DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES

Caroline de Morais
Ivan Carlos Bagnara
Viviane Catarini Paim
(Organizadores)

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Vacaria

EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Caroline de Morais
Ivan Carlos Bagnara
Viviane Catarini Paim
(Organizadores)

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES

EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Caroline de Morais
Ivan Carlos Bagnara
Viviane Catarini Paim
(Organizadores)

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2020

Copyright © Editora Ilustração

Editor-Chefe: Fábio César Junges
Diagramação: Fábio César Junges
Capa: Tiago Beck
Imagem da capa: Freepik
Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D636 Docência na educação básica : o protagonismo dos professores / organizadores: Caroline de Morais, Ivan Carlos Bagnara, Viviane Catarini Paim. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.
363 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-990314-6-5

1. Docência. 2. Formação de professores. 3. Ensino-aprendizagem. I. Morais, Caroline de (org.). II. Bagnara, Ivan Carlos (org.). III. Paim, Viviane Catarini (org.)

CDU: 371.13

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2020
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora Ilustração
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Ilustração
Tiragem: 100 exemplares

Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057
E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madrid, Espanha
Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Denise Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, RS, Brasil
Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Héctor Virgílio Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, RS, Brasil
Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Não posso imaginar mais feliz sabedoria do que esta: que é preciso ser um iniciante. Alguém que escreve a primeira palavra atrás de um secular travessão.

R. M. Rilke

AGRADECIMENTOS

Esta obra é um fio de uma teia tecida por muitas vozes. Algumas estão presentes na própria ausência, visíveis e invisíveis. Outras, com marcas precisas, pontuais e vestígios vistosos. Neste sentido, a direção de ensino do *Campus* Vacaria - IFRS agradece:

Ao professor Jonathan Henriques do Amaral, primeiro coordenador da Pós-graduação em Docência na Educação Básica e docente em dois componentes curriculares.

Ao professor Ivan Carlos Bagnara que assumiu a coordenação por um tempo e a docência de alguns componentes curriculares. Hoje está lotado no *campus* Erechim.

Às professoras Viviane Catarini Paim e Caroline de Morais que assumiram a coordenação e colaboraram intensamente na realização do projeto do livro, desde a ideia original até sua publicação.

Ao diretor geral do *campus*, professor Gilberto Luiz Putti.

Ao Reitor Júlio Xandro Heck e colegas da reitoria.

Ao Promotor de Justiça, do Ministério Público Estadual, o senhor Luis Augusto Gonçalves Costa, por colaborar com indicação financeira para custeio do presente livro.

Por fim, agradecimento a todos os autores que se dispuseram a tornar público um conjunto de experiências docentes.

SUMÁRIO

REESCREVER A PRÁTICA DOCENTE..... 17
Adair Adams
Ivan Carlos Bagnara
Caroline de Morais

PROTAGONISMO DOCENTE: PALAVRAS INTRODUTÓRIAS..... 21
Ivan Carlos Bagnara
Adair Adams
Caroline de Morais
Viviane Catarini Paim

O LUGAR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO PAPEL DA ESCOLA..... 27
Adair Adams
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin

REFLEXÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFRENTAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..... 45
Adair Adams
Ivan Carlos Bagnara
Maria Elisabete Fernandes

FORMAÇÃO PERMANENTE E A CONSOLIDAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL... 61
Viviane Catarini Paim
Janete Alves Duarte

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES 85
Ivan Carlos Bagnara
Anelise Tochetto de Lemos

O ENSINO DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....105
Ivan Carlos Bagnara
Letícia de Lemos Perin

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ENFRENTAMENTOS, DIFICULDADES E APRENDIZADOS .125
Ivan Carlos Bagnara
Micheli Reis Ferreira

ATIVIDADES COOPERATIVAS E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: EFETIVAÇÃO DE DIÁLOGO NA APLICAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA 143
Viviane Catarini Paim
Cassiane Paganella da Silva

COESÃO E COERÊNCIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....163
Ariane Peronio Maria Fortes
Carine Bossardi

TEXTO LITERÁRIO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA: O POEMA EM SALA DE AULA.....181
Caroline de Morais
Nair Aparecida Nackes

AUTOMUTILAÇÃO: INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE VACARIA/RS.....201
Lilian Cláudia Xavier Cordeiro
Janara de Melo Pereira

INTERLOCUÇÕES ENTRE DIVERSIDADE E CURRÍCULO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....217
Viviane Catarini Paim
Danúbia Bianchi Menegat

A APRENDIZAGEM ATIVA E A METODOLOGIA DIALÉTICA EM CIÊNCIAS: ANÁLISE DA *BLOGQUEST* SOBRE ANFÍBIOS E RÉPTEIS.....237
Adriana Ferreira Boeira
Joana Valim Becker

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DA *BLOGQUEST* SOBRE O ESTADO NOVO NO BRASIL.....257
Adriana Ferreira Boeira
Maria Joaquina Moreira Paz

A FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EXPLORANDO UMA *BLOGQUEST*.....275
Adriana Ferreira Boeira
Ingrid Junkes Dal Molin

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS ENVOLVENDO GRANDEZAS PROPORCIONAIS E INVERSAMENTE PROPORCIONAIS POR MEIO DE ESTRATÉGIAS GRUPAIS..297
Adriana Ferreira Boeira
Shayane Lisboa dos Reis
Ingrid Junkes Dal Molin

A MÚSICA COMO LINGUAGEM E ÁREA DE CONHECIMENTO: OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....313
Laura Cristina Noal Madalozzo
Eduarda Da Motta Zambonin

O PARQUE SONORO COMO ESPAÇO PLANEJADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA QUE DÁ CERTO! 327
Laura Cristina Noal Madalozzo
Eliz Giane Jacobi

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 339
Viviane Catarini Paim
Douglas Almir Tolfo Rossa
Luzia Maciel Rech

SOBRE OS AUTORES 357

REESCREVER A PRÁTICA DOCENTE

Nunca como em nosso tempo se escreveu tanto sobre a docência. Inúmeros livros, artigos, ensaios, resenhas, teses e dissertações versam, de diversos modos, sobre como ser professor, suas responsabilidades, papéis, tarefas, horizontes e dificuldades. A quantidade de narrativas produzidas sobre o tema, porém, não oferece garantias de se chegar à "palavra final", acabada e essencial, da qual se tornaria possível apenas replicá-la, mantendo seu *status quo,* na singularidade de cada indivíduo possuidor de licença para tal ação, na particularidade dos contextos históricos e sociais, nas perspectivas das políticas públicas do estado e dos governos, enfim, em tudo aquilo que envolve o mundo da educação escolar.

Mesmo diante da imensa produção de ideias sobre educação e escola existem dificuldades em definir o papel e o sentido da docência, sobretudo quando se refere à diversidade de tempos e de lugares sob a pressuposição e horizonte da perspectiva educativa republicana e democrática. Compreendemos, dessa forma, que não há *a docência* ou *o(a) professor(a),* mas sim, interpretações, elaborações e práticas/ações didático-pedagógicas diversas que podem ter como pressuposto uma forma peculiar/particular de organização da sociedade e como horizonte uma ideia de mundo comum.

O conjunto de ideias apresentadas neste livro circunscrevem "apenas" indícios pedagógico-reflexivos, produzidos por docentes, em seus contextos de interlocução. Na perspectiva do efetivo direito de cada cidadão em expressar o modo como quer o mundo pensado como *coisa pública* (*res pública)* comum, entendemos que o exercício da docência nos ensina que não existe um *download*, um "salvar como", tampouco um vácuo do pensar, no processo de aprender, que forneça um "manual de instruções" para ingressar na vida adulta ou na prática docente. É preciso tornar corpo "enquanto viver" aquilo que é compartilhado conosco

historicamente. O conhecimento precisa ser elaborado, e produzido, e ressignificado constantemente por cada um em perspectiva própria, respeitando as etapas de aprendizado e aperfeiçoamento. Nisso está a *poiesis* propriamente humana, como arte de saber ser e fazer-se humano individual e coletivamente ao mesmo tempo.

Os professores, com licença por direito garantida pelo estado, têm uma tarefa especial, ao serem testemunhas do conhecimento produzido pela tradição e, por isso, a responsabilidade de compartilhá-lo com as novas gerações, num gesto profundo de amor ao mundo, como ressalta Hannah Arendt. Uma responsabilidade conquistada por reconhecimento do esforço empreendido em aprender essa tradição, conjugado com a gestação de capacidades de interpretar intersubjetivamente com as novas gerações, para que essas possam, após o ingresso na vida adulta, se tornar cidadãos responsáveis pelo mundo. Nessa condição, renova-se o mundo na perspectiva de novos espaço/tempos para a vida das gerações vindouras.

Nós não somos naturais; aprendemos a ser o que somos. Immanuel Kant, no texto "Pedagogia", defende que a educação é um processo em que humanos ensinam outros a se tornarem humanos. Para Fernando Savater, não basta nascer humano, é preciso tornar-se constantemente. Embora seja o maior e mais complexo problema humano, segundo Sigmund Freud, a educação é um fazer fundamental da humanidade, pois todos os conceitos já pronunciados; a possibilidade de conversar sobre eles e os compreender; o reconhecimento de si e dos outros como humanos; são possíveis por um aprender. Chegamos a este mundo sem testamento, por isso temos necessidade de conhecê-lo. No mundo, somos aquilo que aprendemos ser.

O aprender a ser, assim como escrever sobre o próprio fazer pedagógico é uma constante na vida docente, pois faz parte da historicidade da sociedade e da finitude humana. Dimensão quase trágica, pois não alcançamos o saber último sobre o mundo, sobre nós mesmos e os outros. Esse será o *nous* originário da educação? Não sabemos.

Na literatura, Rilke abre o texto "Elegias de Duíno", evidenciando esse desespero que é ao mesmo tempo uma dádiva: "Quem, se eu gritasse, entre as legiões dos Anjos me ouviria? E mesmo que um deles me

tomasse inesperadamente em seu coração, aniquilar-me-ia sua existência demasiado forte. Pois que é o Belo senão o grau do terrível que ainda suportamos e que admiramos porque, impassível, desdenha destruir-nos? Todo Anjo é terrível". Ao expor a radicalidade humana de viver sem "amparo neste mundo definido", o poeta apresenta um percurso possível próprio da finitude, em que precisamos nos conter naquilo que somos: realidade e possibilidade. Trata-se dos horizontes da tradição, que nos lega a linguagem, a ciência, enfim, aquilo que a humanidade aprendeu e compartilhou. Assim, nas palavras de Rilke: "Resta-nos, que sabe, a árvore de alguma colina, que podemos rever cada dia; resta-nos a rua de ontem e o apego cotidiano de algum hábito que se afeiçoou a nós e permaneceu". Por isso, é preciso escrever e reescrever reflexivamente a prática docente.

Do trágico ao poético rilkeano, expresso de modo genial nas palavras de Hölderlin, "onde há o deserto, nasce o que salva", ausculta-se uma dimensão não mágica e não mecânica da relação entre o humano e o aprender. Essa relação está ligada à tradição que nos credita uma situação isenta de começar sempre do zero a humanidade em cada nova geração. Desse modo, a sucessão dos docentes precisa reescrever a educação escolar continuamente, mesmo que os antepassados tenham expressado uma riqueza conceitual e argumentativa inesgotável.

A reelaboração da prática docente manifesta que a tarefa de educar não se constitui em uma casualidade desinteressada, mas em algo que se constrói numa convivialidade respeitosa e também por ser esse gesto mais humano em toda a diversidade de modos de ser, pensar e agir. Essa é uma das promessas realizada neste livro, produzida por uma interlocução de saberes entre docentes e discentes do curso de Especialização em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - *Campus* Vacaria.

Adair Adams
Ivan Carlos Bagnara
Caroline de Morais

PROTAGONISMO DOCENTE: PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Refletir acerca de elaborações teóricas que possuem como centralidade analisar a educação escolar e o trabalho desenvolvido pelos professores, pressupõe, ao mesmo tempo, pensar nas reconstruções de sentidos que envolvem a educação, a escola e também o trabalho docente. Nesta tarefa de reflexão manifesta-se uma crise que tem origem na dificuldade que há, na contemporaneidade, de estabelecer e de definir as responsabilidades inerentes à escola e ao trabalho realizado pelos professores, pois, conforme Arendt (2013[1]), um estado de crise caracteriza-se quando o sentido de algo não é mais óbvio e precisa ser depurado. Trata-se de uma tarefa de todos os que trabalham e se envolvem com a educação.

Antes de tomarmos a crise por um viés "alarmista" ou desesperador, é preciso, em outra perspectiva, entendê-la como uma oportunidade de renovação/inovação e de expressão de liberdade dos sujeitos. Esse viés de análise pode ser interessante, amparados em Arendt (2013[2]), salientamos que a crise suscita a reflexão sobre diversas questões que exigem respostas novas (ou velhas), porém imediatas. Uma crise somente se torna desastrosa quando respondemos a ela com preconceitos ou quando não refletimos e aceitamos modelos mecânicos de solução, elaborados e propostos de "fora para dentro". Agir com juízos pré-formados pode ser um dos maiores engodos de qualquer crise, pois uma atitude dessas, além de distorcê-la, nos priva da experiência da realidade e da oportunidade de reflexão proporcionada por esses momentos constituintes do mundo humano.

Compreendemos que é relevante instituir uma retomada acerca do "pensar e refletir" sobre os sentidos da escola, da educação e do trabalho

1 ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro**.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 221-247.

2 Idem nota anterior.

docente, sobretudo e, principalmente, aqueles relacionados orgânica e diretamente com os processos de ensino e aprendizagem. Tomando essa perspectiva como pano de fundo, pode-se presumir que as expectativas acerca da escola e, nesse caso, no que concerne aos "afazeres docentes" são paradoxais, pois, ao mesmo tempo em que a instituição escolar parece estar indo "à falência", inclusive devido à crise de sentidos que enfrenta no contemporâneo, poderia se apresentar como *locus* privilegiado para compreender e buscar o estabelecimento de novos sentidos (ou ressignificação dos "velhos") para lidar com o conhecimento e com as formas pelas quais o ensina, produz e significa.

Assim, podemos relacionar (conceitualmente) a docência com a concepção de professor pesquisador elaborada por Demo (2011[3]), em que o docente pauta suas ações pelo viés da elaboração própria, do questionamento criativo, do desejo pela descoberta e pela criação, ressignificando o conteúdo como forma de auxiliar os discentes, chegando ao elemento nuclear da docência, qual seja, uma atuação social consciente (tomando como pano de fundo a premissa de uma escola republicana e democrática). Na perspectiva posta, talvez, o grande desafio do professor é elaborar as aulas com "mão própria", acrescentando – sempre que possível e couber – sínteses pessoais. Acreditamos que esse viés de atuação desafia o docente a assumir o protagonismo de sua vida profissional e a tornar-se mais reflexivo.

Reconhecemos que assumir o protagonismo docente, não somente acerca do trabalho pedagógico, mas também, conforme Nóvoa (1997[4]), na elaboração e na implementação de políticas e de projetos educativos, pode se tornar uma oportunidade fundamental para enfrentar a crise na educação que, em maior ou menor medida, suscita desconfianças sobre a atuação dos professores. No entanto, ressaltamos que efetivar esta perspectiva, da mesma forma que produzir elaborações teóricas sobre a própria práxis docente, apesar de ser uma tarefa significativamente fundamental, é de elevada complexidade.

Entendemos como uma tarefa fundamental, pois, ao professor,

3 DEMO, Pedro. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

4 NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

narrar as experiências vividas na escola e na implementação de políticas públicas proporciona (re)viver e (re)pensar um processo profundamente educativo, no qual sua condição existencial é o ponto de partida para a tomada de consciência acerca de suas ações. Textualizar fatos vivenciados, além de se configurar como um valioso instrumento para novas (ou velhas) reflexões contextualizadas, oportuniza ao sujeito reconstruir inúmeras compreensões e ressignificar o vivido. Assim, narrar experiências abre possibilidades para a incorporação de novos conhecimentos à vida.

A complexidade de interpretar e narrar a docência está nas dificuldades da própria realização da tarefa. Dentre os enfrentamentos destacamos: as influências que determinadas concepções e dogmas particulares - que apesar de nos constituírem enquanto sujeitos - exercem sobre a escrita e a análise recursiva do movimento realizado/vivenciado; as dificuldades de compreender determinadas situações num contexto de maior amplitude/abrangência considerando, nesse caso, o "entorno" da escola, da turma, dos estudantes; a forma como ocorre a aprendizagem; e, a singularidade do corpo discente. E soma-se a isso talvez o maior enfrentamento de todos, qual seja, a ambiguidade de tornar-se objeto da escrita ao dizer algo de si mesmo enquanto docente.

Diante dessas considerações, este livro constitui-se de textos produzidos por docentes que retratam seus esforços de reflexão em torno da construção de sentidos para a escola, para a educação escolar, para as ações didático-pedagógicas. Analisam, também, retroativamente, as experiências e experimentações realizadas e que possuem relação com o que acontece na escola. Nesse âmbito, o primeiro capítulo apresenta o lugar do Projeto Político Pedagógico (PPP) na efetivação do papel da escola que, nas últimas décadas, esteve dividido em missões destacadas no Brasil, do acolhimento para os pobres e do conhecimento, para os ricos. O objetivo deste capítulo é narrar um enfrentamento a esta ideia realizado por uma comunidade, onde a maioria dos alunos está em condições de vulnerabilidade, de construir uma proposta de escola centrada no conhecimento sem deixar de considerar o acolhimento.

Os dois capítulos seguintes abordam questões voltadas aos documentos da educação. O capítulo dois identifica e analisa os elementos que perpassam os debates e influenciam na reformulação de um Projeto

Político Pedagógico para a Educação Infantil (EI), considerando, nesta premissa, as normativas legais e o referencial teórico que concebe esta modalidade de ensino como uma etapa efetivamente educativa institucional. No capítulo três, descreve-se uma pesquisa realizada com professores da Educação Infantil, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) que subsidiaram as propostas curriculares das escolas, destacando a importância da formação permanente de professores.

Os capítulos quatro, cinco e seis apresentam os resultados de estudos realizados no âmbito da disciplina de Educação Física. O capítulo quatro analisa as dificuldades e os aprendizados decorrentes do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física, na Educação Infantil. No capítulo cinco é apresentado um estudo que analisa os limites e as potencialidades do desenvolvimento de uma unidade didática que possui como centralidade o ensino dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar, sem a utilização de equipamentos eletrônicos. O estudo do sexto capítulo procura identificar e analisar os elementos que atravessam o fazer pedagógico de uma professora de Educação Física atuante no Ensino Fundamental, ao instituir uma prática pedagógica inovadora na escola em que trabalha. O capítulo sete descreve e apresenta a intervenção pedagógica a partir dos temas da aprendizagem cooperativa e Comunicação Não Violenta, com uma turma do Curso Normal de uma escola pública.

Outro foco presente nas reflexões didático-pedagógicas evidenciadas neste livro diz respeito ao trabalho com a interpretação textual. Nesse contexto, o capítulo oito preocupa-se em oferecer subsídios para que os estudantes elaborem, com propriedade, textos mais coesos e coerentes por meio de oficinas de produção textual. O texto literário é elemento central no capítulo nove, realçando a importância de poemas para a formação leitora dos estudantes, objetiva-se incentivar a leitura e a compreensão dos versos do gaúcho Mario Quintana.

A adolescência é abordada no capítulo dez, sendo uma etapa de transição e, por isso, bastante comum o surgimento de transtornos psíquicos, como a automutilação. O estudo criou situações pedagógicas visando auxiliar os adolescentes na compreensão de sentimentos e

situações que levam a essa prática. Um relato de experiência a partir das interlocuções entre diversidade e currículo, é efetivado no capítulo onze, avaliando a eficácia da abordagem de ensino sobre a cultura afro-brasileira, na perspectiva do currículo multicultural.

O uso da tecnologia associado ao aprendizado de distintos conteúdos também é destacado neste livro. O capítulo doze tem o objetivo analisar a intervenção pedagógica sobre anfíbios e répteis, por meio da exploração de uma *blogquest*. A disciplina de História é abordada no capítulo treze, tendo como objetivo analisar a intervenção pedagógica realizada por meio de uma *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil. A importância da formação, presencial e a distância, dos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia, é analisada no capítulo quatorze, explorando jogos físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos, sobre a aprendizagem significativa da matemática. No capítulo quinze, o propósito é analisar a intervenção pedagógica que buscou propiciar momentos para a resolução de problemas por meio da aplicabilidade da regra de três, simples e composta, incluindo a utilização de estratégias grupais no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Os próximos dois capítulos abordam a musicalização na Educação Infantil. Nesse caso, o capítulo dezesseis discute a importância da Música na Educação Infantil como forma de linguagem própria e área de conhecimento específica por meio de oficinas para professores. A criação de um espaço planejado para uma Escola de Educação Infantil é tratada no capítulo dezessete, propondo o Parque Sonoro como ambiente pedagógico para a inserção ativa na musicalização infantil. E, por fim, no capítulo dezoito, contribuindo com as discussões sobre o percurso formativo na Educação Infantil, descreve-se um relato de experiência a partir da intervenção com atividades psicomotoras, em uma turma de Pré 1, destacando os aspectos motores, cognitivos e afetivos do desenvolvimento infantil.

Diante dessas amplas vertentes que tocam as práticas didático-pedagógicas, esperamos que os trabalhos compartilhados neste livro sirvam de inspiração, já que o eixo central constituiu-se do protagonismo docente, à luz de referenciais teóricos que fundamentam, empiricamente, as intervenções pedagógicas. Os trabalhos aqui apresentados consideram

a intencionalidade educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino e aprendizagem, na tentativa de alcançar respostas aos desafios e preocupações, debruçando-se sobre temas que permeiam o cotidiano escolar.

O esforço de discentes e docentes da Pós-Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica, do IFRS - *Campus* Vacaria, na produção desta obra, é uma forma de contribuir com o desenvolvimento de um ensino de qualidade na educação básica da região, oferecendo subsídios para a compreensão da complexidade do processo educativo, utilizando-se de diferentes estratégias e metodologias didáticas, em distintas áreas do conhecimento. Nesse sentido, os trabalhos não têm a pretensão de exaurir as discussões nem propor soluções mágicas para o enfrentamento de desafios na educação. Entretanto, faz-se importante ressaltar que as propostas podem encorajar outros docentes a lançarem-se na construção e efetivação de práticas que permitam fazer a interlocução entre teoria e prática.

Em suma, *Docência na Educação Básica: o protagonismo dos professores* é um convite à reflexão, ao diálogo e à inquietação sobre a relevância do trabalho docente quando se quer potencializar a capacidade de diversificar as práticas pedagógicas, sem perder de vista o sentido da escola e da educação.

Ivan Carlos Bagnara
Adair Adams
Caroline de Morais
Viviane Catarini Paim

O LUGAR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO PAPEL DA ESCOLA

Adair Adams
Adriana Aparecida de Almeida Marcolin

Considerações iniciais

Com a obrigatoriedade da escola para todos os neófitos e a responsabilização do estado pela educação básica, as intencionalidades dela e sobre ela passam a ser objeto de debate nos mais diversos setores da sociedade. A história da humanidade recente tem como um dos campos de batalha a efetivação de papéis da escola, em conformidade com interesses que fazem parte do jogo humano de construção do mundo. Para que certo modelo de sociedade prospere é preciso implementar determinadas estruturas de saberes que possam consolidá-la. Mesmo sem uma relação determinista da escola para com a sociedade, há condicionamentos da organização social que tem como referência as áreas de conhecimentos e seus saberes e métodos, estruturado em um currículo. Em toda proposta de escola há uma ideia de sociedade.

O papel da educação escolar não é único e definido *a priori*, nem se encontra numa natureza que a escola possa ter. Construído historicamente e em contextos com intencionalidades provisórias, ele é extrapolado em suas tarefas, tendo que dar conta de missões sociais que são de responsabilidade da organização política da sociedade. Essa cultura de responsabilizar a escola por projetos socioculturais está embasada em objetivos formativos como a criticidade, a eticidade e a participação cidadã. No entanto, os resultados dessas proposições não têm garantias de efetivação, pois eles pressupõem um saber qualificado que podem ser encontrado na ciência. Por isso, urge repensar e planejar propósitos para a escola por meio do acesso ao conhecimento das ciências, da cultura e da arte, dando condições iguais a sujeitos diferentes (SACRISTÁN, 2007).

Não há dúvida que essa perspectiva é um dilema para quem está na gestão da escola pública de periferia, pois a maioria dos estudantes que a acessam têm inúmeros obstáculos, dificuldades sociais e econômicas, por estarem em vulnerabilidade social. Esse elemento da convivência docente com realidades de miserabilidade corporificadas por muitos estudantes é um contraponto às narrativas bibliográficas que centralizam a finalidade da escola no aprendizado da ciência. O desafio que está na base deste capítulo é, justamente, explicitar as condições que devem ser criadas para apropriação da ciência em diálogo com o entendimento da situação vivida pelos estudantes em que a maior carência é uma base mínima para a aprendizagem. Dessa forma, objetivamos apresentar uma proposta de instituição de ensino que possa dinamizar o acolhimento, mas com a finalidade de potencializar o conhecimento formal produzido pelas ciências ao longo da tradição.

A consolidação desse objetivo é pensada no documento que rege a escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este documento projeta e ordena as ações que serão concretizadas em cada escola em particular, a partir de um currículo nacional comum estabelecido, no Brasil, pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O currículo é comum a todas as escolas, mas a organização pedagógica é particular, construída em sintonia com o contexto histórico, social, cultural da região em que está inserida. A construção do PPP que será analisada no presente capítulo é de uma escola da periferia do município de Vacaria/RS. Esta instituição de ensino tem a maioria dos alunos em um contexto de vida que poderia justificar um espaço centrado no acolhimento, segundo a argumentação de Libâneo (2012). No entanto, é desafiando essa realidade que a própria comunidade local, por meio do diálogo, propõe um projeto em que acolher é apenas um meio para tornar plausível uma escola do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007).

Esta narrativa está organizada da seguinte forma: percurso investigativo/reflexivo centrado na hermenêutica, com vistas a efetivar um diálogo inter-relacional entre os atores do *lócus* da investigação e outros protagonistas do seu entorno, favorecendo o registro dos resultados e discussões pertinentes a proposta; descrição breve da escola em que as análises e debates ocorreram, com o intuito de situar e contextualizar

a pesquisa e a produção textual; apresentação dos referenciais teóricos que embasam as reflexões e os resultados alcançados na forma de um documento aprovado, o PPP; por fim, as considerações que tencionam os fatores que dificultam a realização dos objetivos curriculares e pedagógicos, com aprendizagens básicas para um ingresso qualificado no mundo adulto.

Hermenêutica como percurso reflexivo

O modo de elaboração de uma questão orienta as interpretações e respostas esperadas de um percurso investigativo. A decisão de problematizar o lugar do PPP na consolidação do papel da escola, compartilhar os conhecimentos formais produzidos pelas ciências ao longo da tradição, pelo viés da hermenêutica está pautada nos seguintes princípios: a dimensão histórica dos saberes e da própria escola; a constituição da subjetividade no âmbito da linguagem; e, por fim, o diálogo como dinâmica de aprendizagem e construção de sentidos do mundo humano.

Todo saber tem uma história. O humano é essencialmente um ser histórico. Podemos afirmar que a historicidade liga o humano aos saberes concriados pelos modos de viver em cada época. Para Gadamer (1997), a compreensão do mundo humano, em qualquer momento, tem na historicidade uma condição fundante. Por isso, é imprescindível prestar contas à tradição que está na base daquilo que se é no presente. Essa perspectiva histórica faz parte do papel e do sentido da escola. Pensar em proposições, definições e horizontes para a escola sem compreender a sua história é um risco, pois ela tem as marcas da humanidade e dos saberes produzidos e aceitos como base da organização da sociedade. O perigo de marginalizar a tradição da escola é medicar sem ter diagnóstico. E este, por sua vez, sempre leva em consideração a trajetória do cuidado ou descuido da vida em questão, aqui, das instituições responsáveis pelo ensino e aprendizagem. Ressalta-se que para a hermenêutica, a tradição não pode ser somente objeto de crítica, de algo que deve ser ultrapassado, mas um mundo de sentidos que precisam ser desconstruídos para pensar possibilidades futuras distintas.

A tradição *existe* na linguagem. Desde Aristóteles (2000), a linguagem é compreendida como elemento fundamental da organização do mundo humano. Ao longo da história da filosofia ocidental, ela foi compreendida de diversas formas e com finalidades distintas. Na contemporaneidade, a hermenêutica, junto com a filosofia analítica, transforma-a em lugar fundador do pensar, em um paradigma que busca superar a fundamentação moderna da teoria do conhecimento que está pautada da dualidade de sujeito e objeto. A linguagem é o meio que permite a compreensão do humano e do mundo. De algum modo, sempre estamos nela inseridos, pois ela é "o médium universal em que se realiza a própria compreensão" (GADAMER, 1997, p. 566).

A formação na educação escolar contempla a ação conjunta entre os que fazem parte de sua organização, construída em ambientes formais e informais próprios ao seus espaços. Assim, as reflexões que se manifestam nas dimensões ontológica (objeto a ser conhecido), epistemológica (relação sujeito-conhecimento) e metodológica (processos), acontecem na linguagem, com sentidos históricos e sociais sempre presentes. A história e a linguagem de cada sujeito de aprendizagem é fundamental para pensar as possibilidades de construção do conhecimento na escola e estabelecer uma organização da sociedade com grau de convivência respeitosa em sua pluralidade. Gadamer (2002, p. 173-174) atesta que "o homem pode comunicar tudo o que pensa. E mais: é somente pela capacidade de se comunicar que unicamente os homens podem pensar o comum, [...] pelos quais se torna possível a convivência humana".

Esse princípio de compreensão e interlocução se tornou uma referência da pedagogia contemporânea, sobretudo pelo conceito do diálogo com base para pensar a docência. É na e pela interlocução entre os sujeitos de aprendizagem que se torna possível compreender os seus mundos e os horizontes de construção de novos saberes que permitem viver de modo mais qualificado no mundo. Todo aprender de que trata a educação escolar tem na linguagem o seu chão fundacional.

O diálogo, na teoria hermenêutica, tem na dialética da pertença e da distanciação um ponto fundamental da construção do sentido da ação em questão, de que a escola possa reafirmar seu papel de responsável pela aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela ciência na tradição.

A distância, revelada pelo olhar e dizer de outro externo, "é condição de interpretação. Somente no momento em que algo está à distância, que ainda não faz parte de nossa compreensão, é que procuramos interpretar" (ADAMS, 2012, p. 147). Junto com o aqui e agora é preciso pensar os efeitos em seus horizontes distantes, conectar o imediato com aquilo o porvir a longo prazo. Nessa perspectiva, os envolvidos na construção do PPP problematizaram a importância do conhecimento para os estudantes, numa sociedade onde o domínio do saber científico oferece condições para assegurar o direito à igualdade, sobretudo em um espaço que está carente de acolhimento e que a ciência não é uma prioridade.

Toda a reflexão na instituição de ensino municipal de Vacaria, objeto de análise neste texto, aconteceu por meio do diálogo entre todos os envolvidos com a mesma, tanto a comunidade interna quanto a externa. As reuniões se constituíram em espaço-tempo de escuta e exposição de ideias dos participantes, frente aos desafios escolares no contexto local. Uma das questões que rondou as conversas foi: qual a forma da escola para melhorar a vida das novas gerações do bairro e comunidades próximas? Os diálogos suscitaram questionamentos sobre qual a maior necessidade dos estudantes, pensando numa justiça sociocultural a curto e a longo prazo.

As conversas tiveram como conteúdos a história da comunidade e da escola, seus saberes, suas dificuldades e sonhos de mudanças vitais. Para uma compreensão mais aprofundada da sua realidade e do seu entorno, utilizamos alguns autores que elaboraram boas análises sobre a educação escolar e suas perspectivas. O questionamento de Libâneo (2012, p. 18) sobre o papel da escolar ser o provimento de "conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática" é o cerne da análise deste texto. Os sujeitos envolvidos no processo de construção do PPP concordaram que é preciso algo mais, que pode ser encontrado na argumentação de Young (2007, p. 1296), de que a escola precisa compartilhar um conhecimento poderoso, o conhecimento formal da ciência.

Após quatro meses de conversas, ponderações, construções textuais, foi finalizado o PPP da escola, contemplando essa perspectiva pedagógica de não agir essencialmente no acolhimento dos alunos

em suas necessidades imediatas, mas de conduzi-los nos percursos da ciência. Com isso, o próprio documento delimita um conjunto de ações que estejam voltados para a aprendizagem desses saberes formais que permitem uma compreensão elevada do mundo e não um mosaico de projetos sociais que revelam problemas criados pelos adultos e não pelos estudantes, como problemas ambientais, de violência, de desigualdade, entre outros. Todas essas questões não deixam de fazer parte do cotidiano escolar, mas são interpretados à luz dos conhecimentos estruturados em um currículo nacional.

Por fim, um dos temas muito debatido foi a realidade dos estudantes pós-escola, o que implica no fazer enquanto nela estão, em que um possível bem viver, vida boa, depende da compreensão dos saberes que determinam o funcionamento da sociedade. Tornou-se consenso de que a educação não é apenas ciência, mas ela ainda é o melhor instrumento de participação cidadã na construção de um mundo comum.

Conhecendo o espaço-origem das reflexões

A metáfora da liquidez de Bauman (2001) discorre sobre as dificuldades de definir as questões do mundo humano com clareza, distinção e objetividade. A escola, além dessa dimensão cultural atual, convive com outras situações que dificultam consensuar sobre sua responsabilidade na sociedade. Sabemos que são muitas as tarefas atribuídas a ela: todas as formas de valores sociais, humanitários, de socialização, em desconsideração à ciência, aos saberes construídos na tradição.

A instituição de ensino em que se deu o processo de construção do PPP, analisado neste texto, tem mais de duas décadas de existência. No ano de 2019, a escola atendeu mais de 400 estudantes matriculados em classe comum e mais de 50 alunos no Atendimento Educacional Especializado. Para atender todas as atividades, ela conta com um quadro de professores, funcionários e monitores, somando, aproximadamente, 65 colaboradores.

Sua localização é em área de periferia urbana do município

de Vacaria, RS, em região distante da área central da cidade. Seus moradores manifestam o pleito pela regularização de suas propriedades, já que fixaram suas residências em área pública, por meio de ocupação não legalizada. Os habitantes da comunidade são predominantemente trabalhadores do setor primário que buscaram nesta periferia a esperança de vida melhor, por meio de trabalhos em pomares de maçãs e pequenas frutas ou lavouras de culturas como cenoura, beterraba, alface, couve-flor, brócolis e alho, entre outras. Ainda, não há conhecimento sobre projeto de planejamento urbano para a localidade, resultando numa estrutura deficitária em serviços de saneamento, energia elétrica e esgoto, além de inviabilidade a outras formas de acesso cultural, tecnológico e esportivo, diferentes da escola e campus universitário, ambas instituições a serviço da educação.

Uma observação rápida sobre a comunidade permite ver que ela tem altos índices de vulnerabilidade social, pois a materialidade que compõe as residências, saneamento e infraestrutura são de uma precariedade elevada. Além dessa situação, os alunos relatam com frequência, situações de violência contra as mulheres da comunidade, em suas residências ou nas ruas, além da drogadição elevada. Também, verifica-se que a comunidade tem a capacidade de agregar (numa perspectiva inclusiva) pessoas de outras cidades, servindo inclusive, como referência para domicílio, indivíduos com histórico de ocorrências ilícitas e/ou privação de liberdade. Por causa desta situação, a escola fica condicionada aos interesses externos, diante de variados projetos instituídos para estes moradores, resultando na mobilização dos profissionais da educação e estudantes em diferentes missões sociais.

Pelas condições gerais de vida do local em que está inserida, a referida escola representa a possibilidade de uma perspectiva diferente para as novas gerações, sobretudo com vistas à inclusão e à justiça social. Um possível empoderamento pelo conhecimento científico adquirido permite uma esperança de acesso às oportunidades de estudos em graus mais elevados e um trabalho que possa proporcionar uma vida boa.

Na perspectiva de Libâneo (2012) percebe-se as implicações de pensar uma escola centrada só na dimensão do acolhimento. Resolve algumas questões pontuais de alunos necessitados para um momento

apenas. No entanto, evidenciam-se riscos ao considerar que isso pode comprometer o trabalho pedagógico sustentado pelo PPP e resultar em competências mínimas, voltadas apenas à sobrevivência social, desencadeando um quadro típico de uma crise na educação:

> [...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Entre as discussões presentes na construção do PPP, manifestou-se que, ao priorizar as demandas sociais, a escola correria o risco de rebaixar o ensino às classes populares, impossibilitando o acesso cultural e científico, necessários para superar as desigualdades. Desta forma, as aprendizagens mínimas poderiam apenas objetivar a sobrevivência e, desta forma contribuir para a servidão às classes mais favorecidas. Ao compreender esta situação, os professores da escola afirmaram com ênfase que a educação escolar poderia colaborar, mas não resolver as questões do mundo.

Indícios teóricos e resultados

A crise de sentido sobre o papel da escola tornou-se mais contundente no século passado. Desde sua criação, ela é alvo de disputas sociais, culturais e econômicas, pois ela tem um potencial constituidor da sociedade. Em relação à atualidade, Arendt (2007, p. 23), afirma que "oportunidades fornecidas pela crise, tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos – de explorar e investigar tudo aquilo que ficou a descoberto na essência do problema [...]." Desta forma, a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão pode oferecer possibilidades para resolver problemas pontuais sem desprezar o fato de que a educação não é a aprendizagem de um manual de convivência e seu papel não está condicionado a reproduzir o que está na sociedade.

Segundo Arendt (2007, p. 25), a educação anterior ao século XVIII constituiu-se num instrumento de política e a própria atividade política era concebida como uma forma de educação. Isso é uma das questões que

transformou a crise no campo da educação um problema político. Assim, desvincular uma de outra é fundamental na contemporaneidade, em que o educar é um processo de ingresso no mundo adulto por parte das novas gerações, e a política uma tarefa de quem já passou por esse processo. Consequentemente, segundo a autora mencionada, a educação precisaria ser apolítica, considerando que política é a finalidade da educação, tendo como objetivo preparar os educandos para resolver as questões do mundo comum.

> Como não é possível educar adultos, a palavra 'educação' tem uma ressonância perversa em política – há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força. Quem quiser seriamente criar uma nova ordem política através da educação, quer dizer, sem usar nem a força e o constrangimento nem a persuasão, tem que aderir a terrível conclusão platônica: banir todos os velhos do novo estado a fundar (ARENDT, 2007, p. 26).

Apostar nas técnicas vindouras, negando a tradição, não significa uma representação de solução para a crise, considerando que os problemas precisam ser vividos. É importante retomar as experiências, procurando tirar bom proveito delas, contrapondo a salganhada de teorias educacionais que pretendem revolucionar a educação sob a bandeira do progresso. Dialogando com Gadamer (2002), é possível pensar que a crise provoca um retorno às coisas mesmas, ou seja, um compreender o chão onde se está enraizado, cuidando do solo que dá sustentação. Arendt, por sua vez, afirma que uma crise se torna catastrófica "quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão [...]" (2007, p. 23).

Para Gadamer (2002, p. 180), a solução para qualquer crise ou problema humano se dá no diálogo. Este é pensado pela dinâmica do jogo, onde existe um processo orgânico articulado e impregnado de leveza, liberdade e prazer do logro, através da linguagem. Assim, "o determinante é a lei da coisa que está em questão (*Sache*) no diálogo, que provoca a fala é a réplica e acaba conjugando a ambas". Portanto, todo o diálogo se caracteriza por um inacabamento interno e ininterrompido.

Ao ingressar na escola, todo discente é desafiado a aprender

linguagens específicas de diversas áreas de conhecimento. Estas têm por objetivo confrontar e remover o aluno do seu cotidiano, do senso comum. Neste caso, o espaço escolar precisa necessariamente ser um meio instigador, desafiador, propositor de questionamentos a partir das verdades estabelecidas pela tradição das ciências. De acordo com Vygotsky (2007), situações devem ser problematizadas para que o pensamento do aluno saia da zona de desenvolvimento real, que pode ser o senso comum, para a zona de desenvolvimento potencial (conhecimento poderoso), sendo que para isso há um percurso, há a zona de desenvolvimento proximal.

Charlot (2008) apresenta algumas tensões no ato de ensinar e aprender na escola pensada na perspectiva do conhecimento da ciência. Exemplo disso, são "as práticas pedagógicas, cuja eficácia parecia comprovada pela tradição, são questionadas e criticadas", desprezando o papel do professor tradicional, mesmo considerando que a maioria dos docentes têm práticas pedagógicas tradicionais. Neste caso, ressalta-se que o professor não utiliza os mesmos métodos de trabalho das gerações anteriores, tornando esta crítica vazia de argumentos. Assim, a qualificação exige filtrar fontes de informação, considerando aquelas validadas pela comunidade científica, a fim de promover movimentos constantes em busca do conhecimento (doxa), e estar com melhor capacidade de interpretar a realidade.

O papel da escola, de acordo com Arendt (2007, p. 13-14), "é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver". Crianças e adultos vivem num mesmo mundo, devendo a educação aspirar a possibilidade do novo. Dessa forma, subjaz o entendimento de que nem tudo o que se aprende na escola pode ter aplicação imediata, visto que o *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007) contribui para a abertura de novas interpretações da realidade e, por isso, implica a construção de conceitos mais elaborados e criteriosos, com fins específicos e que deverão balizar novos saberes, visto que as fontes de conhecimento não se esgotam. Young (2007, p. 1294) faz a distinção entre conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. O primeiro é designado aquele que "detém o conhecimento", que tem acesso ao conhecimento e, o segundo, refere-se às "explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo".

Young (2011) se posiciona acerca do conhecimento produzido na escola, enfatizando a necessidade de desenvolver intelectualmente os estudantes, sem a intenção de motivá-los ou solucionar problemas sociais. Há uma distinção entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano, já que o aluno não vai à escola para aprender o que sabe. Complementa ainda que um currículo não supera as desigualdades produzidas pelo sistema, mas pode oferecer boas possibilidades de acesso ao conhecimento poderoso, conforme indica:

> Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público. Ao mesmo tempo, um currículo centrado em disciplinas têm um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir "conhecimento poderoso". Ninguém imaginaria que a criação de conhecimento novo poderia começar com a experiência ou a vida do dia a dia. Dizem que Isaac Newton afirmou: "Se enxerguei mais longe, foi apenas por me apoiar nos ombros de gigantes". Isso também se aplica à aquisição de conhecimento (YOUNG, 2011, p. 620).

Nesta perspectiva, o conhecimento poderoso pode potencializar os valores condizentes com a sociedade democrática e republicana, desde que a centralidade seja o saber produzido. Silva e Fensterseifer (2019, p. 71) destacam a nova configuração de mundo marcada pelo capitalismo, contribuindo para a mudança do sentido tradicional de ideia de formação, onde o "cenário globalizado cria novas condições para a emergência de perspectivas cidadãs ao mesmo tempo em que cria novas formas de dominação e exclusão". Com isso, o cotidiano fica impregnado de informações, porém dotado de incompreensões, se comparado com as tradições do passado.

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas pode-se facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos dias sem que, por essa razão, os humanos se tornem mais educados. Ao ingressar na escola, todo discente é desafiado a aprender linguagens específicas, as quais confrontam e removem este aluno do seu cotidiano, do senso comum.

Sobre a importância do estudo, Savater (2012, p. 116) complementa: "o principal é abrir o apetite do conhecimento do aluno, e não o oprimir ou o impressionar. Se sua vocação o atrair para esse caminho, ele terá tempo de aprofundar esse aprendizado, inteirar-se das descobertas mais recentes e até descobrir por si mesmo." Os profissionais da educação são chamados a perceber que a aprendizagem como produto do ensino não garante pessoas mais educadas. Portanto, realizar a mediação entre o prévio conhecimento dos estudantes e o conhecimento escolar formal, sistematizado, oferecendo possibilidades de acesso ao conhecimento científico, caracteriza-se como a tarefa/papel central da escola.

Os autores citados ao longo do texto afirmam que a escola apresenta distorções com relação aos seus objetivos ao empregar demasiados esforços nas práticas dos valores sociais, humanitários, de socialização, em detrimento do acesso à ciência, embora, alguns relatos demonstram falta de consciência sobre esta prática. Libâneo (2012) destaca esses problemas e reitera que o meio educacional tem propostas antagônicas, face à estrutura da escola tradicional pautada em conteúdos, provas, notas e outros indicadores, ao mesmo tempo que necessita desempenhar funções assistenciais e sociais:

> Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Na construção do PPP da instituição *lócus* desta pesquisa, buscou-se evitar a consolidação de uma ideia de escola que tem servido para desenvolver projetos de outras instituições com missões sociais, na contramão de uma educação centrada no conhecimento da ciência. Isso foi projetado sem deixar de acolher os alunos em suas necessidades imediatas, sobretudo aquelas que implicam na qualidade da aprendizagem. Portanto, o propósito central é evitar o condicionamento dos interesses externos (ações particulares), o que poderia resultar no desvio do desempenho da sua função específica, ou seja, corroborar para o baixo desempenho nos instrumentos de avaliações externas e internas, significando o possível

insucesso e fracasso escolar.

Charlot (2008, p. 18-19) destaca que apesar da escola ter um importante papel "na distribuição das posições sociais e no futuro da criança", os alunos têm fracassado e isso tem sido tratado como debate pedagógico e não como objeto de debate social. Doravante, estas razões têm desestabilizado a função docente e a sociedade tem imputado a responsabilidade das contradições ou da crise educacional nos professores, os quais seguidamente são desprezados.

Com todas essas questões presentes em cada decisão de revisitação e reconstrução do PPP, o documento final adotou a função de resguardar a escola em seu papel central, de criar condições e compartilhar o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007). As ideias apresentadas, com vistas a uma mudança de política implicaram na formação identitária da instituição escolar, tomando força no planejamento da proposta pedagógica referenciada, para o triênio 2020-2023.

Somado a isto, diante do diagnóstico situacional e das contradições relacionadas ao ensino e à aprendizagem escolar, o maior desafio foi problematizar por meio de diálogo, um planejamento que privilegie a inclusão escolar, em consonância com as atuais políticas públicas, com atenção à qualidade, no direito de uma educação para todos. Com esta proposta, o planejamento das metas do PPP buscou contemplar a escola do conhecimento, de acordo com os seguintes apontamentos: 1) necessidade de desenvolver aulas qualificadas; 2) efetivar a alfabetização até o final do segundo ano do Ensino Fundamental; 3) oportunizar a progressão das aprendizagens de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria; 4) estimular as capacidades operacionais por meio do raciocínio lógico; 5) contribuir para a aprendizagem do conhecimento científico; 6) mobilizar as diferentes áreas do conhecimento para o domínio da leitura, escrita e interpretação; 7) problematizar as questões que permitem o desenvolvimento do pensamento formal; 8) promover a cooperação e a inclusão por meio do conhecimento; 9) estimular o exercício de práticas esportivas, desportivas, artísticas e culturais; 10) melhorar gradativamente o índice de aproveitamento das avaliações externas.

Com o objetivo de atingir estas metas, algumas ações foram definidas e precisarão ser desenvolvidas durante o período letivo, por meio de cronograma de formação continuada dos servidores, encontros e reuniões para docentes, planejamento pedagógico, trabalhos interdisciplinares, recuperação paralela aos estudantes que apresentarem defasagens escolares, atividades práticas de raciocínio-lógico, trabalho com o acervo bibliográfico e literário de diferentes gêneros, problematização de atividades curriculares, cooperação docente e discente e formação de valores. O desafio de pensar a educação centrada na apropriação da ciência, em um local de vulnerabilidade social foi uma decisão da comunidade escolar, por meio de seus representantes de cada segmento, após muitas reflexões, traduzidas no texto do PPP. Os relatos orais e questionários respondidos suscitaram a autoconsciência dos atores envolvidos sobre o papel da escola, evidenciando-se uma trajetória de escutas que puderam expressar boas perspectivas de mudanças, com a intenção de qualificar o ensino numa escola que é de todos e para todos. Destacou-se com relevância a posição de que o importante é a aprendizagem e não a passagem na escola. O tempo necessário não se constituirá em problema, visto que apressar a saída na escola pode significar o deferimento da desigualdade.

Desta forma, conceitos como maioridade e autonomia do sujeito podem ser alcançados pelos conhecimentos das diversas áreas do saber construídos pela tradição. Consideramos que a tradição pode e deve ser preservada e valorizada (ARENDT, 2007), desde que os alunos tenham a possibilidade de serem incluídos na sociedade, com competências e habilidades próprias do conhecimento constituído, propiciando condições de uma vida boa. Ponderamos, então, que é necessário pensar e repensar constantemente a responsabilidade social da escola, não apenas nas reformulações dos PPP. E, por fim, considerar que os movimentos epistemológicos podem ressignificar o caráter instrumentalista do aprender, dando valor à educação escolar com compromisso e engajamento societal no e pelo conhecimento.

Considerações finais

Esta narrativa propôs-se a afirmar que o PPP é que deve delinear os percursos na e no entorno da escola. Para isso, requer-se a efetiva participação da comunidade escolar na interpretação e no planejamento dos projetos em reconstrução, num movimento onde emergem questões que expressam certo descontentamento com um sistema educacional a serviço de missões sociais, assistenciais e de saúde em detrimento da oportunidade de oferecer o "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007) aos alunos.

Todos os projetos que são criados pela sociedade só podem ser trabalhados na escola desde que o PPP permita. Por isso, destacamos a necessidade de avaliar o operar pedagógico pautado no diálogo por meio dos conhecimentos poderosos estabelecidos em currículo comum, com o potencial de instituir a escola do conhecimento. No entanto, algumas contradições problematizam sua eficácia. Entre os fatores que contrapõem o ensino qualificado, estão a infrequência escolar, a sazonalidade, a violência naturalizada, a miserabilidade, a ilicitude, entre outras questões de vulnerabilidade. Mas seria a escola, a responsável pelos desígnios da fragilidade social? Reforça-se aqui que as maiores dificuldades dos docentes e gestores estão no fato de que trabalhamos com alunos em necessidades mínimas, diferente das necessidades básicas apontadas por Libâneo (2012).

A aposta na mudança deste contexto manifesta uma intencionalidade específica para a escola e seu papel, de propiciar a inclusão social, o ingresso no mundo adulto, por meio do conhecimento das ciências. Mas, percebe-se certa dificuldade das pessoas que gerem suas dinâmicas, entender sua função e a importância de uma educação formal para o futuro de crianças e jovens. Com o desempenho de funções assistenciais, que incluem políticas de atendimento e prevenção na área da saúde, enfim, campanhas das mais variadas ordens, sua energia fica canalizada em esforços que não condizem com o seu papel de ser espaço-tempo de aprendizagens de saberes adotados pelas comunidades científicas.

Outra questão que tem promovido muitas incertezas na escola é o

fato de autores e pesquisadores apostarem na ideia da escola centrada no conhecimento poderoso, enquanto o governo tem uma aposta diferente, pautada num misto de teorias e projetos, metodologias variadas e oficinas, direcionando os profissionais da educação para a instrumentalização da técnica e do saber. Neste caso, prepondera a informação, a fluidez, a superficialidade, pois a rede de ensino se atém apenas a resolução das questões imediatas e cotidianas dos estudantes. Contrapondo a valoração das dinâmicas que dão liberdade e movimento aos estudantes, estão as cobranças e a importância dispensada à disciplina, ao respeito e à solidariedade, ao mesmo tempo em que é desprezada a tomada desta postura pelos professores. Além disso, ainda culpa-se a escola de não educar, de não ensinar a polidez, de não conseguir conter a violência ou impor a sua autoridade.

Enquanto o Estado, por meio de seus representantes, faz sua aposta quase que exclusivamente no desenvolvimento econômico, deixa implícito que prioriza a política mercadológica e, consequentemente secundariza os investimentos nas instituições educacionais, endossando o acesso à educação qualificada, para a classe dominante. Por esta análise, as políticas públicas continuam democratizando o acesso de uma educação para todos, mas os investimentos dão conta apenas de uma educação centrada nas necessidades mínimas, na escola do acolhimento. Superar esses estigmas, segundo Savater (2012, p. 118), seria a forma de enfrentar a "apatia esterilizadora que se refugia na rotina e o que existe de mais oposto à cultura".

Referências

ADAMS, Adair. **Entre a epistemologia e a ontologia:** elementos da hermenêutica de Paul Ricoeur. Porto Alegre: Compasso, 2012.

ARENDT, Hannah. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARISTÓTELES. **A política.** São Paulo: Abril, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <https://farofafilosofica.files.wordpress.

com/2016/10/modernidade-liquida-zygmunt-bauman.pdf>. Acesso em: 31 ago 2019.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II:** complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2012, vol.38, n.1, p.13-28.

SACRISTÁN, Gimeno. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012.

SILVA, Sidinei Pithan da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A pesquisa em educação na transição de paradigmas:** tensões, complementaridades e conflitos. Curitiba: Editora CRV, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em 16 nov. 2019.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

REFLEXÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFRENTAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Adair Adams
Ivan Carlos Bagnara
Maria Elisabete Fernandes

Considerações introdutórias

A escola pública se constitui em uma instituição prestadora de um serviço essencial à sociedade, do ingresso das novas gerações no mundo comum por meio do conhecimento formal. Quando os resultados alcançados por ela coincidem com àquilo que as famílias e a comunidade esperam, sua identidade é reforçada e legitimada em seu papel social (NEVES, 1996). Portanto, por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ela explicita sua identidade e intencionalidade pedagógica. Com este documento, a comunidade escolar pode refletir e assegurar um trabalho de qualidade que visa a formação de cidadãos ativos e participantes da sociedade, que sejam capazes de promover mudanças significativas no contexto em que estão inseridos.

A especificidade da Educação Infantil (EI) manifesta a necessidade de um estudo aprofundado e de caráter reflexivo para estabelecer os limites de sua compreensão e o seu horizonte formativo intencionado. Nessa conjuntura reflexiva é fundamental, por parte dos docentes e da comunidade escolar, "mergulhar" num amplo repertório conceitual e de sentidos múltiplos acerca das intencionalidades educativas da EI. É indispensável condensar, no PPP, a perspectiva regimentada pela legislação atual em consonância com as concepções teóricas que concebem este nível de formação sob o prisma educativo, não mais centrados exclusivamente na perspectiva assistencialista. Assim, coloca-se a pergunta orientadora do

texto: quais são os elementos que perpassam, impactam e influenciam os debates para a reformulação de um PPP para a EI?

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017), torna-se inevitável que as escolas façam ajustes em seu PPP, buscando, desta forma, atender as normativas estabelecidas. Assim, depara-se, inicialmente, com a difícil tarefa que as escolas de EI enfrentam na contemporaneidade, qual seja, da consolidação como espaços eminentemente educativos e não apenas entidades assistencialistas que visam atender e sanar as necessidades alimentares e sanitárias das crianças. A BNCC marca uma nova forma de entendimento do sentido, função e formação da EI.

Entendemos essa nova premissa como fundamental, pois advoga por significados que estejam em acordo com os direitos de ser da criança. Interpretamos essa proposta com a chave de leitura arendtiana de educação (2011, p. 247):

> A educação é o ponto que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e não abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Quando se pensa em mudança no olhar educativo das crianças e na ruptura das velhas práticas que há muito tempo são desempenhadas, surge a necessidade de pensar e planejar ações para que ela reflita também no cotidiano das escolas. Assim, aumenta ainda mais a importância de um PPP elaborado de forma coletiva e que atenda a perspectiva posta pela BNCC (BRASIL, 2017), que pressupõe um fazer pedagógico voltado ao desenvolvimento integral da criança, priorizando o seu protagonismo nas atividades e interações, assegurando, desta forma, os direitos de brincar, participar, explorar, conviver, conhecer e se expressar, ao longo de todo o processo de construção/produção de saberes e aprendizagens.

Justificamos, desta forma, a escolha do tema tendo vistas que

historicamente a EI é concebida e desenvolvida nas práticas cotidianas como uma forma de amenizar as desigualdades sociais. Ora assume um viés assistencialista, ora uma vertente preparatória, numa perspectiva escolarizante. Essa visão reducionista acomete docentes, funcionários, famílias e gestores. Diante deste cenário e aliando a oportunidade que foi posta de articular e executar a reformulação do PPP numa premissa educativa voltada a primeira infância, torna-se preciosa e oportuna uma profunda reflexão acerca de que tipo de EI queremos, compreendendo e melhor dimensionando as transformações necessárias para o desenvolvimento de uma proposta educativa centrada no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

De acordo com o exposto, a elaboração do PPP na perspectiva democrática e que atenda a legislação (BNCC; 2017, Lei de Diretrizes e Bases nº 13.826, 2019, PARECER CNE/CEB nº.20/2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, 1998) torna-se fundamental. Assim, este estudo pretende identificar e analisar os elementos que perpassam os debates e influenciam na reformulação de um PPP elaborado na perspectiva da coletividade. Consideramos, nesta premissa, as normativas legais e o referencial teórico que concebe esta modalidade de educação como uma etapa efetivamente formativa.

Percurso metodológico

Este estudo foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa (no que concerne a abordagem do problema). A pesquisa qualitativa para Denzin e Lincoln (2000), possibilita que os pesquisadores estudem fatos, sujeitos e situações sociais em seus ambientes naturais, tentando, com isso, dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos dos significados que as pessoas lhe conferem. Do ponto de vista dos objetivos e procedimentos, trata-se de uma autoetnografia analítica. Segundo Ellis, Adams e Bocher (2011), a autoetnografia comumente diz respeito a um modo de pesquisa em que se busca valorizar a experiência do pesquisador por meio da descrição e análise sistemática para maior compreensão dos aspectos do contexto ao qual pertence ou em que participa. É uma autoetnografia analítica, pois, assume um viés analítico, ou seja, volta-se para a reflexão

acerca da pesquisa e produz conhecimento a partir do assunto/objeto ou da temática em questão.

Esta autoetnografia retrata os enfrentamentos realizados por uma professora, com formação em magistério, licenciada em Letras, concursada na rede municipal como professora de EI em um município gaúcho, localizado nos Campos de Cima da Serra e que atua há quatros anos na EI como docente, sendo que nos últimos meses exerce a função de supervisora escolar. A escola é municipal e está localizada na periferia. Atende aproximadamente cento e noventa e oito crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade, em turnos integral e parcial, no horário de funcionamento das 07h15mim às 18h. Tem um quadro de servidores composto de nove professoras, quatorze atendentes, quatro serventes, quatro merendeiras, uma monitora, cinco estagiários, um secretário escolar, supervisor escolar, diretora e vice-diretora

A reformulação do PPP foi realizada no período de dois meses, entre julho e agosto de 2019, com três encontros. A reformulação se fez necessária tendo em vista que a normativa (BNCC) que passará a ser o documento orientador no ano de 2020 estabelece outros nortes para um fazer pedagógico na EI assegure seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, centrando suas atividades nos campos de experiência e desenvolvimento, tendo como eixos estruturantes as brincadeiras e interações.

Inicialmente, a intenção era realizar encontros semanais, porém o resultado foi apenas três encontros. No primeiro momento, a comunidade escolar foi convidada para uma conversa acerca do atual PPP, para que se fizesse uma leitura e uma discussão sobre o documento. No segundo encontro, foram abordadas as contribuições dos participantes após sua apropriação acerca do conteúdo do documento. E, por fim, foi realizada uma leitura para a aprovação do documento reformulado para posterior envio à mantenedora.

Para produzir os dados deste estudo, a professora participante elaborou narrativas docentes. As narrativas docentes possuem como objetivo promover a reflexão e novas interrogações acerca da experiência. Segundo Bagnara (2017), ao elaborar uma narrativa sobre algo vivenciado

temos a oportunidade de reflexão e também a autoavaliação e, com isso, incorporar um novo conhecimento à vida.

Os dados produzidos pelo estudo foram analisados numa perspectiva hermenêutica. Essa proposição, ao enveredar para um esforço hermenêutico, está pautada pela tríplice tarefa descrita por Ruedell (2014), qual seja, anunciar, traduzir e explicar os pressupostos teóricos referentes às temáticas em voga. A hermenêutica é a "ciência própria da realidade humana" (RUEDELL, 2014, p. 351), pois se constitui numa interpretação essencialmente conceitual, numa "teoria da interpretação" que possui como centralidade a compreensão. Nesse sentido, é preciso considerar que a hermenêutica não tem a ilusão ou pretensão de esgotar o sentido das coisas, mas sim, uma busca por fornecer e oportunizar a instituição de novos sentidos para as coisas.

Da construção do Projeto Político Pedagógico

O movimento de elaborar um PPP é algo bastante complexo, porém, fundamental para o processo educativo desenvolvido pelas escolas. Conforme indicado na LDB (9.394/96) em seu artigo 12, "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". E sendo a educação um processo social que se desenvolve em meio a diversidade de sujeitos, opiniões, classes e estruturas sociais, é imprescindível que essa diversidade seja levada em consideração ao se elaborar o PPP.

Com base nisso, compreendemos que o PPP é um dos documentos mais importantes (senão o mais importante) da escola, pois ele pode ser considerado um mapa, ou em outros termos, um GPS (sistema de posicionamento global), uma bússola, que indicará o horizonte de formação da instituição educativa, e assim, permitirá aos docentes trilharem seus caminhos para alcançar os objetivos propostos. Para isso, é apresentado uma espécie de diagnóstico do contexto em que se realizou este estudo, utilizando um recorte da narrativa da professora participante:

> Ao assumir a supervisão desta nova escola me deparei com um cenário educativo totalmente contrário ao contexto em que

> atuava como docente. Inicialmente fiquei assustada pois tinha muito trabalho a ser desenvolvido. A escola não possuía um viés educativo voltado à primeira infância. As práticas abordadas eram em sua maioria escolarizantes ou assumiam um caráter de assistir as crianças em suas necessidades sanitárias.

O contexto encontrado na escola em tela é semelhante ao de muitas escolas de EI brasileiras, as quais encontram dificuldades em desenvolver processos eminentemente educativos desde a primeira infância, mantendo, ainda, foco no "cuidar" da criança, ou em outros casos, assumindo uma perspectiva escolarizante, preparando-as para as etapas seguintes da educação escolar, visando a escrita, leitura, cálculo, entre outros. Dessa forma, percebe-se que uma escola projetada nestes termos vai de encontro às DCNEI (BRASIL, 2009), pois na referida diretriz, as ações educativas da EI devem nortear-se nas brincadeiras e interações, aliando o ato de cuidar e educar de forma indissociável na prática cotidiana. Mas o que significam os termos "cuidar e educar", algo tão presente nessa etapa? Barbosa (2009), neste sentido, sugere o uso da expressão "cuidados educacionais" ou "educação cuidadosa" para expressar uma compreensão acerca deste significado.

> [...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 68-69).

Diante dessa premissa, cuidar e educar ultrapassam os limites do fisiológico e do intelectual para assegurar o acolhimento e o sentimento de pertencimento destas crianças nesses espaços educacionais. No contexto da escola participante do estudo, "a situação encontrada foi um pouco mais complicada do que imaginado. Imaginava encontrar um caminho percorrido pela escola em busca desta mudança. Porém, os encontros formativos na escola não aconteciam 'efetivamente'" (NARRATIVA DOCENTE). Essa constatação remete aos escritos de Carvalho (1999), ao afirmar que os professores da EI utilizavam muito do seu tempo em

ações do cuidado para com as crianças. No entanto, essas práticas, tão presentes no cotidiano da escola, eram realizadas tendo como suporte suas experiências pessoais e leituras informais, não sendo tema de formação inicial ou continuada para seus professores e colaboradores.

Adentrando na reestruturação PPP, a professora refere em sua narrativa:

> Ele deveria ser reformulado de acordo com a proposta pedagógica preconizada pela BNCC. Ao tomar ciência do processo em que a escola se encontrava quanto a reformulação, tive uma surpresa. A escola não tinha começado a revisão e nem sabia o que contemplava essa mudança solicitada.

Pensar um novo PPP para a escola pode ser início de um processo de mudança profunda em sua dinâmica pedagógica. Esse movimento pode resultar num oportuno momento para estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola. A dimensão político-pedagógica do PPP caracteriza uma construção que requer a participação dos diversos segmentos escolares: pais, professores, funcionários, direção e toda a comunidade escolar, como preconiza uma gestão genuinamente democrática. Elaborar um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico quanto na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da sua própria estrutura de poder (VEIGA, 1998).

A participação da comunidade escolar na construção de uma proposta pedagógica permite aos pais, professores, servidores e gestores, ressignificar suas experiências, e abre-se uma oportunidade para, coletivamente, refletir acerca de suas práticas, ações, concepções e valores. O processo de elaboração de um documento como o PPP possibilita momentos para que "trocas" significativas aconteçam, valorizando, neste sentido a colaboração de todos os envolvidos, oportunizando também, reafirmar e repensar identidades individuais e coletivas e o estabelecimento de consensos e ressignificações acerca de temáticas polêmicas.

Todavia, ao sistematizar as ações para a reformulação do PPP, são relatados alguns enfrentamentos:

> Fiz uma reunião com a comunidade escolar convidando-os para leitura e discussão do PPP. Poucas pessoas participaram. A maioria dos presentes eram professoras, poucos familiares compareceram. Dos presentes, alguns relataram não saber da existência de um PPP na escola, tampouco sabiam sua finalidade. Relataram também que era a primeira vez que tinham sido convidados a participar da elaboração e discussão deste. Fiquei assustada com o cenário, mas também com o que estava por vir, afinal, o prazo estava se esgotando. Como a participação não foi a esperada, imprimi uma cópia para cada funcionário da escola e lhes entreguei. Marquei outro encontro. Pedi que fizessem a leitura do atual PPP e fizessem seus apontamentos, colocando o que pensavam. No momento do novo encontro, não percebi grandes colaborações, na verdade poucas pessoas leram. Esse encontro teve maior participação dos funcionários porque foi feita uma convocação. O que mais foi sugerido para se mudar no PPP foi a questão de horários de entrada e saída, que os familiares cumpram os mesmos e que a escola, juntamente com os professores, crie momentos para trazer a família para dentro da escola. Na questão pedagógica e em outros temas específicos relacionados à BNCC não teve nenhuma colaboração e nesse sentido percebi que a colaboração não veio realmente por falta de conhecimento (NARRATIVA DOCENTE).

Assim, percebeu-se que a comunidade escolar abriu mão da participação democrática para a elaboração de um documento que pode ser considerado basilar para os seus pressupostos e seus objetivos. Nessa conjuntura, percebe-se que o PPP, em muitos contextos (e parece ser o caso deste estudo) é considerado burocracia pura. A elaboração deste documento possibilita aos envolvidos estudar, debater e conhecer temas relacionados a todo entorno escolar, e da mesma forma que influencia a educação desenvolvida pela instituição, pode ser por ela, influenciado. Infelizmente muitas vezes as escolas não percebem que a elaboração do seu PPP é um momento privilegiado para que sua história seja contada, bem como seu posicionamento acerca das finalidades da educação, que tipo do indivíduo deseja formar, quais teorias e metodologias pedagógicas pautarão o trabalho docente, bem como compreender o contexto socioeconômico e político-cultural em que está inserida (BAGNARA, 2017).

Acerca da participação dos docentes e equipe de gestão na proposição, debate e elaboração de uma proposta pedagógica pautada

pelas diretrizes legais e vislumbrando o "bem comum" num contexto democrático, há um problema significativo na opinião da professora participante, qual seja, a falta de identidade profissional relacionada com a EI.

> [...] falta a identidade do profissional, o fazer docente muitas vezes se mostra inseguro, sem um norte, um objetivo e uma metodologia que fundamente a prática do profissional. Isso se justifica, em parte, pelo fato de a escola ter sido sempre gerenciada por profissionais que não são da área da EI. A atual direção é composta por professoras formadas em letras que exercem a profissão há mais de vinte e cinco anos sem nunca terem atuado como docentes na EI (NARRATIVA DOCENTE).

Essa suposta "falta de identidade" dos profissionais no contexto do estudo pode ser explicada pelas palavras de Cardona (2006), de que por muito tempo se "romantizou" esses profissionais. A romantização possui relação com a imagem da boa educadora próxima à ideia de uma boa mãe, e isso influenciou para essa "perda de identidade profissional" do professor que atua na EI na atualidade. A concepção proposta por Cardona (2006) é emergente da época que ficou marcada por uma concepção de que o período da EI era considerado um apêndice do processo escolar, ocupando um patamar secundário, como se essa fase não tivesse muita importância e tampouco buscava-se um processo formativo genuíno e o desenvolvimento da criança. Assim, esse educador não era visto como um profissional, mas sim uma pessoa que supria a carência familiar, desprovido de um caráter formativo.

Como contraponto à esta perspectiva, os estudos de Sarmento (2001), Kuhlmann Jr. (2001), Kramer (2002) e o trabalho realizado pelo Comitê de Educação e cuidado na primeira infância OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com 12 países-membros, publicado pela UNESCO (2002), as DCNEI (BRASIL, 2009) e a própria BNCC (BRASIL, 2017), na atualidade, concebem a criança como um ser altamente capaz e com direito de ser amplamente desenvolvido e estimulado na primeira infância. A infância é uma construção social e seu conceito muda conforme as diversas sociedades e os variados períodos históricos. Sempre houveram crianças, mas a concepção de infância, como grupo reconhecido e com especificidades

distintas é um conceito recente, oriundo da sociedade moderna. Todavia, muitos profissionais que atuam nas escolas de EI ainda não concebem a criança dessa maneira, movendo-se, em grande medida, pelos saberes experienciais produzidos ao longo dos anos de atuação, após a formação profissional.

Almeida (2007), Borges (2004) e Tardif (2007), concordam quando afirmam que os saberes da experiência na docência são colocados pelos professores em uma hierarquia relativa de maior estima, de acordo com sua utilização no trabalho. "Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais" (TARDIF, 2007, p. 21). A valorização acentuada por muitos docentes quanto à importância dos saberes oriundos da experiência resulta em um distanciamento dos outros saberes, por exemplo, os saberes teóricos produzidos na academia, muitas vezes discriminando ou anulando os saberes de formação, curriculares, entre outros, em detrimento do saber advindo da experiência, algo bastante importante, porém, que não se basta.

Nessa conjuntura, parece que o fazer docente do profissional da EI ainda está muito atrelado ao senso comum, a uma prática que tem pouco embasamento teórico e pautado quase que exclusivamente em ações cotidianas de assistência e cuidado. Kramer (2002) destaca a singularidade da formação dos docentes da EI e frisa que é preciso atentar para a especificidade da infância e a singularidade dessa etapa essencial na vida humana. O educador de crianças precisa constantemente refletir acerca de sua prática, sem partir de receitas, manuais ou preconceitos para direcionar sua experiência. A ação do profissional de EI não pode se basear na repetição, pelo contrário, ser professor implica a criação, a construção de um caminho inédito, no qual cada professor se constrói a si mesmo.

O professor é um profissional movido pelo dinamismo que é alimentado pelas trocas com as crianças, famílias, colegas, por encontros sociais e formativos dentro e fora da escola. Estas relações são relevantes porque as relações interpessoais colaboram na sistematização dos saberes. Tardif (2007, p. 52) afirma que é dessa forma, a partir destes contatos com

os seus pares, com o coletivo, por meio "do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]". Dessa forma as certezas que são produzidas no dia-a-dia, subjetivamente, devem ser objetivadas, sistematizadas, organizadas, para, como escreve Tardif (2007, p. 52), "[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas".

Nessa ótica, percebe-se o quão importante se faz o papel formativo e reflexivo dentro das escolas, nos tempos e espaços das formações continuadas, reuniões pedagógicas e trocas de experiências, os quais devem ter seus momentos assegurados dentro do contexto educacional. Momentos para pensar, refletir e debater sobre a práxis docente é fundamental, e além disso, ela deve estar configurada e assegurada no e pelo PPP.

Ao mesmo tempo em que refere ter percorrido uma "jornada solitária, pois nos encontros com a comunidade e demais colegas da escola, não obtive grande participação" (NARRATIVA DOCENTE), a docente descreve como conseguiu contornar a problemática e dar conta da situação proposta:

> [...] Baseado em leituras, estudos e na própria experiência docente. Como professora estava em processo de apropriação e conhecimento da normativa, qual seja, a BNCC. Busquei subsídios em leituras e debates, formações com profissionais que ajudaram na criação do documento. Diálogo com outras profissionais de diferentes escolas para reflexão acerca do processo e análise de informações. Com os recursos disponíveis e tempo extracurricular busquei em leituras e trocas de experiências com profissionais que estavam engajados no mesmo objetivo o aporte para reformulação do projeto da Escola Municipal de Educação Infantil (NARRATIVA DOCENTE).

Dessa forma, com certo "ar de tristeza e frustração, pois valorizo muito o diálogo, a coletividade, as leituras, formações e trocas de experiências com os pares" (NARRATIVA DOCENTE), a docente seguiu com o trabalho. Esse, na percepção da professora participante foi um aspecto bastante significativo, pois a gestão escolar, que deveria se constituir como um eixo fortalecedor do processo de democratização da escola não participou ativamente do processo.

> [...] a equipe diretiva não teve participação ativa no processo de reconstrução do PPP, exceto quando este estava finalizado. Ao final, realizaram a leitura e atentaram-se principalmente nas metas a alcançar. Após ser aprovado pela direção, enviei e-mail com o documento para os funcionários, professores e CPM (círculo de pais e mestres) para eventuais manifestações. Porém não obtive resposta, não tenho como saber se fizeram a leitura ou análise do mesmo. Assim, o documento, basicamente, foi elaborado por mim, individualmente (NARRATIVA DOCENTE).

Debater este aspecto é muito importante, pois parece que as próprias equipes gestoras das escolas acabam por fazer "vistas grossas" para a questão da elaboração do PPP. Para Carnoy (2009), a qualidade da educação desenvolvida nas instituições escolares depende significativamente da atuação da supervisão escolar (gestão). De certo modo, conforme escreve Bagnara (2017), o movimento para elaboração do PPP na escola em tela parece apontar para uma espécie de "cultura do atalho" no ambiente escolar, pois, ao que parece, o desafio de construir o PPP tem recebido pouca importância na escola, sendo tratado como algo que pode ser elaborado "nas horas vagas" ou por alguém que está disposto a enfrentar o desafio.

Nessa linha de raciocínio, Lücke (2006, p. 10), afirma que:

> [...] o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante a um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivo e significativo.

É inegável, como afirmam Darido e Rangel (2008), que o surgimento do PPP representa um grande avanço na área educacional, pois faz com que as decisões sejam tomadas dentro do âmbito da própria escola e com o envolvimento de todos os segmentos. Em contrapartida, os autores apresentam como problema o fato de que, em muitas instituições, não tem se dado o devido valor. Recorrendo a modelos prontos, porém, concebidos de "fora para dentro", desperdiça-se a possibilidade de reflexão e construção coletiva. Esse é um grave problema da educação escolar, pois, para Molina (2014), a construção deste documento deve assumir a perspectiva de um compromisso coletivo, em que se explicitam as intenções pedagógicas e o sentido buscados para a educação.

Em muitos casos, a equipe pedagógica da escola, na tentativa de resolver esse problema, acaba por transformar a elaboração do PPP numa atividade técnica, dispensando, em grande medida, seu sentido "político" e "pedagógico". Dessa forma, ele acaba por se constituir num documento distante dos professores, da sala de aula e das ações pedagógicas (BAGNARA, 2017). É importante que a equipe diretiva, docentes, funcionários e pais, tenham em mente que a elaboração do PPP não deve ser considerado mera formalidade, e sim pensar que fazê-lo representa a edificação da gestão democrática, momento que a escola possui para revelar todo o seu "poder" de organização, articulação, reflexão e participação.

Considerações finais

O movimento de reformulação do PPP no contexto deste estudo, algo inicialmente pensado para ocorrer atendendo uma premissa democrática e de trabalho coletivo, de certa forma, não se realizou. Conforme evidenciaram os dados do estudo, parece-nos que dois aspectos se destacam e poderiam justificar o fato do enfrentamento ter sido realizado solitariamente: um deles está relacionado com a falta de interesse e o outro, com o conhecimento superficial acerca da temática. Dessa forma, a tarefa de expressar e condensar num dos documentos mais importantes da educação escolar as intencionalidades educativas e as premissas didático-pedagógicas, acabou, de certo modo, comprometida em sua realização e efetividade.

A interpretação do contexto de execução da tarefa mencionada é uma falta de identidade profissional dos docentes que atuam na EI. Entendemos que esse elemento pode ser determinante repensar as ações de construção coletiva de documentos que organizam a vida da instituição de ensino. Em outros termos, aos docentes, gestores e comunidade escolar, cabe a conscientização de assumir suas responsabilidades perante à educação das novas gerações.

Reconhecemos que o caminho e o processo de discussão, estudos e debates acerca de teorias educacionais para o estabelecimento de consensos é algo que exige bastante esforço reflexivo e horas de estudo.

Ao "terceirizar" a outros algo que deveria ser enfrentado coletivamente em cada contexto educativo, abre-se mão de "pensar e decidir por si" e permite que "outros" decidam o que deve ser feito pelos professores e pelas escolas (ser pensado pelos outros).

Por fim, o processo de elaboração ou, neste caso, reformulação do PPP pode ser considerado o ápice do processo democrático no interior das escolas. É fundamental que esse trabalho não seja mais uma tarefa mecânica a ser cumprida pelos professores, nas horas vagas ou realizado de maneira aligeirada. Pelo contrário, deve ser o lugar da voz de todos por apresentar intencionalidades educativas da instituição escolar numa sociedade que, em tese, é republicana e democrática, portanto, assumindo viés Político. Quem não colabora na decisão daquilo que é e como é realizado dentro da escola acaba sendo pensado pelos outros. Dizer sim a isso é um contrassenso à própria escola, reconhecida como um espaço de pensamento.

Referências

ADAMS, Tony; BOCHER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, v. 36, p. 273-290, 2011.

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. **Escola e Saberes Docentes:** apontamentos sobre a prática pedagógica em Educação Física. 2007, Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira**. O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

BAGNARA, Ivan Carlos. **A interlocução pedagógica na educação física escolar: horizontes para pensar a formação inicial.** Ijuí, 2017. 307f. Tese (doutorado), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas ciências. Ijuí 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

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

CARDONA, M. J. **Educação de infância.** Formação e Desenvolvimento Profissional. Edições Cosmos: Chamusca, 2006.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 293 p.

DENZIN, Normam; LINCOLN, Yvonna. "Introduction: The discipline and pratice of qualitative research." In: DENZIN, Normam; LINCOLN, Yovana (orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000, p.1-28.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil.** Porto Alegre, Mediação, 2001.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/RS: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão). V. II.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1996.

MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. Projeto Político-Pedagógico. In: GONZÁLEZ, Fernando

Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 545-547.

RUEDELL, A. Hermenêutica. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. "Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade". In: LEITE FILHO, Aristeu & Garcia, Regina Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro; São Paulo, Record, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO/Brasil. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Brasília, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

FORMAÇÃO PERMANENTE E A CONSOLIDAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Viviane Catarini Paim
Janete Alves Duarte

Considerações iniciais

A necessidade de uma base nacional comum, nos currículos escolares, em todas as etapas da educação básica, está expressa desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.9394/96, complementada por parte diversificada, considerando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Contemporaneamente, homologou-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, documento de caráter normativo, que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais, as quais todos os estudantes devem ter acesso, em todas as etapas e modalidades da educação básica, não se caracterizando como um currículo prescrito, mas como um instrumento norteador para a elaboração curricular das instituições de ensino, considerando as especificidades locais e a trajetória pedagógica de cada instituição.

Como parte constituinte da escolarização básica, estabelecida pela primeira vez na história, pela LDB n. 9394/96, a Educação Infantil, objeto de estudo deste capítulo, pauta-se pelas prerrogativas legais no que tange às diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, orientando-se também, neste sentido, pela nova BNCC, nas reformulações curriculares. A Educação Infantil, ao longo da história da educação, nem sempre foi

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

vista como um espaço de formação de crianças. Por muito tempo, foi considerada como uma forma assistencialista de atendimento à infância.

> A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (BRASIL, 2013, p. 81).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), um dos documentos pioneiros, aponta um "conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras." (BRASIL, 1998, p. 13). Através deste documento, as funções imanentes de "Educar" e "Cuidar", devem efetivar-se nas práticas pedagógicas, na Educação Infantil, nas quais as situações de cuidado estejam integradas com brincadeiras e aprendizagens.

Ainda, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013), a indissociabilidade do cuidar e educar perpassa por toda a educação básica, através das práticas pedagógicas e são compreendidas como segue:

> Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade

> humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p. 18).

Sendo parte da educação básica e, assim, responsabilizando-se pelo cuidar e educar no percurso formativo das crianças, a Educação Infantil, através das prerrogativas legais (Constituição Federal, LDB, RCNEI, DCNEB, Emenda Constitucional 59/2009[2]), assume caráter obrigatório e, dessa forma, necessita desenvolver proposta curricular e pedagógica. Diante disso, o currículo deve abarcar um conjunto de práticas que articulem os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, provenientes do patrimônio cultural. (BRASIL, 2013; BRASIL, 2010).

Indo mais além na legislação educacional, especialmente, para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 18), apontam que o currículo, nesta etapa da escolarização, considerando a sua proposta pedagógica, necessita

> garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A BNCC, em articulação com as DCNEB (BRASIL, 2013) e as DCNEI (BRASIL, 2010), reitera as dimensões do cuidar e educar, na concepção das propostas curriculares, ao afirmar que os currículos das creches e pré-escolas devem ser capazes de ampliar "o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...]." (BRASIL, 2017, p. 36), considerando a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva,

2 BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 8 out. 2019. A Emenda apresenta a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal do Brasil.

linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Neste sentido, a BNCC da Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, na tentativa de assegurar aprendizagens em situações nas quais as crianças tenham papel ativo, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Com uma proposta desta magnitude e responsabilidade, é necessário que os profissionais da Educação Infantil se dediquem a estudar, compreender e refletir sobre a BNCC, contemplando os seus fundamentos, para a reconstrução e reelaboração das propostas curriculares das escolas e para a efetivação de práticas pedagógicas que alcancem os direitos de aprendizagem, propostos no documento. Cabe salientar que o contato com a BNCC, consequentemente, os estudos e discussões a seu respeito, vêm sendo realizados, desde o ano de 2018, em todas as escolas, de todas as redes de ensino, proporcionados por suas mantenedoras e pelas equipes diretivas das escolas infantis. O Ministério da Educação estabeleceu prazo, até o ano de 2020, para que os currículos sejam alinhados à BNCC e, no caso das redes de ensino pertencentes ao estado do Rio Grande do Sul, ao Referencial Curricular Gaúcho - RCG[3], documento proveniente a partir da BNCC que regulamenta os currículos das escolas do estado.

A BNCC e o RCG não engessam nem limitam a ação do professor em sala de aula, muito menos enfatizam questões metodológicas; são referenciais que objetivam garantir o direito a aprender e, ainda, normatizam a construção das propostas curriculares e pedagógicas escolares, esclarecendo e apontando que direitos de aprendizagem são necessários no desenvolvimento da infância.

Na compreensão de que o currículo da Educação Infantil deve atender às prerrogativas legais e documentos norteadores supracitados,

3 Documento elaborado, em regime de colaboração, entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), norteando os currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. As mudanças, que seguem as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valerão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (Informação do site: http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index). Acesso em: 9 out. 2019.

este capítulo tem o objetivo de descrever uma intervenção pedagógica ocorrida com professores atuantes em Escolas de Educação Infantil, de uma rede pública municipal de ensino, na pretensão de verificar quais são seus conhecimentos, a partir da implementação da BNCC e do RCG e, em que medida, este conhecimento está influenciando nas práticas pedagógicas.

Para o alcance do objetivo geral do trabalho, os estudos e os encontros de formação com as equipes diretivas das escolas municipais de Educação Infantil- EMEIs, fizeram parte da rotina por um longo período, tanto no que se refere ao planejamento das formações, quanto o acompanhamento das ações realizadas, em cada escola. Entre elas, destacam-se, os encontros para estudos e discussões sobre a BNCC (entre eles os Dias D[4]) e os encontros para a reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e dos Regimentos Escolares, alinhados à BNCC e ao RCG.

A presente intervenção pedagógica justificou-se pelo fato de que a BNCC e o RCG estão sendo implementados nas EMEIs desde o ano de 2019 e, diante disso, a coleta de dados e informações sobre o impacto desta implementação nas práticas pedagógicas, torna-se importante para avaliar o alcance dos objetivos traçados para os encontros de estudos e formação permanente[5], bem como, para o planejamento de futuras ações de formação para os professores.

4 Dia nacional de discussão, nas secretarias e escolas, sobre a Base Nacional Comum Curricular, envolvendo gestores e professores de todo país. (Informação do site: http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-dia-d-da-bncc/. Acesso em: 9 out. 2019.

5 Neste capítulo, utiliza-se o conceito de formação permanente e não formação continuada. Formação permanente, entendida aqui, como aquela que aproxima-se da escola e a partir das situações problemáticas, impulsionando nos professores, a capacidade de geração de conhecimento e saberes pedagógicos na reflexão sobre a prática num contexto determinado. (IMBERNÓN, 2009, p. 39). Já que a BNCC e o RCG não são currículos prescritos, mas norteiam a construção das propostas curriculares, os professores são sujeitos ativos neste trabalho, no qual também podem contribuir com sua autoformação e com o projeto institucional, num "[...] processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa [...] mediante a análise da realidade educacional. (Ibid., p. 40-41).

Percurso metodológico

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa explicativa que "têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas." (GIL, 2002, p.42). Também, identifica-se como levantamento de dados, pois é uma tentativa de identificar e compreender quais as dificuldades e os entendimentos que os professores possuem da BNCC e do RCG.

O trabalho foi realizado com 134 professores que atuam na Educação Infantil de uma determinada rede municipal de ensino, no atendimento às crianças de 0 a 5 (zero a cinco) anos, de berçário a pré-escola, distribuídos em doze escolas de Educação Infantil, nove escolas do Ensino Fundamental que atendem o Pré II (5 anos) e seis escolas do campo que atendem o Pré I (4 anos) e o Pré II (5 anos).

Os professores foram convidados a responder um questionário, contendo 14 (quatorze) questões objetivas, que fora encaminhado para as escolas, através do recurso do *googleforms*, explicitado no Quadro 1.

Quadro 1: Questionário enviado aos professores atuantes na Educação Infantil

1. Qual seu nível de conhecimento sobre a BNCC e o RCG, na etapa da Educação Infantil? ( ) satisfatório ( ) razoável ( ) insatisfatório
2. Os "Dia D" foram válidos para repensar e aperfeiçoar sua prática pedagógica? ( ) sim ( ) não
3. Na prática pedagógica diária, é possível contemplar os seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, apresentados na BNCC? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes ( ) tenho dificuldade de executá-los

4. Na prática, você se considera que tipo de professor? ( ) mediador ( ) observador ( ) nenhum
5. A criança é a protagonista da aprendizagem? ( ) sim ( ) não
6. Os Campos de Experiências, apontados na BNCC, correspondem aos componentes curriculares no Ensino Fundamental? ( ) sim ( ) não
7. Você acredita que aprender a comer e usar talheres é conteúdo na Educação Infantil? ( ) sim ( ) não
8. A dimensão do cuidado seria, por exemplo, saber interpelar uma criança para limpar o nariz? ( ) sim ( ) não
9. Trocar fraldas, alimentar ou dar banho não pode ser algo mecânico; é importante que o professor esteja inteiro para a criança. ( ) verdadeiro ( ) falso
10. Aprendizagem com experiências concretas seria, por exemplo, a criança andar de um lugar para outro? ( ) sim ( ) não
11. O fortalecimento do vínculo da criança com o professor acontece principalmente com os cuidados físicos. ( ) Concordo ( ) Discordo
12. A BNCC é: ( ) currículo prescrito. ( ) documento normativo que apresenta aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver, em cada etapa da educação básica.

13. Para que os educadores tenham a oportunidade de vivenciar experiências, evidenciando a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, é necessário: ( ) troca de experiências/ oficinas ( ) abordagens práticas ( ) ambas as alternativas
14. A partir dos encontros de formação permanente sobre a BNCC e o RCG, você conseguiu modificar sua prática pedagógica? ( ) plenamente ( ) parcialmente ( ) não consegui modificar minha prática pedagógica

É importante salientar que, antes desta abordagem, os professores da Educação Infantil participaram de quatro dias de formações, chamados de "Dias D", com profissionais na área da Educação Infantil, inclusive, com uma das palestrantes que participou da construção do RCG. Ainda, de encontros de formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de suas escolas, a partir da BNCC, os quais tiveram como intuito proporcionar reflexões e troca de experiências.

Após a aplicação do questionário e compilação dos dados, os resultados foram divulgados, primeiramente, para os supervisores escolares das instituições de Educação Infantil e, posteriormente para os professores, através de encontros de formação. Os encontros referidos tiveram, não só o objetivo de divulgar os dados obtidos através da pesquisa, como também aprofundar o conhecimento teórico-prático, tendo como ponto de partida os resultados do questionário, na tentativa de relacioná-los aos estudos já ocorridos ao longo do ano.

Análise e discussão dos resultados: relação entre teoria e prática

A partir da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), posteriormente, com a instituição das DCNEI (BRASIL, 2010) e das novas DCNEB (BRASIL, 2013), que revisa as Diretrizes da Educação Infantil e, atualmente, contemplada na BNCC (BRASIL, 2017) e no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), a Educação Infantil destaca-se como uma etapa importante na educação básica, responsabilizando-se por efetivar práticas pedagógicas que

> devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2013, p. 88).

Portanto, a BNCC, documento de caráter normativo, está embasada nas prerrogativas legais da legislação educacional, em especial, da educação básica. Orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de acordo com o que está fundamentado nas DCNEB. (BRASIL, 2013).

O diálogo entre os documentos norteadores da legislação educacional deve transitar pelos cursos de formação de professores, sejam eles de formação inicial ou permanente, pois o planejamento docente não deve estar aquém do que é assegurado pela legislação. É importante que o professor esteja em constante aprimoramento e estudo, atento às normativas vigentes para contemplá-las em prática na sala de aula. (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

A partir deste entendimento, o questionário aplicado junto aos professores da Educação Infantil teve como um dos objetivos compreender o nível de conhecimento dos profissionais quanto aos recentes documentos norteadores: BNCC e RCG, pois foram estes que embasaram os encontros de formação continuada no ano em decurso. Diante dos resultados, constatou-se que 90% dos professores respondentes possuem um nível razoável de conhecimento sobre a BNCC e o RCG. Portanto, conhecer não basta para que as práticas resultem na efetivação

das práticas pedagógicas e aprendizagem dos estudantes. Para Imbernón (2009, p. 27), o desafio é maior, pois

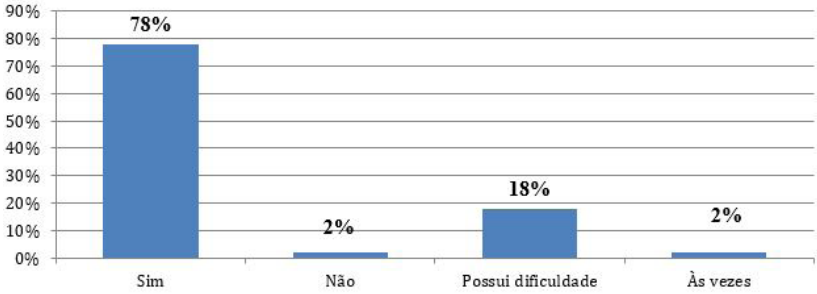
> somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e [...] a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo. (grifos do autor).

Colaborando com esta discussão, a formação permanente está inscrita em significados produzidos pelos educadores que partilham os discursos pedagógicos (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Por isso, os encontros, denominados "Dia D" foram momentos de estudos e discussões, nos quais os professores tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em relação à BNCC e ao RCG. As escolas também proporcionaram estudos para adequação do PPP e do Regimento Escolar. Todos os professores da Educação Infantil que responderam ao questionário, consideraram importantes as formações intituladas como "Dia D", que serviram para repensar e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Neste sentido, Cunha (2013), na pesquisa sobre o que é ser um bom professor, apesenta como elemento essencial, o domínio do conteúdo e a capacidade de interpretá-lo, que só podem ser garantidos através de formação. A busca pelo conhecimento e por novas possibilidades pedagógicas requer uma redefinição da profissão, assumindo novas competências, pois essa nova era necessita de um profissional da Educação Infantil diferenciado. (IMBERNÓN, 2011).

As DCNEI, a BNCC e o RCG apresentam como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças constroem suas aprendizagens e apropriam-se do conhecimento, através de suas ações e interações com seus pares. Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, explícitos na BNCC, proporcionam condições para que as crianças aprendam e, para serem efetivados, o educador precisa refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2017). A partir desse

pressuposto, grande parte dos professores afirmaram que, na prática pedagógica diária, contemplam os Direitos de Aprendizagem, porém ainda, uma parte significativa dos respondentes, possuem dificuldades para contemplar os objetivos, conforme resultados representados na Figura 1.

Figura 1: Representação gráfica da porcentagem de professores que contemplam os direitos de aprendizagem explícitos na BNCC, na sua prática pedagógica.



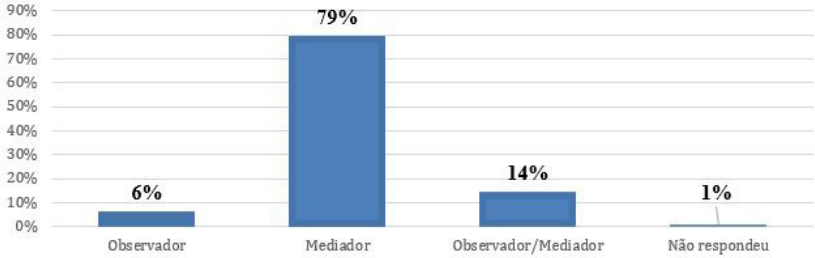
O professor que escolhe trabalhar com crianças na primeira etapa da Educação Básica demanda um olhar diferenciado para a criança, garantindo condições espaciais, materiais e emocionais. A BNCC ressalta que cada professor observe, registre e faça um acompanhamento próximo das aprendizagens, como as crianças experimentam as possibilidades que podem ser proporcionadas pela ação educativa. A partir disso, a organização curricular da Educação Infantil, pela BNCC, está organizada em cinco Campos de Experiência: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, todos baseados no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2010). "Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (BRASIL, 2017, p. 40).

Cada Campo de Experiência apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em grupos, por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Cabe ressaltar

que os Campos de Experiências, na Educação Infantil, propõem uma nova organização curricular e coloca a criança como centro do processo educativo, ou seja, enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos, apoiando o professor no planejamento da sua prática intencional, porque a aprendizagem se dá no seu cotidiano, e as suas vivências se transformam em experiências (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Os Campos de Experiência estão postos somente para a etapa da Educação Infantil. Na etapa posterior, ou seja, no Ensino Fundamental, o documento aponta o trabalho por componentes curriculares. Os componentes curriculares no Ensino Fundamental são o que, antes, entendia-se como disciplinas ou matérias. O documento não adota classificação por disciplinas isoladas, mas compreende-as como elementos das grandes áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso. Com o intuito de garantir o desenvolvimento das competências específicas de área, cada componente curricular possui um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e que se organizam em unidades temáticas (BRASIL, 2017). Portanto, os Campos de Experiências não correspondem aos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. Neste contexto, o questionário apontou, como resultados, que 84% dos professores acreditam que, na BNCC, os Campos de Experiências correspondem aos componentes curriculares no Ensino Fundamental, sendo que 11% afirmam que não correspondem e 5% não responderam. Estes dados demonstram que são necessários mais momentos de estudos e esclarecimentos sobre a BNCC, em especial, a especificidade que a Educação Infantil apresenta no desenvolvimento da Educação Básica.

Ainda, na Educação Infantil, o professor reflete, organiza, planeja e monitora, mas precisa fazer poucas intervenções, apenas as que ajudam as crianças a resolverem seus conflitos. “O professor estuda-as, proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas das crianças.” (EDWARDS et. al, 2016, p. 152). A partir desse entendimento, o resultado da pesquisa mostra que apenas 6% dos professores se classificam como observadores. Grande parte considera-se mediador no processo de aprendizagem, conforme resultados na Figura 2.

Figura 2: Representação gráfica da porcentagem de professores que consideram-se observadores, mediadores ou observadores/mediadores na prática pedagógica



As crianças são protagonistas ativas e sua aprendizagem é realizada a partir dos Campos da Experiência. Diante disso, grande parte dos professores, representada por 98%, acredita que a criança é protagonista em todos os contextos de que fazem parte (RIO GRANDE DO SUL, 2018), ou seja, não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade, pois aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar. (EDWARDS et. al., 2016).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p. 36). Segundo o RCG, os conteúdos da Educação Infantil apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, entre eles, a alimentação, a higiene, o repouso, o domínio do corpo, o brincar, o movimento, a exploração de si e do entorno, dentre tantas outras linguagens, expressas pela oralidade, sonoridade, escrita, desenhos, gestos e expressões corporais. Diante disso, 91% dos professores acreditam que aprender a comer e usar talheres é conteúdo na Educação Infantil.

Para complementar as discussões sobre a relação dos conteúdos com a vida cotidiana, salienta-se que o aspecto do "Cuidar", na Educação Infantil, envolve a atenção dedicada às necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso. (RIO GRANDE DO SUL, 2018). O respeito pelos direitos das crianças inclui saber o modo como as interpela nos atos cotidianos, como por exemplo, limpar o nariz ou trocar uma

fralda. Sobre isso, os resultados apontaram que 81% dos professores concordam que as necessidades básicas de higiene, alimentação ou repouso são tão importantes quanto às tarefas pedagógicas. Torna-se essencial compreender que o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24).

Os cuidados físicos são as principais formas de estreitar vínculos e transmitir segurança afetiva para a criança (RIO GRANDE DO SUL, 2018). É importante que no processo de troca de fraldas, o professor esteja integralmente com a criança, o que torna o processo mais prazeroso e auxilia no desenvolvimento de laços. Dos professores respondentes, 99% afirmam verdadeira a afirmativa de que a troca de fraldas, a alimentação ou banho não deve ser um ato mecânico, ao contrário, o professor deve estar inteiro para a criança, observando suas reações e oportunizando situações que permitam bem-estar para que sinta-se acolhida e crie vínculos significativos.

Ampliando as discussões sobre o cuidado na Educação Infantil, a criança que não é estimulada ou motivada a realizar sozinha ações simples do cotidiano, como o caminhar, não terá segurança e nem autoestima para enfrentar obstáculos. Importante enfatizar que, no seu ritmo, cada criança tem seu tempo e deve ser respeitada (BRASIL, 2017). Neste aspecto, de acordo com os professores, 83% acredita que aprendizagem com experiências concretas, seria, por exemplo, a criança andar de um lugar para outro, sendo que 13% não concorda e 4% não respondeu. Diante destes resultados, salienta-se que é necessário que todos os profissionais que atuam nesta etapa da escolarização, compreendam que, na Educação Infantil, o cuidar e o educar são elementos indissociáveis e são duas faces de uma experiência única. Os cuidados físicos são a principal maneira de estreitar vínculos e transmitir segurança afetiva, criando uma criança autônoma, capaz de desbravar o mundo ao seu redor. (BRASIL, 2017).

Ainda, a partir da afirmativa que o fortalecimento do vínculo da criança com o professor acontece principalmente com os cuidados

físicos, 76% dos professores concordam, porém 24% discorda. Grande parte dos que discordam, são professores que atuam nas escolas do ensino fundamental com crianças da pré-escola, dispensando, nesta etapa, tantos cuidados físicos em relação aos bebês e crianças bem pequenas. Porém, mesmo assim, é preciso atentar-se ao fato de que, mesmo na pré-escola, a infância necessita de cuidados, pois o cuidado considera as necessidades das crianças, que ao serem observadas, ouvidas e respeitadas, dão pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. "Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado." (BRASIL, 1998, p. 25).

Como já fora dito anteriormente, a BNCC não é um currículo prescrito, é um documento norteador, com caráter normativo, que define o que todas as crianças e jovens têm direito a aprender em cada etapa da Educação Básica. O RCG (2018) define currículo como o caminho que garante esses direitos; são as propostas e estratégias para o professor guiar-se na sala de aula. Pelas DCNEI, (BRASIL, 2010), currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Neste mesmo sentido, Sacristán (2013, p. 25) afirma que o currículo não se constitui somente como um plano escrito; o que o constitui é o seu desenvolvimento. "O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada" (p. 25). A partir desta proposição, o currículo é algo que ocorre a partir de objetivos e fins educacionais, através de atividades e práticas de ensino que, consequentemente apresentam resultados.

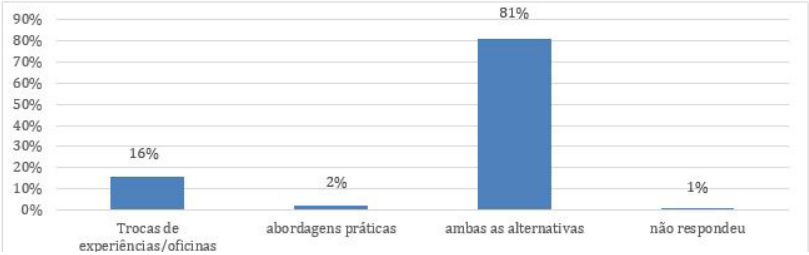
> As pesquisas demonstram que o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas. (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Através do questionário, verificou-se que é necessária uma

maior abordagem e estudo sobre a BNCC, pois muitos professores, representados por 42%, acredita que a BNCC é um currículo prescrito. Além disso, este dado revela-se como um elemento preocupante sobre a formação inicial de professores. Conforme a Resolução CNE/CB n. 2/2015, os cursos de formação inicial do magistério da educação básica devem articular e garantir, entre outros objetivos, "[...] pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; [...]. (BRASIL, 2015, p. 10). Diante dos resultados, fica a dúvida: o que, de fato, os professores compreendem por currículo? Esta indagação poderia, talvez, ter sido parte do questionário enviado aos professores, pois nos parece que, antes de entender o que é a BNCC, é preciso, primeiramente, compreender o que é e como se constitui um currículo escolar.

A BNCC, o RCG e as contribuições de Fochi (2015; 2018) apontam a intencionalidade educativa como uma proposta do professor de planejar quais elementos farão parte da prática, bem como, planejamento do tempo, espaço e materiais que serão utilizados na intervenção didática. Por exemplo, partindo da intencionalidade de trabalhar o campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos", o professor pode propor uma atividade de dança, oferecendo músicas de ritmos diferentes e instrumentos diferentes. Com isso também trabalha os campos de experiência "Traços, sons, cores e formas" e o "O eu, o outro e o nós". (RIO GRANDE DO SUL, 2018). A partir deste exemplo, os professores entrevistados foram indagados sobre o que é necessário para que os educadores tenham a oportunidade de vivenciar experiências, evidenciando a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, na perspectiva de formação permanente. A partir dela, os resultados estão explícitos na Figura 3.

Figura 3: Representação gráfica dos resultados sobre as necessidades dos educadores.



Os estudos da BNCC e do RCG foram importantes, pois ao serem questionados se conseguiram modificar sua prática pedagógica, a partir do que foi tratado sobre o tema, 93% dos professores afirmaram que modificaram plenamente sua prática pedagógica, 5% parcialmente e apenas 2% não conseguiu atingir tal feito. Este resultado demonstrou que os professores da Educação Infantil estão numa tentativa de esforço para apropriarem-se desses documentos, e é por meio da prática educativa, que elaboram e constroem sentido em cada situação, pois sabe-se que a formação permanente permite ao docente questionar e legitimar o seu conhecimento. (IMBERNÓN, 2011). Entretanto, este dado causa curiosidade, em relação ao fato de que, 90% dos professores afirmaram que possuem conhecimento razoável da BNCC (questão 1). Ora, se praticamente a mesma porcentagem de professores afirma que modificou sua prática a partir da BNCC, como podemos dizer que este conhecimento é razoável? Esta mudança na prática pedagógica seria a partir do conhecimento razoável que possuem? Estes questionamentos levam a buscar novas pesquisas e diálogos com as equipes diretivas e os professores, para melhor compreensão de quais práticas estão sendo efetivadas nas escolas.

Então, a partir da obtenção dos resultados deste questionário, os resultados foram apresentados para os supervisores das escolas de Educação Infantil, através de um encontro de formação, no qual foi possível refletir sobre os dados obtidos e tecer interlocuções sobre como vem sendo aplicada a BNCC e o RCG na sala de aula. O encontro proporcionou a definição de ações futuras, pois alguns resultados reafirmam a necessidade de maior aprofundamento e estudos sobre a

intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, bem como, sobre os aspectos do cuidar e educar, indissociáveis nesta prática. Alguns resultados apresentam-se como preocupantes na medida em que, como citado anteriormente, 90% dos professores possuem um conhecimento razoável dos documentos norteadores: BNCC e RCG. Outro dado que chama atenção é o fato de que 84% dos professores acreditam que os campos de experiência correspondem aos componentes curriculares do Ensino Fundamental. Diante disso, torna-se essencial ações de formação permanente que contemplem o diálogo, a reflexão e, principalmente, o aprofundamento teórico que subsidie a prática pedagógica na Educação Infantil.

Sendo assim, todos os professores participantes do questionário foram convidados para um encontro de formação, comparecendo 40 professores. Da mesma forma que o encontro com os supervisores, os resultados do questionário foram explicitados e, a partir deles, foram apresentadas sugestões de práticas pedagógicas para todas as faixas etárias da Educação Infantil desde bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, voltadas ao brincar heurístico (FOCHI, 2018), tendo como suporte o que preconizam a BNCC e o RCG, principalmente no que tange aos direitos de aprendizagem. Os jogos heurísticos apresentam-se como uma alternativa de contemplar todos os campos de experiência, apontados na BNCC. A criança desenvolve movimento através de seu corpo; cria possibilidades de investigação de cores, formas, sons; fala, escuta, pensa e imagina, além de perceber tempos, espaços e quantidades.

Alguns docentes que já trabalham com este recurso, apresentaram suas experiências, demonstrando o quanto os jogos heurísticos contribuem para o desenvolvimento da criança. Alguns jogos como, por exemplo, cesto de tesouros, os tapetes e as bandejas de experimentação, com disponibilidade de diversos materiais, foram apresentados aos professores, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Recursos e como organizar o brincar Heurístico de acordo com a idade das crianças

BEBÊS (0 a 1ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1ano e 7 meses a 3anos)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 e 5 anos)
Cesto de tesouros - com diversos materiais de uso diário que proporcionarão diversas experiências sensoriais e motoras. São materiais não estruturados, objetos naturais, de madeira, de metal, de tecido, com quantidade suficiente, não repetidos.	Jogo heurístico (tapetes ou tatame) - um lugar organizado, com materiais interessantes e diversificados, com quantidade suficiente, receptáculos (potes, canos, cestos) e objetos não estruturados (prendedores, canudos, chaves, correntes, pedras)	Bandejas de experimentação - possibilitam a investigação de combinações entre materiais contáveis (funis, conchas, peneiras, tigelas, colheres) e não contáveis (farinha, grãos, areia, café).

Fonte: Adaptado de Fochi (2018).

O jogo heurístico é uma oportunidade privilegiada para perceber como as crianças observam, escolhem, pesquisam, investigam e estabelecem relações complexas com os materiais e pessoas que fazem parte do seu cotidiano. Com os bebês, é preciso se observar o que eles fazem e o que podemos oferecer para estimular e ampliar suas experiências. (FOCHI, 2018). Os bebês procuram, pegam, observam, ouvem sons, alcançam, sacodem, etc. Assim que aumentam sua mobilidade, estão ávidos por responder muitas questões. É importante que os professores sejam observadores, ouvintes, provoquem oportunidades de descoberta, estejam atentos às estratégias que as crianças usam em uma situação de aprendizagem, sejam capazes de interpretar o universo da criança. Permitir que a criança brinque possibilitará que ela aprenda sobre si e sobre o mundo, pois brincar e aprender acontecem de maneira interligada. É necessário oferecer oportunidades mais prazerosas para a criança brincar e garantir que as experiências sejam satisfatórias e de qualidade (EDWARDS et. al, 2016; FOCHI, 2018).

Para tudo isso ser possível, o professor precisa desnaturalizar suas práticas e buscar, através de momentos de formação permanente, maior aprofundamento de seus conhecimentos. Durante o encontro de formação, ocorreu uma roda de conversa, na tentativa de estabelecer um diálogo entre os resultados dos questionários e o que preconiza a BNCC, em especial, os direitos de aprendizagem através dos campos de experiências (BRASIL, 2017). Nesta dinâmica, observou-se o entusiasmo dos participantes, constatando-se alguns relatos como estes:

Já tinha ouvido falar em jogos heurísticos, mas só a partir desse depoimento real que descobri que é possível criar novas práticas para auxiliar no trabalho diário com minhas crianças (PROFESSORA 1).

> *Acredito que seja o brincar diversificado uma oportunidade de desfrutar de brincadeiras que irão proporcionar momentos lúdicos de imaginação atuando de forma criativa, garantindo tempo e espaço qualificado com materiais variados.* (PROFESSORA 2).

> *A formação com os jogos heurísticos foi de grande aproveitamento para minha prática pedagógica. Pude me apropriar de conhecimentos que desenvolverão as competências e habilidades em minhas crianças de uma forma prazerosa e lúdica.* (PROFESSORA 3).

Foi possível observar que, a partir do diálogo e das reflexões, houve a compreensão de que, na Educação Infantil, a criança é a protagonista no processo de aprendizagem e, partir disso, os jogos heurísticos podem ser ferramentas pedagógicas importantes no trabalho docente. Do mesmo modo, houve uma tentativa de resgatar o que é um currículo prescrito e o que estabelece a BNCC, caracterizando-a como uma normativa que subsidia a proposta curricular e pedagógica das escolas. Os professores foram relembrados que as dimensões do cuidar e educar estão interligados e são elementos indissociáveis no processo de aprendizagem da criança. A conversa demonstrou o esforço que os professores estão tendo em modificar e adaptar suas práticas às mudanças trazidas pela BNCC e pelo RCG.

Considerações finais

Um elemento fundamental, diante das discussões finais, diz respeito ao fato de que, antes da publicação da BNCC e do RCG,

a Educação Infantil já se apresentava como etapa importante da escolarização, principalmente, após a promulgação da LDB 9394/96 e do RCNEI, de 1998, na ênfase ao papel do professor e às bases conceituais e procedimentais para a sua proposta formativa. Neste sentido, as dimensões do Cuidar e Educar, por exemplo, não são conceitos e proposições recentes. Os novos documentos, em especial, a BNCC, resgata algumas concepções já existentes, entre elas, o eixo estruturante da Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras, já apontados na DCNEI.

A pesquisa, descrita neste capítulo, teve o objetivo de verificar em que medida os estudos e os encontros de formação sobre a BNCC contribuíram para o conhecimento dos docentes e a efetivação de práticas pedagógicas a partir do documento, nas salas de aula da Educação Infantil.

Diante dos dados catalogados, resultantes do questionário respondido pelos professores, constatou-se, de maneira geral, um descompasso entre a teoria e a prática, mostrando que os "Dias D" não foram suficientes para um real conhecimento sobre as normativas curriculares trazidas pela BNCC e RCG, fazendo surgir a necessidade de utilizar-se da formação permanente como uma aliada do protagonismo docente, sem deixar de atender as prerrogativas legais educacionais. Por isso, o compartilhamento de experiências entre os profissionais, no último encontro de formação, permitiu compreender que a relação teoria-prática não é algo distante na prática pedagógica. A possibilidade de fazer o professor sentir-se parte do momento de formação é imprescindível. O apoderamento da formação passa a ser parte intrínseca da profissão se o professor se torna protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2009).

Ademais, no processo de formação permanente, são essenciais momentos que reproduzam a prática da sala de aula e a própria vivência e autonomia do professor, porque percebeu-se, através dos registros de pesquisa e falas dos educadores, que há necessidade de trocas de experiências, perante os desafios diários que assemelham-se nas Escolas de Educação Infantil, num processo constante de reflexão sobre a prática. Importante destacar que, apenas conhecer os documentos norteadores não é a única solução. Na estreita relação entre teoria e prática, faz-se imprescindível a escolha de bons referenciais teóricos para embasar o

percurso formativo docente. Por isso, justificou-se a opção em utilizar Fochi (2015; 2018) para dar o suporte necessário às experiências práticas na Educação Infantil, respondendo às proposições curriculares para esta etapa da educação básica, explícitas na BNCC e RCG.

Contudo, este trabalho não esgota a necessidade de ampliar o repertório de estudos referentes à efetivação de práticas pedagógicas, a partir das normativas curriculares propostas para a Educação Infantil. Para isso, será fundamental futuro acompanhamento dos encontros de formação permanente dos professores, planejadas pela rede de ensino e/ou instituições escolares, observando a transformação dos conhecimentos, já que, as mudanças ocorrem quando a formação ultrapassa um processo de atualização para um espaço de reflexão, no qual os professores aprendam e não apenas reproduzam o que prevê as normativas legais, sem compreender o seu real significado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 Ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 27 Set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov.

2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 Dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 28 Ago. 2019.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que fazem os bebês no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação**. Referencial Curricular Gaúcho**: **Educação Infantil.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. Departamento

Pedagógico, 2018. V1. Disponível em: http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso. 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES[1]

Ivan Carlos Bagnara
Anelise Tochetto de Lemos

Considerações iniciais

A oferta da Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) é assegurada por Lei, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no entanto, há municípios/locais em que, por diversos fatores, a Lei ainda não foi devidamente cumprida, o que, em certa medida, torna a oferta da EF na EI algo inovador em diversos contextos. Para as escolas que cumprem a legislação, ou em outros termos, possuem professores de EF ministrando aulas para crianças vinculadas à EI, emergem alguns problemas, como, por exemplo, falta de estrutura e materiais adequados, falta de apoio e incentivo da gestão escolar/mantenedora, tempos escolares incompatíveis e que não oportunizam o desenvolvimento de um trabalho qualificado e, principalmente, dificuldades em pensar o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas adequadas ao contexto e para além do simples movimento corporal/recreação e que, principalmente, possa contribuir com o processo educativo destas crianças.

Para Basei (2008), a escola é um lugar onde acontece uma intervenção pedagógica intencional que desencadeia processos de ensino e aprendizagem entre os sujeitos que se encontram em interação. Assim, no que concerne a intervenção pedagógica, ao professor de EF, as dificuldades e enfrentamentos são ainda maiores quando se trata de pensá-las numa

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

perspectiva inclusiva, elemento central deste texto. Apesar dos fatores limitantes, segundo Falkenbach et al. (2007), os professores de EF podem ser capacitados para potencializar o desenvolvimento físico e cognitivo de crianças com necessidades especiais.

O processo de inclusão escolar é muito complexo, tanto para a comunidade escolar quanto para os professores, e a EF, alçada à condição de componente curricular na EI, não pode ficar alheia a isso. Porém, para que se possa avançar com este debate é preciso refletir acerca da forma como as práticas pedagógicas inclusivas desta disciplina têm sido desenvolvidas no contexto da EI. Para Lara e Pinto (2017), o professor exerce papel primordial nessa relação de inclusão e ainda é um mediador nas relações entre os alunos. Os autores defendem que a EF inclusiva precisa ter como eixo central o aluno, a fim de que ele desenvolva competências e condições igualitárias através das práticas pedagógicas, o que, possivelmente, terá potencial para ampliar suas relações pessoais. De acordo com o exposto, questionamos: quais são os limites e potencialidades que se apresentam ao professor de EF para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na EI?

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na EF é algo desafiante, principalmente quando se trata de crianças que estão tendo seu primeiro contato com a disciplina, mas ao mesmo tempo, pode ser algo significativamente compensador, pois as pequenas evoluções são consideradas, por muitos professores e até mesmo pelas crianças, como grandes vitórias. Assim, enfrentar a problemática da inclusão escolar nas aulas de EF na EI, que de certa forma, é abordada de maneira superficial pela formação inicial (FI) de professores, pode se tornar uma alternativa profícua para avançar com o debate nesta área e produzir novos saberes docentes.

Desta forma, entende-se que ao enfrentar a problemática da intervenção pedagógica inclusiva na EF inserida na EI, num contexto real, é oportunizado ao docente ampliar o universo de suas experiências pessoais e, ao sistematizar os conhecimentos produzidos com base nesta experiência e publicizá-los, além de produzir novos e importantes saberes docentes para "consumo próprio", contribui, em certa medida, com outros docentes que se encontram em situações semelhantes. Assim,

este estudo tem como objetivo identificar, analisar e problematizar os limites, as dificuldades, as potencialidades e os aprendizados decorrentes do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas inclusivas (neste caso, envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA[2]) nas aulas de EF na EI.

Percurso metodológico

Este estudo, do ponto de vista da abordagem do problema, caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois tem o ambiente natural, ou seja, o local onde as coisas acontecem, como fonte direta de dados e o pesquisador, como o seu principal instrumento. Os estudos qualitativos, para Diehl e Tatim (2006, p. 52), "podem descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais", neste caso, a intervenção pedagógica desenvolvida por uma professora em seu contexto de trabalho. No desenvolvimento desta pesquisa, o enfoque está em analisar o processo de pesquisa (desenvolvimento das práticas pedagógicas) e não o produto da pesquisa (resultado de tais práticas).

Buscar compreender o que ocorre no contexto real de ensino pode ser importante, pois conforme afirma Godoy (1995, p.21):

> Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Do ponto de vista dos objetivos é uma pesquisa descritiva, pois proporciona o estudo dos fenômenos tais como são no momento

2 A criança com TEA apresenta uma disfunção na teoria da mente, o que acarreta em prejuízos nas relações sociais e na comunicação, isso faz com que a criança não interaja com o meio social da mesma forma como as demais e tenha dificuldades de relacionamentos. As características do TEA concentram-se em três áreas principais: "desvios qualitativos na comunicação, interação social e comportamento repetitivo e estereotipado" (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 9).

da pesquisa, uma vez que observa, registra e analisa os acontecimentos sem manipulá-los (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Além disso, do ponto de vista procedimental, é uma autoetnografia, que tem como prisma analisar a experiência educativa (didático-pedagógica) vivenciada por uma professora de EF (a qual também é autora deste texto), que atua na rede pública municipal de ensino, de uma cidade dos Campos de Cima da Serra/ RS. A docente possui licenciatura plena em EF pela UNIFACVEST de Lages/SC, é nomeada com carga horária de quarenta horas semanais há oito anos, porém já atua como docente há treze anos, e destes, trabalha com EI há doze anos. Atualmente possui onze turmas na EI, sendo cinco turmas de Pré I e seis de Pré II.

Os dados foram produzidos através de duas narrativas docentes, a Narrativa 1 no início das práticas pedagógicas e a Narrativa 2 após o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A opção metodológica pela narrativa encontra justificativa, pois, permite ao participante a experiência da reflexão e da constante "autointerrogação".

A elaboração de narrativas acerca dos aspectos educacionais pode ser entendida como um "privilegiado dispositivo de construção de conhecimento sobre a organização escolar, sobre a docência em geral e sobre a construção da docência" (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 168). Esse aspecto se justifica, pois, "professores narrando suas trajetórias, suas formas de se tornarem docentes, suas decisões, etc., trazem, provavelmente conteúdos e discursos pautados pelas marcas e pela influência da cultura docente" (*Ibid*., p. 170).

Ao produzirmos uma narrativa de algo que vivenciamos, temos uma nova oportunidade de reflexão e de autoavaliação. Nesse processo reflexivo e autoavaliativo incorporamos um novo conhecimento à nossa vida. Assim sendo, no caso desta pesquisa, a possibilidade de produzir uma narrativa, à autora (enquanto pesquisadora), enseja a produção de dados, e à autora (enquanto participante da pesquisa) possibilita a produção de novos conhecimentos e autoconhecimento enquanto docente (BAGNARA, 2017).

A análise dos dados foi desenvolvida numa perspectiva hermenêutica, procurando compreender interfaces muitas vezes não

explícitas, anunciando, traduzindo e explicando sob o nosso ponto de vista, os temas considerados centrais para melhor compreender os enfrentamentos realizados e os saberes/aprendizagens produzidas. Assim sendo, as análises foram estruturadas com base em duas perspectivas, por um lado, as dificuldades e limites percebidos pela professora e, por outro, as potencialidades da prática pedagógica desenvolvida e os aprendizados produzidos na ótica da docente. Ademais, o estudo seguiu todas as normas para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo a participação de seres humanos.

A ação didático-pedagógica: alguns apontamentos

A experiência didático-pedagógica consistiu no desenvolvimento de práticas pedagógicas objetivando a inclusão de crianças com TEA nas aulas de EF. As aulas foram ministradas em três turmas diferentes, as quais possuíam crianças autistas. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas com objetivo de melhora do desenvolvimento motor, socialização e integração, seguindo os "conteúdos" que já estavam sendo desenvolvidos durante o trimestre (orientação espaço-temporal e lateralidade) e de acordo com os planos de ensino da escola. Foram ministradas doze aulas, com duração de uma hora e trinta minutos cada, no início do segundo semestre de 2019, em três turmas diferentes. Nesse sentido, cada turma teve quatro aulas de EF e que constituíram o pano de fundo para a elaboração das Narrativas Docentes da professora.

Segundo os planos de ensino da escola, os conteúdos que devem ser abordados em cada ano/série escolar são os mesmos, apesar das turmas serem diferentes (Pré I e Pré II) – algo ainda bastante comum na EF brasileira. Nas turmas do Pré I-A e Pré I-B, havia, em cada uma delas, um estudante com TEA. Em cada uma das turmas foram desenvolvidas quatro aulas, com o objetivo de oportunizar a aquisição de noções de tempo, espaço, lateralidade e oportunizando a melhora do relacionamento entre colegas, o respeito às diferenças e ajuda mútua. Os conteúdos que foram desenvolvidos são noções de tempo e espaço (com atividades que objetivavam passar por cima, por baixo, para frente, para trás, dentro, fora, em cima, embaixo) e lateralidade (através de atividades com corda,

circuito motor, caça aos personagens e brincadeiras recreativas em duplas).

No Pré II também havia um estudante com TEA. Nesta turma também foram desenvolvidas quatro aulas com o objetivo de desenvolver noções de tempo, espaço e lateralidade, oportunizando ainda, o relacionamento entre colegas, o respeito às diferenças e ajuda mútua. Nesta unidade foram explorados conteúdos de noções de tempo e espaço (passar por cima, por baixo, para frente, para trás, dentro, fora, em cima, embaixo) e lateralidade (utilizando atividades com corda, circuito motor, caça aos personagens e brincadeiras recreativas em duplas). Observa-se o fato de que mesmo em turmas distintas e de séries/anos distintos, o "princípio ativo" das atividades e reiteramos, os conteúdos, são os mesmos. Esse fenômeno é algo recorrente na EF escolar, não somente na EI, mas nos demais níveis de ensino, e da mesma forma que as práticas inclusivas, também se constituem num problema a ser enfrentado. Porém, devido aos limites e objetivos deste texto, por ora, esse elemento não será enfrentado.

Dificuldades e limites no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas

Enfrentar desafios é algo bastante comum no trabalho dos professores, porém, alguns enfrentamentos suscitam problemáticas bastante complexas e que muitas vezes geram tensões elevadas, pois o "não saber fazer" ou "não saber resolver algo" impacta sobremaneira nas ações docentes. Ao professor, cabe decidir se enfrenta tais desafios com seriedade e comprometimento, ou se, por outro lado, envereda para o que González; Fensterseifer (2006) e Machado et al. (2010) chamam de abandono docente e/ou desinvestimento pedagógico. Ao enfrentar o desafio de desenvolver uma prática pedagógica inclusiva no contexto da EI, a professora se deparou com alguns elementos que podem ser considerados limitantes e que geraram dificuldades. Nesse contexto, os principais aspectos referidos pela professora são: limites da formação inicial (FI), medo do desconhecido, infraestrutura escolar e dispersão dos estudantes, problemas advindos do uso (ou não uso) de medicamentos e a relação destes com a organização familiar e, por fim, a questão dos

diferentes graus (e dos diferentes tipos) da deficiência.

No que concerne à FI, a professora relata:

> A minha formação em relação a inclusão limitou-se a uma disciplina de atividades físicas adaptadas, mas a disciplina me preparou para aplicar atividades que seriam adequadas para determinado tipo de deficiência, porém não preparou para estabelecer uma relação com os alunos, como deveria proceder no aspecto comportamental, para que tivesse um vínculo antes de realizar as aulas, e com os alunos com Transtorno de Espectro Autista percebi que isso é fundamental. As formações continuadas de professores sempre têm seu foco no desenvolvimento da prática, em atividades que podem ser usadas e pouco nas questões didático-pedagógicas (NARRATIVA DOCENTE 1).

A questão das lacunas deixadas pela FI e continuada de professores é algo já recorrente nesta e também em outras temáticas relacionadas à EF. Da mesma forma que Bracht et al. (2014), entendemos que a FI não pode se responsabilizar por todos os problemas que o docente irá enfrentar ao longo da vida profissional, porém, por outro lado, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, não pode ficar alheia ao desenvolvimento de uma formação mais sólida acerca de um aspecto legal e fundamental, como é a problemática da inclusão escolar. Falkenbach et. al. (2007), também fazem uma espécie de crítica aos processos formativos ao referir que os professores de EF atuam com alunos inclusos com base nas experiências pessoais, e que tanto a FI quanto a continuada, não trata de estudos sistematizados sobre as práticas pedagógicas na EF nesta perspectiva.

Com base nos dados apresentados, na análise realizada e no debate desenvolvido, presume-se que a FI e continuada de professores de EF necessita atentar para a questão de uma possível ampliação ou aprofundamento teórico-prático no que concerne à inclusão escolar. Esse elemento é bastante importante, pois a forma como os professores atuarão na educação escolar depende diretamente, em maior ou menor medida, dos aprendizados produzidos durante a FI e após isso, nas formações continuadas.

O segundo elemento que emergiu dos dados do estudo relaciona-se com o medo do desconhecido:

> Ao longo da minha jornada profissional passei um período afastada da sala de aula, atuando na gestão, onde convivi com eventos esportivos e com alunos com as mais variadas deficiências. Ao retornar, me foi proposto trabalhar na Educação Infantil com alunos na faixa etária de 4 a 6 anos, e entre esses alunos, teria 3 com Transtorno do Espectro Autista em graus diferentes. Num primeiro momento senti um certo receio, pois dentro da minha breve trajetória não tinha experiência com autistas e ainda tinha o fato de minha única experiência na graduação não ter sido exitosa. Este fato gerou medo do desconhecido, pois ao mesmo tempo em que sabia quais atividades poderiam estar sendo desenvolvidas para auxiliar estes alunos e promover um processo inclusivo nas aulas de EF, o fato de não saber como estabelecer um vínculo com eles, o medo de não saber como me portar diante de crises e comportamentos inesperados, tornava o trabalho desafiador e de certo modo causava medo (NARRATIVA DOCENTE 1).

A questão da FI deficitária acaba gerando outro problema, como a questão que refere o medo do desconhecido, ou em outros termos, a sensação de incapacidade quando o docente se depara com turmas em que há crianças com deficiência e não se sente preparado para trabalhar e, mesmo assim, precisa enfrentar o desafio. Entendemos que a prerrogativa da formação de professores necessita ser urgentemente reconfigurada, e na EF essa premissa parece se acentuar ainda mais, pois de acordo com Aguiar e Duarte (2005), a formação dos professores de EF vem dando privilégios ao desenvolvimento das capacidades e habilidades físicas que priorizam o desempenho físico e técnico, considerando o corpo como objeto de consumo. Por outro lado, a formação necessita considerar que:

> Como parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve-se constituir num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim (AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 224).

Quando o desafio da inclusão é enfrentado, o docente necessita evocar sua capacidade de instituir ações eminentemente inclusivas com aquilo que possui de conhecimento, tomando, muitas vezes, o seu próprio medo como um elemento mobilizador para buscar e produzir novos conhecimentos. Para Bagnara (2017), ao se deparar com os desafios do cotidiano, constantemente o professor volta seus pensamentos para a

FI, pois de certa forma, seria neste tempo e espaço formativo que tais elementos deveriam ter sido tematizados e até certo ponto, dominados conceitualmente. Por outro lado, na empreitada de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e, consequentemente, geradoras de novos aprendizados para o docente, há questões que também necessitam ser superadas e que nem sempre estão relacionadas diretamente com o professor, apesar de interferirem diretamente no exercício da docência, como é o caso da infraestrutura escolar.

> As aulas de EF, de maneira geral, são desenvolvidas em ambientes diferentes que a sala de aula, são realizadas no pátio da escola e isso faz com que se tenha dificuldades em fazer com que A[3], V e H participem, pois sempre acabam se dispersando com alguma coisa ou querem ficar correndo pelo pátio. A e V realizam algumas atividades, mas logo se dispersam, já H, nem fica junto aos demais colegas durante a aula (NARRATIVA DOCENTE 2).

A questão da relação entre os espaços escolares e a dificuldade de organizar a turma e propor ações didático-pedagógicas inclusivas, de certa forma, se apresentou como um problema não imaginado inicialmente. Porém, conforme destaca Costa (2010, p. 890), é importante atentar para esse aspecto, pois "a promoção de uma escola inclusiva, em especial ao nos referirmos à cultura, ao esporte e ao lazer, se faz com estrutura educacional adequada, sem barreiras atitudinais, sociais, arquitetônicas que possam impedir o acesso dos (as) deficientes ao espaço escolar". No caso deste estudo, entendemos o acesso não somente como algo do ponto de vista físico, mas além disso, acesso aos conhecimentos e experiências proporcionadas pela escola e pela EF, que são potencializadas ou, neste caso, dificultadas, também, pela estrutura física disponível.

> O fato de termos o ginásio a disposição uma vez por semana dificulta muito o trabalho com o autista, pois quando saímos da escola e nos dirigimos até o ginásio tem muita coisa que dispersa sua atenção. A todo momento passam pessoas, carros, tem barulho, não é o ambiente ideal para desenvolver o trabalho com crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista. Entre os alunos que trabalho, H é o que apresenta maiores dificuldades por não termos um local adequado sempre disponível, pois no pátio ele não fica junto da turma em nenhum momento. No início das aulas

3 Os nomes dos estudantes foram substituídos por letras aleatórias.

> chegou a fugir por um dos portões da escola que estava aberto. Neste caso em específico a falta de infraestrutura prejudica bastante (NARRATIVA DOCENTE 1).

A questão da infraestrutura interfere sobremaneira no trabalho docente, e não se trata apenas de questões arquitetônicas, mas sim, como já referido, estrutura para acessibilidade pedagógica. Para melhorar este aspecto é necessário trabalho conjunto entre toda a comunidade escolar (professores, gestão escolar, pais, etc.) e o órgão mantenedor. Para Martins (2014), o êxito da educação inclusiva vai depender de um trabalho conjunto e pautado na colaboração. Para a autora, o apoio do governo é fundamental no que diz respeito a uma oferta especializada de melhoria dos recursos materiais e apoio técnico às escolas.

Se, por um lado, a professora relata que enfrenta problemas de deslocamento até o ginásio, pois este percurso provoca a dispersão das crianças, por outro, relata que quando está no ginásio, as aulas acabam sendo mais produtivas.

> Quando as aulas são realizadas no ginásio consigo ter alguns progressos. A, realiza praticamente todas as atividades, tendo apenas dificuldade em esperar sua vez para fazer a atividade. Com V também acontece a mesma coisa, mesmo ele sendo o estudante que desde o início do ano participa das aulas. Apesar disso, tanto A quanto V fazem a atividade proposta, depois acabam correndo e brincando sozinhos pelas arquibancadas, pois não conseguem esperar sua vez, e depois, novamente, voltam a fazer o que estou propondo (NARRATIVA DOCENTE 2).

Atentar para as questões estruturais na EF escolar inclusiva é fundamental, pois conforme escrevem Lara e Pinto (2017), diariamente a inclusão ganha mais espaço, assim, as escolas devem oferecer ambientes, materiais e estrutura física adequada para atender aos alunos com necessidades especiais, além disso, as escolas também devem oportunizar a capacitação do professor como um importante mediador do conhecimento e auxiliar para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor desses estudantes. Aguiar e Duarte (2005), parecem concordar e afirmam que uma escola pública de qualidade depende em sua essência de diretores e professores bem preparados, de um currículo próximo à realidade do aluno e de instalações físicas no mínimo apropriadas. Os

autores entendem ainda que isso não se faz apenas com a vontade do povo, mas que o governo precisa agir de forma eficiente, para que assim o processo de inclusão seja "efetivamente inclusivo".

Outra questão que, segundo a professora, causa bastante dificuldade no desenvolvimento do processo educativo com as crianças deficientes possui relação com o uso (ou não uso) de medicamentos e a participação familiar na administração do mesmo.

> Com V tivemos problemas em relação à família, referente ao medicamento, pois algumas vezes, a família trocou os horários da medicação sem orientação médica e isso causou sono excessivo (ele chegou a dormir uma tarde toda na escola) e em outra oportunidade agitação excessiva. Com H também já tivemos problemas com a medicação, pois em um determinado período a família deixou de medicá-lo e isso influenciava no seu comportamento na escola. Com relação ao estudante A, a família é sempre participava e integrada com as questões da escola. As poucas vezes em que ocorreu algum problema foi porque ele foi ao médico e este trocou o medicamento, porém a escola foi avisada dessas alterações. Antes de levar A ao médico a família trouxe do médico vários questionários para que os professores respondessem sobre o comportamento dele na escola (NARRATIVA DOCENTE 2).

O relato da professora refere algo bem conhecido na literatura atual e no contexto escolar, qual seja, a influência que a participação da família exerce sobre o processo educacional. Assim, há evidências de que o diálogo estabelecido entre escola e família é fundamental para o sucesso dos processos educativos. Essa questão é referida por Martins (2014 p. 651), ao afirmar que a inclusão escolar:

> [...] é realçada a construção de uma cultura inclusiva no seio da comunidade educativa por meio de uma relação de diálogo mútuo, estabelecido na compreensão dos diversos pontos de vista, onde cada parte envolvida possa dar a sua contribuição, mas sempre em articulação e com metas comuns. Outros estudos também confirmam que a melhoria das práticas inclusivas implica a valorização da participação das famílias na escola.

Nascimento e outros (2007) também concordam com essa prerrogativa, pois ressaltam que a troca de informações com os familiares enriquece os conhecimentos específicos acerca da criança pelo fato de cada uma das pessoas envolvidas obter experiências e aprendizados diferentes.

Por fim, o último entrave a ser problematizado neste tópico se refere ao grau (e até mesmo tipo) de deficiências que as crianças possuem. No caso deste estudo, todas as crianças possuem autismo, no entanto, as propostas pedagógicas, obviamente, não podem ser generalizadas para todos os casos.

> H, falta bastante as aulas, a família tem certo receio de mandá-lo no dia da EF. Quando vem para a aula e vamos ao ginásio, ele corre muito, praticamente a aula toda. Quando se sente cansado, senta e fica olhando os colegas realizar a aula. H participou de apenas uma aula durante a realização da pesquisa e demonstrou muita alegria. Neste dia, quando a mãe chegou à escola, chamei ela e relatei, após este fato ele passou a frequentar as aulas. Porém, ele é uma criança que possui um grau de autismo mais elevado, ainda usa fraldas, come e bebe apenas alimentos amarelos (NARRATIVA DOCENTE 2).

O fato de possuir crianças em diferentes graus de autismo ou ainda com diversos tipos de deficiência, acaba por influenciar no planejamento do professor, que deve ser realizado, pensado e voltado ao tipo e grau de deficiência apresentado pelas crianças. Além disso, o planejamento e consequentemente o desenvolvimento da aula, necessitam considerar as particularidades e especificidades da turma de estudantes. Ferreira e Cataldi (2014 p. 90), abordam esta questão e afirmam que "todos os alunos devem ser considerados sujeitos do processo inclusivo, onde as diferenças devem ser amenizadas e, independente das dificuldades e do ritmo de aprendizagem de cada um, a diversidade deve constituir-se como um valor educativo".

A reflexão acerca dos enfrentamentos docentes: potencialidades e aprendizados

Com relação àquilo que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas pode deixar como aprendizado e as potencialidades que serão incorporadas a partir da produção destes novos conhecimentos, com base nos dados produzidos pelo estudo, podem ser referidos como principais aprendizados os seguintes elementos: a importância do conhecimento e da busca de informações sobre a inclusão; o estabelecimento de vínculos afetivos com as crianças deficientes; e, a identificação de estratégias

didático-pedagógicas e atividades que sejam interessantes para as crianças autistas (sem perder a centralidade do que se quer desenvolver/ensinar), caso contrário, os mesmos não participam da aula.

Ao referir a importância do conhecimento e da busca de informações sobre a inclusão por parte do professor, a docente, em sua segunda narrativa, afirma:

> A busca constante por conhecimento já é algo bastante batido e dado como assunto certo, agora quando estamos trabalhando em um processo de inclusão, estar buscando aprimoramento neste assunto é de fundamental importância, pois os constantes questionamentos e desafios que aparecem, de certa maneira, nos "forçam" a estar sempre atentos aquilo que a inclusão e a própria deficiência da criança requer que o professor saiba.

Ao professor, continuar sendo um "eterno estudante" é fundamental para atender as questões que emergem no contexto escolar, pois nas palavras de Fensterseifer (2009, p. 116), a "pior formação é aquela que se concretizou. Entenda-se, aquela que nos convenceu que estamos de posse de todo o saber necessário, nada mais tendo que aprender". Assim, "continuar sendo estudante deveria ser o voto secreto de todo professor, o que nem de longe parece coincidir com nossa realidade" (BACHELARD *apud* FENSTERSEIFER, 2009, p. 116). Nesse contexto, o professor, ainda que um tanto abandonado à própria sorte nas escolas, não deve ficar alheio à elaboração de soluções, as quais seriam mais facilmente encontradas com a realização de processos de estudos individuais e coletivos.

Mesmo que permeado por incertezas, ao professor é fundamental continuar enfrentando os desafios que emergem e, principalmente, mergulhar em processos reflexivos consistentes acerca de cada um deles. Assim, outro ponto que emergiu, e que no contexto do estudo foi determinante para o êxito em algumas atividades, foi o estabelecimento de vínculos entre o docente e as crianças. O vínculo em todos os casos se torna fundamental, no entanto, no que se refere às crianças com deficiência (autistas) esse elemento parece ser fundamental.

> Depois de muitos dias consegui que A realizasse a aula de EF por completo. Foi um circuito motor. Me senti muito feliz. No início da aula o convidei e ele fez tudo como era planejado. Ao final da

> aula comentei com a mãe, que também ficou muito feliz com a conquista. Ele me reconhece pelos corredores da escola, pergunta como estou, que dia é a aula. Percebi que as crianças com algum tipo de deficiência ao chegarem à escola, deparam-se com um ambiente diferente e que muitas vezes passa insegurança para ela. Assim, percebi que ao estreitar o vínculo com ele consegui ter maior êxito no trabalho (NARRATIVA DOCENTE 2)

Como se sabe, estabelecer vínculos depende de uma série de fatores. Em alguns casos o estabelecimento deste vínculo se dá de forma imediata, em outros, demora um pouco mais. Independentemente da velocidade disso, o estabelecimento de vínculos e a empatia por parte do professor são fundamentais para o processo de inclusão escolar. Essa questão é remetida por Lara e Pinto (2017, p. 68), ao afirmar que a inclusão "é a capacidade de se ver no outro, de aceitação, de compartilhar experiências com vários tipos de pessoas. Existem diversos tipos de discriminações, mas a inclusão é uma só, pois, por meio de uma visão inclusiva, todas as pessoas são acolhidas, sem qualquer exceção". Ou seja, além de compreender e conhecer sobre a temática, é importante que o docente se sinta "tocado" de alguma forma (não na perspectiva exclusiva de compaixão) para que se "autodesafie" e busque o seu melhor no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Para exemplificar, referimos mais um recorte da elaboração da professora: "H, ainda é um desafio para mim nas práticas de EF. Ainda estamos construindo um vínculo maior, mas tudo caminha bem nesse sentido e ele tem melhorado inclusive em sala de aula, fazendo pinturas e aumentando sua capacidade de concentração" (NARRATIVA DOCENTE 2).

Para Lara e Pinto (2017), o professor exerce papel primordial nessa relação de inclusão e ainda é um mediador nas relações entre as crianças. Os autores defendem que a EF inclusiva precisa ter como eixo central a criança, a fim de que ela desenvolva competências e condições igualitárias através das práticas pedagógicas, o que, possivelmente, terá potencial para ampliar suas relações interpessoais. Através do vínculo o professor pode estar conduzindo a criança para as atividades que serão desenvolvidas e, através disso, potencializar a efetivação do processo de inclusão destas crianças nas aulas de EF. A professora refere também a importância de haver a monitora para auxiliar em alguns momentos.

> Em relação à atividade em que as crianças procuravam pelo pátio cartões de personagens, os quais estavam escondidos, A, realizou junto com a monitora, mas reconheceu seu personagem sozinho e sabia qual devia procurar. Quando foi autorizado que procurasse, quis sair rápido. A monitora precisou pedir calma e explicar que deveria procurar nas árvores, nos bancos, nos postes de luz, etc., então, A foi se acalmando e começou a procurar. A encontrou alguns cartões e ao ser questionado pela monitora se era seu personagem, ele respondeu negativamente e seguiu até encontrar o seu (NARRATIVA DOCENTE 2).

Outro aprendizado importante acerca do trabalho inclusivo com crianças autistas, segundo a docente participante, está relacionado com a identificação de estratégias didático-pedagógicas e a realização de atividades que sejam interessantes para eles, pois "é preciso mantê-los sempre em atividade e estas precisam ser dinâmicas, pois a espera tende a entediá-los" (NARRATIVA DOCENTE 2). Segue o relato:

> Em relação à participação da criança A, no meu ponto de vista, foi boa. Ele fez tudo que foi proposto de maneira satisfatória. Quanto às dificuldades da aula, a principal se refere a espera. Percebi que isto não é adequado ao comportamento do autista pelo fato de se dispersar com facilidade. Assim, sugiro evitar a realização de atividades pouco dinâmicas e que exigem ao estudante esperar sua vez por muito tempo.

Acerca deste último elemento, qual seja, identificar estratégias didático-pedagógicas e atividades que sejam interessantes para as crianças com autismo, emerge a necessidade da realização de planejamentos coletivos entre a professora de EF, a professora regente da turma e a monitora, pois, teoricamente, a professora e a monitora passam muito mais tempo com as crianças e, além de desenvolver vínculos mais significativos, acabam por conhecer melhor os estudantes. Conhecendo melhor algumas particularidades e especificidades da criança, pode haver contribuição significativa com o planejamento realizado pela professora de EF, haja vista que, "em vários momentos planejei as aulas pensando que esta aula iria despertar o interesse da criança com deficiência, porém na prática, quando a aula começava, não era isso que acontecia" (NARRATIVA DOCENTE 2).

O trabalho coletivo pode ser determinante para o êxito no

processo educativo inclusivo e os desafios que o permeiam. Para Nóvoa (2009), o professor com capacidade de trabalhar coletivamente é uma das principais emergências do século XXI. Além disso, o autor refere que é preciso valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo, reforçando a relevância disso nos projetos educativos. Nesse sentido, somos favoráveis à possibilidade da realização de enfrentamentos e elaborações coletivas, pois, na concepção de Nóvoa (1997), as práticas referenciadas em dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidar a docência.

Assim, conforme descreve Ferreira e Cataldi (2014 p. 92) a EF inclusiva é um desafio que pode/deve ser plenamente cumprido, "porém, para isto, é fundamental quebrar/desestabilizar com as práticas corporais já cristalizadas e atuar com aquelas que respeitam as diferenças de cada um. São inúmeras as possibilidades, mas o sucesso de cada uma depende de experimentação contínua", e arriscamos a afirmar que, no caso da educação inclusiva, o desenvolvimento de trabalhos e planejamentos coletivos, parece ser ainda mais determinante.

Considerações finais

Quando se trata de educação escolar (e na EF isso não é diferente) é importante, ao professor, ter em mente que a criança possui diversas maneiras de pensar, brincar, se expressar e se movimentar, e assim, por meio destas possibilidades ela constrói sua identidade e cultura infantil. Essa perspectiva dinâmica e dialógica permite à criança aprender a explorar o mundo estabelecendo relações com os outros e com o meio. No desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico com crianças autistas, isso não é diferente e os dados do estudo retratam, em grande medida, as dificuldades enfrentadas pela docente, mas também, por outro lado, os aprendizados que se produzem ao longo deste percurso.

Nesta conjuntura, acerca dos problemas enfrentados pela docente no contexto deste estudo, pode-se inferir que há muitas barreiras a serem vencidas neste percurso inclusivo. Barreiras estas que, além de questões estruturais/arquitetônicas, como, por exemplo, a infraestrutura da escola, se constituem em barreiras conceituais, pois além do pouco conhecimento

acerca da inclusão escolar produzido pelas formações docentes (inicial e continuada), presume-se haver dificuldades de compreensão numa perspectiva mais abrangente (gestão escolar e a própria família). Porém, quem sabe o auxílio para uma guinada nessa problemática possa emergir dos próprios professores de EF, pois, ao se dar conta de que ainda não estão devidamente preparados para atender crianças com deficiência, possam, coletivamente, reivindicar processos formativos mais específicos e direcionados para a temática em questão. Desta maneira, parece que a proposição de soluções para avançar na inclusão escolar na EF deve ser elaborada por todos os envolvidos no processo educativo: mantenedora, instituições de formação de professores, gestores escolares, os próprios docentes e as comunidades escolares.

Dentre os aprendizados produzidos, no contexto desta pesquisa, um elemento parece ter se sobressaído e chamou muito a atenção: a questão do estabelecimento de laços afetivos entre docente e estudantes autistas e o potencial educativo implícito nesse vínculo. No processo inclusivo (não somente nele), a criança precisa se sentir acolhida pela escola, pelo professor, pela turma, pelo monitor e por todas as pessoas que estão envolvidas na educação escolar. Assim, ao estreitar relações e desenvolver uma aproximação buscando melhor compreender a deficiência em questão e as dificuldades e potencialidades da criança, pode-se desenvolver um planejamento didático-pedagógico mais apropriado para o êxito no processo de inclusão na EF escolar.

Chamamos a atenção ainda para a importância do trabalho em equipe, ou em outros termos, do planejamento coletivo realizado entre professora de EF, professora de sala de aula e a monitora, pois, a troca de informações e esforços em desenvolver um processo educativo inclusivo eficiente depende, também, deste elemento. Por mais que seja algo bastante conhecido no meio educacional e acadêmico, destaca-se a importância de estudar e melhor conhecer a especificidade de cada deficiência, para, assim, desenvolver um trabalho educativo "personalizado" e direcionado às necessidades dos estudantes.

E por fim, o comprometimento do professor em assumir suas funções e responsabilidades educativas, não se omitindo de realizar o trabalho para o qual foi contratado, apesar de todas as dificuldades

(muitas delas citadas ao longo deste texto) que circundam o "entorno" deste trabalho é determinante para a efetivação de um processo inclusivo de qualidade. Assim, entendemos que desenvolver processos educativos inclusivos na EF escolar é uma tarefa que, embora possível de ser realizada, é reconhecidamente muito complexa e para ser levada a cabo de forma qualificada, necessita de esforço significativo e coletivo, de todos os envolvidos.

Referências

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, Mai- Ago, 2005, vol.11, n.2, p 223-240.

BAGNARA, Ivan Carlos. A **Interlocução pedagógica na Educação Física escolar: horizontes para pensar a Formação Inicial**. 309 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47/3, 25 de octubre, 2008

BRACHT, Valter. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CERVO, Armando L.; BERVIAN, Pedro A. SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899 out/dez, 2010.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas***:* métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ESÍPIRITO SANTO, Lady Anny Araújo. **O comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autístico no contexto de educação musical: estudo de caso**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 2011. Disponível em: http://www.pppgtpc.ufpa.br/documentos/Mestrado/Lady%20Anny%20Santos%20disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o_final_.pdf acesso em 26 ago 2016.

FALKENBACH, Atos Prinz; CHAVES, Fernando Edi; NUNES, Dilleni Pena; NASCIMENTO, Vanessa Flores. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**, v. 13, n. 2, p. 37-53, maio/agos. 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo Formação em Educação Física: para sair da menoridade. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. da R. (Org). **Educação Física: Formação e Prática Pedagógica**. Pelotas: UFPEL, 2009.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27 n. 48, enero-abril, 2014, p. 79-94.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29 mai/jun, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n5/a04v35n3.pdf> Acesso em 26 Ago 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO de Educación Física: repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física**. Córdoba: Ipef, 2006. p. 734-746.

LARA, Fabiane Matos; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan/jun, 2017.

MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento

pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/10495/8924.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. **Movimento**, v. 20, n. 2, abr./jun. 2014, p. 637-657.

NASCIMENTO, Karina Patrício et al. A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 6, n. 3, 2007, p. 53-58.

MOLINA, Rosane Maria K.; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (org). **A pesquisa qualitativa na Educação Física alternativas metodológicas.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

O ENSINO DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA[1]

Ivan Carlos Bagnara
Letícia de Lemos Perin

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, a Educação Física Escolar (EFE) desenvolvida com foco exclusivo no movimento corporal, ou seja, concebida como a "prática pela prática" tem recebido diversas críticas. O movimento renovador da área, principalmente após o início da década de 80 do século passado, em suas publicações (COLETIVO DE AUTORES, 2012; BRACHT, et al. 2014; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019) têm debatido de forma consistente esta questão, buscando pensar a EFE como uma disciplina escolar que, além do "fazer" corporal, pudesse ampliar sua perspectiva pedagógica objetivando também produzir saberes acerca dessas práticas. Isso não significa, porém, conforme já alertava Betti (1994), transformar a EFE exclusivamente num discurso acerca das práticas corporais, mas preocupar-se, também, com outras dimensões do conhecimento.

Essa perspectiva ganhou corpo nas publicações da área e, além disso, nos referenciais curriculares elaborados desde então, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998), Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (RIO GRANDE DO

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

SUL, 2018). Desta forma, o documento da BNCC (BRASIL, 2017, p. 215), aponta que:

> 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 o 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.

No que concerne à educação escolar, tanto a BNCC quanto o RCG, indicam que na atualidade, é fundamental apresentar e debater sobre a tecnologia em sala de aula. Na EFE, essa é uma temática que também tem sido objeto de estudo, pois a considerável expansão dos equipamentos tecnológicos têm mudado a forma como as pessoas se relacionam com o movimento corporal. No entanto, observa-se uma outra problemática, principalmente no contexto deste estudo, pois a maioria das escolas carecem de infraestrutura para possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas densas, aprofundadas, contextualizadas e significativas envolvendo recursos tecnológicos. Nesse sentido, questiona-se: como tematizar os Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física (EF) sem o uso de equipamentos eletrônicos (internet, celulares, *tablets*, computadores)?

Com a facilidade ao acesso às tecnologias digitais, os jogos eletrônicos se tornaram cada vez mais populares e, por muito tempo isso não era visto (e de certa forma, em muitos contextos, ainda não é) com bons olhos, pois, dentre outras coisas, causavam isolamento social, má postura e lesões por esforço repetitivo (LER), além de, hipoteticamente, poder deixar o comportamento dos usuários agressivos e desenvolver transtornos alimentares (FINCO; FRAGA, 2012). Nessa conjuntura, entendemos que a EFE pode problematizar os jogos eletrônicos e suas interfaces de forma multidimensional, oportunizando ao estudante

questionar e melhor compreender tais condutas, ou, em outros termos, ampliar o universo compreensivo acerca dos possíveis problemas e das potencialidades que os jogos eletrônicos possuem.

Abordá-los pela perspectiva do conhecimento escolar pode ser uma saída interessante para melhor dimensionar e compreender as influências que essa temática exerce na vida das pessoas (neste caso, adolescentes), principalmente no que diz respeito à sua influência sobre o movimento corporal. Entendemos desta forma, pois, em vez de negar a tecnologia (jogos eletrônicos) é preciso oportunizar aos sujeitos formas mais abrangentes de compreendê-la e, com isso, permitir que usufruam dos supostos benefícios e se previnam dos possíveis problemas, ambos associados aos jogos eletrônicos.

Com base na problemática posta, objetiva-se, neste estudo, analisar os limites e as potencialidades do desenvolvimento de uma unidade didática que tematiza os jogos eletrônicos abordando aspectos conceituais, atitudinais e corporais dos conteúdos, sem o uso de equipamentos eletrônicos.

Percurso metodológico

O presente estudo, do ponto de vista da abordagem do problema, caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento. Os dados produzidos são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é maior do que com o produto e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (VOSER, 1998; OLIVEIRA; VOSER; HERNANDEZ, 2004). Para Godoy (1995), compreender os dados a partir do contexto real em que ocorrem é importante, pois compreende-se melhor os fenômenos no contexto em que ocorrem e do qual fazem parte. Do ponto de vista dos objetivos é uma pesquisa descritiva, pois proporciona o estudo dos fenômenos tais como são no momento da pesquisa, uma vez que observa, registra e analisa os acontecimentos sem manipulá-los (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Além disso, é um relato de experiência, que tem como foco analisar a experiência educativa (didático-pedagógica) desenvolvida por

uma professora de EF, que atua na rede pública municipal de ensino de uma cidade dos Campos de Cima da Serra/ RS. A docente (que no caso é autora deste texto) possui licenciatura em EF pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), é concursada e exerce suas funções docentes há quatro anos, nos anos iniciais do ensino fundamental com carga horária de 20h semanais. Ela também desenvolve seu trabalho por meio de convocação (contrato) na mesma mantenedora e durante o mesmo período, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A experiência didático-pedagógica consistiu no desenvolvimento de uma unidade didática (UD) nominada de "Jogos Eletrônicos", desenvolvida com duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental, na escola onde a professora atua. A unidade didática teve duração de oito períodos de aula, com cinquenta minutos de duração para cada período, durante três semanas de aula, já que nesta escola o componente curricular EF é contemplado com três períodos semanais. As aulas foram desenvolvidas numa perspectiva teórico-prática, com o desafio de não ser utilizar equipamentos tecnológicos, mas sim, instigando a criticidade e criatividade dos estudantes nas atividades propostas, relacionando-as com os jogos eletrônicos.

A UD foi desenvolvida com as turmas do sétimo ano A e B, no segundo semestre de 2019, com duração de oito períodos por turma e teve como objetivos: pesquisar e reconhecer diferentes conceitos de jogos eletrônicos compartilhando experiências pessoais através de conversas em sala de aula; vivenciar os jogos eletrônicos e não eletrônicos compreendendo as diferenças e similaridades entre ambos; e, perceber e avaliar as informações sobre o uso dos *games* no cotidiano. As aulas um e dois foram desenvolvidas na perspectiva teórica. A primeira aula abordou o conteúdo "jogos eletrônicos: conhecimentos prévios". Nesta aula foi realizada uma pesquisa de levantamento com base na pergunta: quais são os três jogos preferidos de cada estudante? (A resposta era entregue em papel sem identificação). Após, um estudante auxiliou a professora a fazer a leitura dos papéis e a escrita dos jogos no quadro. Com o questionamento da professora de como são jogados esses jogos e o que desenvolvem, foi realizado um debate das potencialidades desenvolvidas (raciocínio lógico-tático, cumprimento de tarefas, persistência, coordenação motora,

localização espacial, entre outros).

A segunda aula abordou a temática "jogos eletrônicos: conceitos". Foram retomados os assuntos discutidos na aula anterior. Os estudantes receberam um papel fotocopiado contendo os conceitos básicos dos jogos eletrônicos (jogo eletrônico, jogo eletrônico de movimento, jogos virtuais e *exergames*). A partir dos conhecimentos construídos anteriormente e nesta aula, os estudantes fizeram em seus cadernos a relação dos seus jogos favoritos às potencialidades já discutidas e em qual dos conceitos trabalhados tais jogos se encaixavam. A primeira avaliação dos estudantes acerca desta temática foi realizada através desta elaboração.

A terceira aula, de conotação prática, foi desenvolvida com base nos "jogos não eletrônicos de raciocínio". Nesta aula os estudantes experimentaram alguns jogos de tabuleiro (trilha e dama) que desenvolvem o raciocínio lógico. Estes dois jogos foram escolhidos devido à baixa complexidade e o fácil aprendizado, fazendo com que estes pudessem analisar de forma crítica o enredo proposto tomando como mote os conteúdos tematizados nas aulas anteriores. A quarta aula foi desenvolvida na perspectiva teórica e abordou os "jogos não eletrônicos de perguntas e respostas". Nesta aula a proposta foi um "quiz" com perguntas diversas de temas da atualidade, música, esportes e conhecimentos gerais. Essa atividade foi pensada visando mostrar aos estudantes uma possibilidade de estudos e revisões para as provas de uma maneira divertida, além de remeter aos testes e questionários *on-line* que os adolescentes frequentemente fazem em seus aparelhos eletrônicos (*smartphones*, computadores e *tablets*).

A quinta aula foi prática e abordou o tema "jogos não eletrônicos corporais", que buscou estimular a percepção dos estudantes quanto a criação de táticas de ataque e sobrevivência, muito estimuladas e utilizadas em jogos eletrônicos. Foram propostas duas atividades: caçador (com uma adaptação tem, além dos dois caçadores, duas equipes auxiliares, o que faz com que o tempo de reação e a antecipação motora dos estudantes seja desafiada) e cola-cola (em que são utilizadas duas bolas para "colar", porém não existe um "colador" fixo, todos colam e todos podem ser colados. Quando a bola é lançada para atingir um oponente, se a mesma não o tocar ou tocando e deslocando-se em outra direção,

qualquer uma das pessoas envolvidas pode tomar posse da bola e dar sequência ao cola-cola, até que restem um ou dois participantes). A sexta aula, realizada de forma teórico-prática, objetivou a "criação de jogos". A partir das vivências anteriores, os estudantes organizaram-se em grupos de até quatro pessoas e criaram um jogo ou atividade, semelhante a um jogo eletrônico de sua preferência, mas que deveria ser praticado sem equipamentos eletrônicos. Nesta aula foi oportunizado aos estudantes realizar a organização da atividade que seria proposta, indicar materiais necessários e fazer a conexão da atividade desenvolvida com os jogos eletrônicos.

A sétima aula foi destinada apresentar e praticar os jogos criados na aula anterior. Esta foi uma atividade avaliativa e um dos critérios de avaliação era a utilização dos conceitos estudados nas aulas anteriores, durante o desenvolvimento da UD. Por fim, a oitava aula, de conotação teórica, teve como tema central a "leitura e discussão sobre os malefícios dos jogos eletrônicos". A partir da leitura de um texto relacionado aos problemas que os jogos eletrônicos podem trazer para a saúde e sociedade, a professora intermediou um debate sobre o tema, questionando se eles concordavam com os fatos apresentados no texto e qual a solução cabível para as situações problemas. Após, foi realizada a última avaliação desta UD, através da produção de um pequeno texto de opinião, contendo as palavras-chave (que permearam os debates ao longo do desenvolvimento da ED): jogos eletrônicos, benefícios, coordenação motora, sedentarismo e vícios.

Para produzir os dados que embasariam o relato de experiência da professora, foi elaborada uma Narrativa Docente. A narrativa foi produzida a partir das anotações realizadas em diário de campo e no diário de classe da professora. A opção metodológica pela narrativa encontra justificativa, pois, permite ao participante a experiência da reflexão e da constante "autointerrogação".

A elaboração de narrativas acerca dos aspectos educacionais pode ser entendida como um "privilegiado dispositivo de construção de conhecimento sobre a organização escolar, sobre a docência em geral e sobre a construção da docência" (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 168). Esse aspecto se justifica, pois, professores narrando sua caminhada,

suas metodologias, suas decisões, remetem aos conteúdos e discursos pautados pelas suas influências e vivências como docente (MOLINA; MOLINA NETO, 2010).

Os dados foram analisados através do método da análise textual discursiva proposto por Moraes e Galiazzi (2006). Tal método, conforme descrito pelas autoras, consiste numa abordagem que caminha entre duas formas da pesquisa qualitativa, sendo elas: a análise do conteúdo e a análise do discurso. Deste modo, a análise tem o exercício da escrita como fundamento para a interpretação e a produção de argumentos. Por fim, registramos que a pesquisa seguiu todas as normas éticas para a realização de estudos envolvendo a participação de seres humanos.

Desafio docente na Educação Física escolar: o ensino e a aprendizagem dos jogos eletrônicos

Planejar e desenvolver uma unidade didática com um novo conteúdo, num novo contexto e com base num novo referencial curricular – BNCC (BRASIL, 2017), acarreta ao professor enfrentar uma série de desafios, os quais podem suscitar ao novo trabalho a emergência de entraves e dificuldades. No contexto deste estudo vários elementos impactam nesse "novo" fazer. O primeiro a ser problematizado se refere a falta de continuidade na realização do trabalho docente, o que tem se apresentado como um grande complicador para (além da óbvia falta de continuidade do trabalho) desenvolver um novo conteúdo, num novo contexto e numa nova perspectiva educativa.

> Uma dificuldade que encontro é que sou professora itinerante nos anos finais e não consigo fazer um trabalho de sequência pedagógica ano após ano, como realizo com os anos iniciais. Então todo início de ano é uma escola nova, que implica uma jornada pela adaptação das turmas até que consiga fazer o trabalho como gosto (NARRATIVA DOCENTE, 2019).

Nesse caso, presume-se que ao docente é colocado a premissa de sempre "começar de novo", de um recomeço constante. Mesmo considerando que isso pode não ser de todo o mal, pois abre-se a oportunidade de desenvolver novos trabalhos em novas escolas, por outro lado, emergem enormes dificuldades, quais sejam, não conhecer

o contexto e as turmas com as quais vai trabalhar no ano seguinte, pouca compreensão do contexto social em que a escola está inserida, superficial conhecimento da realidade da nova escola e da infraestrutura disponível, buscar novo aporte no Projeto Político Pedagógico da "nova" escola, e, além disso, buscar a aceitação de uma nova proposta educativa por parte das gestões escolares e da própria comunidade escolar. Esses elementos influenciam sobremaneira no fazer docente e podem dificultar o desenvolvimento do processo de planejamento e organização das UDs, pois suscitam ao docente considerável dispêndio de tempo e energia para esse "novo começo".

Para Marcelino (2008) e Sennet (1999) *apud* Lourenção e Wolff (sem data) esse tipo de contratação temporária denota a precarização do trabalho, pois leva a incerteza da continuidade e do planejamento para o futuro e o sentimento de ser provisório. Os autores acreditam que a flexibilização do trabalho leva a uma falsa liberdade, justamente por não haver uma segurança de continuidade, já que não é construído um vínculo profissional.

Mesmo com o problema do constante "reinício" do trabalho docente, no que concerne ao desenvolvimento desta nova UD, na nova escola, a professora relata:

> As adaptações turma/professor foram rápidas e o desenvolvimento das atividades ocorreu tranquilamente. O que acontecia era que em algumas atividades práticas, nas primeiras aulas, os estudantes demonstraram bastante dificuldade em fazer conexões e interpretações quando questionados sobre os temas propostos. Com o estímulo à discussão, através de questionamentos, eles foram construindo os elos e conseguiram, por sua vez, relacionar teoria e prática. Supõe-se que devido ao costume que os estudantes têm em receber todas as respostas aos seus questionamentos facilmente, há essa dificuldade em construir e conectar as informações trazidas pela professora com os conhecimentos deles mesmos (NARRATIVA DOCENTE, 2019).

Acerca deste excerto textual da narrativa da professora, entendemos que dois elementos se destacam: a histórica e complicada relação teoria e prática na EFE e, talvez, por consequência, as dificuldades de interpretação/articulação/compreensão por parte dos estudantes acerca dos conteúdos específicos da disciplina. No que concerne à relação

teoria e prática, geralmente no campo da educação, essas duas vertentes tendem a serem consideradas como linhas paralelas que caminham lado a lado, porém não se encontram. Em determinado momento a teoria possui "toda a verdade", e em outro, a prática aparece como a "salvação para a EFE" (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; 2007). Da mesma forma que Gariglio (2013), entendemos que a dicotomia teoria e prática na EF, além de ser fruto da tradição sobre a qual a área foi edificada, é reforçada pelo modelo pragmático que ainda tem permeado muitos processos educativos, seja na Educação Básica ou na Formação Inicial.

Nesse sentido, conforme afirma Bagnara (2017), superar a dicotomia entre teoria e prática, no campo da EF, é uma tarefa que necessita de muito esforço reflexivo coletivo, realizado em várias instâncias e sob diferentes óticas. No caso da EFE, é preciso considerar que, tanto a teoria quanto a prática são interlocuções no e com o mundo e, didaticamente, podemos analisá-las sob essa perspectiva compreendendo as potencialidades e limites de ambas na conexão com o conhecimento. Desta forma, ao docente, estimular os processos reflexivos dos estudantes é fundamental para oportunizar uma melhor compreensão e aproximação desta "dicotomia educativa". Assim, para o autor, ao professor, uma alternativa para enfrentar a questão que envolve a relação entre teoria e prática na EFE é estudar mais e, sempre que possível, relacionar as leituras com o contexto. Nesse processo de relacionar as leituras e estudos com o contexto, entre idas e vindas da prática à teoria e vice-versa, deve-se permitir "que a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares, estes mais aguçados, mais esclarecedores, capazes de estabelecer conexões mais amplas" (BRACHT *et al.*, 2014, p. 99), proporcionadas, em grande medida, pelos processos reflexivos originados nos tensionamentos constantes entre a teoria e a prática. Dessa forma, a significação dos conhecimentos se dá pela apropriação crítica, autônoma e reflexiva das teorias e sua articulação com a prática.

Seguir para estudos e debates acerca da relação teoria e prática na EFE, permite ainda, enfrentar uma questão bastante comum entre os docentes que atuam na escola, pois muitos acreditam que a prática sem embasamento teórico "funciona" demasiadamente bem. Assim, no contexto deste estudo, a docente afirma pautar sua metodologia de

aula na "concepção crítico-superadora do Coletivo de Autores[2], a qual é desenvolvida com base em questionamentos e debates relacionando as aulas teóricas e práticas, objetivando a construção do conhecimentos por parte dos estudantes" (NARRATIVA DOCENTE, 2019).

Relacionado às dificuldades de interpretação/articulação/compreensão por parte dos estudantes, de nossa parte, entendemos que é nesse "vazio" que emergem boas possibilidades educativas. É quando tratamos os conteúdos da EFE da maneira como sugerem Darido e Souza Júnior (2007), González e Fraga (2012), Bagnara e Fensterseifer (2019) ou a própria BNCC (BRASIL, 2017), ou seja, numa perspectiva multidimensional, que podemos ampliar o campo de percepção dos estudantes acerca da temática em estudo. Dessa maneira, quando o professor estimula os estudantes a refletir sobre os conteúdos em várias dimensões, aos mesmos é potencializado compreender os conteúdos de forma alargada. Assim, ao abordar os conteúdos relacionados à dimensão conceitual ou saberes conceituais técnicos, pode-se mostrar e discutir as transformações que a sociedade e as práticas corporais (dentre elas os jogos eletrônicos) passaram ao longo dos tempos até que chegassem no estágio atual.

No que concerne à dimensão procedimental ou saberes corporais (prática corporal), mesmo não possuindo equipamentos totalmente adequados para a prática dos jogos eletrônicos da forma tradicional, torna-se importante promover adaptações e aproximações com jogos e atividades que possuem uma base conceitual próxima dos jogos eletrônicos. Acerca da questão atitudinal ou saberes conceituais críticos, é importante oportunizar aos estudantes a ressignificação, valorização e compreensão do "entorno" da prática corporal em estudo - jogos eletrônicos - e a relação deste conteúdo com a vida individual e coletiva na sociedade.

Ao se aventurar numa zona de fronteira (desafio de ministrar um conteúdo novo, ou partir para práticas didático-pedagógicas que abordam

2 Para os autores, essa proposta é baseada na viabilização da leitura de realidade onde se estabelecem laços com projetos políticos para mudanças sociais, portanto, a percepção do aluno deve ser orientada a solucionar problemas pré-existentes nos contextos trabalhados (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

os conteúdos de forma multidimensional, por exemplo), ao professor, é oportunizado, além de produzir novos aprendizados com os estudantes e para os estudantes, produzir conhecimentos para construção de identidade docente. Compreender essa premissa pode ser fundamental, pois com a nova BNCC (BRASIL, 2017), os docentes e escolas de todo o país são desafiados a planejar e desenvolver novas unidades temáticas e novos conteúdos ensinando e produzindo conhecimentos escolares acerca da EFE.

Outro limite que pode ser observado, conforme relato da docente, "é a precariedade de recursos eletrônicos/infraestrutura nas escolas, pois os celulares são proibidos por uma circular vinda do gabinete do prefeito, não existe o acesso à Internet para os alunos, o laboratório de informática não funciona" (NARRATIVA DOCENTE, 2019). Desta forma a professora tem o desenvolvimento de seu trabalho acerca dos jogos eletrônicos, por um lado, prejudicado, colocando novos e desafiadores elementos para serem tensionados durante o planejamento didático-pedagógico, pois precisa usar da criatividade para elaborar e propor possibilidades educativas para que esse conteúdo seja abordado de maneira multidimensional e que permita a aprendizagem por parte dos estudantes. Noutro olhar, isso possibilita a construção de um conhecimento mais amplo e fora do senso comum sobre este assunto, oportunizando aos estudantes a reflexão sobre os jogos eletrônicos e estimulando-os a pensar criticamente sobre o tema.

Assim, as dificuldades provocadas pela deficitária infraestrutura da escola foram resolvidas pela professora, que, após a sequência de aulas teóricas em sala de aula (conhecimentos prévios dos alunos, origem dos jogos e classificação), desenvolveu as aulas da seguinte maneira:

> Comecei as aulas perguntando aos alunos se eles jogavam algum tipo de jogo eletrônico, que escrevessem em um papel o nome dos jogos e onde jogavam (celular, *vídeo game*, computador, etc.). Com o auxílio de um aluno fomos abrindo os papéis e escrevendo no quadro o nome do jogo e como era jogado. Com o auxílio da turma fomos fazendo a separação por categorias de jogos (quebra cabeça, jogos de estratégia, jogos de cumprir metas/níveis, simulação de carreiras ou cotidiano). Discutimos os assuntos: o que há por trás dos jogos? Para que finalidade eles são desenvolvidos? Eles trazem benefícios a saúde? Desenvolve a coordenação motora? Podem ajudar com os estudos dos componentes curriculares da

> escola? Essa discussão que eu pensava ser rápida e que não duraria mais de 30 minutos se estendeu tanto que me surpreendi com os questionamentos e colocações dos alunos e na aula seguinte os próprios alunos trouxeram algumas sugestões de jogos que poderiam beneficiá-los. Quando isso aconteceu, pensei: "Deu certo! Consegui motivá-los" (NARRATIVA DOCENTE, 2019).

A questão de ensinar e problematizar um conteúdo "novo" num contexto precário no que concerne a estrutura física disponível para o ensino de tal conteúdo, constitui-se, em muitos casos, num grande desafio por parte do docente. A introdução dos jogos eletrônicos como UD da EFE (BNCC - BRASIL, 2017), como no caso deste estudo, constitui-se num grande desafio docente, pois possui potencial para mobilizar os professores a saírem de sua zona de conforto e aventurar-se num campo diferenciado, incentivando o ensino de conteúdos menos tradicionais na EFE.

A reflexão sobre esse tema proporciona inferir que os jogos eletrônicos são meios da cultura lúdica popular e que diante disso os docentes não devem se abster de trabalhar com esse recurso, pelo contrário, mesmo com problemas variados, é importante observar as potencialidades e os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática e, assim, problematizar um conteúdo tão presente no cotidiano de vida das novas gerações. O fato de não possuir local ou equipamentos para a prática específica dos jogos eletrônicos pode se constituir como um obstáculo, no entanto, isso não pode se tornar um impeditivo para o estudo do conteúdo em outra dimensão (conceitual, por exemplo) ou de forma adaptada. É importante refletir acerca desse elemento, pois para Peres (2009, p. 56):

> O ato de aprender não se limita apenas à execução mecânica do exercício motor, mas se constitui em atividades relacionadas ao cotidiano. Considerando que o educando se apropria de noções de conhecimento à medida que age, observa e se relaciona com o mundo, é enfrentando desafios e na troca constante de informações com os outros que ele se desenvolve.

Especificamente, a docente explica como o trabalho foi desenvolvido durante a unidade didática:

> Os jogos de tabuleiro tradicionais estiveram presentes nessa prática

> sem aparelhagem eletrônica. Os alunos estranharam bastante, pois não estavam conseguindo fazer uma conexão com o conteúdo no primeiro momento. Quando questionados de o porquê estarem jogando e qual a relação com o conteúdo estudado eles ficaram "viajando", até que um aluno falou: "são jogos de raciocínio e estratégia" e isso estimulou os demais a também fazer as ligações. Na outra aula, o "quiz" foi o elemento central. A proposta era mostrar que poderiam ser estudados conteúdos trabalhados em outros componentes curriculares de forma divertida e com caráter de revisão para provas. Além dos conteúdos escolares, nesse "quiz", havia também perguntas de temas da atualidade, música, esportes e perguntas de "o que é, o que é?" para que possibilitasse um viés mais lúdico, o que proporcionou bastante interação por parte dos educandos. A prática corporal foi desenvolvida através de vivências de jogos recreativos, mais especificamente o caçador/queimada e de um cola-cola chamado ameba. Quando os alunos praticaram gostaram bastante das dinâmicas dos jogos, porém, novamente não conseguiram fazer a ligação com o conteúdo durante as atividades. Dessa vez, quando questionados já estavam mais atentos e conseguiram mais rapidamente responder que se tratavam de jogos de estratégia. Quando questionados sobre o que os dois jogos tinham em comum – depois de muitas respostas óbvias como correr, a bola, o pegador/caçador – alguém teve um *insight* e disse: "a estratégia". Ao mesmo tempo que parabenizava por respostas assim, completava: está certo, assim como nos jogos eletrônicos os jogos recreativos e desportivos também envolvem a estratégia, nesse caso, tanto do caçador/pegador quanto de quem tem de se manter vivo no jogo (NARRATIVA DOCENTE, 2019).

Uma análise que podemos fazer dos relatos da docente é que sua prática pedagógica está se alinhando pouco a pouco com as competências gerais que a BNCC[3] (BRASIL, 2017) refere. Essas competências visam desenvolver os estudantes de forma ampla e devem ser construídas desde os primeiros anos da educação infantil e concluídas ao final do ensino médio. Para isso é necessário que todos os professores se apropriem e

3 Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Elas inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017). Para outras informações, sugere-se acessar http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

desenvolvam seu trabalho pautados pelo documento de maneira efetiva, para que os objetivos almejados sejam alcançados. Outro fator importante de se destacar é que "os enfrentamentos dos desafios propostos não foram vistos como empecilhos, mas como marcos de curiosidade e inovação" (NARRATIVA DOCENTE, 2019).

No que concerne ao jogo em si, pode-se dizer que o mesmo é uma ferramenta educacional bastante utilizada por professores de todas as áreas, incluindo os que atuam com atendimento educacional especializado, porém, é na EFE que ele deixa de ser instrumento mediador e se caracteriza como "conteúdo próprio" a ser estudado (CRUZ JUNIOR, 2013). A partir disso torna-se relevante o estudo e a utilização dos Jogos Eletrônicos na EFE, pois, além de fazer parte do rol de objetivos concebidos pela BNCC (BRASIL, 2017) está presente de forma bastante significativa no contexto de vida de crianças, jovens e adultos.

> Em geral fui surpreendida pelas turmas. Elas receberam muito bem a proposta educativa e empenharam-se bastante nas atividades proporcionando um ambiente propício às aprendizagens. As atividades que foram criadas pelos alunos foram surpreendentes, surgiram diferentes jogos recreativos e eles conseguiam explicar aos colegas qual a finalidade daquele jogo que eles haviam levado. Porém, a minha única preocupação era com a questão que eles ainda não conseguiam fazer conexões entre os jogos eletrônicos e os vivenciados (nas primeiras aulas). Pensei em vários motivos para isso: o fator da idade (12 a 14 anos), a adaptação a uma professora nova com uma forma de dar aula diferente do que estavam habituados e também por estarem acostumados a receberem as respostas prontas para as perguntas. O que posso dizer é que se tratando de resistência é normal ouvirmos as perguntas: Quando vamos jogar bola? Que dia vai ser livre? A aula vai ser sempre na sala? Mas eu acho que o aluno quando percebe que o professor tem propriedade no que está ensinando e é seguro, acaba entendendo que a EF é tão importante quanto as demais disciplinas na escola e que a aula não é o momento de lazer, por mais que possa e deva ser prazerosa (NARRATIVA DOCENTE, 2019).

O enfrentamento do desafio de ministrar um novo conteúdo sob uma nova perspectiva educativa, oportuniza, ao docente, produzir conhecimentos para aprimorar ainda mais sua prática educativa. Porém,

para que o docente possa transformar sua prática pedagógica como um momento de "formação em serviço", é fundamental pautar sua ação pela reflexividade acerca de suas ações. Assim, da mesma forma que Bagnara e Fensterseifer (2019), compreendemos que tratar de inovações didático-pedagógicas, do ensino de novos conteúdos ou até mesmo elaborações curriculares, de certa forma, é algo que pode ser pensado pela lógica do gerúndio, ou seja, é fazendo, analisando, testando, experimentando as proposições, que as ações docentes vão se constituindo e se solidificando.

Ao investir tempo e esforço nesse percurso, ao longo dos anos, pode-se tornar possível qualificar e potencializar respostas para muitas questões que o exercício da docência suscita. Segundo os autores referidos no parágrafo anterior, sempre que se está experimentando algo novo corre-se riscos. No caso da EFE, parece válido correr riscos, pois é também na tentativa, na experimentação e na reflexão sobre as ações que se oportuniza um "pensar alargado" que, por sua vez, pode propiciar as adequações entendidas como necessárias para se avançar com uma nova proposta. Finalizamos a análise dos dados deste estudo referindo um recorte do estudo de Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 08), para os quais, "a análise recursiva sobre o fazer pedagógico e sobre a prática social permite ao professor encontrar subsídios para repensar e qualificar a ação docente e reestruturar o próprio projeto educativo".

Considerações finais

Ao refletir acerca do caminho trilhado pela pesquisa, apesar de algumas dificuldades, pode-se afirmar que ocorreram vários avanços e surgiram elementos bastante interessantes para fomentar os processos reflexivos. Ao encaminhar as linhas finais deste texto recuperamos alguns deles para melhor dimensionamento. Desta forma, um fato curioso e, em certa medida, desafiador, está relacionado ao estudo do conteúdo "jogos eletrônicos" sem a utilização de nenhum equipamento eletrônico. Ou seja, o grande paradoxo da pesquisa seria ensinar algo sem infraestrutura específica, ou, em outros termos, sem a possibilidade de prática, algo por muito tempo "impensado na EFE". Ao mesmo tempo que isso pode ter se constituído como uma dificuldade, pode ter se tornado a grande

possibilidade, pois se abriu oportunidade para ensinar, tecer articulações e promover relações entre os elementos conceituais dos jogos eletrônicos com os aspectos vivenciais do mesmo, na perspectiva de uma prática contextualizada articulada com outros jogos, mesmo sem equipamentos eletrônicos. De certa forma, pode-se dizer que essa premissa possibilitou uma experiência de aprendizagem diferente (mesmo utilizando jogos, em certa medida, tradicionais), produzindo, hipoteticamente, conhecimentos e experiências distintas das inicialmente imaginadas.

Outro aspecto bastante interessante está relacionado ao protagonismo dos estudantes durante o estudo do conteúdo. Ao instigar a reflexividade com questionamentos e desafios, os estudantes foram motivados a contribuir com a aula, sentindo-se, desta forma, parte importante do processo. Ao enfatizar este elemento, não significa dizer que os estudantes são os responsáveis pela aula, mas implica considerá-los como parte determinante para o êxito no processo de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo escolar. Desta forma, ao optar por metodologias de ensino pautadas pelo viés crítico, ao professor é oportunizado dar voz aos estudantes, e aos estudantes, oportuniza-se contribuir com a aula e com a elaboração de novas compreensões e ressignificações dos conteúdos tanto por parte do estudante, quanto do professor.

Apesar da perspectiva apontada e dos resultados que sugerem êxito no desenvolvimento da UD mesmo sem infraestrutura adequada, as instituições de ensino públicas não podem se abster de melhor estruturar suas escolas do ponto de vista tecnológico, pois, na contemporaneidade o acesso às mídias digitais e aos recursos tecnológicos tornaram-se fundamentais para potencializar a formação de um sujeito crítico e participativo no contexto social, o qual é permeado por aparatos tecnológicos e informações que circulam no mundo por meio deles.

Em épocas que as redes sociais, os aplicativos e o "algoritmo" determinam muitas das escolhas humanas, é fundamental que a escola possa problematizar estes e outros elementos, inclusive, possibilitando a experimentação e análise dos conteúdos propagado por tais mídias. Sustentados a esses fatores, destacamos então a relevância da abordagem desmistificada sobre os jogos eletrônicos, e também, de outros conteúdos da EFE, os quais, ao serem problematizados e ensinados nas escolas,

possibilitam aos sujeitos a construção de novos saberes, significados e aprendizados, algo que em nossa compreensão se caracteriza como uma das principais responsabilidades sociais da educação escolar.

Referências

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio curricular da educação física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. e25008, fev. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82888. Acesso em: 31 out. 2019.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf. Acesso em: 30 Ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 Ago.2019.

CERVO, Armando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo. Person Prentice Hall, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ JUNIOR; Gilson. Entre bolas, cones e consoles: desafios dos jogos digitais no contexto da mídia-educação (física). **Atos De Pesquisa Em Educação,** v. 8, n. 1, p. 287-305, jan./abr., 2013.

DARIDO, Suraya Cristina.; SOUZA JÚNIOR, Osmar M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 28, p. 27-37, abr. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123. Acesso em: 30 out. 2019.

FINCO, Mateus David; FRAGA, Alex Branco. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal. **Revista Motriz**, v.18, n.3, p.533-541, jul./set. 2012.

GARIGLIO, José Ângelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29 - Mai./Jun. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em 26 ago. 2019.

GONZÁLEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do "não-lugar" da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE.** v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/929/539. Acesso em: 15 ago. 2019.

GONZÁLEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do "não-lugar" da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE.** v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561. Acesso em: 15 ago. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **R**eferencial curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico (Org.). **Referencias**

curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Arte e Educação Física. Porto Alegre: SE/DP, v. 2, 2009. p. 111-181.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012. 208 p.

LOURENÇÃO; Fernanda Galisteu; WOLFF; Simone. **Professores temporários e o trabalho docente.** Sem data. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/FernandaGLourencao.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

MOLINA, Rosane Maria. K.; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. Silva (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 165-176.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência e Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250992186_Analise_textual_discursiva_processo_reconstrutivo_de_multiplas_faces. Acesso em: 27 ago.2019.

OLIVEIRA, Jefferson Leal; VOSER, Rogério da Cunha; HERNANDEZ, José Augusto Evangelho. A comparação da preferência do estilo de liderança do treinador ideal entre jogadores de futebol e futsal. **Revista Digital,** Buenos Aires, año 10, n. 76, Septiembre, 2004. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd76/lider.htm. Acesso em: 26 ago.2019.

PERES, Luís Sérgio. Corporeidade e sua Relação com a Educação Física: Um Breve Histórico para Entendimento. **Caderno de Educação Física**, Marechal Rondom, v. 8, n.15; p. 53-61, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande** - Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Arte e Educação Física. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v.2.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens**. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018, v.1.

VOSER, Rogério da Cunha. **Análise das Intervenções Pedagógicas em Programas de Iniciação ao Futsal.** Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ENFRENTAMENTOS, DIFICULDADES E APRENDIZADOS[1]

Ivan Carlos Bagnara
Micheli Reis Ferreira

Considerações iniciais

Conforme escrevem Bagnara e Fensterseifer (2019), durante as últimas décadas (de forma mais intensa a partir dos anos 80 do século passado), as discussões acerca da Educação Física escolar (EFE) objetivaram, em grande medida, contribuir para torná-la uma disciplina efetivamente educativa, e não mais desenvolvê-la como uma "atividade" (prática pela prática) escolar. Inicialmente, o "movimento renovador" da Educação Física (EF), impulsionado pelo Coletivo de Autores (2012), mantinha, como um dos temas centrais de seus debates e publicações, a ideia de "livrar" a disciplina do estigma de uma atividade meramente prática, tecnicista, mecanicista, esportivista, reprodutora de padrões e que não tinha preocupações com o ensino de saberes multidimensionais e a produção de conhecimentos. Mais tarde, novos estudos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010; BRACHT et al., 2014, dentre outros) colocaram-se a pensar e refletir acerca da EFE sob o prisma de uma disciplina que, além do "fazer", pudesse tratar do "saber" a respeito das práticas corporais e do universo da cultura corporal de movimento, numa perspectiva crítica.

Nessa conjuntura, pode-se dizer que o grande desafio paradigmático da EFE, neste momento histórico é efetivar, no "chão da escola", o novo *status* ao qual ela foi alçada pelos marcos legais (por exemplo, Lei de

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - 9394/96 – BRASIL, 1996 e Base Nacional Comum Curricular – BNCC – BRASIL, 2017) e pela literatura contemporânea da área. Em outros termos, à EFE se coloca a missão de alcançar o patamar de uma disciplina educativa, com conhecimentos teórico-práticos específicos a tematizar e produzir. No entanto, conforme alertam Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 56), "quando há o desafio de enfrentar uma problemática até então inovadora, em que a maioria dos elementos necessários para tal enfrentamento não estão dados pela tradição, é comum encontrar número significativo de dificuldades e entraves para a materialização do proposto". Os mesmos autores continuam afirmando que, a proposição da inovação didático-pedagógica na EFE, em muitos casos, manifesta-se como uma tarefa de proporções gigantescas, justamente pelo fato desta disciplina necessitar adentrar em debates conceituais e críticos, deixando para trás a exclusiva ideia de "atividade", adotando a forma de um componente curricular com saberes específicos a tematizar, ou seja, assumindo o *status* de disciplina escolar.

O fato de procurar introduzir, no contexto escolar, a disciplina de EF de acordo com os marcos legais e atendendo aos avanços teóricos da área que a concebem como uma disciplina com saberes a ensinar e conhecimentos específicos a produzir (também na dimensão crítica), traz à tona algumas questões novas ou velhas, mas que necessitam de uma forma de abordagem inovadora, pois infere, a partir deste momento, fazer "outras coisas", além daquelas unicamente ligadas à prática corporal (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019). Nesse sentido, pode-se presumir que os professores de EF que atuam com a educação escolar básica podem se deparar com uma série de entraves e dificuldades, os quais, numa outra dimensão, após enfrentados com seriedade, podem proporcionar a produção de novos saberes e conhecimentos didático-pedagógicos para "consumo próprio" do docente. De acordo com esta problemática, questiona-se: quais são os elementos que atravessam o fazer docente, perspectivando o desenvolvimento da EFE articulada com os marcos legais e pautada pelo referencial teórico crítico da EF, nos anos finais do Ensino Fundamental?

Esse movimento de inovação pedagógica na EFE, o qual possui

boa aceitação do ponto de vista teórico, por vários motivos, não necessariamente encontrou "guarida", de forma hegemônica, no contexto escolar brasileiro. Pelo contrário, os movimentos de inovação curricular e didático-pedagógica na EFE brasileira, além de poucos, são recentes (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; KUNZ, 2016). No caso da escola em que este estudo foi desenvolvido foram encontrados elementos que indicavam que a EFE ainda não estava sendo desenvolvida de forma inovadora, pois apresentava aulas desconectadas umas das outras, conteúdos descontextualizados, foco na prática corporal, dentre outros aspectos, ou, em outros termos, não atendia a perspectiva legal e teórica (principalmente a perspectiva crítica) da área. Assim, pode-se dizer que especificamente no *locus* em que este estudo foi realizado, a inovação didático-pedagógica "teórica" (marcos legais e referencial teórico da área) ainda não havia se desdobrado em inovação didático-pedagógica "prática" (ações no "chão da escola"). Nessa conjuntura, este estudo teve como objetivo identificar e analisar os elementos que atravessam o fazer pedagógico do professor de EF que atua no Ensino Fundamental ao instituir uma prática pedagógica considerada inovadora para o contexto.

Decisões metodológicas

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, pois tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento. Do ponto de vista dos objetivos, é uma pesquisa descritiva, pois exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). No que concerne aos procedimentos, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência, pois teve como prisma analisar a experiência educativa (didático-pedagógica) desenvolvida por uma professora de EF.

A referida professora (que também é autora deste texto) atua na rede pública municipal de ensino de uma cidade dos Campos de Cima da Serra/ RS. A docente possui graduação em nível de licenciatura em EF pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), é concursada e exerce suas funções nos anos finais do ensino fundamental há um ano e nove meses,

com carga horária de 20h semanais.

A experiência didático-pedagógica foi levada a cabo através do desenvolvimento de uma unidade didática, com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. O objetivo da unidade didática foi apresentar aos estudantes o conteúdo de ginástica possibilitando a produção de conhecimentos e saberes multidimensionais deste conteúdo. A ênfase de aprofundamento dos conteúdos foi "praticar para conhecer" (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). O componente curricular de EF é contemplado com três períodos de aulas semanais e a unidade didática teve duração dez períodos. As aulas foram desenvolvidas na perspectiva teórico-prática, sendo quatro períodos de aulas teóricas e seis períodos de aulas práticas.

A primeira aula teve duração de um período e foi desenvolvida na perspectiva teórico-prática. O conteúdo abordado foi "frequência cardíaca máxima, mínima e de repouso e frequência respiratória". Do ponto de vista metodológico houve uma exposição conceitual (exposição oral em *slides*). Os estudantes copiaram conteúdo descrito no quadro e, por fim, foram realizados a mensuração, monitoramento e cálculo da frequência cardíaca dos estudantes, e através da prática de alguns exercícios físicos, foi observada e demonstrada a variação dos batimentos.

A segunda aula teve duração de dois períodos, com uma abordagem teórico-prática. No primeiro período foram estudados os conceitos relacionados aos exercícios predominantes para cada capacidade física, capacidades físicas demandadas e intervalos de recuperação recomendados. Do ponto de vista didático-pedagógico, foi realizada exposição oral com *slides*, e após, foi realizada a prática bastante simples das capacidades físicas (força, agilidade, flexibilidade, coordenação motora) através de circuito de exercícios físicos, mostrando as diferenças entre elas. Para o segundo período, os estudantes deveriam optar por um tipo de exercício e escolheram a ginástica aeróbica. Assim, foram tematizados os exercícios físicos básicos da ginástica aeróbica e foram abordados os conceitos de frequência cardíaca máxima, mínima e de repouso. Por fim, nesta aula, foram praticados exercícios em forma de dança, práticas de exercícios diversos vinculados ao conceito aeróbico e realizado o cálculo e monitoramento da frequência cardíaca.

A terceira aula foi prática e teve duração de um período. Nesta aula, novamente, foram tematizados exercícios físicos básicos aeróbicos, frequência cardíaca máxima, mínima e de repouso. Assim, foram desenvolvidos exercícios em forma de circuito com viés aeróbico e novos cálculos e monitoramento da frequência cardíaca. A quarta aula, de característica teórico-prática abordou os seguintes conteúdos: a prática excessiva de exercícios: características e consequências; medicamentos (anabólicos), exercício físico e formas corporais; anabolizantes x suplementação alimentar x alimentação saudável. Para o desenvolvimento das temáticas foi realizada uma exposição oral (*slides* e vídeos). Após, os estudantes foram organizados em grupos e realizaram um trabalho avaliativo (elaboração teórica) sobre anabolizantes e alimentação saudável. No segundo momento, houve a prática de exercícios de força. Por fim, na quinta e última aula, que teve duração de um período, foram apresentados, em forma de seminário, os trabalhos produzidos pelos estudantes.

Para produzir os dados da pesquisa foi utilizado o relatório docente elaborado pela professora. Ao final de cada aula eram realizadas anotações no diário de campo da docente, com relatos sobre os acontecimentos decorridos nas aulas, que embasaram a elaboração do relatório docente, ao final da unidade didática. Quando iniciou a prática docente, o primeiro passo foi explicar aos estudantes quais eram os objetivos da unidade didática e como se desenvolveria as aulas. Em todas as aulas, foram realizadas abordagens nesse sentido, para que os discentes tivessem o conhecimento e pudessem registrar o conteúdo que seria tematizado,

Os dados foram analisados através do método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006), que se caracteriza como "uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso" (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Deste modo, a análise teve o exercício da escrita como fundamento para a interpretação e a produção de argumentos. Ainda, registra-se que a pesquisa seguiu todas as normas éticas para estudos envolvendo a participação de seres humanos.

Inovação pedagógica na Educação Física escolar: o "movimento" realizado

A EFE enquanto área do conhecimento, pode ser considerada como uma disciplina importante para o desenvolvimento integral do estudante, haja vista sua obrigatoriedade legal desde a Educação Infantil. No entanto, em muitos contextos, a EFE ainda é concebida como uma disciplina descompromissada das intencionalidades educativas da escola. Nessa conjuntura, Machado et al. (2010) e González e Fensterseifer (2006), atribuem os termos abandono docente e/ou desinvestimento pedagógico às práticas escolares da EF que não se coadunam com o Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo Machado et al. (2010) o desinvestimento pedagógico e/ou o abandono docente, são termos que retratam os professores que são nominados *professores bola* ou *professores rola-bola*. São expressões pejorativas utilizadas para caracterizar (e caricaturizar) a prática de professores de EF que, por conta de uma série de fatores, muitas vezes, fica reduzida ao ato de distribuir os materiais didáticos aos estudantes e observar a sua prática.

Um dos grandes problemas é que o fenômeno do abandono docente/desinvestimento pedagógico ainda é muito comum na EFE, conforme apontam os estudos de Bagnara (2017) e Bracht et al., (2014), por exemplo. Dessa maneira, torna-se fundamental aos docentes buscar formas inovadoras e que relacionem a teoria com a prática no momento de ministrar suas aulas, atendendo, nesse sentido, a perspectiva teórica crítica da área. Ao enveredar para o enfrentamento dos desafios da inovação pedagógica na escola, o professor de EF comumente se depara com uma série de elementos, os quais necessitam ser enfrentados e, em grande medida, superados, para que se possa avançar com a instituição de uma disciplina vinculada aos propósitos da escola e com saberes específicos a ensinar/produzir/tematizar. Assim, no que concerne a este estudo, emergiram vários elementos que, de uma maneira ou outra, influenciaram no "novo fazer" didático-pedagógico ou se constituíram em aprendizados obtidos com o movimento realizado. Tais elementos se constituem em categorias de análise, quais sejam: o próprio desafio de inovar nas ações didático-pedagógicas; a relação teoria e prática na

EFE; o domínio do conteúdo (ou em alguns casos, a falta dele) por parte do professor; a importância do estudo por parte do professor para ministrar uma aula produtiva do ponto de vista do conhecimento e a consequente satisfação proporcionada ao professor pela aprendizagem; o empoderamento que o conhecimento proporciona aos sujeitos (tanto ao docente quanto aos estudantes); e, por fim, a satisfação docente ao desenvolver um trabalho novo.

Acerca do próprio desafio de inovar, primeiro elemento problematizado neste tópico, a docente participante relata que "não é fácil trabalhar dentro de uma inovação pedagógica. Requer muito estudo e preparo por parte do docente" (RELATÓRIO DOCENTE). Esse dado revela um dos possíveis motivos pelos quais muitos professores podem abdicar de propor inovações didático-pedagógicas e enveredar para práticas com características de abandono docente ou desinvestimento pedagógico. Ou seja, além do esforço e investimento pessoal que isso implica, é preciso tempo e motivação para estudar e se preparar para isso, algo que muitos docentes que atuam na escola pública não possuem, devido principalmente, à elevada carga de trabalho diretamente com aulas a que estão submetidos.

Entendemos que essa questão necessita ser tratada com muita cautela, pois, conforme afirmam Fensterseifer e Silva (2011), o docente de EFE, para ser considerado inovador, necessita organizar as suas ações didáticas problematizando conhecimentos multidimensionais referentes à cultura corporal de movimento, além de relacionar a sua prática pedagógica com o Projeto Político Pedagógico da escola, deixando de lado o ensino pautado pelo paradigma da aptidão física. Porém, para dar conta disso, ao docente é necessário, além de esforço pessoal e profissional, tempo para poder planejar suas ações educativas.

A EFE, sendo um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o estudante para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social, não pode fundamentar sua perspectiva na educação escolar em premissas de instituições externas à escola, como, por exemplo, ocorre nas "escolinhas" desportivas. Para atingir tal finalidade, é necessária uma clara explicitação das competências e conteúdos

atribuídos a esta disciplina, assim como esforço e tempo, por parte do docente, para estabelecer uma progressão coerente com as características sociocognitivas dos estudantes nas diferentes etapas escolares e o próprio processo de construção/produção do conhecimento.

Assim, buscando romper com esse paradigma bastante cristalizado na EFE, no contexto deste estudo, "no planejamento de cada aula da unidade didática, procurei trabalhar e pensar em estratégias que envolvessem os saberes corporais e conceituais, sempre articulando a teoria e a prática" (RELATÓRIO DOCENTE). Atentar para essa questão é importante, pois nas aulas de EF analisar os aspectos teóricos e práticos são indispensáveis para compreensão da cultura corporal numa perspectiva multidimensional, e que devem ser incorporadas ao cotidiano escolar do estudante. "Às vezes eu ficava imaginando o que meus colegas de escola pensavam sobre a nova EF da escola: EF na sala de aula? Avaliação teórica em EF? Nota baixa em EF? Mas mesmo assim, segui com a proposta" (RELATÓRIO DOCENTE). Os elementos referidos são passíveis de reflexão, pois ao considerar que a EFE tem como tarefa contribuir para uma aprendizagem significativa, articulando teoria e prática, com abordagens em diferentes dimensões do conhecimento - saberes corporais e conceituais técnicos e críticos (KUNZ, 2005 apud BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019), possibilitando ao estudante outros conhecimentos que não são apenas os esportivos ou os "práticos", torna-se importante abordar o conhecimento por outro viés, neste caso, o teórico ou, melhor ainda, considerando constantemente e organicamente a relação entre a teoria e a prática.

A relação entre teoria e prática na EFE é um embate que tem sido travado nos últimos anos e foi um elemento que emergiu da análise dos dados produzidos neste estudo, porém, neste caso específico, esta questão vem sendo tratada pela professora há certo tempo e isso tem minimizado a resistência dos estudantes acerca do estudo da "teoria" na EFE.

> Na primeira aula os estudantes se interessaram muito pelo novo conteúdo que foi trabalhado. Como eles já estão "acostumados" com as aulas teóricas e práticas, não houve reclamação. Posso dizer que essa foi uma grande barreira que consegui vencer com eles nesses quase dois anos que atuo nesta escola, entender a necessidade da teoria, e de ter como em qualquer outra matéria, o caderno de

EF em mãos (RELATÓRIO DOCENTE).

Um outro elemento importante para a inovação didático-pedagógica na EFE na escola onde o estudo foi realizado e que emergiu nos dados desta pesquisa está relacionado com o domínio do conteúdo por parte do docente. Segundo Bagnara e Fensterseifer (2019), pensar na escolha, estruturação e compreensão dos conteúdos é determinante para a EFE, pois conforme afirma Gariglio (2013, p. 122), "os professores têm responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, atuando como primeira fonte para a compreensão da matéria pelos estudantes". Conforme recorte do Relatório Docente, "a aula que mais me senti à vontade para ministrar, foi a de ginástica aeróbica, devido à dança, pois me identifico muito com esse conteúdo e é um conteúdo que tenho muita segurança para trabalhar".

A seleção de conteúdos trabalhados muitas vezes está centrada nos interesses do docente, principalmente, nos que procuram desenvolver apenas os conteúdos ligados à sua preferência pessoal e à sua habilidade motora. Bagnara (2017, p. 151) aborda essa questão e afirma que:

> O fato de elencar para tematização os conteúdos de maior preferência podem ser entendido como algo até certa medida natural, pois o professor, muitas vezes, se pauta pela segurança que o conhecimento acerca de algo lhe proporciona para tomar suas decisões. Ao mesmo tempo em que pode ser considerado natural, em outra perspectiva, pode ser considerado como um obstáculo, pois acaba por criar uma espécie de "roda viva" em que os conteúdos acabam por se repetir, se reproduzir, sem possibilidades de ressignificação, problematizações ou novas contextualizações. Intencionalmente ou não, se faz "mais do mesmo" ano após ano.

Desta forma, ao professor, é preciso pensar melhor na escolha e seleção dos conteúdos a serem ensinados na EFE, rompendo a premissa cultural do "ensino" exclusivo dos esportes e alargando as possibilidades educativas com outros conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento, como, por exemplo, a ginástica, a dança, as lutas e até mesmo esportes menos tradicionais, dentre outros. Pensar por essa perspectiva parece bastante importante, pois para Saviani (1987, p. 59), "os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se

transforma numa farsa". Ao não atentar para esses elementos, seguramente os estudantes serão prejudicados do ponto de vista acadêmico, devido às restrições de acesso aos conteúdos de especificidade da EFE.

Ainda, é preciso considerar a relação dos conteúdos a serem ensinados e estudados com o Projeto Político Pedagógico da escola, documento central e norteador do fazer pedagógico para todas as disciplinas escolares. Assim, segundo o Coletivos de Autores (2012, p. 26):

> É necessário que [...] todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. Para tanto consideramos que é de grande importância que o professor adquira um conhecimento mais profundo, por meio de bases científicas que possam lhe dar maior sustentação nos seus procedimentos didático-pedagógicos.

Ao refletir acerca do descrito pelo Coletivo de Autores (2012), de certa forma, permite adentrar na análise e discussão da próxima categoria oriunda da análise dos dados do estudo, qual seja, a importância do estudo por parte do professor para ministrar uma aula coerente do ponto de vista da produção de conhecimento e a satisfação proporcionada ao professor pelas aprendizagens construídas. "Foi necessário, de minha parte, estudar muito esse conteúdo e me preparar para ter segurança para ministrar essa aula. Me senti satisfeita, me fez sair da minha zona de conforto, pois não havia trabalhado com ginástica ainda com eles" (RELATÓRIO DOCENTE).

Dentre as perspectivas de análise para esta categoria, intencionalmente, neste texto, será abordada a questão dos saberes advindos da própria prática docente. Segundo Shulman (2005) e Tardif (2014), o conhecimento advindo da prática docente, ou, em outros termos, os saberes experienciais, se constituem em importantes aspectos de reflexão para melhorar e qualificar a própria prática, pois através dela o docente apropria-se de saberes que, muitas vezes, o tiram da zona de conforto e possibilitam, consequentemente, aprender mais sobre o conteúdo que está ensinando e sobre os afazeres da docência. Para

Bagnara (2017), a elaboração e sistematização curricular, o planejamento das aulas e a análise das ações docentes realizadas, podem ser considerados como um tempo e um espaço destinados para formação em serviço, pois se constituem em verdadeiros momentos de estudos, discussões (com autores ou outros colegas) e elaborações docentes.

Assim, produzir novos saberes empoderam o professor a continuar avançando com o desenvolvimento das suas ações docentes, pois o empoderamento pelo viés do conhecimento também se dá, conforme explicita Bagnara (2017), pelo domínio conceitual e sua articulação e significação para o exercício da docência. Ou seja, ao mesmo tempo em que o conhecimento possibilita o empoderamento por parte do docente, permite que os estudantes empoderem-se com os novos conhecimentos produzidos. Nessa conjuntura, refletir acerca do empoderamento que o conhecimento proporciona aos sujeitos (tanto ao docente quanto aos estudantes), também se constitui como uma categoria de análise. Um recorte do relatório docente refere este elemento: "após nossa primeira aula a professora do período seguinte, que era matemática, relatou que os alunos queriam calcular a frequência cardíaca dela e explicar como fazia. Eu fiquei feliz, pois percebi que aquele conhecimento, de alguma maneira, foi significativo para eles" (RELATÓRIO DOCENTE).

Elementos relacionados ao que descreve a professora participante do estudo podem ser encontrados nos escritos de Libâneo (1985) e Freire (1989), por exemplo. Segundo Libâneo (1985, p. 39), "não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social". Assim, cabe ao professor, através do seu fazer pedagógico e da seleção das estratégias de ensino, levar o estudante a construir o conhecimento de forma organizada, para que o mesmo tenha uma melhor compreensão da realidade social que o cerca e tenha capacidade de intervenção na mesma. Freire (1989), também argumenta neste sentido e afirma que conteúdos sem significado, de ordem cognitiva, social ou moral, conspiram contra a aprendizagem e a autonomia do estudante.

No que concerne à EFE, pensar no nível de aprofundamento dado aos conteúdos de ensino é fundamental para possibilitar diferentes perspectivas de aprendizagem e significação. Atualmente, na EFE, há uma

linha teórica que aborda duas possibilidades de aprofundamento, não significando que uma seja melhor que a outra, são apenas perspectivas de trabalho. Uma delas possui como ênfase o "saber para praticar", que segundo González e Fraga (2012), têm maior tempo destinado ao estudo, pois a EFE deverá potencializar aos estudantes o desenvolvimento de competências e aprendizados básicos para que consigam, de forma proficiente, praticar o conteúdo ensinado entre os amigos, de forma recreativa e com capacidade de organização para isso. A outra possui como espectro o "praticar para conhecer" (que foi a perspectiva deste estudo), que segundo Bagnara e Fensterseifer (2019), têm menor tempo destinado ao estudo em cada unidade didática, pois o objetivo é "apresentar" os conteúdos aos estudantes, que, caso se interessem por eles, poderão buscar outras formas de aprendizagem com o intuito de auxiliá-los a praticar de forma proficiente.

Porém, em certa medida, acreditamos que o potencial de significação dos conteúdos não está centrado exclusivamente na perspectiva de aprofundamento escolhida (saber para praticar ou praticar para conhecer), mas sim, e principalmente, na forma como os conteúdos são problematizados na EFE. Assim, independentemente da ênfase que será dada ao desenvolvimento dos conteúdos, é preciso considerar que os mesmos necessitam ser estudados e tematizados de maneira multidimensional e com diferentes níveis de aprofundamento ao longo da Educação Básica, caso contrário, seu poder de significação possivelmente será reduzido.

Dessa maneira, no que concerne à multidimensionalidade dos conteúdos, González e Fraga (2012), as Lições do Rio Grande (2009) e Bagnara e Fensterseifer (2019), por exemplo, descrevem que os conhecimentos relacionados à EFE devem ser problematizados nas seguintes perspectivas: saberes corporais, saberes conceituais técnicos e saberes conceituais críticos, e foi nesta premissa que a unidade didática foi desenvolvida neste estudo. Os saberes corporais, conforme descrito nas Lições do Rio Grande (2009), se produzem/constroem com base na experiência sustentada predominantemente no movimento corporal, ou em outros termos, referem-se à prática, ao fazer. Já os saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam

diferentes aspectos relativos às práticas corporais estão alocados no eixo dos "saberes conceituais". Os saberes conceituais se referem aos saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos das práticas corporais sistematizadas e se desdobram em dois: conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos. Para os autores, os conhecimentos técnicos articulam os conceitos necessários à compreensão das características e do funcionamento das práticas corporais numa dimensão de caráter operacional. Enquanto os conhecimentos críticos, tratam da inserção das práticas corporais em determinados contextos socioculturais, lidam com temas que permitem aos estudantes analisarem as manifestações da cultura corporal numa perspectiva ética e estética relativas à época e a sociedade que as gerou, às razões de sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012 apud BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019), potencializando, desta forma, a instituição e reconfiguração dos sentidos atribuídos aos conhecimentos, conteúdos e saberes, na contemporaneidade.

De acordo com essa perspectiva de desenvolvimento do trabalho docente, cabe ao professor assumir uma condição autoral de seu próprio fazer didático-pedagógico, proporcionando aos estudantes as oportunidades necessárias para adquirir conhecimentos novos e significativos. A EFE possui um leque enorme de possibilidades e de estratégias de ensino que podem/devem ser utilizados pelos professores, o qual possui autonomia para a realização do seu trabalho, mesmo com todas as dificuldades que lhe são impostas, como, por exemplo, salários deficitários, estudantes indisciplinados, infraestrutura precária, dentre outras. No entanto, em tempos de crises (de várias ordens), a figura do professor e seu investimento (principalmente de tempo) e doação pessoal (esforço), se constituem como algo determinante para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de especificidade da EF na escola.

Apesar do tempo e do esforço empreendido no desenvolvimento de um novo trabalho, algo que demanda uma cota elevada de doação por parte do professor, na maioria dos casos a satisfação proporcionada pelo desenvolvimento do novo trabalho é compensadora. "Não é uma tarefa fácil trabalhar a EF como está nos marcos legais e de acordo com um

referencial teórico crítico. Exige muito estudo e preparação por parte do professor, mas vale a pena no final" (RELATÓRIO DOCENTE).

O processo do planejamento e instituição da "novidade" requer raciocínio, coordenação de ação docente e organização das atividades escolares, problematizando o contexto social dos estudantes e participantes do meio escolar (LIBÂNEO, 1985). Através do planejamento, o professor poderá, além de preparar as estratégias de ensino, se preparar e estudar para ministrar a aula, mesmo que não seja um conteúdo de seu total domínio ou de seu gosto pessoal. Entendemos que pode ser através do planejamento e do estudo sobre os conteúdos a serem ensinados que o professor obtém as "ferramentas" para se tornar protagonista da sua própria atuação docente. Compreendemos que ao enfrentar com seriedade e comprometimento uma problemática nova para determinado contexto, após o esforço para tal, e também, após refletir sobre os erros e acertos referente ao caminho percorrido, pode-se dizer que o professor sai fortalecido e capacitado para enfrentar novos e mais complexos desafios.

Encerramos a análise dos dados referindo um recorte do descrito pela professora: "após a prática docente desenvolvida, criei coragem para trabalhar com qualquer conteúdo, até mesmo os menos conhecidos, pois percebi que consigo propor e desenvolver com êxito qualquer conteúdo, somente preciso me preparar e estudar" (RELATÓRIO DOCENTE).

Considerações finais

Os elementos problematizados neste texto não são os únicos que implicam no fazer didático-pedagógico do professor, mas podemos, através deles, compreender como a ação docente na EFE, concebida como uma disciplina com *status* educativo, é complexa. Por outro lado, quem sabe, é esta mesma complexidade que possibilita e oportuniza ao professor produzir uma quantidade significativa de aprendizados sobre os próprios conteúdos e conhecimentos de especificidade da disciplina e, além disso, produzir saberes experienciais, os quais possuem potencial para aprimorar o seu trabalho docente na educação escolar.

Porém, é preciso ter consciência de que a inovação pedagógica não acontece como "num passe de mágica" ou é produzida por um ser de "outro

planeta". Pelo contrário, ela é fruto do trabalho árduo desenvolvido pelo professor de EF individual ou coletivamente. O trabalho de desenvolver uma unidade didática inovadora ou, em maior amplitude, um projeto educativo inovador, suscita ao docente planejar, estudar, analisar, refletir, preparar-se e sentir-se confiante, pois desta forma, além de aumentar as possibilidades de êxito de sua proposta, possibilita, também, melhor lidar com os possíveis imprevistos que, por ventura, possam emergir durante o trabalho.

Trilhar um caminho árduo e complexo como este possui enorme potencial de empoderamento por parte do professor, que, de certa forma, precisa reinventar a forma de trabalhar, enfrentando, assim, seus medos, anseios, inseguranças e até mesmo, em muitos casos, a falta de conhecimento (o não saber fazer algo). O êxito de um trabalho certamente faz o docente ter confiança para dar continuidade à perspectiva didático-pedagógica, principalmente se há reconhecimento por parte dos demais atores escolares com relação ao seu trabalho.

Por fim, é preciso reconhecer que produzir conhecimentos multidimensionais e significativos na e para a EFE é um desafio de extrema complexidade que se apresenta aos professores, os quais, de forma ou outra, cedo ou tarde, deverão produzir e apresentar soluções para cada contexto de intervenção. Infelizmente (ou felizmente), não há receituário prévio ou um "piloto automático" que possa auxiliar nesta empreitada, há sim, por outro lado, experiências docentes, referenciais teóricos e referenciais curriculares com potencial de contribuir sobremaneira no enfrentamento deste e de outros desafios. Buscar auxílio com outros colegas, em cursos de formação ou nas publicações da área, possibilita ao professor, desenvolver este movimento acompanhado e, possivelmente, dependendo de duas escolhas, muito bem acompanhado.

Referências

BAGNARA, Ivan Carlos. **A interlocução pedagógica na Educação Física escolar:** horizontes para pensar a Formação Inicial. 2017. 309 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaiando o "novo" em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-143, 2011. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/874. Acesso em: 20 out. 2019.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GARIGLIO, José Ângelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO de Educación Física: repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física**: Repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, 2006. p. 734-746.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do "não-lugar" da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE,** v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em:

revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/929/539. Acesso em: 19 out. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do "não-lugar" da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE.** v.1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561. Acesso em: Acesso em: 19 out. 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na Escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 4**: Educação Física e esportes na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MACHADO, Thiago da S *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/10495/8924. Acesso em: 19 out. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência e Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250992186_Analise_textual_discursiva_processo_reconstrutivo_de_multiplas_faces. Acesso em: 15 set. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande.** Referenciais Curriculares. Caderno do Professor - Volume 2 - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ATIVIDADES COOPERATIVAS E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: EFETIVAÇÃO DE DIÁLOGO NA APLICAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA[1]

Viviane Catarini Paim
Cassiane Paganella da Silva

Considerações iniciais

No processo educativo escolar, a aprendizagem dos sujeitos em formação pode ser considerada o eixo central do trabalho docente. Preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, a instituição escolar responsabiliza-se por vários objetivos educacionais. Para o ensino fundamental, cita-se, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Já, na etapa do Ensino Médio, um dos objetivos é o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), em consonância com a LDB, apontam que a escola, na sua proposta pedagógica e curricular, seja capaz de "adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer." (p. 33). Se estas responsabilidades cabem às instituições escolares, um dos

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

principais elementos deste processo é o professor, pois é através de seu trabalho cotidiano e contínuo, que muitos objetivos são efetivados.

Diante disso, o que se observa, na maioria das vezes, é que o professor se utiliza de diferentes práticas pedagógicas para o alcance das aprendizagens, contemplando o protagonismo e autonomia dos estudantes, na construção do conhecimento. Neste sentido, a autonomia pedagógica possibilita que o professor faça escolha de diferentes estratégias didáticas e ferramentas que possibilitem um trabalho educativo, capaz de responder às necessidades de aprendizagem e percurso formativo de seus estudantes.

> A instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos, para que o grande objetivo seja alcançado: educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social. (BRASIL, 2013, p. 47).

De acordo com as prerrogativas legais e, em respeito à autonomia pedagógica das instituições escolares, este capítulo apresenta como objetivo descrever uma intervenção pedagógica aplicada em uma escola pública, na turma do terceiro ano do Curso Normal, na disciplina de Educação Física, tendo como pretensão responder o seguinte questionamento: quais são as possibilidades de desenvolver atividades cooperativas como prática pedagógica, na perspectiva da Comunicação Não Violenta?

Uma das hipóteses levantadas para responder ao questionamento supracitado é apontada por Carvalho (2015), que defende práticas pedagógicas que contemplem os princípios de coletividade e cooperação, colaborando para a aprendizagem individual. Afirma ainda que existe um consenso entre educadores e estudiosos de que "o ambiente ideal para se aprender cooperação é na escola" (p. 23).

Para colaborar com as discussões propostas a partir dos temas de coletividade e cooperação, e para dar sustentação à intervenção pedagógica aplicada, o trabalho teve a pretensão de tecer um diálogo com os estudos feitos por Rosenberg (2006), que desenvolveu um método de resolução de conflitos fundamentado nos princípios da cooperação, compaixão e

empatia, chamado Comunicação Não Violenta (CNV) que, através das suas dinâmicas, destaca-se como ferramenta na construção e reconstrução das relações, estabelecendo laços consensuais entre os seus praticantes, utilizando-se da linguagem empática. O autor afirma que "a CNV se baseia em habilidades de linguagens e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas". (2006, p. 21).

Por isso, outra hipótese a ser ressaltada é a necessidade de conhecer o método da CNV, já que um dos seus princípios é a cooperação, utilizando-se de processos circulares como recurso metodológico e contribuindo positivamente nas práticas pedagógicas. Diante destes pressupostos, optou-se pela escolha da aplicação da intervenção pedagógica, no componente curricular de Educação Física, com uma turma do terceiro ano do Curso Normal, por estarem preparando-se para o exercício da docência com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental. Entende-se que, como futuros professores, necessitam conhecer práticas pedagógicas que colaborem para o desenvolvimento da cooperação entre os pares. No mesmo sentido, reconhecer a CNV como possibilidade de resolução de conflitos pode ser uma alternativa eficiente durante a profissão docente, nas relações com os estudantes. Além disso, a escolha pela disciplina da Educação Física justifica-se pela possibilidade de ser uma área do conhecimento que, conforme as competências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, possibilita a experimentação, apreciação e criação de diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2017, p. 223).

A partir disso, o elemento central da intervenção pedagógica é a interrelação entre atividades cooperativas e CNV, desvelando um indicativo de utilização de práticas pedagógicas que estabeleçam relações com a fomentação da autonomia e da cooperação no ambiente escolar, tendo como recurso os processos circulares, através dos princípios da CNV, pois a disciplina de Educação Física pode ser um canal para o desenvolvimento de conhecimentos atitudinais, entre eles, a cooperação, a integração, a responsabilidade individual e coletiva e a autonomia.

Aproximação entre Educação Física e aprendizagem cooperativa

A Educação Física apresenta-se como um componente curricular obrigatório na Educação Básica. Por isso, perpassa pelo currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tornando-se área do conhecimento efetivo nas atividades pedagógicas. Nas DCNEB, encontra-se o seguinte:

> A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; *nas atividades desportivas e corporais*; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a *Educação Física*; f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 67, grifo nosso).

Na BNCC, a Educação Física está inserida na grande área das Linguagens, que tem como finalidade "possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens." (BRASIL, 2017, p. 63). Diante das prerrogativas legais, o professor, na prática da Educação Física escolar, deve garantir a aprendizagem dos diversos saberes, entre eles corporais, estéticos, emotivos e lúdicos, incentivando, junto a isso, o exercício da autonomia, da socialização, da responsabilidade, do protagonismo, entre outros princípios de convivência, que colaborem para a formação do sujeito. Está posto na 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 o 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, 2017, p. 213).

Diante deste contexto, compreende-se que a Educação Física é um componente curricular que demanda metodologias apropriadas, tendo em vista a responsabilidade subjacente na formação dos estudantes. Ocorre que, como é componente curricular obrigatório na Educação Infantil e Ensino Fundamental, em muitas redes de ensino, é trabalhado por profissional não formado na área. Muitas vezes, é o próprio professor da sala de aula (educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental) abarca a responsabilidade desta prática educativa. Escolher a Educação Física, no contexto desta intervenção pedagógica, apresenta-se como necessária, para que as estudantes do Curso Normal, futuras professoras, compreendam a importância deste componente e quais possibilidades pedagógicas podem ser efetivadas para contribuir com a formação da criança, já que estão sendo formadas para atuar em turmas de educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental.

Diante disso, uma das possibilidades metodológicas pode ser o ensino cooperativo (CARVALHO, 2015), que aproveita o potencial do grupo na sala de aula, como um trabalho estruturado e organizado. Pensar na aprendizagem cooperativa, como metodologia, valoriza a participação do sujeito na sua integralidade, pois desenvolve competências importantes que colaboram na construção do conhecimento e no desenvolvimento de valores e habilidades como o respeito, o espírito de equipe, a cooperação, a autonomia, a igualdade e empatia. O autor afirma ainda "que estamos no caminho certo ao integrar competências, habilidades e valores, com premissas realmente inovadoras em sala de aula." (Ibid., p. 11).

A aprendizagem cooperativa baseia-se em cinco elementos básicos: independência positiva, responsabilidade individual, funcionamento do grupo, habilidades sociais e valores e interação face a face. Para Carvalho (2015, p. 13), quando o professor decide implantar nas suas

aulas a metodologia da aprendizagem cooperativa, está assumindo o compromisso de ser um agente de mudanças e um multiplicador de conhecimentos. potencializando o aprendizado individual e coletivo e, assim, impactando positivamente no ambiente escolar, com a melhora significativa das relações interpessoais.

A pedagogia cooperativa efetiva as habilidades, competências e valores com as práticas corporais coletivas, que garantem a participação de forma integral, proporcionando aceitação e satisfação imediata dos discentes e, consequentemente, do professor que aderiu a esta metodologia. Estas premissas dialogam com as práticas da disciplina de Educação Física, pois de acordo com a BNCC (2017, p. 214) "cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo."

A BNCC destaca, ainda, a importância do desenvolvimento do sujeito na integralidade e contempla oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário que, ao praticar e vivenciar nas práticas corporais, o sujeito poderá apropriar-se e desenvolver o pertencimento. As dimensões de conhecimento da disciplina de Educação Física estão entrelaçadas entre si e, conforme sua utilização, durante as práticas pedagógicas, poderá haver maior significado e valorização de saberes diferentes, respeitando sempre o estudante na sua totalidade como sujeito. Para tanto, é necessário que o professor, na prática da Educação Física, tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para assegurar a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimentos em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2017, p 213).

A partir disso, os jogos cooperativos apresentam-se como uma das possibilidades pedagógicas, pois despertam a consciência cooperativa, a convivência compartilhada, o trabalho em equipe e a autonomia. Segundo Amaral (2007, p. 27), "o jogo cooperativo busca aproveitar as

condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum." Estes são realizados sempre em grupos e, na prática, podem promover o respeito, cooperação, empatia, e fortalecer as relações entre eles.

No mesmo sentido, Brotto (2013, p. 19) afirma que

> A convivência é uma condição inexorável da vida cotidiana. Na medida em que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerarmos soluções benéficas para problemas comuns e aprimorarmos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos.

Os jogos cooperativos tornam-se uma ferramenta poderosa, promotora da cooperação que, ao criar interface com a Pedagogia do Esporte, torna-se uma das mais eficientes abordagens para promover o exercício da convivência. Neste sentido, Amaral (2007) dialoga com as afirmações de Brotto (2013) quando salienta que cabe "entendermos os jogos cooperativos como componentes essenciais de um projeto educativo baseado na cooperação e resolução pacífica dos conflitos, onde os meios empregados não sejam inadequadamente éticos." (p. 28).

A proposta dos jogos cooperativos potencializa as competências do grupo, destacando o papel que cada um assume no coletivo, e desta forma aumenta a autoestima, valoriza as relações interpessoais, fortalece os valores na atividade inseridos e contribui na construção de resoluções em grupo, desta forma o impacto positivo que provoca no ambiente escolar é favorável ao processo educativo.

Sendo assim, a relação entre a Educação Física e a aprendizagem cooperativa torna-se salutar, já que a cooperação colabora para a convivência entre os grupos e favorece a autonomia individual, na medida em que, ao trabalhar em equipe, o sujeito executa uma função e cumpre uma tarefa. A Educação Física, por sua vez, garante que

> Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2017, p. 220).

Comunicação não violenta e processos circulares

Rosenberg (2006) apresenta o método de resolução de conflitos, conceituado como Comunicação Não Violenta - CNV, que se caracteriza como uma ferramenta para o desenvolvimento da escuta empática, da cooperação e afeto, colaborando significativamente na reconstrução das relações interpessoais em várias esferas e, neste caso, no âmbito escolar.

A CNV é uma forma de comunicação que tem como propósito criar uma conexão entre os pares, permitindo repensar a maneira de expressar-se e ouvir os outros. (ROSENBERG, 2019, p. 21). Neste sentido, entende-se que esse método pode contribuir nas práticas pedagógicas escolares, promovendo com intensidade o ato de escutar o outro e manifestar dificuldades pessoais, sendo uma forma simples, porém transformadora, caracterizando-se como "linguagem da compaixão." (ROSENBERG, 2006, p. 27).

A "linguagem da compaixão" pode abrir espaço para a possibilidade da construção de relacionamentos fortalecidos pelos valores do respeito, da cooperação, da compaixão, da atenção e empatia, promovendo um ambiente escolar agradável de convivência.

Partindo dessas informações, verifica-se que a CNV precisa de ferramentas para garantir sua prática com eficácia. Por isso, justifica-se a utilização do método de resolução de conflitos, efetivado através do diálogo, em processos circulares (PRANIS, 2010). Os círculos de diálogo têm objetivos específicos que mostram benefícios aos participantes, propiciando um ambiente no qual os participantes desenvolvem a consciência emocional e competência emocional e aprendem a praticar a atenção plena. Os usuários aprendem a planejar, criar e facilitar o círculo de construção de paz como um lugar seguro para compartilhar o diálogo. (WATSON; PRANIS, 2011, p. 13).

A prática do "círculo" na escola potencializa o sentimento de pertencimento e propicia a construção de um ambiente coletivo de convivência positiva. Segundo Watson e Pranis (2015, p. 23),

O círculo é um espaço intencional altamente estruturado, dedicado a promover a conexão, a compreensão e o diálogo no

grupo. O círculo é uma ferramenta poderosa para a função básica da comunidade na definição de como estar juntos, o que inclui construção de relacionamentos, estabelecimento de normas de trabalho com as diferenças.

As autoras citam alguns valores que são praticados durante a realização de um "círculo": respeito, igualdade, empatia e alfabetização emocional, solução de problemas, responsabilidade, autocontrole e autoconscientização e liderança compartilhada, confirmando que "há muito mais acontecendo do que cadeiras posicionadas formando um Círculo." (p. 23). Pranis (2010, p. 39) ressalta que "os Círculos de Construção de Paz não são um processo neutro, livre de valores. Ao contrário, são conscientemente erguidos em cima de um alicerce de valores partilhados".

Ao participar de um processo circular, experimenta-se a desaceleração da rotina, permitindo estar presente de coração, assegurando o fortalecimento das relações, possibilitando que se conheçam e contribuindo para a relação do grupo. "O Círculo deliberadamente retarda o diálogo sobre as questões mais delicadas até que o grupo tenha feito algum exercício para construir relacionamentos" (WATSON; PRANIS, 2015, p. 33).

No espaço do círculo, as relações são entrelaçadas pelos valores que ali se fazem presentes, porém existe também um princípio que merece destaque, o ato de cuidar, que no primeiro momento, antes da construção de relacionamentos, cabe ao facilitador garantir, através do cuidado, que todos os participantes sintam-se confortáveis (WATSON; PRANIS, 2015).

Pranis (2010, p. 28) explica que, conforme os círculos foram sendo utilizados para enfrentar diferentes problemas, surgiu uma terminologia que diferencia um do outro, de acordo com suas funções e que, dessa forma, podem ser úteis na hora de utilizá-los, porém esta linguagem ainda não é empregada de maneira universal, até o presente momento. Sendo assim, há círculos de várias tipologias: de diálogo, de compreensão, de restabelecimento, de sentenciamento, de apoio, de construção de senso comunitário, de resolução de conflitos, de reintegração e de celebração. Se

essa ferramenta for a opção para desenvolver práticas pedagógicas, existe a possibilidade de escolher o tipo de círculo mais adequado às demandas e objetivos expressados pelos grupos.

É relevante destacar o papel fundamental do diálogo para realização dessas práticas, pois funciona como mola propulsora nas práticas da CNV e dos Processos Circulares, já que a forma de comunicação garante o sucesso e o insucesso das práticas pedagógicas. Corroborando com as discussões, Paim e Nodari (2012, p. 161) destacam que "a escola tem como objetivo formar um indivíduo que possa conviver em sociedade, já que isso demanda alguns requisitos essenciais, dentre eles, saber dialogar". Diante disso, é fato que o diálogo empático garante uma boa convivência entre os pares e grupos em várias esferas, não sendo diferente no ambiente escolar, pois é ambiente norteado de conflitos que necessitam da resolução dos mesmos, possibilitada através desta ferramenta dos "círculos" e da "CNV", estimulando o ato de falar e escutar, criando um espaço de reflexão coletiva que propiciam soluções pacíficas.

Percurso metodológico e análise dos resultados

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da intervenção pedagógica caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois sua análise "depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação." (GIL, 2002, p. 133). Quanto aos fins, define-se como descritiva e quanto aos meios, caracteriza-se como relato de experiência com registros em diário de bordo.

A proposta de intervenção realizou-se em onze períodos de aula e teve como objetivo responder ao problema enunciado anteriormente, quanto a possibilidade de desenvolver atividades cooperativas como prática pedagógica na perspectiva da CNV. Por isso, optou-se por desenvolver uma sequência didática (ZABALA, 1998), com o intuito de desenvolver um trabalho processual, relacionando as atividades de forma significativa.

Na primeira aula da intervenção, as estudantes foram convidadas

a participar das aulas com a perspectiva de conhecer e experimentar a aprendizagem cooperativa como possibilidade de ferramenta pedagógica. Então, foram disponibilizados diversos materiais para que cada uma construísse o seu crachá de identificação, para ser utilizado nas aulas da intervenção. Enquanto construíam o crachá, foi organizado o núcleo do círculo, seguindo o cronograma das atividades previamente elaborado. Inicia-se o processo circular apresentando o funcionamento e o passo a passo de um "círculo". Nessa aula, o círculo norteador foi "Círculo para descobrir o que os alunos já sabem" (WATSON; PRANIS, 2015, p. 71). Este círculo foi adaptado com perguntas que atendem à demanda de diagnosticar o conhecimento prévio da turma sobre Habilidades da Educação Física, Pedagogia da Cooperação, Comunicação Não Violenta e Processos Circulares. Conforme Watson e Pranis (2015), a utilização dos círculos na escola é justificada pois esta é a instituição socializadora mais poderosa depois da família. "O processo circular oferece um formato concreto e acessível para atender as necessidades mais básicas que o ser humano tem, que são as de pertencimento e de significado." (ibid., n.p.).

Na primeira rodada do círculo, identificada como o check-in, as discentes apresentaram-se, demonstrando interesse, curiosidade, atenção e receptividade. A segunda rodada referiu-se às habilidades da disciplina de Educação Física e não houve dificuldade para verbalizarem o seu conhecimento. Apontaram, entre as habilidades, o exercício da coletividade e integração, elementos elencados na BNCC (BRASIL, 2017). O tema Pedagogia da Cooperação norteou a terceira rodada e foi possível perceber que cada participante precisou refletir e buscar mentalmente o que já sabiam sobre "cooperação". Na quarta rodada, falou-se sobre Processos Circulares e, então, trouxeram a percepção do momento presente, partindo do princípio do que estavam vivenciando, para registrar possibilidades do que estava sendo trabalhado no círculo. O tema da Comunicação Não Violenta norteou a quinta rodada do círculo, percebendo-se algumas dificuldades para manifestar verbalmente o que seria esta forma de comunicação. O encerramento deu-se com o relato quanto à participação nas atividades.

Os cartazes foram construídos a partir dos registros feitos na segunda, terceira, quarta e quinta rodada do círculo, sendo que estes,

por sua vez, relacionavam-se aos temas abordados. No cartaz, puderam manifestar o que já sabiam sobre os Processos Circulares e Comunicação Não-Violenta, relatando que não lembravam de aprendizagens sobre Pedagogia da Cooperação.

No segundo dia da intervenção, as atividades iniciaram-se em círculo, no qual receberam um texto elaborado pelas próprias pesquisadoras, com as especificidades de cada tema trabalhado no "Círculo para Descobrir o que os alunos já sabem", realizado na aula anterior. Ao fazer a leitura de cada tema, dialogando sobre eles, percebeu-se reflexão e consequente correlação da fundamentação dos temas com a percepção que cada estudante havia registrado nos cartazes. No segundo momento, em aula expositiva e dialogada, estudou-se sobre Círculos Restaurativos, Processos Circulares e Comunicação Não Violenta. Desta forma, aprofundaram os conhecimentos, através de questionamentos que dialogaram com as práticas realizadas na aula anterior. O método da CNV (ROSENBERG, 2006) provocou interesse, demandando maiores esclarecimentos por parte da professora para que as estudantes pudessem enxergá-lo como possibilidade de ferramenta pedagógica nas suas práticas como futuras docentes. Então, após diálogo e reflexão, a turma chegou à conclusão que a CNV é um método fundamentado na compaixão, cooperação e empatia, pois "a Comunicação Não Violenta é uma forma de comunicação que nos leva a nos entregarmos de coração. [...] nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros." (ROSENGERG, 2006, p.21).

Os jogos cooperativos (AMARAL, 2007) foram parte desta mesma aula, com a dinâmica de, primeiramente, realizar a prática, para depois dialogar sobre as habilidades que foram ou podem ser desenvolvidas. Desta forma, a turma participou dos jogos cooperativos previamente selecionados pela professora e, como encerramento, na roda de conversa, refletiram sobre o tema, a partir de perguntas norteadoras. Os jogos cooperativos foram apresentados como ferramentas pedagógicas da disciplina de Educação Física, estabelecendo relações com os demais temas envolvidos na intervenção pedagógica. A turma percebeu que o respeito, a cooperação, a integração, a inclusão e o trabalho em equipe são desenvolvidos na disciplina de Educação Física pelo viés dos jogos

cooperativos. Esta percepção vem ao encontro das características dos jogos cooperativos, pois segundo Amaral (2007, p. 28), "os jogos cooperativos propõem a busca de novas formas de jogar, com o intuito de diminuir as manifestações de agressividade nos jogos, promovendo atitudes de sensibilidade, cooperação, comunicação, alegria e solidariedade.". Após o encerramento desta atividade, a professora solicitou que, em grupos, planejassem e elaborassem uma intervenção pedagógica contemplando atividades cooperativas para a disciplina de Educação Física, considerando turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a serem apresentadas e aplicadas no último encontro. As intervenções planejadas pelos grupos objetivaram o exercício da docência, já que são estudantes do Curso Normal. Sendo assim, os jogos cooperativos foram ferramentas facilitadoras (AMARAL, 2007; BROTTO, 2013) para o desenvolvimento deste trabalho.

No terceiro dia de intervenção, as atividades iniciaram com o jogo "Trilha Pedagógica". As questões elaboradas incluíram os temas: Educação Física, Jogos Cooperativos, Pedagogia da Cooperação, Processos Circulares e Comunicação Não Violenta. Este jogo fomentou a conexão dos valores em comum entre os temas abordados, e através das respostas de ambos os grupos, foi possível perceber que houve entendimento, por parte da turma, sobre as atividades propostas. Após duas rodadas, através de diálogo, as estudantes manifestaram suas percepções sobre os temas abordados na "Trilha Pedagógica" e sobre o próprio jogo, confirmando o que Brotto (2013, p.21) afirma sobre os jogos cooperativos: "Quando jogamos cooperativamente, podemos nos expressar autêntica e espontaneamente como alguém que é importante e tem valor, essencialmente por ser quem é, e não pelos pontos que marca ou resultados que alcança.". Neste encontro, como encerramento das atividades, realizou-se o Círculo "Apoiando um ao outro quando o trabalho é difícil" (WATSON; PRANIS, 2015, p. 216). Este círculo foi adaptado pela professora com a intenção específica da "escuta" quanto ao que estavam "sentindo" referente às situações diversas da vida, com destaque no mini estágio que deverão iniciar. Através dessa oportunidade de manifestação, foi possível que todas experimentassem, na prática, o que acontece dentro do processo circular, sendo que confirmaram, através de

seus relatos, a importância dessa ferramenta na construção do ambiente escolar positivo, pois "o círculo é uma ferramenta poderosa para a função básica da comunidade na definição de como estar juntos, o que inclui construção de relacionamentos, estabelecimento de normas e o trabalho com as diferenças." (Ibid.).

O quarto encontro iniciou-se com as apresentações das propostas pedagógicas planejadas e construídas pelos grupos, em cumprimento à atividade solicitada no segundo dia da intervenção. Desta forma, a ordem das apresentações dos grupos foi determinada por sorteio, sendo assim executada:

O primeiro grupo realizou a proposta pedagógica em círculo. Iniciou com uma música de sensibilização e funcionou como "abertura" das atividades da turma. As atividades desenvolvidas foram o "Telefone sem fio" (tradicional) e posteriormente o "Telefone sem fio do Movimento." Demostraram organização na condução da proposta pedagógica e, através de diálogo, fizeram a comparação da atividade tradicional com a atividade cooperativa, e desta forma, concluíram que é possível a utilização das aprendizagens cooperativas na escola. A percepção deste grupo vem ao encontro da afirmação de Carvalho (2015, p. 111): "As experiências têm demonstrado que, com procedimentos adequados, organizados e uma boa coordenação disciplinar, é possível dirigir a classe em atividades com grupos cooperativos."

O segundo grupo realizou jogos cooperativos. Dividiu-se a turma em duas fileiras: cada fileira estava de posse de uma bola e, ao sinal, seguiam os comandos das colegas do grupo orientador e conduziam as bolas de formas alternadas. No término, a turma dialogou sobre os valores vivenciados durante a realização dos jogos e, em consenso, relataram a percepção do grupo quanto ao trabalho com a cooperação, a atenção, a alegria, a confiança, o exercício da lateralidade e da coordenação motora. A percepção das estudantes relaciona-se com Brotto (2013, p. 68) quando cita: "Estes jogos são estruturados para diminuir a pressão para competir e a necessidade de comportamentos destrutivos. Visam promover a interação e a participação de todos e a deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar".

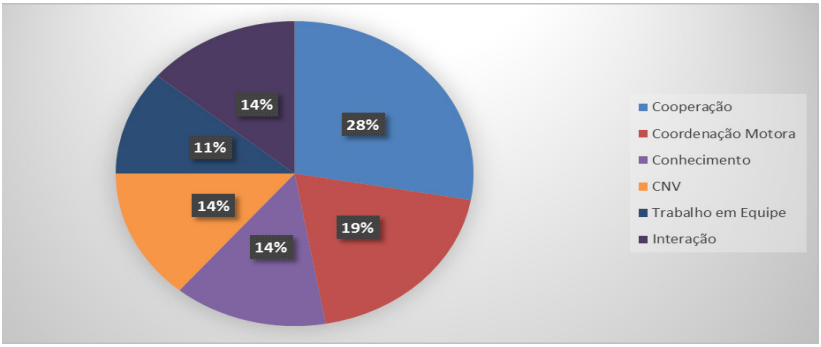
O terceiro grupo também utilizou-se de jogos cooperativos, sendo eles: a) Passando o bambolê: Em círculo, de mãos dadas com um bambolê entre os braços, no qual este deveria passar o sobre o corpo, sem soltar as mãos; b) Levante-se: Em duplas, sentadas no chão, uma de costas para a outra, sendo que as duplas devem levantar-se sem a ajuda das mãos; c) Ordem no Banco: Todos em pé sobre um banco largo, sem ninguém descer, sendo que o objetivo é organizar-se de acordo com a solicitação do grupo organizador: por idade; por altura; por ordem alfabética; pela cor do cabelo, entre outras possibilidades. O grupo organizador propôs a formação de um círculo de diálogo, onde conversaram sobre os objetivos desses jogos e, de comum acordo, destacaram que as atividades realizadas estimularam a cooperação, promoveram o diálogo e reforçaram o trabalho em equipe. Para o encerramento das apresentações das propostas pedagógicas, foi proposto um círculo de diálogo no qual, o que foi relatado, aproxima-se das afirmações de Amaral (2007), quando destaca que a proposta cooperativa se diferencia, visto que a união dos participantes, na solução dos desafios, valoriza as competências do grupo.

Diante das propostas de intervenção pedagógica elaboradas, verificou-se que as atividades contemplam o que está de acordo com a BNCC, na área da Educação Física, na efetividade de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.

No segundo momento desta aula e, para o fechamento da intervenção pedagógica, em grande círculo, as discentes foram convidadas a responder duas questões, sendo que as respostas foram descritas no diário de bordo das pesquisadoras. A primeira questão consistia na possibilidade de praticar atividades cooperativas na perspectiva da CNV, em outras áreas do conhecimento, além das aulas de Educação Física. Todas responderam positivamente, confirmando que as atividades cooperativas (CARVALHO, 2015; BROTTO, 2013) na perspectiva da CNV (ROSENBERG, 2006) podem ser utilizadas como prática pedagógica nas aulas de Educação Física, mas também em outros componentes curriculares, destacando que as atividades servirão como suporte às práticas de estágio, inclusive na resolução de conflitos que possam surgir no trabalho, em sala de aula.

A segunda questão solicitava um relato de aprendizagens construídas a partir das práticas da intervenção. Os resultados apontam alguns conceitos que podem ser observados no gráfico abaixo:

Figura 1 - Representação gráfica dos resultados das aprendizagens construídas



Através do diário de bordo, ainda em relação à segunda questão, foi possível registrar algumas falas como: "*Muito conhecimento, interação, cooperação e muita aprendizagem.*" (ESTUDANTE A); "*Estou levando o conhecimento da CNV, aulas bem ministradas, recursos para exemplos.*" (ESTUDANTE B), "*Aprendizagens que irão contribuir não apenas na minha vida profissional, mas também para a vida pessoal*" (ESTUDANTE C); "*Aprendi que o trabalho com a coordenação motora pode efetivar-se com trabalho em equipe e cooperação.*" (ESTUDANTE D).

Dessa forma, ressalta-se que, durante a intervenção, as teorias foram exploradas nas práticas, o que provocou interesse e motivação por parte das estudantes. Os jogos cooperativos foram ferramentas pedagógicas que contemplaram o espírito de equipe, fortalecendo as relações de todo o grupo. A CNV, que foi a ferramenta pedagógica nos processos circulares, esteve presente nas diversas atividades, modificando o "olhar" e a forma de comunicação entre o grupo, e desta forma, confirmando que quando se oferece ao aluno a oportunidade de receber o conhecimento respeitando a sua integralidade, a aprendizagem se efetiva.

Considerações finais

No momento da escolha do tema para essa intervenção, não havia percepção quanto ao impacto que poderia causar nas estudantes do Curso

Normal. Na primeira intervenção, manifestaram "o que estavam trazendo para o círculo", sendo que as respostas já mostraram a possibilidade de sucesso, porque naquele momento, visualizou-se a prática da cooperação, curiosidade, respeito, socialização, integração e receptividade, que são componentes importantes na construção do conhecimento, na perspectiva da Comunicação Não Violenta.

Esta intervenção pedagógica realizada e fundamentada de acordo com os autores referenciados, foi construída com o objetivo de, através da vivência prática e experimentação, reconhecer a possibilidade de inclusão das atividades cooperativas na perspectiva da Comunicação Não- Violenta, nas aulas de Educação Física, pois esta disciplina desenvolve muitas aprendizagens, entre elas a cooperação, a integração, a responsabilidade individual e coletiva e a autonomia, apresentando-se como componente curricular que, através do movimento e das práticas corporais, contextualiza saberes de diversas formas, possibilitando, ao estudante, acesso a diversos conhecimentos, abrindo espaço a componentes importantes que contribuem na construção e evolução enquanto sujeito. Inserir as atividades cooperativas, interligando-as com as práticas restaurativas potencializou os valores, habilidades e competências inseridos em cada uma das temáticas.

A cada momento da intervenção, foi possível perceber a construção do conhecimento pelas estudantes, através da participação dialogada e compartilhada, da disponibilidade quanto a participação, e da receptividade quanto a proposta pedagógica. A partir das propostas cooperativas planejadas por elas e, através das respostas do questionário, constatou-se que a escolha da metodologia teve impacto positivo nas aprendizagens. A sequência didática foi norteadora na construção do conhecimento dos temas e, desta forma, constatou-se que é possível incluir as aprendizagens cooperativas, na perspectiva da Comunicação Não Violenta, com destaque nas aulas de Educação Física, pois esta disciplina permite que as aprendizagens sejam vivenciadas através de movimentos corporais, que fomentam a alegria, expressão corporal, integração, cooperação e autonomia, e desta forma facilita e amplia este conhecimento.

Frente a esta confirmação, há indicativos de estudos futuros no

que tange ao desenvolvimento desta metodologia nas demais áreas do conhecimento, pois foi possível identificar, através da participação nas atividades e dos relatos de outros docentes (da instituição escolar), a possibilidade da aplicação da metodologia cooperativa e da Comunicação Não Violenta em outros componentes curriculares.

Referências

AMARAL, Jader Denicol. **Jogos cooperativos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerias da Educação Básica**. MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 ago. 2019.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4. ed. São Paulo: Pala Athena, 2013.

CARVALHO, Frank Viana. **Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação.** São Paulo: Scortecci, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César. O processo educativo escolar e a missão da escola frente aos valores. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento, LUCHESE, Terciane Ângela. **Interlocuções na**

educação: história, filosofia e linguagens. Caxias do Sul: Educs, 2012.

PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção de paz.** São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos:** sua próxima fala mudará seu mundo. São Paulo: Palas Athenas, 2019.

WATSON, Carolyn B.; PRANIS, Kay. **Círculos em movimento:** Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa. Tradução de Fátima de Bastiani**.** Porto Alegre: AJURIS**,** 2015.

WATSON, Carolyn B.; PRANIS, Kay. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares: o uso de círculos na construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do RS, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COESÃO E COERÊNCIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

Ariane Peronio Maria Fortes
Carine Bossardi

Considerações iniciais

A escrita tem grande valor para o indivíduo, pois é forma de expressão e desenvolvimento cognitivo que lhe oferece plena participação social. Ler e escrever com coerência e eficácia são requisitos necessários na sociedade. Sendo assim, a escola, como instituição responsável pela formação cognitiva**,** tem papel de grande importância na formação de alunos leitores e escritores, e todo o corpo docente deve estimular reflexões sobre a temática e agir para que o processo formativo do indivíduo ocorra com eficiência.

Diante do exposto, o projeto descrito nesse capítulo objetivou oferecer subsídios para que os estudantes elaborassem, com propriedade, textos mais coesos e coerentes por meio de oficinas de produção textual. Pretendeu-se também enfatizar a importância da expressão escrita, verificando e intervindo nas possíveis lacunas no ensino de Língua Portuguesa que se tornam responsáveis pelos problemas de escrita dos discentes.

É preciso, portanto, levar o estudante a além de produzir o texto: é necessário reescrevê-lo e analisá-lo, para que possa compreender seu processo de escrita e o emprego das normas da Língua Portuguesa. Dessa forma, quando se trabalha para que os alunos elaborem textos coerentes

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

e coesos, há um grande desafio docente, pois busca-se o estabelecimento de uma interação na interlocução comunicativa entre dois usuários, na qual se leva em conta o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico, a intenção e a relevância, uma vez que o texto não constrói sentido sozinho.

Nessa perspectiva, foram realizadas oficinas com uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas quais os aprendizes tiveram a oportunidade de analisar suas produções textuais**.** Almejou-se, por meio dessas oficinas, conduzir os aprendizes a revisar suas produções, atentando aos elementos de coerência e coesão, uma vez que, após análise da docente, observou-se falta de domínio em relação à coesão, falha na progressão textual, insuficiência de concordância nominal e verbal, percebendo-se também ocorrências de pleonasmo vicioso e falta de ordem lógica.

Destaca-se que o interesse pela temática se deu diante da percepção das dificuldades de escrita dos estudantes e da reflexão acerca do processo de produção textual. Consequentemente, visou-se intervir a fim de melhor prepará-los para a exigência do principal instrumento de avaliação para ingresso nas Universidades, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O trabalho docente deve fazer com que o aluno perceba que seu texto necessita ser compreendido pelo leitor, que os fatos narrados tenham relação e que haja sustentação das ideias expressas. Sendo assim, este estudo ressalta, por meio de pesquisa teórica, a importância da produção textual e da escrita de textos coerentes e apresenta os resultados de uma oficina realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Coesão e coerência nas produções textuais

A produção escrita exige habilidades além do domínio de códigos e símbolos gráficos, pois demanda uma atividade social e interativa. Tal ação não deve ser somente ensinada, mas acima de tudo, aprendida pelos educandos, na busca de transformar um leitor iniciante em um escritor competente. Esse processo pode ser efetivado quando o docente proporciona ao aluno a reflexão de sua realidade por meio de uma aprendizagem significativa, na qual recursos e textos distintos

são explorados e os trabalhos voltados à produção de textos coesos e coerentes. Bakhtin (2004, p. 98) evidencia que: "[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal".

A nova Base Nacional Comum Curricular, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, mostra que o trabalho com o texto oral e escrito ganha centralidade (BRASIL, 2017). Sendo que a Língua Portuguesa e as demais áreas de linguagens no Ensino Médio "devem possibilitar o exercício contínuo de práticas discursivas orientadas à participação qualificada no debate público mediante argumentação, formulação de propostas e tomada de decisões orientadas pelo interesse comum" (BRASIL, 2017, p. 501). Dessa forma, ao estudante devem ser proporcionadas práticas sociais permeadas pela escrita, bem como experiências que contribuam para seu letramento.

Portanto, a escola deve colocar o aprendiz em contato com diferentes textos, pois esses correspondem a um evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2009). Isso quer dizer que o texto deve estar vinculado à realidade do discente para que, a partir dessas práticas, se trabalhe no eixo da escrita, com o aluno escritor. Por isso, também se evidencia a necessidade de "utilizar os recursos linguísticos relevantes aos efeitos de sentido pretendidos e adequar o texto a convenções normativas" (BRASIL, 2017, p. 510).

É preciso, à vista disso, levar o educando a, além de produzir o texto, reescrevê-lo e analisá-lo, para que compreenda seu processo de escrita e empregue adequadamente a norma culta da língua materna. A coerência e a coesão textual exigem uma interlocução entre o escritor e o leitor, o que também implica conhecimento de mundo e conhecimento da língua escrita, uma vez que o texto sozinho não possui significação (KOCH; TRAVAGLIA, 1995). Sendo assim, Koch (2012, p. 15) afirma que é através da coesão textual que vai se tecendo o texto, e que a coesão ocorre "numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical". É por meio dessa sequência de enunciados que as ideias presentes no texto se articulam de forma organizada.

Ao citar a coerência, a Koch (2012, p. 11-12) destaca a boa

formação do texto como "[...] algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários". Desse modo, a coerência permite ao texto ter um todo significativo e envolve fatores cognitivos e socioculturais. Isso permite afirmar que o estabelecimento da coerência textual mobiliza as relações interpessoais, as influências no campo da oralidade e, acima de tudo, revela a intenção do autor.

Em relação ao exposto, Marcuschi (2008, p. 121) destaca que:

> [...] a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. E, nesse afã, o receptor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos. Desse modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código.

Assim sendo, é possível afirmar que um texto coerente é um todo harmônico em que é possível perceber a conexão de ideias sem contradições e incoerências. Quando se une coesão e coerência, essas formam um par "opositivo/distintivo" (KOCH, 2012, p. 13), sendo que uma revela a marca linguística que auxilia na interpretação e a outra no mecanismo que estrutura a escrita, mas sem dúvida, são necessárias para a produção e compreensão textual.

Marcuschi (2008), contribuindo com o debate, revela que a incoerência textual se dá quando o receptor não consegue atribuir sentido ao escrito, seja pela diferença dos assuntos enfatizados ou pela inadequação da escrita. No entanto, esse mesmo autor salienta que a produção escrita é processo que abrange conhecimento linguístico e de mundo, ou seja, o texto necessita ter uma unidade de sentido, uma produção construída progressivamente, na qual as partes se relacionam, se completam e sempre são acrescidas de novas informações.

Por isso, ressalta-se que a produção textual exige além de um conjunto de palavras: é preciso que estas liguem-se entre si, que tenham sentido, dando origem a um todo coerente e harmônico. No entanto, Koch e Elias (2016) ressaltam que ao considerar a concepção dialógica da língua, o sentido das produções textuais ocorre por meio da interação

texto e sujeito. É possível destacar que coesão e coerência são partes de uma mesma ação.

Nesse sentido, o ensino da língua exige um trabalho dinâmico e que conduza o educando ao entendimento dos recursos linguísticos, permitindo utilizá-los adequadamente para sua comunicação e com consciência de que a falta de clareza comprometerá o entendimento da língua escrita por parte do leitor. Consequentemente, é preciso salientar que "os elementos linguísticos de coesão não são os únicos necessários para que a coerência seja estabelecida. Haverá a necessidade do conhecimento prévio: linguístico, textual e conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação e das normas sociais) " (RIBEIRO, 2009, p. 8).

Sendo assim, ao aluno deve ser possibilitado conhecer e compreender textos de diversos gêneros, além de explorar sua leitura de mundo e sua cultura. É preciso também analisar as produções textuais com os estudantes para além dos elementos coesivos. Cabe ao docente detectar as incoerências e contribuir com orientações que aprimorem o texto, porém sem interferir no estilo do estudante e na sua tese.

O trabalho docente deve oportunizar ao educando perceber que todo texto precisa ser compreendido pelo leitor, além de acrescentar conhecimento ou estabelecer um ponto de reflexão. Se isso não ocorrer, a produção não está satisfatória. O aprendiz precisa refletir sobre seu texto percebendo se esse tem fio condutor que dê sustentação à ideia expressa e se os fatos narrados têm relação.

Sabe-se que produzir textos com proficiência é uma das mais contundentes ações para que haja o bom desempenho linguístico. E o grande desafio está em os alunos hierarquizarem informações, correlacionarem ideias de forma coerente, tendo capacidade argumentativa, sendo capazes de progredir a escrita sem perder o foco na temática (SILVA, 2017).

É preciso, portanto, que o docente, ao analisar os textos dos educandos, fomente com os mesmos um diálogo, uma discussão sobre as características, os problemas, trabalhando diferentes formas que envolvam produção textual para que os alunos continuamente se aperfeiçoem.

Diante do exposto, vale ressaltar o que afirma Antunes (2010, p.

49):

> Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem ocorrer.

O professor deve sempre observar as potencialidades de seus alunos, oferecendo elementos e textos de diferentes níveis de complexidade de forma gradual. Dessa forma, o estudante exercita seus conhecimentos de maneira progressiva, tornando-se apto a melhor se expressar e defender suas ideias na linguagem escrita.

A fim de aprimorar a proficiência escrita, o docente também necessita diversificar o trabalho com os gêneros textuais, a fim de ampliar o conhecimento do aprendiz e enriquecer o seu repertório textual. A heterogeneidade dos gêneros trabalhados também possibilita aos educandos uma escrita mais coerente e autônoma, construindo, desta forma, bases para aprendizagens significativas.

Neste sentido Koch (2016, p. 72) enfatiza que "o nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falado abordar assuntos que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência". Fica evidenciado a importância de o professor bem instrumentar os educandos, além de considerar os seus conhecimentos prévios. Logo, é importante destacar a necessidade de mudar paradigmas e práticas tradicionais que não consideram a realidade do educando nem trazem novos recursos didáticos. Por isso, deve-se buscar um trabalho pautado no interacionismo, ou seja, não apenas levar o aluno a produzir textos, mas sim a desenvolver suas competências e habilidades comunicativas para que haja o bom desempenho de sua escrita. Travaglia (2009, p. 17) explicita que "a competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formado [...]". Isto remete a refletir que as aulas devem

ser mediadas pela interação, maximizando a competência linguística dos educandos.

Sendo assim, as atividades voltadas à produção de texto devem conduzir o educando à reflexão e não se limitar a simples atividades mecânicas. Desta forma, o educador precisa desafiar o estudante a comparar textos e a desenvolver capacidades argumentativas, pois os discentes necessitam ser instrumentalizados para que possam escrever bons textos. Também é pertinente destacar que a produção de textos coesos e coerentes é um processo lento e que exige um permanente acompanhamento por parte do professor. Para tanto, conta-se a seguinte reflexão de Corello (2012, p. 147):

> Não aprendemos ou escrevemos em função de um potencial cognitivo neutro, mas com base em situações concretas e significativas, medidas pela interação com os outros e filtradas segundo um referencial de valoração e desejo [...]. A atividade mecânica e as práticas descontextualizadas e pouco significativas, ao invés de promover a reflexão crítica ou a criatividade é uma produção reducionista do conhecimento, que acaba por fazer surgir uma reação rebelde de descomprometimento.

É possível ressaltar a necessidade do comprometimento por parte do educador em fazer da aula um espaço de reflexão na tentativa de melhorar o processo educativo. Faz-se importante destacar as ideias de Marcuschi e Xavier (2010, p. 78) quando observam:

> [...] é fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (Qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (Em que âmbito o texto será divulgado?) ao leitor presumido (Quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (Formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente ao gênero textual (Poema, conto, crônico, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, tirinhas, quadrinho, piada), na relação com o letramento que se pretende produzir.

Isso permite realçar que os docentes necessitam ter embasamento teórico e reflexão prática que possibilite desenvolver nos educandos um aperfeiçoamento constante. O texto deve ser visto como um meio de

interação, um momento em que se utiliza a língua escrita para transmitir uma ideia que o outro consiga entender, ou seja, realiza-se um diálogo. Neste contexto, Marcuschi e Xavier (2010, p.65) assinalam que:

> Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

Exercitar a produção textual com os estudantes exige também mudanças e adequações na prática docente, pois demanda um constante reinventar. O professor precisa ser um pesquisador para, dessa forma, melhorar sua prática e criar novas oportunidades de aprendizagem para os alunos. Trabalhar com a linguagem é essencial, pois o professor tem a possibilidade de ensinar o aprendiz a expressar o seu pensamento, como afirma Koch (2008, p. 7) "o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (igual refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo". Assim sendo, o texto se torna o resultado do pensamento do autor, que é elaborado com o propósito de ser compreendido por seu leitor presumido. No entanto, isso só ocorre quando o escritor tem a competência de codificar sua mensagem.

Nesse mesmo viés, novamente é pertinente destacar as ideias de Koch (2012, p. 7) ao debater a concepção de linguagem:

> [...] encarar a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

A importância do bem manifestar-se reside na ideia expressa por Fávero e Koch (2012) quando reforçam que o texto se constitui em uma forma específica e completa da manifestação da linguagem. Diante disso, reforça o fato de que os docentes necessitam atentar para as produções dos alunos desde o período de alfabetização, situação que foi se modificando ao longo da história educativa, assim como a linguística textual mudou,

pois passou da preocupação calcada unicamente na gramática para uma construção social.

Em relação ao exposto, Koch (2004, p. 12) evidenciou as concepções textuais ao longo dos tempos:

> 1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
>
> 2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
>
> 3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
>
> 4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
>
> 5. texto como discurso "congelado", como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
>
> 6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
>
> 7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
>
> 8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção sócio-cognitiva-interacional).

Para além disso, é pertinente destacar que a evolução linguística se dá por meio de uma interação, e explorar as diferentes situações em que se emprega a língua escrita ou falada possibilitará aos alunos melhores condições de escrita.

Contribuindo com o debate, Bakhtin (2011, p. 282 - 283) salienta que:

> A língua materna -sua composição vocabular e sua estrutura gramatical- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Dessa forma, quando se utiliza a língua dentro do espaço escolar, possibilita-se aos discentes a produção de textos adequados a contextos distintos dos que são praticados no cotidiano. A escrita corresponde a um registro de experiências, mas não é uma tarefa simples. Para bem escrever

é preciso leitura, dedicação, estudo e prática, bem como a aplicação de ações leitoras, o que também contribui para o aprimoramento da habilidade escrita. Por isso, para que haja uma mudança nas práticas de produção textual, deve existir um estímulo diário.

Outro ponto que necessita de atenção é o trabalho com o ensino da língua escrita, pois como afirma Travaglia (2011, p. 22) "ao trabalhar as possibilidades significativas dos recursos da língua, bem como sua função textual discursiva, tem mais chance de levar a um domínio desses recursos pelo usuário da língua, seja como produtor de textos, seja como aquele que vai compreendê-los".

Destaca-se a importância de o professor também motivar os alunos e promover com eles momentos de *feedback*, realizando análises, e comentários a respeito dos textos escritos. Acerca desse assunto, Perrenoud (1999, p. 111) nos aponta que:

> De um lado, se nutre das regulações inseridas na própria situação, que obrigam o aluno conforme as interações, a ajustar sua ação, ou suas representações, a identificar seus erros ou suas dúvidas, ao levar em conta o ponto de vista de seus parceiros, ou seja, a aprender por ensaio e erro, por conflitos cognitivos por cooperação intelectual ou qualquer outro mecanismo.

Realizar o feedback a partir das produções escritas pode instigar o aluno à reflexão e à aprendizagem, pois este também irá refletir sobre o que escreve, possivelmente aprimorando suas produções futuras.

Postas tais considerações, é pertinente também destacar que o professor deve criar condições para que os processos do ensino da escrita se desenvolvam, e, com isso, também há uma necessidade de inversão de papéis "[...] trata-se de uma mudança de posição do professor, do leitor-corretor para o papel de mediador do processo de aprendizagem, e por isso mesmo para o papel de co-enunciador dos textos de seus alunos (GERALDI, 2010, p. 170).

Com isso, também cabe destacar que aos alunos devem ser disponibilizadas distintas oportunidades de leitura para que esses possam se assumir como sujeitos do discurso e sejam capazes de trazer para suas escritas as críticas e os argumentos que enriquecem seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, o aprendiz, por meio das várias escritas, das orientações e das reescritas, pode modificar o seu fazer, aprimorando seus textos e melhorando, dessa forma, sua expressão escrita. Tal ideia é reiterada por Motta-Roth (2008, p. 372):

> Para que o aluno possa se inscrever no discurso, a produção textual, por exemplo, deve ser concebida como uma prática social. Para tanto, é necessário que alunos e professores desenvolvam uma visão rica do ato de escrever em que: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência alvo para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas.

A partir do exposto, é pertinente evidenciar que a atividade de produção textual deve ser instrumento que faça o educando refletir sobre seu meio, e não somente atividade reprodutora realizada a partir de assuntos pré-estabelecidos. Isso posto, a atividade de produção textual exige que o professor tenha preparo para definir os objetivos que podem ser alcançados e que proponha atividades que sejam dotadas de significação.

Na seção seguinte, é apresentada a intervenção pedagógica que, considerando todo o debate teórico aqui discorrido, propôs uma ação com o objetivo de refinar a competência escrita de estudantes da rede pública de ensino.

Oficinas de texto: do diagnóstico à prática

Após exposta a argumentação teórica acerca da importância e dos desafios do desenvolvimento da produção textual, demonstra-se aqui uma pesquisa-ação desenvolvida com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Vacaria, RS. Adota-se a definição de pesquisa-ação conforme Thiollent, (2009, p.16):

> Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A intervenção buscou unir teoria e prática. Por meio desse tipo de pesquisa, busca-se intervir de modo inovador na prática, pois ela auxilia a escola, professores e comunidade a resolver seus problemas, envolvendo-os na pesquisa. Sendo assim, essa ação permite aos professores refletirem sobre suas ações fortalecendo um diálogo entre ele e os outros profissionais, bem como com os discentes, ao propor constante troca de conhecimentos e ideias.

A pesquisa teve como propulsora uma produção textual diagnóstica, com o objetivo de mapear o desempenho dos estudantes participantes para, posteriormente, elaborar o cronograma de atividades das oficinas com foco na escrita e na atenuação de possíveis lacunas de uso da Língua Portuguesa. Tal ação vai ao encontro do proposto por Hoffman (2012, p. 57), quando ressalta que:

> [...] o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber**.** Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas. (HOFFMANN, 2012, p. 57)

Cabe salientar, considerando que o público-alvo foram estudantes do último ano do Ensino Médio, a relevância da ação como um recurso de preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que um dos principais pontos avaliativos para ingresso às Universidades por meio do exame é a elaboração de uma redação.

Tendo em vista a complexidade e a extensão de conteúdos exigidos para a produção de uma redação no padrão do ENEM, houve a necessidade de se trabalhar uma diversidade muito ampla de assuntos que vão desde a parte estrutural da redação até a questão de ortografia, acentuação, uso dos porquês, entre outros. Nesse capítulo, apresenta-se um recorte do projeto, com enfoque nas oficinas que contemplaram questões referentes à coesão e à coerência textual.

As oficinas contaram com a participação de 26 estudantes e foram executadas ao longo de 14 encontros que ocorreram quinzenalmente desde o mês de abril de 2019 estendendo-se até outubro do mesmo ano. A primeira oficina abordou as competências e habilidades exigidas para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também houve a realização de um diagnóstico para a análise da escrita dos alunos e o desenvolvimento de métodos que auxiliassem no aprimoramento desses.

Os encontros aconteceram de forma fechada, ou seja, cada um deles teve início, meio e fim. O assunto abordado em cada oficina partiu da premissa de alguns autores com um embasamento teórico. Foram apresentados exemplos de produção escrita, de forma contextualizada por meio de apresentações visuais (*slides*), que foram posteriormente disponibilizadas aos estudantes. Ao final de cada oficina, foi proposta uma atividade prática de assimilação e consolidação dos conteúdos abordados.

O diagnóstico das redações iniciais dos discentes apontou, primeiramente, inúmeras dificuldades e lacunas que eles possivelmente possuem desde os anos finais do Ensino Fundamental. A análise também ressaltou que foram necessárias um grande número de oportunidades de práticas a fim de que o aluno exercitasse o pensamento mais crítico e reflexivo. Verificou-se, além disso, que era preciso a desenvolver a compreensão das diferentes relações estabelecidas pelos articuladores textuais e outros fatores que envolvem a Língua Portuguesa. Nesse momento, é importante salientar o que verbaliza Koch (2004, p. 89) quando assevera que "é com base nos elementos linguísticos que estão na superfície textual e também uma forma de organização dos argumentos que se faz possível a construção dos sentidos pretendidos pelo produtor".

Ao longo das oficinas, percebeu-se que os alunos, em sua maioria, desconheciam as diferentes funções das palavras e suas aplicabilidades, uma vez que, por vezes, os textos eram iniciados mas havia grande dificuldade em desenvolvê-los. As oficinas também revelaram que os alunos têm dificuldade em estabelecer as relações de sentidos entre diferentes textos ou enunciados, bem como toda e qualquer situação de comunicação por meio de pequenos textos de diferentes gêneros textuais, assim como os de linguagem verbal e não verbal.

Constatou-se também inadequações quanto ao uso dos conectivos, destacando-se aqui o fato de que coesão e coerência são ações que se complementam, mas não são interdependentes, já que um texto coeso pode não ser coerente ou vice-versa. A coesão relaciona-se com argumentos morfológicos e sintáticos enquanto coerência se aplica entre as ideias do texto (KOCH, 2008). Para Koch e Elias (2012), a coerência corresponde também à interpretabilidade do texto, que atua de forma direta para a construção de sentidos. Portanto, realizar um texto com coerência textual é realizar as articulações que dão sentido ao escrito.

Os trabalhos desenvolvidos nas cinco primeiras oficinas a partir de análises e estudos de palavras começou a revelar pequenos resultados. No encontro em que os alunos foram convidados a produzir um novo texto intitulado "Exposição exagerada nas mídias sociais", foi possível esquematizar o desenvolvimento do conteúdo das oficinas seguintes e indicar se os estudantes estariam aptos a dar sequência ao cronograma ou se seria necessário retomar alguns aspectos.

Percebeu-se a evolução por parte da maioria dos alunos considerando que alguns já escreviam bem e precisavam apenas aprofundar seus conhecimentos e a potencialidade que os articuladores textuais proporcionam para uma excelente produção textual. Marcuschi (2008) salienta que a produção é atividade interativa, articulada com os interlocutores e quando bem trabalhada pode gerar resultados promissores.

É pertinente evidenciar que devido ao trabalho dos conteúdos, desde os mais básicos como acentuação gráfica e ortografia, assim como aqueles referentes à parte estrutural da redação contribuíram para a melhoria das produções dos educandos e para assimilação das regras básicas para elaboração das redações padrão ENEM.

Os encontros finais foram dedicados à produção de uma redação cujo objetivo foi avaliar de forma criteriosa e destacar os avanços atingidos pelo grupo. Sanar eventuais dúvidas e dificuldades foram de suma importância nesse processo. Como fechamento do projeto, fez-se uma comparação da primeira produção (a diagnóstica) e a produção final. Nessa análise, um dos pontos que merece destaque foi o uso do conectivo

com valor adversativo *mas*, que era empregado de forma excessiva nas produções e, por vezes, inadequadamente. Por isso, esse tópico foi bastante explorado por meio de exemplos de modo que os adolescentes pudessem realmente aprender a utilizar com propriedade cada um dos recursos de coesão disponíveis. Posteriormente, percebeu-se que os alunos passaram a substituí-los por outros conectivos correspondentes e, o mais importante, de forma adequada.

A ação de comparar as produções revelou o crescimento de cada aluno, uma vez que a melhoria nos textos foi considerável. Ao fazer essa análise, os estudantes puderam também analisar seu próprio texto, perceber seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento ao longo das oficinas. Isso permite ressaltar que a condução do trabalho explorando diferentes metodologias e assuntos faz com que os alunos dediquem mais atenção e construam conhecimento a respeito do que é trabalhado.

Considerações finais

Por meio deste estudo, pretendeu-se oportunizar aos estudantes práticas que conduzissem a melhorias nos seus processos de escrita, tornando suas produções coesas e coerentes. Isso torna-se possível se houver formação crítica e leitura assídua para enriquecer o vocabulário.

Por isso, além de motivar o aluno ao aprendizado, realizou-se a reescrita dos textos para que o próprio estudante conseguisse identificar os problemas de construção. Igualmente, buscou-se conduzir o estudante a perceber a importância do emprego adequado dos elementos coesivos e da constituição da coerência, levando-o refletir sobre o texto que produziu e os seus significados.

O papel do professor foi o de auxiliar os discentes a atingir uma produção textual bem estruturada, coesa e coerente, orientando-os passo a passo. Além disso, outro aspecto importante foi a reflexão de que um texto vai além de um conjunto de palavras, é preciso que estas estejam interligadas entre si, estabelecendo conexões e sentidos, o que torna o texto harmônico e coerente.

Após a realização das oficinas foi possível perceber a evolução dos estudantes no que se refere à escrita de textos com mais propriedade, pois

as análises e inserções docentes e o diálogo permanente sobre as produções ofereceram um embasamento para que os discentes evoluíssem em suas atividades escritas. Também foi possível verificar que a preocupação com o aluno escritor-leitor deve iniciar no Ensino Fundamental para ir gradativamente o instrumentalizando, fazendo-o refletir sobre sua escrita.

Ressalta-se que mais estudos sobre a temática devem ser realizados a fim de auxiliar os docentes no trabalho com os alunos a respeito da produção de textos coesos e coerentes, visto a importância de a escola formar escritores autônomos.

Para tanto sugere-se que sejam pensadas coletivamente formas de estimular a iniciação à leitura ainda muito cedo na vida do estudante, pois a formação de um leitor-escritor competente não pode ser uma responsabilidade delegada somente à escola e não pode ser desenvolvida apenas nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio

Faz-se necessário uma soma de esforços entre os professores, a escola como um todo e a família para que o aprendiz tenha contato com a leitura não apenas no ambiente escolar e sim dentro do contexto familiar, pois este é o seu primeiro espaço de aprendizagem. O resultado dessas ações desde o início da vida escolar refletirá automaticamente nos anos finais do Ensino Fundamental e, consequentemente, no Ensino Médio, período em que os jovens terão que desenvolver o domínio da palavra escrita, adquirir vocabulário vasto, além da capacidade de ler, escrever e interpretar textos diversos de forma competente.

Referências

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

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionacomum.mes.gov.br/a-base. Acesso em: 12 nov. 2019.

COLELLO, S. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I.L. **Linguística textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Pedro&João, 2010

HOFFMANN, J**. Avaliação mediadoras:** uma prática em construção da pré-escola universidade. São Paulo: Mediação, 2012.

KOCH, I. G. V. Contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: análise de textos. **Revista do Gelne**, v.1, n.1, p.16-20, 2012.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **O texto na linguística textual.** São Paulo: Parábola, 2016.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos dos textos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I.G.V; TRAVAGLIA, L.T. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:**

novas formas de construção dos sentidos. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros:** contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. São Paulo: Delta, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência a regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

RIBEIRO, M. L. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário**. Revista da FAEEBA**. Salvador, v. 18, n. 32, jul./dez. 2009.

SILVA, R. C. B. da. Coerência e coesão nos textos argumentativos dos alunos do ensino médio. **Entrepalavras.** Fortaleza, v. 7, jan./jun, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática:** ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação.** São Paulo: Saraiva, 2009.

TEXTO LITERÁRIO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA: O POEMA EM SALA DE AULA[1]

Caroline de Morais
Nair Aparecida Nackes

Considerações iniciais

A leitura literária está presente no contexto escolar mediante as mais distintas áreas do conhecimento em favorecimento da formação social e cultural dos leitores. Desse modo, o ambiente escolar torna-se adequado e propício para o incentivo da leitura, oportunizando a aproximação com textos em prosa e em verso, que contemplam diferentes vertentes históricas e promovem a criticidade. A inserção da leitura no ambiente escolar efetua-se desde os primeiros anos, com a contação de histórias, e é aperfeiçoada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse aspecto, observa-se que a prática leitora se mantém em todo o percurso escolar, fornecendo textos adequados a cada uma das etapas e a faixa etária dos estudantes.

Em todos os momentos escolares, a leitura necessita ser significada e vivida pelo estudante, conduzindo-o à reflexão e ao posicionamento crítico acerca do material literário. Com isso, nota-se a relevância em adotar o texto em verso para as atividades desenvolvidas em sala de aula, escolhendo para a intervenção pedagógica o poeta Mario Quintana. Como forma de incentivar a leitura de poemas, optou-se por desempenhar ações de fomento da leitura literária com estudantes do Ensino Fundamental, com intuito de provocar os sentimentos evidentes na poética de Mario Quintana. Nesse âmbito, destaca-se a importância do texto literário por meio de Candido (2011), que reconhece o direito à arte e à Literatura

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

como um bem primário ao sujeito, assim como a moradia, a alimentação, a saúde, entre outros.

A introdução do texto literário no ambiente escolar com o foco da apreciação conduz o estudante à imaginação e à criação, entendendo a leitura como um fator importante para a sua formação cidadã. Para desenvolver a ação pedagógica proposta para o Ensino Fundamental, dois poemas de Mario Quintana foram explorados pelos estudantes, a fim de valorizar a compreensão do texto em verso e a produção de significados para a prática leitora. Nesse contexto, pauta-se em uma metodologia com ênfase no caráter qualitativo, tendo em vista um estudo exploratório com referência à participação e à integração dos estudantes com as leituras propostas. Além disso, a revisão bibliográfica é imprescindível para amparar os preceitos e considerações no que tange à Literatura e ao texto literário no ambiente escolar.

A partir disso, observa-se que os estudantes precisam ser motivados constantemente para a participação das atividades escolares, estendendo-se para as práticas de leitura literária. Nesse sentido, este estudo tem como problema de pesquisa, a seguinte questão: Como incentivar a leitura e a compreensão de poemas de Mario Quintana com vistas às atividades escolares, estimulando o desenvolvimento intelectual dos estudantes e expandindo o conhecimento de textos literários? Para atingir respostas, ampara-se em estudos de Candido (2011) e Todorov (2009), que fundamentam os aspectos literários no ambiente escolar, auxiliando na prática das ações desenvolvidas. Como estratégias de aproximação dos poemas, construíram-se cartazes e cartões postais. Ao final da intervenção, o material produzido foi exposto na instituição e os estudantes recitaram os poemas em evento cultural promovido pela escola.

A integração entre texto literário e criação artística torna-se significativa para os estudantes envolvidos, pois engloba os participantes e a comunidade escolar conjuntamente. Com essa prática, a poética de Mario Quintana pode ser reconhecida e promovida, tendo os estudantes como agentes e multiplicadores da leitura e da Literatura. Em função dessas concepções, o objetivo geral é incentivar a leitura e a compreensão de poemas de Mario Quintana, com vistas à construção e à interpretação do texto literário. Além disso, quer-se salientar a poética como uma forma

de expressão artística, reconhecendo aspectos básicos na construção dos poemas, a fim de estimular a imaginação e a criação advindas da interação com os versos analisados.

Nesse contexto, o presente estudo retrata o processo de aproximação entre os versos de Mario Quintana e os discentes do Ensino Fundamental, promovendo a poética e a sensibilidade dos leitores, auxiliando na compreensão textual e no desenvolvimento intelectual de cada envolvido. Como forma de apresentar a intervenção pedagógica, este capítulo tem em seu percurso três momentos: o primeiro articula os aspectos da Literatura, considerando o cenário escolar; em seguida, o segundo momento esclarece as ações desenvolvidas no Ensino Fundamental, como divulgação dos poemas de Mario Quintana; por fim, o fechamento deste capítulo constrói uma discussão acerca da prática escolar em prol do incentivo da leitura literária no ambiente escolar.

Literatura propulsora da leitura

O estímulo da Literatura é importante para o desenvolvimento do estudante na prática leitora. Nesse âmbito, Souza (2012) observa a lacuna voltada para os textos escritos em verso no ambiente escolar, considerando que "[...] poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos pelos educadores para as atividades escolares, muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa, impressos em papel" (SOUZA, 2012, p. 83). À vista dessa situação, realça-se a essencialidade em tratar do texto literário como um propulsor de cidadania e de conhecimento, modificando não só o jovem leitor, mas também o contexto social e cultural que o cerca.

Desse modo, entende-se como essencial que o texto literário seja considerado um elemento central para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura nas etapas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, sendo um estímulo para a imaginação e a criação artística dos estudantes envolvidos (TODOROV, 2009). Ao seguir esse pressuposto, o texto poético também é inserido no cotidiano da sala de aula, favorecendo a associação da linguagem poética com as distintas interpretações efetuadas pelos estudantes. Nesse âmbito, evidencia-se a relevância de atividades

que motivem e mobilizem os participantes, por fim, gerando interesse para a leitura literária.

A inserção do contexto literário na dimensão da sala de aula possibilita pesquisas mais completas sobre poemas ou os demais textos pertencentes à Literatura Brasileira. Segundo Bamberger (2004), todas as seleções de materiais para a leitura devem considerar a fase de desenvolvimento e o interesse dos estudantes, tornando o momento de leitura literária agradável e significativo. Diante disso, a escolha pelos versos de Mario Quintana deu-se em virtude da riqueza e da simplicidade de seus poemas, sendo conhecido nacionalmente como o poeta das coisas simples, por fazer versos sobre aspectos comuns do dia a dia. O acervo de escritores, romancistas e poetas, da Literatura Brasileira é vasto, possibilitando inúmeras intervenções no ambiente escolar ao destacar características de regiões ou de temáticas, consequentemente, estimulando a leitura literária.

A partir disso, conforme Todorov (2009), considera-se primordial que os textos literários estejam presentes nas atividades escolares, não com uma função periférica, mas com uma condição central. Nesse caso, de acordo com o estudioso, salienta-se que a leitura é primordial para a construção de conhecimentos e para a formação cidadã do estudante. Com isso, todos os componentes curriculares são responsáveis por promover a leitura, entendendo que as leituras sugeridas no ambiente escolar contribuem na compreensão social, explorando os conhecimentos de diferentes culturas, políticas, lugares e crenças. Portanto, o leitor pode vivenciar uma nova realidade e aventurar-se em experiências e caminhos diferentes da sua realidade por meio das leituras efetuadas, estabelecendo um vínculo com outras concepções sociais e culturais.

Em se tratando das possibilidades de vivência por meio do ambiente literário, Todorov (2009) menciona a dimensão ocupada pela Literatura na vida dos leitores.

> A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma;

> porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir [...] (TODOROV, 2009, p. 76).

Em concordância com a perspectiva apresentada pelo estudioso, defende-se a ideia de que a Literatura e a leitura literária estão relacionadas com aspectos que determinam a construção e o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Essa movimentação acerca do hábito de ler amplia tanto o conhecimento de mundo como de si próprio, sendo assim, uma fonte inesgotável de saber. Todorov (2009) defende que a Literatura é conviver com o discurso vivo, realçando o momento de integração e de produção de conhecimento por meio do compartilhamento e da troca de experiências. Com isso, as discussões literárias envolvendo docente e discentes ou entre os próprios pares são produtivas e enriquecem a bagagem cultural dos participantes.

Em relação ao contexto da Literatura presente nas escolas, observam-se as modificações e adequações aos leitores, em consonância aos estudos desenvolvidos por Candido (2011). O autor reconhece a Literatura como uma oportunidade para os leitores, sendo a leitura literária uma vertente para o conhecimento e o aprofundamento em diversos assuntos e questões polêmicas, transformando o leitor a cada momento. Conforme Candido (2011), uma das funções da Literatura é ser humanizadora, por proporcionar ao leitor a vivência de diversos contextos, logo, todos têm o direito à Literatura. Sobre o papel da Literatura da formação do homem, o estudioso reconhece a presença de um

> [...] conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2011, p. 178).

Os pressupostos de Candido (2011) são referência imprescindível para se amparar em aspectos que envolvam a leitura literária. Ao estudante do Ensino Fundamental, é necessária a compreensão de que o acesso ao

estudo de textos literários é uma ferramenta que estabelece um diálogo positivo para o posicionamento crítico. Nesse âmbito, é relevante observar que a Literatura, por sua vez, não é somente um objeto de estudo, mas, sobretudo, em dimensão mais ampla, o conjunto de vozes citadas por várias esferas sociais em distintos contextos temporais.

O texto em verso possui peculiaridades ao promover a sensibilidade dos leitores e despertar sentimentos para a apreciação do texto literário. Em função disso, é importante que o trabalho docente efetuado com poemas seja único e distinto das atividades desenvolvidas com outros textos, como anúncios, bilhetes, notícias, entre outros. Sorrenti (2007) enfatiza a prática escolar com o material literário em sala de aula, revelando a importância do professor na função de aproximar o estudante e o texto literário.

> Mais do que nunca é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contiguidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno. (SORRENTI, 2007, p. 151-152).

Diante do exposto pela autora, é possível identificar o professor na função de mediador no contexto ensino e aprendizagem, observando que o fomento ao texto literário é fundamental para o incentivo e a qualificação da leitura, pois o leitor-estudante tem alguém como referência no percurso da leitura literária. Nessa relação de proximidade, é o docente que auxilia e acompanha a formação do perfil de leitor, principalmente ao provocar as sensações do texto poético, selecionando as atividades que incentivem a prática leitora de modo significativo. Os textos literários escolhidos pelo mediador precisam estar em consonância com a idade e as dificuldades leitoras de cada etapa escolar, adequando-se ao contexto em que cada grupo de leitores se encontra.

> [...] Nos anos da adolescência é importante que tanto os meninos quanto as meninas quase não percebam a presença de ajuda externa. Não obstante, eles precisam dessa ajuda mais do que em qualquer outra fase do seu desenvolvimento, porque as várias crises desse período os tornam inseguros. Para um jovem em tais

> condições pode ser de grande ajuda a escolha dos próprios livros. (BAMBERGER, 2004, p. 67).

Diante dessa condição exposta pelo estudioso, cabe ao docente conhecer a realidade da comunidade escolar e adequar da melhor forma os textos literários à prática leitora dos estudantes, sem invadir a pessoalidade de cada um, mas contribuindo efetivamente para a formação de leitores. Ao perceber as dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula, no que tange ao ato da leitura literária, ressalta-se que a biblioteca escolar serve como uma ferramenta para promover e estimular as intervenções leitoras, sendo uma forma de acesso à Literatura.

As ações que fomentam a prática leitora conduzem o estudante a se apropriar da linguagem literária, enriquecendo o vocabulário e despertando a curiosidade acerca de material literário. Sobre a interação e aproximação com poemas no Ensino Fundamental, Nunes (2016) afirma:

> É de fundamental importância que os educadores selecionem e busquem poemas que possam contribuir para formação de leitores proficientes e competentes, pois, o trabalho com a poesia realizado em sala de aula pode sem dúvida alguma fazer o aluno apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas ideias e críticas. (NUNES, 2016, p. 153).

Nesse caso, a inserção do texto literário no ambiente escolar favorece o desenvolvimento do estudante como um todo, levando-o a refletir a respeito de sua conduta e da forma como a sociedade é disposta. Quando se trata do texto literário direcionado para o ambiente escolar, outro aspecto relevante é relacionado ao material literário destinado aos estudantes, Pinheiro (2018) destaca que há diferenças tanto em qualidade quanto em quantidade se comparado o texto literário para jovens e para crianças. O autor alerta que o material designado aos jovens leitores não é tão rico quanto ao produzido para as crianças. Nessa esfera, Pinheiro (2018) é enfático ao defender que:

> [...] não há propriamente uma poesia para jovens. E, dos livros que têm surgido procurando ocupar este espaço, poucos conseguem se sustentar do ponto de vista estético. Tendem ao lugar-comum, à facilitação de linguagem e, sobretudo, à padronização de certos modelos e atitudes disseminados como típicos do jovem. O que

> queremos dizer é que não há livros de poemas para jovens em quantidade e qualidade, por exemplo, comparáveis à poesia para criança, por outro, isso não nos parece um problema insolúvel. (PINHEIRO, 2018, p. 117).

Mesmo com possíveis deficiências de materiais literários em algumas bibliotecas escolares públicas, geralmente, há uma parcela que pode ser utilizada para as práticas de leitura em sala de aula. Muitas ações podem ser desenvolvidas ao separar os estudantes em pequenos grupos e proporcionar momentos diferenciados de aproximação com o texto literário de qualidade (CANDIDO, 2011). Outra possibilidade são os poemas encontrados em recursos digitais, nesse caso, são disponibilizadas inúmeras opções de leitura literária, desde que pré-selecionadas pelo docente que realiza a função de mediador. Portanto, em todas as atividades desenvolvidas acerca da leitura é relevante e imprescindível o acompanhamento constante do professor, como participante e orientador dos procedimentos de leitura literária.

Neste estudo, busca-se valorizar e exemplificar a leitura literária por meio da seleção de dois poemas do gaúcho Mario Quintana, pertencentes ao contexto regional da instituição escolar selecionada para a intervenção pedagógica, com isso, aproximando o leitor do material literário escolhido. Além disso, as ações desenvolvidas na intervenção pedagógica podem proporcionar aos participantes momentos de construção e de interação com distintos materiais literários, atribuindo autonomia para a compreensão textual e para a imaginação acerca das possibilidades de protagonismo nas atividades propostas. Com isso, entende-se que as práticas escolares como um todo precisam de significado e de vivência dos estudantes para que eles sejam impactados pelo contexto da leitura literária, no que concerne a este estudo, pelos versos de Mario Quintana.

Literatura no ambiente escolar: uma construção

A intervenção pedagógica com o material literário foi pensada e aplicada em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. A escola pública escolhida para desenvolver as atividades possui uma ampla biblioteca, com materiais de qualidade e local reservado para a leitura do acervo. Os empréstimos são registrados por sistema informatizado,

evidenciando a importância atribuída para esse setor da escola e a quantidade disponível de exemplares. Ramos (2013), em pesquisa sobre Literatura no ambiente escolar, esclarece que o espaço da biblioteca atende ao estudante e ao professor, por oferecer diversos materiais, como livros, periódicos, dicionários, mapas, entre outros.

As atividades que unem texto literário e criação artística foram realizadas em uma turma de sétimo ano, composta por 26 estudantes que foram divididos igualmente para desempenhar as tarefas propostas. As intervenções ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2019, compreendendo sete encontros em quatorze períodos de hora-aula. Durante todo o processo de intervenção a professora responsável pela turma estava ciente das atividades que seriam desenvolvidas, autorizando as etapas e contribuindo em diversas ocasiões.

Os procedimentos metodológicos seguiram uma abordagem qualitativa, reconhecendo a participação dos estudantes como essencial para o sucesso da integração com os poemas de Mario Quintana. Nesse caso, com o intuito de aproximar os discentes do cenário literário, principalmente, dos textos em versos foram utilizados livros disponíveis na biblioteca da instituição, assim como algumas pesquisas realizadas no laboratório de informática da escola, utilizando a internet como recurso. No percurso das atividades, também foram manuseados jornais e revistas, que auxiliam nos assuntos relacionados à temática dos poemas escolhidos pelos participantes.

A utilização de diferentes ferramentas facilita o conhecimento da vida pessoal e profissional do poeta gaúcho, da mesma forma ocorre o desvendar das obras literárias pelo manuseio e leituras aleatórias. A partir disso, enfatiza-se a importância de conhecer os poemas mais divertidos e musicais de Mario Quintana, corroborando com a faixa etária dos estudantes, conforme é observado por Bamberger (2004). Além disso, os materiais dispostos apresentam biografias e curiosidades sobre o poeta, destacando os acontecimentos mais relevantes da carreira literária e aproximando o leitor da vivência do autor.

A trajetória de intervenção pedagógica iniciou-se com o conhecimento de Mario Quintana, por meio de uma pesquisa completa

da biografia. Nesse primeiro encontro realizado no laboratório de informática, os participantes puderam investigar sobre o poeta com orientação e supervisão da professora responsável e da pesquisadora. Nessa atividade, cada estudante copiou em seu caderno as informações mais relevantes, como forma de registrar alguns dados, e as imagens do poeta foram impressas para ilustrar a tarefa proposta. Posteriormente, as imagens e alguns poemas que foram selecionados pelos estudantes e impressos serão ferramentas para a realização de outra atividade da intervenção pedagógica.

No encontro seguinte, em sala de aula, os estudantes apresentaram para os colegas as informações encontradas na pesquisa desenvolvida no laboratório de informática sobre o poeta e suas publicações. Como forma de aperfeiçoar a investigação, os estudantes buscaram mais dados em livros de antologia do poeta, manuseando o material e lendo novos poemas. Em seguida, criou-se um círculo de leitura em que todos debateram e cruzaram os dados encontrados. Nessa condição espacial, alguns estudantes mais desinibidos puderam ler para os demais os poemas que julgaram mais interessantes, surgindo poemas como "Canção do dia de sempre" e "Canção de garoa" (QUINTANA, 1995). Segundo Ramos (2013), a Literatura traz benefícios para a formação humana: "[...] As funções da literatura ultrapassam a esfera de recreação, pois ela contribui para o leitor refletir acerca da sua condição humana" (RAMOS, 2013, p. 28).

Em pequenos grupos, dentro da sala de aula, no terceiro encontro, os participantes foram orientados a elaborar cartazes com as informações obtidas nos encontros anteriores. A intervenção pedagógica previa que cada cartaz deveria ser composto por uma pequena biografia, uma imagem do poeta e poemas selecionados pelo grupo, podendo utilizar o conteúdo impresso no primeiro encontro. Novamente, alguns materiais pesquisados pelos estudantes surgiram, como é o caso dos poemas "Canção do dia de sempre" e "Canção de garoa" (QUINTANA, 1995). Cada grupo teve a oportunidade de visualizar os cartazes produzidos pelos demais colegas. Ao final, a pesquisadora recolheu as produções para expor na instituição escolar em outro momento.

No quarto encontro, a turma dividiu-se em dois grupos com a

tarefa de escolher um poema sob a orientação de que o poema escolhido seria apresentado para as turmas dos anos iniciais da escola, em outra ocasião. Nesse encontro, os grupos selecionaram os dois poemas já mencionados, que estavam presentes nas etapas anteriores: o grupo 1 ficou com "Canção do dia de sempre" e o grupo 2 optou por "Canção de garoa" (QUINTANA, 1995). Cada grupo trabalhou livremente com a interpretação dos poemas escolhidos, significando e vivendo o texto literário.

O encontro seguinte foi destinado apenas para a preparação das apresentações artísticas, com a supervisão e contribuição da professora responsável e da pesquisadora. O primeiro grupo dedicou-se ao poema "Canção do dia de sempre" (QUINTANA, 1995), salientando as imagens concretas e buscando a melhor melodia para a declamação, além disso, os estudantes elaboraram gestos que pudessem remeter a cada um dos versos, trabalhando conjuntamente.

Canção do dia de sempre

Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...

Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...

E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...

E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.

Nunca dês um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.

Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!

E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...
(QUINTANA, 1995, p. 35).

O segundo grupo elaborou sua criação artística com base no poema "Canção de garoa" (QUINTANA, 1995). O poema foi subdividido em três grupos, ficando cada um responsável por uma estrofe. Os estudantes optaram por alguns declamarem e outros realizarem os gestos ensaiados, determinando uma função para cada participante. No verso "Pirulin lulin lulin" (QUINTANA, 1995, p. 32) todos os integrantes do grupo declamaram juntos, enfatizando o som desse verso. Desse modo, o poema escolhido foi coreografado e musicado, indo além do proposto inicialmente.

Canção de garoa

Em cima do telhado
Pirulin lulin lulin,
Um anjo, todo molhado,
Soluça no seu flautim.

O relógio vai bater:
As molas rangem sem fim.
O retrato na parede
Fica olhando para mim.

E chove sem saber por quê...
E tudo foi sempre assim!
Parece que vou sofrer:
Pirulin lulin lulin...
(QUINTANA, 1995, p. 32).

Ao final desse momento de preparação artística, um grupo apresentou para o outro em sala de aula, deixando-os orgulhosos e prestigiados pela construção efetuada em curto tempo. A interação e a sincronia dos estudantes com o texto literário tornaram-se relevantes por significar os poemas escolhidos. De acordo com Bamberger (2004), os leitores assumem papel crítico diante dos textos literários, emitindo opiniões e pareceres acerca do conteúdo lido.

No penúltimo encontro da intervenção pedagógica, os estudantes do sétimo ano foram orientados a construir cartões postais. A pesquisadora entregou um modelo de cartão postal em que os estudantes deveriam escolher um trecho ou um pequeno poema de Mario Quintana para copiar e depois ilustrar com colagens de revistas

ou jornais. A atividade previa uma ação individual, porém, durante a produção muitos colegas trabalharam de forma conjunta, sendo positivo para a elaboração e discussão dos poemas, demonstrando uma integração entre os participantes. Assim, o cartão postal foi montado por um lado com o poema selecionado pelo leitor estudante e, por outro lado, com as colagens de imagens referentes ao que o texto literário aborda.

Os materiais físicos construídos na prática da intervenção pedagógica: cartazes e cartões postais foram expostos conjuntamente nas dependências da escola, no último encontro, na semana antecedente a Semana Farroupilha, comemorada em 20 de setembro, com a finalidade de homenagear o poeta gaúcho Mario Quintana. Após a passagem da Semana Farroupilha, os cartões foram distribuídos para a comunidade escolar, direção, estudantes, professores e funcionários, e os cartazes foram devolvidos para os grupos. Desse modo, a ação de divulgação da intervenção pedagógica valorizou as produções artísticas dos estudantes envolvidos.

O último encontro realizado na instituição contou com a colaboração dos estudantes para expor os cartazes e cartões postais nas dependências da escola, ambientando o local em que os demais estudantes passariam para assistir à apresentação. Em seguida, os dois grupos fizeram o último ensaio da apresentação artística antes de exibir para os demais estudantes da escola. As turmas dos anos iniciais foram encaminhadas para Brinquedoteca, local em que a apresentação foi representada. Os dois grupos de estudantes realizaram a apresentação artística em conformidade com os ensaios prévios, demonstrando responsabilidade e dedicação ao que foi proposto. As turmas de anos iniciais aplaudiram entusiasmadas a apresentação, valorizando a atividade produzida pela turma envolvida na prática pedagógica, da mesma forma, os professores e a direção da escola acompanharam e registraram esse momento significativo para os estudantes.

Literatura e o envolvimento dos leitores

O emprego de poemas nas práticas escolares torna-se relevante na medida em que transforma o leitor, movendo-o para um aprendizado

significativo por meio dos textos literários. A inserção de práticas leitoras no ambiente escolar qualifica os estudantes, incentivando e mobilizando para novos conhecimentos científicos, sociais e culturais, fundamentados pela área das Linguagens. A participação, a interpretação e a execução das tarefas promovem resultados positivos e de importante relevância para a leitura e a compreensão de poemas de Mario Quintana com vistas ao hábito da leitura literária. Além disso, a escolha pelo poeta gaúcho justifica-se pela relevância de sua carreira literária e da qualidade de seus poemas.

Mario Quintana é poeta gaúcho, nascido em Alegrete, em 1906. Venturin (2010), em dissertação de mestrado, salienta que o poeta aprendeu a ler aos seis anos de idade, ao soletrar manchetes do jornal *Correio do Povo*, tendo em sua família exemplos de leitura: o pai lia poemas em voz alta e a mãe dedicava-se aos versos de poetas espanhóis. Nesse âmbito, a poesia sempre esteve presente na vida de Mario Quintana. Na fase da adolescência, o poeta vai para a capital Porto Alegre e aos 18 anos consegue uma vaga de emprego na Livraria do Globo. Anos depois torna-se colaborador da *Revista do Globo* e, por fim, trabalha como tradutor na Editora Globo. Nessa última atividade, o poeta traduz inúmeros autores, como: Guy de Maupassant, Balzac, Virgínia Woolf, Aldous Huxley, Marcel Proust, Voltaire, entre outros (VENTURIN, 2010).

O primeiro livro publicado de Mario Quintana é *A rua dos cataventos,* em 1940, contendo 35 sonetos. Apenas na década de 1960, o poeta atinge reconhecimento nacional, estando entre os nomes mais importantes da Literatura no país. Um fato marcante na trajetória literária encontra-se no final da década de 1970, em que Mario Quintana se candidata a uma vaga para a Academia Brasileira de Letras, sendo que o poeta tentou por três vezes o ingresso e foi derrotado em todas as tentativas. Em maio de 1994, Mario Quintana falece em Porto Alegre (VENTURIN, 2010).

De acordo com esse contexto histórico, a liberdade de escolher os poemas deu autonomia aos estudantes, habilitando-os na compreensão e na construção de sentido dos versos de Mario Quintana. Logo, salienta-se a importância do texto literário na sala de aula ao relacioná-lo com o contexto dos leitores. Nessa perspectiva, as práticas em torno do poema

condizem com o que é defendido por Nunes (2016), ao afirmar que o texto poético é eficiente na contribuição e no aprimoramento da linguagem do estudante. Em resposta às pesquisas realizadas na intervenção pedagógica, os participantes preocuparam-se em escrever corretamente os cartazes e os cartões postais, inclusive, utilizando o vocabulário do poeta. De outro modo, ao aprofundar a leitura dos poemas selecionados, aflora-se o propósito de reconhecer cada um dos versos dentro da realidade cotidiana, buscando sentido em diversos aspectos da vida.

Os estudantes, ao desenvolverem as tarefas propostas, tornaram visível a satisfação da criação artística e da imaginação literária por intermédio do incentivo conduzido pela mediadora. Nessa perspectiva, novas práticas como a que foi desenvolvida na turma foram solicitadas pelos discentes, revelando a motivação para futuros projetos com foco na leitura literária. Em conformidade com o retorno dos participantes, de fato ocorreu a construção dos novos e significativos conhecimentos, devido à influência de inúmeros poemas analisados, lidos, discutidos na intervenção. Com isso, Literatura e prática pedagógica foram conciliadas, em consonância com Todorov (2009), ao revelar que o ambiente escolar promove e aguça a imaginação, evitando deter-se apenas em questões teóricas.

A interação entre texto e leitor é relevante para a efetivação dos projetos que enfatizam o texto literário. Para Sorrenti (2007), essa relação construída no ambiente literário valoriza o perfil e os gostos de cada leitor, na intervenção pedagógica condiz ao texto poético. Conforme a autora, as práticas de leitura se avizinham pela troca de experiências, reconhecendo o papel do professor como mediador, por promover o encontro do texto poético com o estudante. Na prática realizada no sétimo ano, a confecção dos cartões postais, por exemplo, teve o professor acompanhando o desempenho de cada participante, mediante comentários e dicas para aprimorar o resultado final.

De modo amplo, a experiência contemplada na intervenção pedagógica obteve correspondência com as ideias esboçadas por Todorov (2009). O autor defende que a Literatura não convive com limites, ultrapassando diversas barreiras, surpreendendo mediador e leitor. No decorrer da prática literária, alguns estudantes estavam inseguros num

primeiro momento, exigindo uma palavra de apoio vinda do mediador, de forma a incentivar a integração com as atividades. No transcorrer das ações, os envolvidos superaram as próprias expectativas, reconhecendo o crescimento pessoal e literário, por meio da realização das tarefas solicitadas. Nesse caso, o vínculo com os poemas favorece o autorreconhecimento e a aproximação intensa entre o leitor e os poemas analisados.

A participação da apresentação artística associa-se à expressividade tratada por Candido (2011) ao evidenciar que a Literatura humaniza, por atingir amplamente os sentidos do leitor e dar vida ao texto literário. Os estudantes, desse modo, vivenciaram a poética pelos versos de Mario Quintana, significando-os e transformando-os. Em consideração ao elemento humanizador, Candido (2011) é completo ao retratar a relação entre texto literário e leitor.

> Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. [...] (CANDIDO, 2011, p. 180).

A partir disso, ressalta-se o quanto o texto literário é um material riquíssimo para projetos e ações no ambiente escolar. Nesse mesmo contexto, Souza (2012) destaca a importância de se construir interpretações coletivamente ao debater sobre o texto literário, evitando leituras silenciosas. Segundo a autora, o desenvolvimento intelectual dos leitores é aguçado ao conversar e trocar informações com seus pares. Na intervenção pedagógica, os poemas foram lidos inúmeras vezes com a finalidade de escolher apenas um por grupo. Essas leituras conjuntas geraram debates entre os estudantes, com a intenção de que o poema escolhido agradasse a maioria dos envolvidos.

A ação de escolher um poema por grupo torna-se positiva, considerando as diversas associações e análises do texto poético, revelando

sentidos e significados atribuídos a cada nova leitura. Nesse momento de seleção do material literário, o professor fez-se presente como mediador, orientando e auxiliando os estudantes.

O poema "Canção do dia de sempre" (QUINTANA, 1995) obteve destaque dos leitores por evidenciar as novas possibilidades a cada dia, tornando-o único. Mesmo que todos os dias se pareçam, mediante o poema, observam-se cenários ilustrados pelas nuvens, pela esperança, pelo vento e pelo rio, demonstrando aspectos passageiros e momentâneos. Essas condições são relacionadas aos dias vividos pelos estudantes, que podem ser bons ou ruins, confirmando a passagem do tempo e articulando um dilema próprio da adolescência: reconhecimento pessoal na passagem da infância para a adolescência.

O segundo poema "Canção de garoa" (QUINTANA, 1995) retoma a ambientação de um dia de garoa, exemplificando no verso "Pirulin lulin lulin" (QUINTANA, 1995, p. 32) o som leve dos pingos da chuva. Nesse poema, busca-se a magia de um cenário sombrio por intermédio de elementos como o anjo, o flautim, o relógio, o retrato e a própria chuva. Nesse contexto, a sonoridade da chuva associa-se a outros sons não percebidos nos dias de sol, como o som do relógio, apresentando-se uma situação comum para a região sul, que convive com a chuva.

A intervenção pedagógica tenciona a aproximação entre os leitores e o texto literário de modo efetivo, proporcionando criticidade e posicionamento diante dos poemas analisados. Em razão desta prática leitora, os estudantes interagiram e foram protagonistas das criações artísticas, construindo ferramentas pedagógicas e significando o aprendizado em sala de aula. Os poemas de Mario Quintana assumiram vida no ambiente escolar e tornaram o texto literário relevante para a formação dos estudantes e da instituição como um todo.

Considerações finais

Com a iniciativa de realçar o contexto da sala de aula, evidencia-se o texto literário como tema para discussão na área acadêmica. Esse procedimento é relevante em função de retomar as construções e a

prática docente, que necessita ser reinventada a todo instante. A união entre texto literário e criação artística ressiginifica a leitura dos poemas de Mario Quintana, assim, atingindo o objetivo proposto de incentivar e estimular a compreensão dos textos em versos. Nesse caso, a participação dos estudantes é o elemento propulsor para o desenrolar do projeto inicial, por meio da elaboração de ferramentas pedagógicas como forma de materializar o aprendizado.

As diversas práticas escolares são essenciais para promover não só os conteúdos programados, mas também a cooperação dos estudantes, significando as atividades docentes e contribuindo efetivamente na formação discente. Essa duplicidade proporcionada por intervenções pedagógicas estimulam os estudos, comprovando a importância de o professor ser o mediador do conhecimento e conhecer a comunidade escolar. Desse modo, os estudantes sentem-se acolhidos por identificar o apreço e a preparação das atividades escolares, destinadas especialmente para o contexto que os inclui.

As ações propostas pela intervenção pedagógica favorecem distintas habilidades dos estudantes, valorizando o trabalho em conjunto e o posicionamento crítico. Ao elaborar os cartazes, os participantes preocuparam-se com a correção da escrita e com a aparência do material, atendendo a todos os requisitos estabelecidos previamente. Para a confecção dos cartões postais cada um construiu o seu individualmente, no entanto, durante a produção os estudantes se ajudaram para encontrar as imagens adequadas com a linguagem poética do poema selecionado. Por fim, a apresentação artística dos dois poemas para a comunidade escolar ilustrou o envolvimento e a dedicação dos estudantes, dispondo os poemas para a interpretação oral e corporal.

O percurso oferecido para o sétimo ano do Ensino Fundamental evidencia a formação social e cultural dos participantes, possibilitando a apropriação de conhecimentos literários e a inserção dos estudantes no mundo da leitura. A integração de textos literários na sala de aula é uma forma de diferenciar as aulas, considerando a instituição escolar um ambiente adequado para o conhecimento cientifico, sendo uma ferramenta capaz de transformar mentes e atitudes em qualquer contexto social. A presente intervenção pedagógica reafirma a viabilidade para

que demais práticas escolares sejam acreditadas e incentivadas, inovando constantemente as ações desenvolvidas em sala de aula.

O texto literário permite uma gama de interpretações e interações entre os estudantes e os mediadores, admitindo diferentes opiniões dos leitores. Nesse sentido, o texto em verso tem a predisposição para intervir nos sentimentos e sentidos aguçados no leitor, levando-o a refletir sobre a própria vida. Com isso, os poemas de Mario Quintana, em detrimento da simplicidade, atingem facilmente o interesse do público jovem, que se encanta com a maneira leve que o poeta trata dos elementos mais fundamentais. Desse modo, é efetiva a contribuição para a formação cultural, humana e social do leitor, reconhecendo que a linguagem literária cumpre uma função transformadora por meio da prática leitora.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo: Ática, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

NUNES, Ginete C. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 152-159, fev. 2016.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

QUINTANA, Mario. **Antologia poética**: Mario Quintana. Seleção e apresentação de Walmir Ayala. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola:** da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul: Educs, 2013.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e

práticas. Curitiba: Piá, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VENTURIN, Daiane Pedroti. **Poética de Mario Quintana**: uma teoria recortada a partir do Caderno H. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2010. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/517/Dissertacao%20Daiane%20Pedroti%20Venturin.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 fev. 2020.

AUTOMUTILAÇÃO: INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE VACARIA/RS[1]

Lilian Cláudia Xavier Cordeiro
Janara de Melo Pereira

Considerações iniciais

O episódio da automutilação integra o cotidiano de muitos adolescentes em nossos dias. Porém, abordar esse tema na escola ainda é um tabu, envolvendo vários aspectos. Nesse sentido, este estudo pretende ultrapassar de algum modo essa barreira, promovendo um diálogo sobre a condição dos adolescentes enquanto alunos e sujeitos e perceber se a escola pode se aproximar deles com a finalidade de romper a dificuldade de expressão e procurar compreender as situações que levam à automutilação.

Os episódios de depressão e automutilação ocorrem na fase em que o jovem vivencia diversas mudanças em seus aspectos físicos, emocionais e psicológicos. Toda essa sobrecarga, porém, pode passar despercebida pelas pessoas com as quais convive. Silenciar sobre suas dores é bastante comum entre jovens, provocando o isolamento do grupo de amigos e até da convivência familiar.

Conforme estudo da Organização Mundial de Saúde, levado em consideração pelo Ministério da Saúde brasileiro, o suicídio causado por quadros depressivos é a principal causa de mortes entre os adolescentes (BRASIL, 2019). A automutilação, por sua vez, embora as pesquisas apontem que não tem como finalidade última o suicídio, é um fator preocupante e deve ser observado na adolescência.

A partir da visão de algumas situações pontuais e com a

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

preocupação de romper o isolamento dos adolescentes, havíamos realizado uma prática com objetivos semelhantes no ano anterior, na mesma escola agora pesquisada. Como houve uma boa a aceitação dos adolescentes, foi sugerido pelos professores e direção que houvesse uma continuidade do projeto. Por conta disso, resolvemos retomá-lo, de forma mais sistematizada, através da pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Básica, do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul), Campus Vacaria.

No novo formato, a pesquisa teve como objetivo principal criar situações pedagógicas para auxiliar os alunos e alunas a compreender seus sentimentos e as situações que levam à automutilação. A intervenção foi realizada em uma turma do nono ano de uma escola estadual do município de Vacaria/RS, com a participação de 14 adolescentes, sendo nove do sexo masculino e cinco do feminino, com idades entre 14 e 16 anos.

Os demais objetivos estabelecidos foram criar um espaço de troca e de diálogo, baseado na liberdade e no respeito, bem como construir situações para que os/as estudantes expressassem seus sentimentos e emoções por meio da escrita, da produção de imagens, leitura de textos e demais instrumentos pedagógicos.

Para dar conta do trabalho utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, que possibilitou, a partir do contato com diferentes textos e estudos acerca do tema, que pudéssemos intervir no grupo de forma não invasiva.

As atividades desenvolvidas apresentam-se no Quadro 1. A prática pedagógica foi realizada durante nove períodos de aula (45 minutos cada).

CARGA HORÁRIA	CONTEÚDO	ATIVIDADES	MEIOS
01 período	Depressão e automutilação na adolescência	Reflexão sobre a depressão e automutilação na adolescência. Percepção sobre o conhecimento que dos/as alunos/as sobre o assunto.	Questionário e slides
01 período	Depressão e automutilação na adolescência	Identificação dos pontos relevantes sobre as causas da depressão e automutilação na adolescência.	Roda de conversa; Leitura de imagem
02 períodos	Depressão na adolescência	Apresentação da peça "Depressão não é brincadeira"	Teatro
02 períodos	Depressão e automutilação na adolescência	Leitura coletiva de imagem pré-selecionada e produção textual.	Leitura de imagem; Produção textual.
01 período	Depressão e automutilação na adolescência	Associação da imagem com texto escrito pelos alunos/as	Relacionar o texto a imagem
02 períodos	Depressão e automutilação na adolescência	Dinâmica com os alunos/as sobre depressão e automutilação. Acompanhamento da psicóloga	Dinâmica com psicóloga

Ao final da ação, percebemos que existe uma necessidade premente de estudar e debater o fenômeno da depressão e da automutilação nos espaços escolares a fim de que os profissionais da educação possam auxiliar os jovens nessa fase transitória, bem como busquem se capacitar para promover situações preventivas. Por outro lado, os alunos e alunas mostraram-se abertos a conhecer mais sobre o assunto e foram capazes de expor suas incertezas e situações problemáticas, partilhando e criando condições de apoio mútuo.

Adolescência e automutilação

A adolescência é o momento em que os sujeitos começam a construir seus valores e estabelecer sua identidade. Nessa fase também ocorrem mudanças corporais, com a passagem de um corpo infantil, para um corpo adulto, o que carrega uma série de conflitos estéticos e projetivos. Ainda, as alterações do papel de criança para o agora "quase adulto" serão adaptações que ocorrerão de forma não totalmente pacífica.

Os sujeitos na adolescência podem apresentar muitos comportamentos tidos como "complicados", como "revolta" com os pais, isolamento, depressão, mudança súbita de atitude, dificuldades na escola, entre outros. A família que precisa servir de apoio para diminuir os sofrimentos e ajudar o jovem a entender o que está acontecendo, todavia, parece condensar os problemas e a dificuldade de diálogo.

Conforme Ponciano e Carneiro (2014) a maioria das famílias apresenta dificuldades em aceitar as situações que emergem dessa fase, além de não corroborar e respeitar as escolhas dos jovens, se mostra resistentes para lidar com a adultez emergente.

Esse fator é visível principalmente em relação aos direitos e deveres, pois a família não tem claro o que se espera desses jovens, ainda sem a maturidade de um adulto, mas que não aceitam as imposições de quando eram crianças. Em alguns casos, os pais e a sociedade parecem impor deveres rígidos e abruptos ao adolescente, sem prepará-lo para tal; em contrapartida, o adolescente almeja seus direitos, desconsiderando o que precisa fazer para alcançá-los. (ROSSAKA *et al*, 2015).

Todas as mudanças que marcam a adolescência geram alterações bruscas nas relações sociais, que podem levar a um afastamento da família, pois os jovens acabam tendo proximidade com seus pares/grupos ou, em algumas situações, mantém distância de tudo e de todos. São nesses momentos solitários que começam a aparecer as crises, que podem desencadear frustrações e transtornos. Por isso, os pais e profissionais que atuam com essas pessoas devem se manter atentos a respeito do isolamento excessivo dos adolescentes, procurando perceber se há algo a ser tratado ou encaminhado (BRASIL, 2018).

Segundo Erikson (1970) as modificações corporais incontroláveis como os imperativos do mundo externo, que exigem do adolescente novas pautas de convivência, são vividas no começo como uma invasão. Essas mudanças buscam reter em forma de defesa muitas de suas conquistas infantis, mas, ao mesmo tempo, sentem prazer em alcançar novos objetivos e status. Perder a identidade de criança, pode significar um luto até que os jovens possam se perceber construindo o ser adulto. Essas situações tendem a ser mais frequentes frente à diferença como são tratados, que podem apresentar versões contraditórias sobre sua maturidade, bondade, capacidade, afetividade, comportamento e até seus aspectos físicos.

Existe, portanto, nesse momento da vida, uma combinação de vários corpos e identidades, em uma flutuação constante entre a dependência e a independência, gerando dificuldades de entender o que se passa nesse paradoxo. Por isso se faz importante que desde os primeiros anos de vida a criança seja estimulada a entender a si e aos outros, a resolver seus problemas e a ajustar-se perante as mudanças, pois tais ações a fortalecerão no enfrentamento das tensões e pressões emocionais que farão parte da adolescência e mesmo, da fase adulta.

Quando o sujeito se constitui em um ambiente de diálogo e respeito, torna-se mais fácil aceitar as responsabilidades proporcionais que a adolescência apresenta. Nesse sentido, desde muito cedo, a educação das emoções poder ser uma das ações pedagógicas da escola já nos primeiros anos, porém, se faz imprescindível na adolescência (CAMPOS, 2010).

Também é pertinente destacar que o adolescente assume significações de acordo com a sociedade na qual está inserido e busca, de forma incessante, construir sua individualidade e conquistar sua liberdade. Por isso, necessita do apoio constante e equilibrado daqueles que tem a função de orientá-lo, principalmente a família e a escola. Como sabemos, a família por vezes não tem condições emocionais ou psíquicas de promover essa segurança ao adolescente e a responsabilidade recai sobre a escola. Por sua vez, a escola precisa ser capaz e ter condições e conhecimento para lidar com esses sujeitos, que são, ao final das contas, a razão de sua existência e continuidade (OZELLA, 2008).

Em decorrência das múltiplas situações de conflito na adolescência

e pela importante incidência de casos depressivos, a automutilação, embora não seja um fenômeno surgido agora, teve um aumento considerável nos últimos 30 anos. A Automutilação se caracteriza por promover cortes superficiais na própria pele com objetos afiados. Essa prática apresenta sintomas e os mais evidentes a serem observados, são o humor depressivo, a culpa excessiva, baixa concentração, irritabilidade, baixa autoestima, tristeza e distúrbios somáticos.

Os diversos pensamentos que acompanham os adolescentes podem despertar medo e insegurança, interferindo muitas vezes diretamente no seu humor. Nessa fase é comum o aparecimento de micro crises maníaco-depressivas, nas quais os jovens passam de um estado de entusiasmo, feliz e afetivo, para um totalmente deprimido, retraído ou cheio de raiva, chegando em algumas situações à violência. Os períodos entre a euforia e a tristeza fazem com que o adolescente viva numa montanha-russa de emoções. Nesses momentos de altos e baixos, o jovem se sente impossibilitado de completar uma sequência de pensamentos, ocasionando mudanças de assuntos rapidamente ou a presença de ideias irrealistas (OHLWEILER, 2006).

É importante salientarmos também que na adolescência o trauma não se postula e nem se instala logo após algum acontecimento problemático, mas somente num segundo momento, ou seja, só depois, quando a lembrança da cena despertar algum vínculo associativo ou for ressignificada (CAPELLATO, 2016). Esse fato nos faz inferir que é a memória do vivido e sua vinculação com alguma situação recente, que poderá fazer com o adolescente tenha atitudes de automutilação, pois, ao relembrar algo que não conseguiu compreender e aceitar, ou que não resolveu de uma maneira que considerava adequada, para não sofrer a carga de emoções que dali advém, o adolescente se agride, interrompendo o fluxo de pensamentos dolorosos. De acordo com Arantangy (2018, p.09):

> A automutilação é um problema emocional, caracterizado por comportamentos propositais que envolvem agressões diretas ao próprio corpo, mas sem a intenção de cometer suicídio. A intenção da automutilação é aliviar algum sofrimento emocional, sentimentos de raiva, tristeza, angústia, vazio interno, emoções sentidas de forma muito intensa, insuportáveis, fazem com que as

pessoas se mutilem para sentir alívio destas sensações.

Nesse mesmo viés, para Capellato (2016), a automutilação corresponde a um tipo de acordo de aniquilação da pessoa, que acredita que se cortar pode ser uma vitória, em uma pulsão da vida ou da morte. O adolescente geralmente não revela angústia ou inquietação ao se automutilar, pois o ato de se cortar é capaz de, momentaneamente, acalmar a dor ou sofrimento, ou seja, devido à impossibilidade de colocar palavras na própria dor, a automutilação se apresenta como recurso apaziguante.

A automutilação é citada na literatura como uma incessante busca de o jovem lidar com as emoções negativas, como a frustração, a desvalorização e a rejeição. Cedaro e Nascimento (2013) salientam que esse ato corresponde a se machucar de forma intencional, podendo causar lesões moderadas ou profundas contra o próprio corpo, de modo a buscar alívio de tensões ou demais sentimentos egodistônicos. Desse modo, quando provoca uma dor física em seu corpo, o jovem desloca o foco de atenção do sofrimento emocional. A automutilação se torna então, uma autopunição, uma forma que o adolescente busca para canalizar para si mesmo a raiva que sente. Também destacamos que o desejo de se automutilar vem de um impulso precipitado gerado por um acúmulo de acontecimentos estressantes, correspondendo a um conjunto de ferimentos autoinfligidos que, embora não possuam intenção suicida consciente, causam danos físicos. Portanto, o comportamento automutilante aparece com o intuito de obter um alívio, uma transferência psíquica incontrolável para o corpo.

São diversas as maneiras que os adolescentes utilizam para praticar a automutilação, que vão desde cortes superficiais com tesouras, giletes, estiletes, queimaduras de cigarro, mordidas. É possível também citar jovens que batem partes de seu corpo contra paredes. Salienta-se que o comportamento automutilatório ocorre de maneira solitária e secreta, cuja intenção não é mostrar as feridas (muitos jovens se vestem com camisetas de mangas longas e calças compridas, a fim de esconder os ferimentos) (ARATANGY, 2018).

Não é fato novo se cortar como forma de alívio de um sofrimento,

entretanto, a grande incidência de jovens apresentando comportamento autodestrutivos em nosso tempo, torna essencial um maior entendimento e pesquisas sobre a temática. A automutilação nos últimos anos tem ganhado cada vez mais destaque pelo aumento de adolescentes que a praticam. Há autores que defendem a ideia que ela promoveria a liberação de endorfina no cérebro produzindo a sensação de bem-estar, um certo alívio que leva o adolescente a repeti-la (SANTOS, 2015).

Cabe apontar que escolas e famílias não têm mantido uma prática de diálogo, bastante necessária na adolescência. O diálogo supõe um clima de boa vontade e compreensão recíproca de modo afetivo e respeitoso, o que pode ser um grande desafio entre adultos e adolescentes. Diante dessa fase, muitos adultos se sentem contrariados com comportamentos muitas vezes paradoxais dos jovens.

É preciso compreender que a sociedade neoliberal na qual estamos imersos exige um desempenho excessivo para a sobrevivência, fazendo com que muitos pais, devido à intensa carga de trabalho, não consigam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. A escola, *per si,* deve ter um consistente conhecimento sobre o comportamento dos seus tutelados e pode/deve reforçar esse diálogo entre a família e o adolescente. Portanto, uma comunicação escola-família é essencial, principalmente quando for percebido um comportamento modificado do aluno.

Para dar conta disso, a escola precisa se valer de estratégias: "[...] conversar sobre o assunto de forma aberta e sem preconceitos, construir conhecimento junto com os alunos, de modo a desmistificar a automutilação e esclarecer que esse comportamento é apenas uma das muitas maneiras de manifestações do sofrimento humano, são técnicas pedagógicas úteis"(ARANTANGY, 2018, p.48-49).

Também cabe à escola desenvolver ações preventivas, construindo estratégias de enfrentamento ao tema e intervindo, quando for o caso. Também é importante pensar em uma proposta pedagógica que considere de forma ampliada o contexto sobre a depressão e a automutilação, revendo e/ou expandindo. Não nos custa reforçar aqui, embora seja um assunto bastante estudado nos meios educacionais, que o aluno com conflitos emocionais certamente terá dificuldades de aprendizagem.

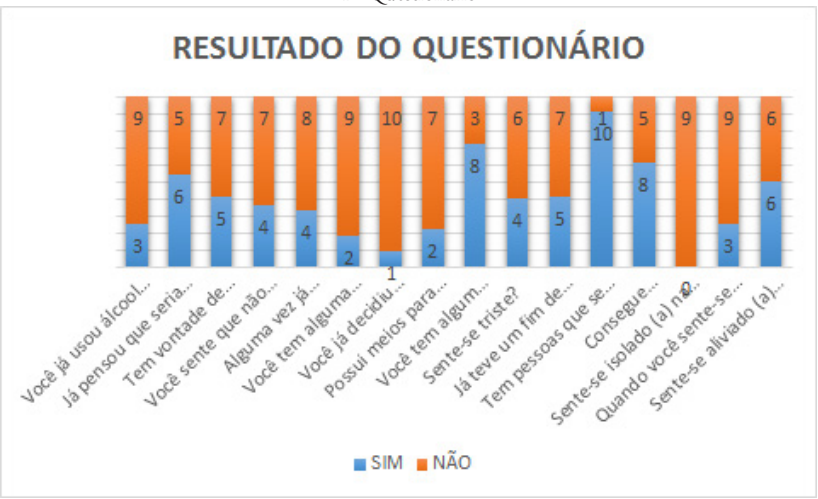
Por outro lado, é de fundamental importância a consciência de que a escola não pode tratar clinicamente a depressão e a automutilação. Ela pode sim, criar espaços de diálogo, esclarecer o tema a partir de pesquisas e do conhecimento científico, criando situações de aprendizagem e de autoconhecimento. Porém, caso haja a constatação de que existe a doença, deverá haver o comunicado direto à família e, não havendo providências, à rede de proteção à criança e ao adolescente e à rede de saúde.

Sobre a prática

Considerando os estudos que foram trazidos no segmento anterior construímos a prática, pretendendo atender os objetivos propostos. Assim, num primeiro momento, através de um questionário buscou-se saber o que os alunos e alunas pensavam sobre o tema da automutilação. Em seguida houve uma atividade expositiva e dialogada por meio de slides com imagens associadas à tristeza e melancolia. O questionário aplicado com os jovens da turma integrante do estudo revelou, considerando os 14 pesquisados[2]:

2 No questionário foram realizadas as seguintes perguntas:
1- Você já usou álcool ou drogas?
2- Já pensou que seria melhor estar morto?
3- Tem vontade de morrer?
4- Você sente que não vale a pena viver?
5- Alguma vez já planejou acabar com sua vida?
6- Você tem alguma ideia de como acabaria com sua vida?
7- Você já decidiu quando vai acabar com sua vida?
8- Possui meios para colocar o plano em prática?
9- Você tem algum destes objetos em casa (canivete, facas, pílulas)?
10- Sente-se triste?
11- Já teve um fim de relacionamento doloroso?
12- Tem pessoas que se preocupam com você?
13- Consegue compartilhar seus sentimentos com amigos e/ou família?
14- Sente-se isolado(a) na escola ou num grupo social?
15- Quando você se sente frustrado(a), decepcionado(a) ou até mesmo com raiva, agride a si mesmo com cortes ou arranhões?
16- Sente-se aliviado(a) depois?

1 - Questionário



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Observando as respostas do questionário[3] pode-se inferir que, dentre os 14 pesquisados, de alguma forma, o suicídio já fez parte de seus pensamentos e no caso de um deles, já houve uma decisão, ainda que não posta em prática, de quando isso seria realizado, inclusive dois adolescentes afirmam que teriam os meios para fazê-lo. É bastante assustador perceber que passa pela cabeça de pessoas tão jovens acabar com a própria vida, evidenciando que esse assunto precisa ser tratado tanto na escola, como na família e na comunidade.

No decorrer dessa primeira atividade, os alunos revelaram interesse e participação, pois durante as explanações sobre o tema e os slides apresentados, era possível perceber que se surpreendiam com as imagens e os conteúdos abordados, fato percebido pelas inserções orais e pelo semblante deles.

No segundo encontro foi realizada uma roda de conversa com a intenção de apresentar pontos relevantes sobre as causas da depressão e da automutilação na adolescência. Pelo grupo, foi concluído que o uso desenfreado do celular, conflitos familiares, falta de conhecimento de como lidar com as desilusões amorosas nesta idade, são os principais causadores

3 O gráfico não computou as respostas nulas ou em branco.

tanto de um quadro depressivo, quanto da automutilação. Com relação a esse fato, temos o estudo de Aratangy (2018) para quem a dificuldade no relacionamento interpessoal, muitas vezes agrava o sofrimento mental. Além disso, as novas mídias e redes sociais popularizam informações e comportamentos, que influenciam a atitude dos adolescentes, fazendo com que se sintam isolados e fora de uma pseudonormalidade para se inserir em determinados grupos.

No terceiro encontro do desenvolvimento do projeto, a convite, os alunos foram a outra escola da cidade assistir uma peça de teatro produzida pelos sétimos e oitavos anos, chamada "Depressão não é brincadeira". O grupo assistiu com interesse ao teatro, prestando atenção nos detalhes e na fala dos personagens, como se percebeu pelo silêncio no momento. Depois da peça, os alunos "atores" explicaram a escolha do tema e alguns deram relatos emocionantes sobre a depressão. Foi um momento em que adolescentes de escolas diferentes puderam perceber que possuem dúvidas, problemas e ansiedades comuns a sua idade.

A atividade seguinte propôs a análise de uma imagem que os alunos pesquisaram e trouxeram de casa. A imagem deveria identificar os assuntos abordados nos encontros anteriores, de forma condizente com aquilo que viviam e sentiam diante do tema ou da sua realidade. A partir dela foi feita uma produção textual identificando os elementos relacionados com a depressão e a automutilação. No momento da escrita, observamos a concentração, pois os jovens se mantiveram em silêncio e pareciam interessados em fazer as conexões solicitadas. A ideia foi compreendida pela turma desde a seleção das figuras, uma vez que cada um trouxe uma significativa. Para a realização da produção textual, a imagem ficou guardada dentro do caderno, a fim de que os demais colegas não tivessem acesso.

No quinto encontro foram distribuídos os textos dos alunos de forma aleatória e cada um leu em voz alta o que recebeu. Depois, olhando as figuras expostas, associaram-nas aos textos lidos. Nesta atividade, os alunos se mantiveram atentos e 90% da turma conseguiu fazer a relação correta do texto com a imagem. No decorrer do trabalho, uma das imagens, chamou muito a atenção, era de uma pessoa triste mas com a sobreposição de um sorriso. Podemos dizer que ela causou um maior

impacto que as demais, pois retrata justamente a montanha-russa de emoções que os adolescentes sentem. Corroborando essa percepção, o aluno que a selecionou disse que o fez porque ficava feliz ao ir para a escola, mas ao chegar em casa ficava triste e se automutilava.

Com esta atividade, percebemos que os adolescentes quando estimulados e orientados, são capazes de reconhecer seus medos e dificuldades. Neste caso, através da mediação das imagens, expressaram o que sentem e foram capazes de traduzi-lo utilizando a linguagem escrita. Ao fazer a leitura coletiva e a associação texto visual - texto escrito, eles foram capazes de reconhecer nas duas linguagens as semelhanças com seus sentimentos. Podemos inferir, portanto, que existe no adolescente a capacidade de perceber seus sentimentos e de simbolizá-los e que isso pode/deve ser desenvolvido pela escola.

O fechamento da intervenção pedagógica aconteceu com a presença de uma psicóloga de Vacaria que falou sobre o tema deste estudo. Os alunos assistiram atentamente a palestra e logo após se sentiram à vontade para trocar experiências. A profissional aplicou uma dinâmica: responder perguntas de cunho pessoal e depois trocar as folhas e adivinhar quem tinha respondido. Foi uma atividade interessante e 90% da turma acertou o nome da colega, enfatizando o entrosamento e amizade que foi fortalecida pela convivência e o diálogo entre eles.

Desse modo, ao final da experiência, percebemos os participantes mais ativos e capazes de conversar sobre si mesmos e suas emoções. O interesse permaneceu até os encontros finais, com poucas faltas durante o processo.

Considerações finais

Ao final desta pesquisa percebeu-se a importância de discutir o fenômeno da depressão e da automutilação nos espaços escolares. A partir dessa abertura ao assunto, várias proposições pedagógicas e estratégias são passíveis de serem postas em prática, beneficiando alunos e alunas durante um período difícil de seu desenvolvimento.

Abordar o tema pode levar os adolescentes a se identificar e buscar ajuda, seja na família ou na escola, espaços de maior referência para

eles. Também é na escola que está a maior parte do grupo de amigos, que podem auxiliá-los a compreender, enquanto semelhantes, os seus sentimentos.

Ao final da intervenção pedagógica, percebemos que existe uma necessidade cada vez mais urgente de formação dos docentes a fim de compreender a adolescência e as dificuldades que levam os alunos à depressão ou à automutilação. Estudos realizados por Costa (2012) relatam que as pessoas que estão próximas dos jovens nessa fase contribuem para seu nível de autonomia e socialização, do que se depreende que podem também se tornarem apoio efetivo em relação aos conflitos que possam ocorrer.

Sendo assim, as intervenções pedagógicas realizadas por este estudo revelaram que os adolescentes necessitam e conseguem dialogar sobre o tema da depressão e da automutilação e o professor precisa acolhê-lo, demonstrando que se importa com ele, com sua história e com seus sentimentos. Na educação, a preocupação com o outro e a empatia podem fazer a diferença e, nesse sentido, a formação docente precisa ser ampliada, incluindo novos temas e preparando o professor para desenvolvê-los.

Com esta pesquisa, também se pode observar a necessidade do diálogo entre a escola e a família. Muitos pais e responsáveis não conseguem compreender esse filho por desconhecer o que se passa com ele, criando barreiras ao diálogo. Cabe à escola, como instituição especializada em jovens, trazer os pais para discutir e conhecer a adolescência, estabelecendo um diálogo ativo que possa auxiliá-los a tratar com os sentimentos e ações de seus filhos.

O tema da automutilação demanda maiores estudos, pois o assunto, embora não seja novo, ainda é pouco explorado, havendo certo desinteresse por parte dos ambientes educacionais o que pode ter sido motivado pela falta de conhecimento. Por fim, conclui-se que a pesquisa atingiu em maior parte os objetivos propostos por meio das oficinas com os jovens do nono ano, uma vez que incentivou-os a se expressarem, a saber de que forma poderão buscar apoio, além de despertar atenção dos profissionais da educação para que voltem olhares para essa faixa etária.

Referências

ARANTANGY, E. W. et al. **Como lidar com a automutilação:** guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação. São Paulo: Hogrefe, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica.** Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CAMPOS, D. N. S. **Psicologia da adolescência:** normalidade e psicopatologia. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAPELLATO, I. **Diálogos sobre a afetividade.** Campinas: Papirus, 2016.

CEDARO, J.J; NASCIMENTO, J.P.G. **Dor e gozo:** relato de mulheres jovens sobre automutilações. Psicologia USP. São Paulo, v.24, n.2, p. 203-223, 2013.

COSTA, I.A.N.C. **Adolescência**: ideação suicida, depressão, desesperança e memórias autobiográficas. Instituto Universitário Ciência Psicológicas, Sociais e da Vida ISPA. http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2270/1/14501.PDF. Acesso em: 18 fev.2020.

ERIKSON, E. H. **Identidade:** juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

FORTES, I.; MACEDO, M. M. K. **Automutilação na adolescência.** http://www.scielo.org.com/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00353.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

OHLWEILER, L. **Transtornos de aprendizagem:** abordagem neurobilógica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p.97-125, 2008.

PONCIANO, E.L.T; CARNEIRO, T.F. **Relação pais-filhos na transição para a vida adulta, autonomia e relativização da hierarquia**. Disponível em: http://www.scielo.br/scileo-php?script=sci_

arttext&pid=s0102-79722014000200388. Acesso em: 14 mar. 2020.

ROSSAKA, V. K. O adolescente e sua família. **Adolescência & Saúde**, v. 12, n.21, p. 85-88, 2015.

SANTOS, A. A. dos. et al. **Automutilação na adolescência**: compreendendo suas causas e consequências. Temas em Saúde, v.18, n.3, 2018.

INTERLOCUÇÕES ENTRE DIVERSIDADE E CURRÍCULO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[1]

Viviane Catarini Paim
Danúbia Bianchi Menegat

Considerações iniciais

Em consonância com a Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e demais dispositivos legais vigentes em nosso país, destacam-se ações afirmativas a respeito da implementação de políticas voltadas ao bem comum e às diversidades culturais existentes no território brasileiro. No âmbito educacional, o desenvolvimento dessas ações está pautado na busca por um resgate à identidade histórico social do sujeito e a necessidade de superação frente às desigualdades presentes na constituição do currículo escolar, em diferentes contextos históricos. O termo currículo, neste texto, não se caracteriza como simples processo de transmissão de conteúdo, mas como caráter político e histórico, constituindo uma relação social, na medida em que acontece numa relação entre pessoas. (GOMES, 2007). De acordo com estas proposições, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica com o tema "Educação e Diversidade", em uma turma de 4° ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Vacaria/RS. O tema da diversidade em diálogo com a educação corrobora para refletir sobre as diferentes culturas (in)existentes nos currículos escolares.

> Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria.

> das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? (GOMES, 2007, p. 22-23).

Com um enfoque na cultura afro-brasileira, Salla e Terra (2006, apud GORCZEVSKI, 2006), apontam a Lei 10.639/03 que torna obrigatório no país o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas para que "[...] por meio desse estudo, seja amplamente divulgada e reconhecida a contribuição dos negros para formação da nossa nacionalidade" (p. 224). Diante deste propósito, é preciso pensar em estratégias de ensino que deem conta de atender essa especificidade. A partir desta demanda, a problematização ocorre apoiada na seguinte reflexão: "*é possível* desenvolver uma abordagem de ensino sobre a diversidade e questões étnico-raciais, a partir da cultura afro-brasileira, dentro de uma perspectiva de currículo multicultural?".

Comungando com o objetivo principal da intervenção pedagógica, e tentando responder a este questionamento, consideram-se importantes as reflexões de Silva (2011), que trata sobre a preparação dos estudantes para o exercício pleno da cidadania, como uma das principais finalidades da atividade escolar. O autor ressalta que é essencial um ensino voltado à busca por uma sociedade igualitária, por meio do fazer pedagógico embasado numa perspectiva de respeito às diferenças pluriculturais.

Alinhados à essa temática, e para redimir a sociedade brasileira das desigualdades étnico raciais históricas, alguns autores ligados à educação, preocuparam-se em abordar o tema diversidade, entre esses, o renomado educador brasileiro Paulo Freire (2001), com sua Pedagogia Humanista, representa e corrobora com os ideais de respeito ao próximo. O autor traz reflexões acerca das dificuldades que o povo negro sofreu pelo nosso passado escravocrata e suas dimensões que resistem aos dias atuais. Uma

de suas passagens cita que, "sem jamais deixarem de se sentir e de se saber brasileiros e brasileiras, esses homens e essas mulheres vêm acentuando, intencionalmente as marcas culturais da herança africana" (ibid., p. 235). Neste sentido, o povo negro merece, portanto, reconhecimento por sua contribuição à formação social do Brasil.

Numa análise reflexiva a partir dos estudos feitos, leituras realizadas e observação do cotidiano escolar, pode-se perceber que as propostas de inclusão sobre a diversidade cultural nem sempre tem a mesma proporção em sua aplicabilidade na sala de aula. Muitas vezes, o trabalho sobre diversidade ocorre mais como um cumprimento à Lei Federal 10.639/2003, acontecendo numa determinada data apenas, característica de um currículo que Santomé (2012) conceitua como *turístico,* ou seja, aquele em que a diversidade cultural é estudada em unidades didáticas isoladas.[2] É necessário, no entanto, avançar nesse sentido, desenvolvendo atividades sequenciais que incluam, no decorrer do ano letivo, o conhecimento a respeito da diversidade cultural existente em nosso país, bem como a importância da conscientização acerca da cultura afro-brasileira e sua contribuição à formação social do Brasil.

A realização da intervenção pedagógica sustentou-se a partir de sequência didática proposta por Zabala (1998), ofertando aos estudantes a história e cultura afro-brasileira de forma contínua, lúdica e instigante. Os objetivos a serem atingidos, permeiam desde o reconhecimento da pluralidade cultural existente em nosso país; a reflexão sobre a importância e a necessidade de respeito às diferenças, sejam elas, culturais, sociais ou étnico-raciais, até o reconhecimento da cultura afro-brasileira na formação social do Brasil e sua herança cultural e histórica.

2 Santomé (2012, p. 167) afirma que o currículo turístico é aquele em que a temática da diversidade cultural é estudada esporadicamente, em unidades didáticas isoladas. Ao contrário deste tipo de currículo, aponta o chamado *currículo antimarginalização*, caracterizado como aquele que "[...] em que todos os dias do ano letivo, em todas as esferas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas [...]".

A construção histórica do conhecimento e sua relação com o currículo educacional

A partir dos estudos realizados sobre *Os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana* (BERGER; LUCKMANN, 2004) e *O Dualismo Perverso da Escola pública* (LIBÂNEO, 2012), percebeu-se que a interação ocorrida entre os homens se desenrola num constante aprender e reaprender e, para que possamos avançar nessas relações, é necessário que o objeto do saber, seja de entendimento de todos. O conhecimento, portanto, é construído a partir de convenções e proposições legais que vêm sendo estabelecidas e compiladas ao longo das civilizações e servem de base para a construção de novos aprendizados. A observação e reflexão acerca dos saberes adquiridos, se modifica na sociedade com o passar dos tempos. Hoje, é latente a necessidade de interpretação das diferentes realidades. Nesse contexto, a educação tem o papel de identificar essas realidades e, a partir delas, introduzir o objeto de conhecimento, dando-lhe real significação e sentido.

O currículo educacional, por sua vez, está atrelado às modificações que vêm ocorrendo no meio social, bem como, aos avanços da legislação na busca por uma educação inclusiva e de respeito às diferenças. Com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem sobre essas temáticas a escola tem servido de palco para o cumprimento das prerrogativas instituídas nas leis, principalmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). De acordo, portanto, com as novas proposições, educadores veem-se como agentes fomentadores, na busca pelo conhecimento diverso e plural, seja na realização dos ideais democráticos de respeito às diferenças sociais e culturais, bem como, de raça e gênero. Nesse contexto, a questão sobre o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira, por exemplo, segue por força de lei (Lei 10.639/2003), sendo trabalhada, mesmo que isoladamente em uma determinada época do ano.

Libâneo (2012), no entanto, faz uma análise crítica quanto às políticas públicas educacionais que surgiram a partir da Declaração, pois, segundo ele, foram mal pensadas e selaram o declínio da escola pública do Brasil. O autor revela insatisfação ao que nomeia como deterioração

e ineficácia da própria escola em relação aos seus objetivos e formas de funcionamento, e destaca o impacto negativo das políticas educacionais com a finalidade de atender organismos internacionais. Afirma ainda que, essas transformam-se em cartilhas de governo a serem seguidas, afetando principalmente as políticas de currículo, a partir do discurso de "Universalização de acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais e a formação para cidadania crítica" (LIBÂNEO, 2012, p. 15), trazendo reflexões sobre o papel socializador da escola e do próprio professor:

> A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais (LIBÂNEO, 2012, p.15).

De tal maneira, a apreciação do autor está no fato de que a escola se torna um passaporte para a inclusão social, evidenciando uma relação antagônica entre os aspectos pedagógicos e a assistência necessária para o cumprimento de suas obrigações. Libâneo (2012) considera que algumas funções delegadas às instituições escolares seriam do campo de atuação político e, ou social. Diante desse paradigma, torna-se imperioso refletir e reprogramar os objetivos da educação, proporcionando um ensino embasado no saber científico sistematizado, porém, pautado nos ideais democráticos de acolhimento às diversidades. Haja vista, que, acredita-se numa educação que possa superar as discrepâncias existentes entre a escola embasada apenas no conhecimento e a escola que surgiu após a Declaração, voltada às políticas compensatórias.

Essas concepções precisam ser ressignificadas e o ensino, portanto, assume um papel primordial na construção da nova escola, que precisa, por um lado compreender as necessidades do indivíduo, e por outro, desenvolver habilidades necessárias para a produção do conhecimento na sua integralidade, não apenas como cumprimento às leis estabelecidas.

Percebe-se que, no Brasil, através de fóruns e leis, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) até a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a educação vem sendo discutida e fomentada para uma reflexão sobre a importância do respeito às diferenças, visando a equidade e a criticidade.

> Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

O que se pode observar é a ânsia por uma identidade educacional capaz de estabelecer a finalidade própria da educação e os meandros que interpõem esse fim. Segundo Libâneo (2012), é preciso superar os aspectos de cunho político, bem como sociais e ou estruturais para que se torne possível ofertar o conhecimento pleno a que os estudantes têm direito. Para o autor, os aspectos pedagógicos não podem ficar à mercê das dificuldades ou necessidades encontradas, ao contrário, devem servir para que o sujeito as supere e tenha condições para produzir novos conhecimentos. A BNCC (BRASIL, 2017) se consolida em meio às discussões e comunga com os ideais aqui expostos, centralizando-se em práticas educativas que visam a formação integral do estudante. Torna-se, portanto, o referencial a ser seguido nas propostas curriculares, na busca por uma educação pautada no conhecimento científico, diverso e plural. De tal maneira, pode-se afirmar que a escolha metodológica a ser seguida está embasada nos princípios do próprio documento, por exemplo, nas competências 1 e 9:

> 1.Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização

> da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 9).

Do mesmo modo, Freire (2001) retrata uma questão de cunho pedagógico, que, embora seja em outro contexto histórico, veio se afirmando e está intrinsecamente ligada ao currículo educacional. O autor faz apontamentos sobre as tensões históricas que foram se desenhando ao longo dos anos, e critica as práticas educativas que se tornam excludentes, pois buscam incutir apenas a versão europeia a respeito da formação social do Brasil, em detrimento a contribuição dos povos nativos que aqui viviam e do povo negro. Observando, portanto, que para ocorrer uma modificação no currículo educacional, trazendo novos e verdadeiros elementos pluriculturais, é necessário valer-se de uma pedagogia diferenciada, "[...] que demanda, portanto, uma certa prática educativa, coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças". (Ibid., p. 157).

As discussões sobre diversidade, seja a partir da identidade de gênero, raça ou cor, tem ganhado espaço para reflexão, mas em alguns momentos, ainda nos deparamos com um perfil idealizado de ser humano, o que acaba por reproduzir práticas de ensino seletivas onde o estereótipo a ser seguido surge a partir do modelo de homem branco, rico, ocidental e bem sucedido, omitindo outras culturas, como sugere Silva (2012, apud SANTOMÉ, 2012, p. 157): "As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação".

Portanto, as relações entre diversidade e currículo ganham espaço, a partir da compreensão de que o currículo não se estabelece como uma listagem de conteúdos a serem transmitidos, mas ganha forma através de todas as práticas realizadas no espaço escolar.

> [...] currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado

> um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares (GOMES, 2007, p. 23-24).

A partir destes pressupostos, pode- se tecer uma interlocução com o chamado currículo multiculturalista que surge, nesse contexto, para superar a desigualdade e atender às diversidades. Segundo Freitas (2012, p. 86),

> Essas considerações são também provocações, afinal não estamos no século XIX e as relações sociais, necessariamente, transformaram-se, são outras. Esperamos, todavia, que também a escola tenha se transformado. No contexto das primeiras décadas do século XX, não se falava em multiculturalismo, mas hoje esta é uma das exigências das políticas educacionais. Há uma demanda de ordem política e social para que a educação incorpore o dado da diversidade no cotidiano escolar.

Silva (2011) faz referência ao currículo multicultural numa perspectiva histórica. Para o autor, esse conceito surge após algumas transformações iniciadas com o período do pós-estruturalismo[3], onde tornou-se necessário repensar as estruturas preestabelecidas, que inicialmente eram idealizadas a partir da perspectiva de um grupo dominante (superior), sobre o grupo dos dominados (inferior). Essa visão perde espaço, sendo contestada, a partir do suporte das leis e de um consciente coletivo pautado numa nova perspectiva, onde os grupos minoritários passam a ser incluídos no contexto educacional, com suas contribuições à formação da sociedade brasileira, por meio de sua história e cultura:

> O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os "problemas" que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a

3 O pós-estruturalismo [...] é uma perspectiva baseada na crença em que palavras indicam não alguma realidade externa concreta, mas simplesmente outras palavras que usamos para construir a realidade social. (JOHNSON, Allan G. Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Tradução Ruy Jugmann; consultoria, Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997).

> viverem no mesmo espaço. (Ibid., p.85, grifos do autor).

Seguindo as reflexões de forma linear e contínua, como numa linha do tempo, pode-se perceber que a busca pelo conhecimento citada inicialmente, está intrinsecamente atrelada às relações sociais, políticas e de poder econômico. O currículo escolar, portanto, ao longo dos anos, reproduziu uma visão seletiva do saber, o que vem sendo superado com novas percepções pedagógicas. Embora haja críticas a respeito da instituição escolar por seu papel socializador e até paternalista (LIBÂNEO, 2012), ainda assim, há que se pensar em estratégias de ensino sistematizadas que aliem o saber científico ao respeito pelo sujeito, enquanto ser social e histórico cultural. Numa perspectiva de superação às adversidades, próprias das relações de grupos étnicos diferenciados, Silva (2011) retrata a ambiguidade que precisa ser entendida, pois ao mesmo tempo que as diferenças culturais e sociais evidenciam os grupos, há uma característica que os iguala enquanto seres humanos:

> Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de "multiculturalismo liberal" ou "humanista". É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob aparente diferença há uma mesma humanidade. (Ibid., p. 86, grifos do autor).

Sob essa ótica, segundo Freire (2001), pode-se inferir que, o que nos diferencia dos demais animais está não apenas na condição biológica, mas na consciência própria da nossa existência. Na busca pela humanidade, que é construída e não é condição inata do ser, se faz necessário perceber, que a igualdade desejada, surge a partir da capacidade própria do indivíduo de ser diferente e único:

> Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil. (François Jacob[4], 1991, apud FREIRE, 2001, p. 98).

4 Jacob, François "Nous programés, mais pour apprendre", Le Courrier, UNESCO, fevereiro, 1991.

Vale ressaltar que o educador precisa estar ciente da condição inerente ao indivíduo, o qual depende do ambiente em que está inserido ou grupo a que pertence para fazer-se humano e, ao mesmo tempo, possui sua singularidade que o diferencia dos demais. De tal maneira, para que o ensino se efetive de forma concreta, é preciso respeitá-lo e estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento prévio e o objeto a ser aprendido, de forma sistematizada e democrática. Segundo Freire (2001, P. 110), é na constante construção e desconstrução dos saberes aprendidos que se torna possível a produção de novos saberes, infere-se que "o educador ou educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre sua prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade".

Reflexões sobre a abordagem de ensino na perspectiva de currículo multicultural

Para atender às especificidades de uma intervenção pedagógica pautada nos princípios de um trabalho organizado e sistematizado, levando em conta um currículo multicultural, optou-se, como percurso metodológico, a construção de uma sequência didática que, de acordo com Zabala (1998), trata-se de uma abordagem que possibilita a inserção do conhecimento de forma significativa, e tem a capacidade de estabelecer as relações e conexões necessárias entre os saberes prévios dos discentes (respeitando à sua singularidade enquanto sujeito), e o novo conteúdo a ser abordado.

O desenvolvimento do trabalho classifica-se de acordo com uma proposta de pesquisa descritiva, onde se busca a análise empírica a partir das relações estabelecidas entre os envolvidos e o objeto de estudo da intervenção, e tem como objetivo principal a descrição das características observadas no decorrer do processo. Integrada aos estudos de forma interdisciplinar, a ação pedagógica tem um viés qualitativo na análise dos resultados.

A proposta de ensino está pautada numa perspectiva multicultural e emancipatória (SILVA, 2011), e realiza-se a partir dos estudos desenvolvidos no curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Docência na

Educação Básica, de acordo com as concepções construtivistas e de respeito à diversidade, presentes tanto nas considerações de Zabala (1998) e Freire (2001), quanto na proposta pedagógica da instituição escolhida e a atual BNCC (2017).

A sequência didática "História e cultura Afro-brasileira - um olhar sobre a diversidade", aplicada em uma turma de quarto ano do ensino fundamental, foi composta de quatro unidades (cada uma contabilizando quatro horas/aula), tendo como objetivo principal responder ao problema suscitado para esta intervenção: "quais as possibilidades de uma abordagem de ensino sobre a diversidade e questões étnico-raciais, a partir da cultura afro-brasileira, dentro de uma perspectiva de currículo multicultural?". A questão norteadora e o desenvolvimento da abordagem partem da perspectiva de que "a educação é multicultural porque abriga em seus espaços múltiplas culturas, e pode ser intercultural se houver diálogo, troca de aprendizado entre elas. O multiculturalismo se opõe a monoculturalismo." (FREITAS, 2012, p. 83).

A atividade sequencial apresentada possibilitou aos estudantes o entendimento sobre a importância que a cultura afro-brasileira possui na formação social do nosso país, a partir de discussões, reflexões e atividades específicas. Através desta, buscou-se um olhar crítico sobre os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a diversidade cultural, e a sensibilização acerca da trajetória percorrida pelos povos invisíveis à nossa sociedade (FREITAS, 2012).

A partir do planejamento da abordagem de ensino proposta, foi possível refletir que há uma tênue linha que separa o ensino da aprendizagem no fazer pedagógico. O professor precisa ter claro quais concepções considera importante adotar. Quando estamos convictos de nossos objetivos, a tarefa de transitar entre ensino e aprendizagem fica imperceptível e um complementa o outro. Dessa maneira, optou-se por uma prática interativa, de respeito às diferenças que busca compreender a existência das subjetividades que foram se construindo a partir das relações pluriculturais.

> O grande desafio que se coloca para a educação atual é, sem sombra de dúvida, o encaminhamento, de forma lúcida, dessas questões de difícil solução. Em uma orientação de educação monocultural, a

> resposta para tais situações, com certeza, teria encaminhamentos bem diferentes dos esperados pelos grupos que reivindicam uma solução para seus problemas, como a invisibilidade desses grupos. (FREITAS, 2012, p. 87).

De tal maneira, na busca por um equilíbrio, o enfoque principal da atividade pedagógica realizada centrou-se na visão de ensino multicultural (SILVA, 2011), incutido por uma pedagogia libertadora, autônoma e mais humanista (FREIRE, 2001), o que permite refletir sobre as relações estabelecidas entre os diversos grupos que fazem parte da formação social brasileira e suas implicações no cotidiano escolar. O sujeito (estudante), de acordo com esse ideal, tem a possibilidade de se ver como coautor do aprendizado, identificando-se como parte da história construída e munindo-se de saber e criticidade ao analisar as intercorrências entre os diferentes grupos sociais.

Para a aplicação da sequência didática, não se fez necessário o período de observação, pois a proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida na turma de regência de umas das autoras, o que proporcionou maior segurança e, de certa forma, serviu para sintetizar alguns conceitos já desenvolvidos durante o ano letivo.

No primeiro dia de intervenção, cabe destacar que o espetáculo não era algo previsto num primeiro momento, surgindo no decorrer da construção do projeto de intervenção, transformando-se em uma oportunidade ímpar, um sensibilizador para a sequência didática sobre a história do Brasil, que fora iniciada antes da proposta desta intervenção, através de um livro (criado pelos estudantes) que apresenta a formação do povo brasileiro e tem uma parte destinada à história e cultura afro-brasileira. Neste sentido, a intervenção não foi o único momento em que a discussões acerca da cultura afro-brasileira esteve em pauta, ou seja, as metodologias, conteúdos e recursos didáticos abordaram as culturas que, geralmente, são silenciadas (SANTOMÉ, 2012), ao longo do ano letivo, ao contrário de um chamado currículo turístico.

No segundo dia, as atividades iniciaram com a discriminação audiovisual "Kiriku"[5], o que possibilitou o estabelecimento de relações

5 Kiriku e a Feiticeira. Reprodução do filme Kiriku. Natalia da Luz, Por dentro da África. Rio – Uma lenda que virou filme, peça de teatro, espetáculo de dança em todo o

com o conteúdo já trabalhado, visto que, a partir do filme, as questões étnico-raciais e a origem da história, cultura e religiosidade afro-brasileira foram aprofundadas. O filme serviu de suporte para trabalhar o currículo numa perspectiva multicultural, atendendo às previsões de respeito à diversidade presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola e demais documentos norteadores da educação. Num segundo momento, realizou-se uma roda de conversa, na qual as crianças puderam ler a tarefa de casa sobre a contribuição dos negros para a história e cultura do Brasil, evidenciando aspectos previstos na Lei 10.639/2003:

> [...] a Lei é um instrumento para reposicionar o negro no mundo da educação. Segundo esta leitura, História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo História da África, a cultura negra, etc.; são na verdade instrumentos de construção de outras visões alternativas às eurocêntrica que domina nossa formação - ou, instrumentos para a construção de visões plurais -, e não "apêndices", conteúdos "a mais" que devem ser trabalhados em momentos específicos como o dia 13 de maio ou mesmo o 20 de novembro que é citado pela lei (SANTOS, 2009, p. 23).

A terceira aula iniciou-se com a correção das atividades sobre o filme e a colagem de papel no balão para formação da máscara africana. Na sequência, foi entregue um texto e discutido sobre como era a vida dos negros no tempo da escravidão. Na aula seguinte, a história "Meninos de Todas as Cores"[6] (SOARES, 2003) foi apresentada na sala de vídeo, através de slides. Os estudantes com maior dificuldade foram convidados a realizar a leitura e superaram as expectativas, contribuindo, inclusive com suas opiniões sobre a história do livro e demonstrando entusiasmo durante a interpretação oral da história. As atividades seguiram com o registro e reflexão sobre o poema "O Pequeno Príncipe Preto"[7]. Para finalizar as atividades deste dia, foi lançada a proposta de construção do autorretrato e de uma frase que pudesse representar o sentimento da

mundo leva um pouco da África para diferentes culturas. Disponível em <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/kiriku-a-lenda-do-bebe-guerreiro-que-salvou-a-aldeia-da-feiticeira> Acesso em: 18 Nov. 2019.

6 SOARES, Luisa Ducla. Meninos de todas as cores. Porto: Porto Editora, 2003.

7 Poema de Marcelo Serralva. Disponível em: https://luciellenassis.files.wordpress.com/2015/08/11846682_923682651026875_2968483023255263164_n.jpg. Acesso em: 18 nov. 2019.

turma em relação ao assunto abordado. Quanto à escolha da frase, houve uma grata surpresa, dentre as mais variadas, pois foi escolhida pelo grupo "O Amor Não Tem Cor"(representada na Figura 1), pensada por um menino que vem, ao longo do ano, sendo atendido pela psicóloga do município e apresenta baixa autoestima, mas que, com todo trabalho que vem sendo realizado e, a partir das atividades sobre respeito à diversidade, demonstrou mais interesse e dedicação, superando-se no processo de aprendizagem. Esse comportamento pode ser previsto a partir dos ideais democráticos aqui suscitados, pois segundo Freitas (2012, p. 90), "o desafio da educação multicultural é justamente a gestão das diferenças, a difícil tarefa de lidar com elas sem reforçar mais ainda os preconceitos".

Figura 1: Painel construído pela turma a partir da sequência didática

Fonte: Acervo das autoras.

O planejamento, pensado inicialmente, precisou ser alterado, devido ao desenvolvimento das pesquisas realizadas pelas crianças,

bem como, o tempo de utilização para a roda de conversa, que acabou ocupando um espaço maior do que o previsto. Dessa forma, foi necessário ampliar e reformular o planejamento inicial e o tempo extra foi planejado para mais duas aulas.

O penúltimo encontro desta intervenção contou com a tradicional "Roda de Leitura", porém com ênfase na literatura afro-brasileira. Num segundo momento, foi disponibilizado o texto "Menina Bonita do Laço de fita"[8] (MACHADO, 2000), a partir do qual foram realizadas as atividades de leitura, interpretação oral e escrita, e atividades gramaticais, finalizando-se o painel sobre os autorretratos, iniciado na aula anterior. E, por fim, o último dia (segunda aula excedente) de desenvolvimento da sequência didática, destinou-se para o fechamento de algumas atividades iniciadas com esse projeto. Realizou-se a leitura pela professora sobre a reportagem concedida por Ribeiro (2019) "*Quilombo do Matão*[9]" que retrata a organização quilombola e a formação territorial:

> É importante não perder de vista que existiram várias formas de inserção na ocupação territorial das populações de origem africana durante o sistema escravista no Brasil. São três as principais: o espaço das senzalas, o do "fundo" das residências (áreas urbanas) e os territórios dos quilombos. Este último vai se configurar como o fato espacial mais expressivo, pulverizado por todo território brasileiro e onde se agrupavam, principalmente, os negros escravizados que se rebelavam contra o sistema escravista, mas também brancos europeus excluídos do sistema e indígenas. (SANTOS, 2009, p. 122, grifos do autor).

As atividades foram finalizadas com a brincadeira da amarelinha africana[10], sugerida pelos próprios discentes. Nesta data, ficou perceptível a sensibilização esperada inicialmente, pois as crianças, sentindo-se mais integradas ao conteúdo desenvolvido ao longo do tempo da intervenção, opinaram de forma contundente sobre situações que observam no

8 MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do laço de fita. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

9 O título da reportagem "Quilombo do Matão", refere-se ao quilombo remanescente que fica em Muitos Capões (próximo de Vacaria), o qual ainda possui alguns descendentes de negros que foram escravizados.

10 CAMARGO, Patrícia. Diversidade de culturas na brincadeira de amarelinha africana. 2019. Disponível em: https://www.tempojunto.com/2019/07/24/diversidade-de-culturas-na-brincadeira-de-amarelinha-africana/. Acesso em: 25 ago. 2019.

cotidiano, demonstrando indignação em alguns momentos com situações sobre racismo e intolerância.

Considerações finais

A intervenção pedagógica realizada esteve de acordo com os autores por este texto referenciados, que serviram de base para a fundamentação teórica, estabelecendo uma relação com os princípios amparados nas leis, como o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata no Art. 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O relato de experiência teve o intuito de apresentar as atividades da sequência didática que foram orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), bem como, às orientações da BNCC (BRASIL, 2017). Esses documentos norteadores somam-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme verifica-se:

> Além das razões legais que determinam a obrigatoriedade da sua execução, a comprovada existência de desigualdades étnico-raciais atestadas em estudos publicamente disponíveis, produzidos por órgãos oficiais como, por exemplo, o INEP, o IBGE e o IPEA, bem como em estudos publicados por vários pesquisadores na área de educação, agregam razões históricas, sociais e éticas suficientes para que as referidas Diretrizes traduzam-se, rapidamente, em ações efetivas em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, sejam elas municipais, estaduais ou federal. (BRASIL, 2007, p. 2).

A compreensão sobre o espaço geográfico e o contexto histórico social a que o povo negro esteve submetido como percebe-se em "Quilombo do Matão" (RIBEIRO, 2019), dá indicativos do processo

em que o mesmo se encontra hoje, servindo como forma de reflexão a partir da reportagem e das leituras realizadas na roda de conversa. Pode-se afirmar que houve eficácia quanto aos objetivos dessa proposta de ensino, observando-se as considerações, bem como, produções orais e escritas acerca do tema, produzidas pelos estudantes do quarto ano de uma escola pública municipal. Proporcionou-se sensibilização dos estudantes acerca do respeito às diferenças, o que ficou visível em algumas falas, após os estudos sobre a escravidão, no qual deu-se ênfase no acontecimento que marcou o Quilombo do Matão, quando um negro se revoltou pela separação do clube de festas e pôs fogo em um deles: *"Acho que ele fez certo, não sou negro, mas se eu fosse, ia brigar também."* (H. 12 anos); "*Profe, como pode as pessoas xingar os outros pela sua cor? Eles não sabem que somos todos iguais?*" (A. 11 anos); "*Acho que essas pessoas que faziam isso não eram do bem.*" (A.11 anos); *"A gente não pode dividir as pessoas, cada um prum lado, ninguém é bicho*" (L. 10 anos).

Diante do relato de experiência descrito neste capítulo, referente às interlocuções entre diversidade e currículo, a intervenção pedagógica aplicada não teve a pretensão de apresentar uma única forma de trabalho com o tema da diversidade, mas pode servir como balizadora para fortalecer uma mudança de postura quanto a ações de intolerância, em um tempo-espaço amplo e contínuo, possibilitando a efetivação de prática comum nas propostas curriculares e intervenções pedagógicas, na compreensão de que o currículo escolar pode ser viabilizado através de uma pedagogia antimarginalização, onde se aprende a analisar o porquê e a origem das discriminações e o significado das diferenças coletivas e individuais. (SANTOMÉ, 2012). Ainda, a intervenção pedagógica adotada pode ser apresentada como uma alternativa à luz dos dispositivos legais e dos estudos teóricos atuais sobre currículo multicultural.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf> Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerias da Educação Básica**. MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em 18 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 set. 2019.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas**. Os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana.** In: A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ**., v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

RIBEIRO, Eurides Antônio. Viver e morrer no "Matão": Heranças da escravidão em uma comunidade quilombola na Serra. Distrito negro de Muitos Capões, Mato Grande foi povoada por escravos libertos após a Lei Áurea. Seus descendentes ainda vivem por lá. **Jornal Pioneiro** *online*, Caxias do Sul, 30 ago. 2019. Entrevista concedida a Andrei Andrade. Disponível em: http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2019/08/viver-e-morrer-no-matao-herancas-da-escravidao-em-uma-comunidade-quilombola-na-serra-1102074.html?fbclid=IwAR1BCqZd7Vot1CkoJr9zufY6avNCKuiz5AAiSRY6RL-1CBINhM2r6y5LU5I. Acesso em: 05 set. 2019.

SALLA, Danielle de Moraes; TERRA, Rosane Mariano da Rocha Barcelos. Ações Afirmativas: cotas universitárias, um afronte ao princípio da igualdade? In: GORCZEVSKI, Clovis (Org.). **Direito & Educação**: a questão da Educação com enfoque jurídico. Porto Alegre: UFRGS, p. 207-229, 2006.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, p. 155-172, 2012.

SANTOS, Renato Emerson (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnicos-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A APRENDIZAGEM ATIVA E A METODOLOGIA DIALÉTICA EM CIÊNCIAS: ANÁLISE DA *BLOGQUEST* SOBRE ANFÍBIOS E RÉPTEIS [1]

Adriana Ferreira Boeira
Joana Valim Becker

Considerações iniciais

O papel do processo de ensino e aprendizagem das Ciências Naturais no currículo escolar é de grande relevância para a formação integral do educando, possibilitando melhor compreensão do mundo e formação para a cidadania, construção de conhecimentos científicos básicos, competências que permitam enfrentar as diversas situações de vida com dignidade, senso crítico, sabedoria, autonomia e respeito pelos outros seres vivos. E para tanto, é imprescindível que os estudantes se sintam parte integrante do meio em que estão inseridos e que o ensino das Ciências Naturais incorpore diferentes possibilidades pedagógicas para promover a aprendizagem ativa dos estudantes, em oposição as práticas que privilegiam apenas a exposição dos conteúdos pelos professores e a recepção passiva das informações pelos estudantes.

No sétimo ano do Ensino Fundamental (EF), os estudantes conhecem o universo dos seres vivos, desde sua unidade básica até os grandes grupos. Assim, conhecer sobre as Classes Amphibia e Reptilia torna-se essencial, uma vez que envolve desmistificar conceitos e práticas desses animais, conhecendo sua fisiologia e morfologia, bem como despertar a curiosidade, reflexão, interesses e questionamentos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta como competência específica da área das Ciências da Natureza para o

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

EF, utilizar "diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" (BNCC, 2018, p. 324).

Nesse sentido, ressalta-se a importância da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, uma das alternativas é o uso dos *blogs*, principalmente, as *blogquests*, que não exigem conhecimentos técnicos especializados sobre as TDICs e podem ser utilizadas por professores e estudantes de todos os níveis de ensino como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA); promovendo a aprendizagem ativa e o protagonismo de professores e estudantes ao criar, inserir e utilizar vários recursos, disponíveis na *internet*, sobre os conteúdos previstos nos currículos escolares por meio de uma pesquisa guiada.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é analisar a intervenção pedagógica sobre anfíbios e répteis por meio de uma *blogquest*, com vinte e dois estudantes[2] do sétimo ano do EF, sendo doze meninas e dez meninos, entre 12 e 13 anos de idade, de uma escola estadual, denominada pelo pseudônimo "Velociraptor", do município de Bom Jesus-RS. A mesma foi realizada entre os dias 17 e 27 de setembro de 2019, em quatro encontros presenciais, com duração de uma hora e trinta minutos cada, no contra turno de aula, nas dependências da instituição.

A abordagem metodológica empregada é empírica, de caráter qualitativo, a partir da pesquisa-ação, por ser "um instrumento valioso, ao qual os professores devem recorrer com o objetivo de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino" (ENGEL, 2000, p. 189), principalmente, para tomada de decisões, planejamento e avaliação. Sendo assim, inicialmente, foi realizado o planejamento da sequência didática. A produção da *blogquest* sobre anfíbios e répteis[3] ocorreu anteriormente, a partir da proposta de avaliação do componente curricular "Educação e

2 Neste capítulo são identificados por nomes de seres vivos pertencentes aos anfíbios, répteis e dinossauros, tais como: Cecília, Sapo, Megalossauro e outros.

3 Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/04/blogquest-joana.html. Acesso em: 8 abr. 2020.

Cultura Digital", do curso de especialização em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria, e abordou os conteúdos: características fisiológicas e morfológicas, metamorfose, extinção e seus principais representantes.

Para análise, foram considerados os enunciados[4] registrados pelos estudantes: a) nos formulários[5] inicial e final e, b) nos comentários das postagens da *blogquest*. Apoia-se nas considerações, principalmente, de Villas-Boas et al. (2012), Schneider et al. (2008) acerca de aprendizagem ativa; Vasconcellos (1992) sobre o planejamento a partir da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula; Prensky (2001), Lévy (1996), Maraschin (2005) e Soares (2002) e Moraes (2000) a respeito de temas relacionados às TDICs; Boeira, Boeira e Soares (2010) acerca de *blogquests*. Isto posto, o capítulo apresenta duas seções: "A aprendizagem ativa e metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula" e "A *blogquest* sobre anfíbios e répteis", que apresentam a intervenção pedagógica relacionando com os referenciais teóricos.

A aprendizagem ativa e metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula

O objetivo geral da escola Velociraptor, conforme expresso em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), é "capacitar o educando no desenvolvimento dos saberes que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas: aprender a conhecer, a fazer e a viver com os outros".

Verifica-se que seu objetivo está fundamentado em três pilares, presentes nas considerações da Comissão Internacional, reunida pela UNESCO, sobre Educação para o Século XXI, como aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, sendo que o outro pilar é aprender a ser (DELORS, 2004).

Para alcançar esse objetivo, considerando que aprender é

4 Alguns enunciados foram corrigidos os erros gramaticais ou de digitação sem comprometer a ideia do autor.

5 Criados pelo serviço gratuito *Google Forms.*

um processo ao longo da vida e vai além da escola e da aquisição dos conhecimentos, os professores e estudantes precisam ultrapassar as práticas que enfatizam apenas a transmissão e recepção passiva de informações; eles precisam, em diversas situações de trabalho colaborativo, respeitando a diversidade, participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem com autonomia e responsabilidade. De acordo com Villas-Boas et al. (2012, p. 9) a aprendizagem ativa "é centralizada no estudante que é o principal construtor do seu conhecimento". Para isso, conforme Schneider et al. (2008, p. 3), o estudante

> [...] precisa ser envolvido e corresponsabilizado na tarefa de aprender, de tal forma que se comprometa a: buscar novos pontos de vista sobre determinado assunto; desenvolver reflexão crítica sobre as experiências da vida e da prática diária; construir sua própria visão da realidade; socializar sua opinião sempre que possível; comunicar aos colegas suas descobertas, dificuldades e facilidades; identificar seus processos cognitivos; e desenvolver formas de controle sobre os mesmos de forma a otimizar o desenvolvimento das aprendizagens.

Por tudo isso, possibilitar a construção do conhecimento, e não somente a transmissão e recepção passiva de informações, não é uma tarefa simples para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Exige que o professor forneça ao estudante "um ambiente de aprendizagem bem adaptado, que lhe permita 'aprender a aprender', e ao mesmo tempo adquirir uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para desenvolver as competências" (VILLAS-BOAS et al., 2012, p. 10, 11) indispensáveis para a construção do seu conhecimento. O ambiente de aprendizagem pode ser físico: sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, pátio e outros espaços escolares ou não escolares, por exemplo, museus, feiras, empresas; também, pode ser virtual explorando os recursos das TDICs. Independente do ambiente, presencial ou virtual, o planejamento do professor é imprescindível e estará relacionado a escolha de alguma metodologia, tais como, a metodologia expositiva e a metodologia dialética (VASCONCELLOS, 1992). Porém, há uma grande probabilidade de o estudante não aprender na metodologia expositiva, pois durante a aula o

> [...] baixo nível de interação entre educador-educando-objeto de

> conhecimento, ocorre tanto na *interação objetiva* (contato com objeto, manipulação, experimentação, forma de organização da coletividade de sala de aula, etc.), quanto na *interação subjetiva* (reflexão do sujeito, problematização, estabelecimento de relações mentais, análise, síntese, etc.) (VASCONCELLOS, 1992, p. 2)

Visando superar essas fragilidades e possibilitar a aprendizagem ativa, na metodologia dialética "[...] o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro, nem é "inventado" pelo sujeito, mas [...] é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo" (VASCONCELLOS, 1992, p.2).

Para isso, a metodologia dialética é composta por três momentos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992). A mobilização do conhecimento "[...] visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto ('*approche*'), provocar, acordar, desequilibrar [...]" (VASCONCELLOS, 1992, p. 3), desafiando o estudante. Neste momento, o professor sensibiliza o estudante a aprender, considerando seus conhecimentos prévios, suas vivências do cotidiano e suas ideias sobre o tema; é importante que o estudante continue desafiado nos demais momentos.

Na construção do conhecimento há "[...] o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência" (VASCONCELLOS, 1992, p.3) para o estabelecimento de relações mais abrangentes e complexas do objeto de estudo, com a mediação do professor, que organiza atividades, propõe reflexões, interações e problematizações. Ao final, na elaboração da síntese do conhecimento ocorre "[...] à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto (VASCONCELLOS, 1992, p. 3). A expressão do conhecimento adquirido pode ocorrer de diferentes formas: oral, gestual, gráfica, escrita ou prática (VASCONCELLOS, 1992).

Portanto, na metodologia dialética o estudante se envolve na construção do conhecimento nos três momentos da aula, promovendo uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, destaca-se a importância do

planejamento do professor, em ambiente de ensino e aprendizagem presencial e, sobretudo, virtual, considerando essa metodologia para "romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem (SOARES; ALMEIDA, 2005, p. 3) por meio das telas de computadores, *tablets e smartphones*.

Assim, o AVEA pode ser produzido pelos professores utilizando diversos serviços gratuitos disponíveis na *internet*, tais como o *Google Classroom* [6]e o *Blogger*[7]. Este, permite a criação de *blogs* que, de muitos modos, "têm sido explorados no processo de aprendizagem por estudantes de diferentes níveis de ensino e professores de diversas áreas do conhecimento" (BOEIRA; BOEIRA; SOARES, 2010, p. 2) e foi escolhido para a elaboração de uma *blogquest*, empregada como AVEA, durante a realização de uma intervenção pedagógica na escola Velociraptor, conforme apresenta a próxima seção.

A *blogquest* sobre anfíbios e répteis

A intervenção pedagógica, a partir da pesquisa ação, busca "desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta" (ENGEL, 2000, p. 182). Logo, inicialmente, foi realizada uma reunião com os pais e os estudantes para a apresentação da proposta, esclarecimentos das dúvidas e a solicitação de autorização dos pais para a participação dos estudantes por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse encontro, o que ocasionou mais impacto foi a informação de que cada estudante utilizaria seu *smartphone* ou *notebook*, além da *internet* da escola, para acessar a *blogquest* sobre anfíbios e répteis, visto que consta no regimento da escola

6 Disponível em: <https://classroom.google.com/u/0/h>. Acesso em: 07 abr. 2020.

7 Disponível em: < https://www.blogger.com/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

a proibição de uso desses pelos estudantes. Contudo, em casa, todos acessam a *internet*, principalmente, por meio do *smartphone* (21) e pelo *notebook* (01).

Nesse sentido, considera-se importante e urgente a inserção das TDICs no ambiente escolar, pois elas estão presentes e são utilizadas fora da escola por muitos estudantes, denominados *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), "falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet" (PRENSKY, 2001, p.1). Dessa forma, de acordo com Maraschin (2005, p. 26),

> [...] ao invés de problematizarmos a infância e a adolescência "plugada", normatizando-a, deveríamos questionar a exclusão das tecnologias das práticas escolares. Ao invés de somente nos preocuparmos com regras, limites e normas (restrição de horários de acesso, restrição de sites, restrição de softwares), deveríamos ampliar ao máximo o desenvolvimento de estratégias de alfabetização tecnológica.

Ao se reconhecer a necessidade de desenvolvermos estratégias de alfabetização tecnológica, que não depende somente do acesso às TDICs, os professores podem explorar, além das palavras e imagens fixas do impresso, outros suportes de estudo e leitura: as telas do *desktop*, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, visando o acesso e a compreensão das informações por meio da integração de imagens, sons e palavras estáticas e em movimento. Estas "dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender" (LÉVY, 1996, p. 40) o *hipertexto*, que é "um espaço de percursos de leitura possíveis" (LÉVY, 1996, p. 45), "constituído de nós (os elementos informação, parágrafos, páginas, imagens, sequencias musicais etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, 'botões' que efetuam a passagem de um nó a outro)" (LÉVY, 1996, p. 44). Ainda, conforme enfatiza Soares (2002, p. 152),

> [...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

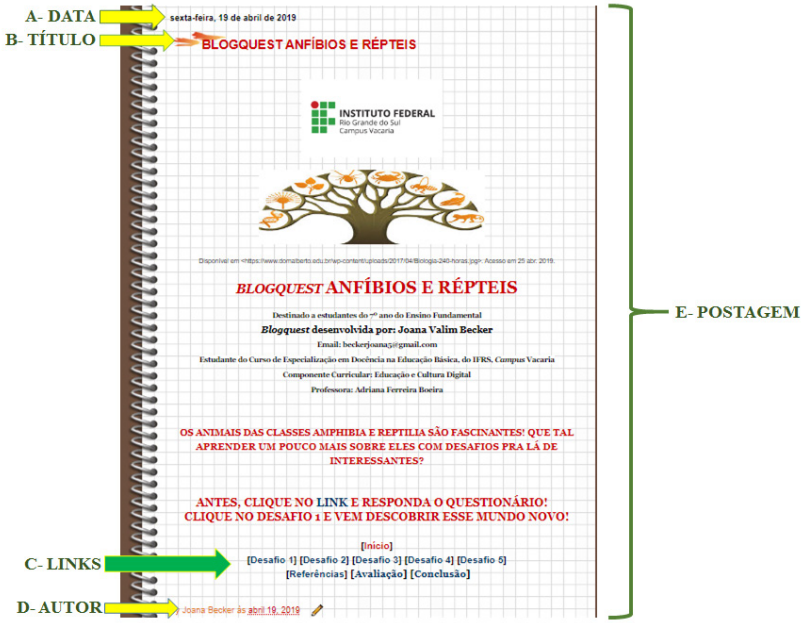
Objetivando contribuir para a alfabetização tecnológica e ao

letramento dos estudantes *nativos digitais*, do sétimo ano do EF, por meio da prática de escrita e leitura na tela, explorou-se a *blogquest* sobre anfíbios e répteis como AVEA. A escolha da *blogquest* justifica-se porque pode ser produzida pelo professor em serviços gratuitos na *internet* de criação de *blogs*, que não exigem conhecimentos avançados a respeito das TDICs, pois apresentam páginas de edição semelhantes à de qualquer editor de textos.

As *blogquests* surgiram, em 2003, numa adaptação realizada pela professora Suzana de Souza Gutierrez, a partir das *webquests* de autoria do professor Bernie Dodge, da *San Diego State University*, no ano de 1995. As *webquests* são formadas por diversas páginas interligadas por *links*, produzidas pelos professores em *sites*, editores de textos, planilhas eletrônicas ou outros recursos, e não por meio de *blogs*, que permitem a investigação dos mais variados temas pelos estudantes, aproveitando a *internet*; apresentam indicações de *sites* para estudo e propõem situações de aprendizagem que exigem muito mais do que o simples copia e cola das informações encontradas, possibilitando a síntese, a análise, a resolução de desafios, a criatividade e avaliação dos estudantes.

A *blogquest* permite que o professor indique materiais de estudos, propondo uma pesquisa orientada na *internet*, com critérios e objetivos bem definidos, desafiando os estudantes. Também, a *blogquest* possibilita que os estudantes incluam seus comentários e realizem uma discussão a respeito dos temas pesquisados. Assim, a *blogquest* sobre anfíbios e répteis, Figura 1, foi composta por várias páginas; cada uma apresentava a data de publicação (A), o título (B), os *links* de transição (C), o autor (D) e ainda a postagem (E) podia conter: textos, imagens e vídeos relacionados ao tema estudado.

Figura 1 - Página inicial da *blogquest* sobre anfíbios e répteis



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Destaca-se que ao utilizar as *blogquests*

> [...] durante a realização das suas pesquisas, sobre determinado tema, os estudantes não acessam a qualquer *site*, sem que esse tenha sido validado e indicado pelo professor. Este desempenha papel fundamental: orienta a pesquisa dos estudantes propondo atividades, delimitando os assuntos, indicando os *links*, esclarecendo como tratar as informações e os critérios de avaliação (BOEIRA; BOEIRA; SOARES, 2010, p. 2).

Para isso, a *blogquest* sobre anfíbios e répteis foi constituída por nove postagens, sendo cinco "Desafios", conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Postagens da blogquest sobre anfíbios e répteis

Postagem	**Data**	**Conteúdo e *link* de acesso**
Início	17/09/2019	Apresentação dos temas abordados: anfíbios e répteis. Questionário inicial para verificar as considerações e conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/04/blogquest-joana.html. Acesso em: 8 abr. 2020.
Desafio 1	17/09/2019	Informações sobre os anfíbios: as características, seu modo de vida, habitat, ordens e representantes. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/05/desafio-1-anfibios-em-extincao.html. Acesso em:8 abr. 2020.
Desafio 2	19/09/2019	Informações sobre a reprodução dos anuros e metamorfose. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/05/desafio-2-metamorfose.html. Acesso em: 08 abr. 2020.
Desafio 3	19/09/2019	Informações sobre os anfíbios em extinção, bem como as causas possíveis para este fenômeno. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/03/desafio-3_26.html. Acesso em: 8 abr. 2020.
Desafio 4	24/09/2019	Informações sobre os répteis: características, modo de vida, habitat, ordens e representantes. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/05/desafio-4-repteis.html. Acesso em: 8 abr. 2020.
Desafio 5	27/09/2019	Informações sobre os dinossauros: seus principais representantes, modo de vida e sua extinção. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/05/desafio-5-na-era-dos-dinossauros.html. Acesso em: 8 abr. 2020.
Referências	17/09/2019	Relação de material de pesquisa indicada na *blogquest*. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/03/referencias_47.html. Acesso em: 8 abr. 2020.
Avaliação	27/09/2019	Informações sobre como os estudantes seriam avaliados em cada desafio. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/03/avaliacao_28.html. Acesso em: 8 abr. 2020.
Conclusão	27/09/2019	Resumo e encerramento das atividades. Questionário final. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/05/conclusao_26.html. Acesso em: 8 abr. 2020.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Cada "Desafio" apresentava orientações e atividades que deveriam ser realizadas pelos estudantes. Todas solicitavam que eles registrassem suas considerações a respeito do conteúdo estudado no espaço destinado aos comentários. Nesse sentido, inicialmente, no dia 17 de setembro, os estudantes foram alertados da obrigatoriedade da utilização da linguagem culta ao registrarem seus comentários na *blogquest.*

Assim, em seguida, o questionário inicial foi respondido, a fim de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, pois o professor, conforme afirma Schnetzler (1995, p. 28),

> [...] precisa saber identificar as concepções prévias de seus alunos sobre o fenômeno ou conceito em estudo. Em *função* dessas concepções, precisa planejar desenvolver e avaliar atividades e procedimentos de ensino que venham promover a evolução conceitual nos alunos em direção às ideias cientificamente aceita. Enfim, ele deve atuar como professor-pesquisador.

Dessa forma, ao serem questionados sobre o que sabiam a respeito dos anfíbios e répteis, os estudantes responderam quais eram os animais que pertenciam a cada classe, sem mencionar características fisiológicas ou morfológicas desses seres vivos, conforme afirmação de Cecília acerca dos anfíbios: "São animais de um grupo, no qual, participam os sapos". Ainda, algumas respostas apresentaram informações equivocadas, tais como Salamandra que afirmou que "sapos, rãs e minhocas", sendo que as minhocas pertencem ao grupo de anelídeos e são animais invertebrados. Então, as informações equivocadas foram percebidas e retomadas pelo professor no decorrer da intervenção pedagógica.

As atividades planejadas e desenvolvidas na *blogquest* permitiram aos estudantes vivenciar uma outra forma de aprender o conteúdo escolar, explorando os seus conhecimentos sobre as TDICs, na disciplina de Ciências da Natureza. Para isso, também no primeiro encontro, foi exibido detalhes da *blogquest* aos estudantes, esclarecendo que a postagem "Início" apresentava informações relevantes e o convite para que participassem dos desafios seguintes. Os estudantes mostraram-se entusiasmados e curiosos em seguir para os desafios.

No "Desafio 1", por meio de uma pesquisa guiada pela *internet*, os estudantes acessaram informações, em formato de texto e videoaula,

relacionado aos anfíbios; depois, testaram seus conhecimentos em um jogo educativo. Em seguida, os estudantes elaboraram um parágrafo de sua autoria sobre o tema estudado. Os registros dos estudantes revelam aspectos importantes em relação aos anfíbios, citando suas características, classes e representantes, conforme o comentário de Cecília:

> O que mais chamou minha atenção, foi o fato de os sapos terem glândulas de veneno em suas laterais e nos anuros, sua coloração forte indicar se é ou não venenoso. Também a circulação sanguínea dos anfíbios, já que ocorre mistura de sangue rico em gás carbônico com sangue rico em oxigênio, sendo então, um processo do tipo incompleto.

Durante a realização do "Desafio 2" sobre metamorfose em anuros, os estudantes mostraram-se questionadores, aliando suas vivências diárias com a teoria encontrada na *blogquest.* A maioria dos estudantes desconhecia esse processo. Logo, responderam a cruzadinha *online* e fizeram suas considerações no espaço reservado aos comentários. De acordo com registros é possível inferir que os estudantes elaboraram com mais atenção o texto, levando em consideração conhecimentos do desafio anterior e completando com novas informações.

O "Desafio 3" possibilitou aos estudantes um maior conhecimento sobre a extinção, principalmente, dos anfíbios; possibilitou a elaboração de hipóteses e questionamentos da ação antrópica para este fenômeno. Durante as discussões, os estudantes mostraram-se preocupados com as questões ambientais e as formas em que o homem se relaciona com os recursos naturais. Sendo assim, Megalossauro registrou nos comentários:

> Esses animais são ótimos em se adaptar ao clima e estão presentes no planeta desde a época dos dinossauros sobrevivendo a grandes catástrofes etc. O principal motivo de tudo isso (extinção) é o ser humano introduzindo resíduos industriais, agrotóxicos no habitat desses animais.

Observa-se, desta forma, o envolvimento e autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, pois Sapo contribui informando a localização dos anfíbios em extinção: "Percebemos que os anfíbios vêm desaparecendo em todo mundo, e no Brasil não é diferente, já existindo 14 espécies ameaçadas de extinção. São elas: [...]". Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997, p. 36)

> [...] para que os alunos possam compreender a complexidade e a amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer-lhes, além da maior diversidade possível de experiências, uma visão abrangente que englobe diversas realidade e, ao mesmo tempo, uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do ambiente físico, as suas condições sociais e culturais.

No "Desafio 4" apresentou-se a classe Reptilia; por meio de textos e videoaulas, os estudantes acessaram informações em relação as suas características fisiológicas e morfológicas, bem como seus representantes. Ao final, testaram os conhecimentos com dois jogos educativos, um caça palavras e um de palavras cruzadas. Nos comentários, eles relataram curiosidade com os seres desse grupo, principalmente, com a sua ancestralidade na linha evolutiva, pois há muita diferença física entre seus representantes. Para Crocodilo é "o ancestral mais famoso dos répteis são os dinossauros, que também são dos pássaros, que é meio confuso". Segundo Scopel (2015, p. 25):

> Quando o estudante traz informações de suas experiências cotidianas para o ambiente escolar o papel do professor é agregar novos subsídios e estimular o mesmo a buscar novas abordagens para esclarecimento de suas dúvidas. Esses enfoques, novamente, retornam para a sala de aula, na qual são formados novos conceitos e ideias sobre determinados assuntos.

Nesse sentido, durante o "Desafio 5", buscando esclarecer as dúvidas e possíveis confusões dos estudantes, uma breve introdução com relação aos dinossauros foi apresentada; em seguida, assistiram ao desenho animado em que um dinossauro e seus amigos se aventuram no período Cretáceo. Após, uma discussão foi realizada e os estudantes expuseram suas opiniões e teorias para a extinção dos dinossauros, além de elucidar seus hábitos e representantes, sendo esta atividade de suma importância para a construção do conhecimento, na qual os estudantes puderam compartilhar suas ideias e complementar a dos colegas. Para finalizar, dividiram-se em grupos e pesquisaram, por meio da *blogquest*, as características e imagens de espécies de dinossauros para posterior construção de um livro digital utilizando o editor de textos *Google Docs*.

No último encontro, realizado no dia 27 de setembro, os estudantes responderam ao questionário final para verificar as considerações dos

mesmos após acessarem as informações e realizarem os desafios sobre anfíbios e répteis por meio da *blogquest.* Ao perguntar se os estudantes gostariam de estudar outros conteúdos por meio da *blogquest*, apenas o estudante Gigantossauro respondeu "não", pois ele prefere "usar livros e cadernos"; os demais (21) afirmaram "sim, enfatizando que aprenderam outra maneira de utilizar a *internet*, e a qual facilitou o estudo e de forma divertida, diferente do ensino tradicional. A estudante Cecília justifica a preferência pela *blogquest* em razão de que "sai do tradicional de copiar, responder e fazer provas... É diferente e mais divertido", típicos de uma aula predominantemente expositiva.

O "Desafio 2", que tratava da metamorfose em anuros, foi o que os estudantes mais gostaram de realizar, porque nunca tinham feito cruzadinha na *internet*. Também gostaram de realizar o "Desafio 5" com a temática de Dinossauros, pois permitiu aproximar os estudantes da realidade do planeta no período Cretáceo, demonstrando interesse durante a discussão a respeito do tema.

Ao serem questionados no que se refere as dificuldades encontradas, o relato da maioria dos estudantes implica na conexão fraca da *internet* que a escola possui. Em muitos momentos, o sinal era desligado e o trabalho deveria ser reiniciado. Nesse sentido, os problemas de infraestrutura das escolas, podem dificultar que os professores possam utilizar melhor os recursos disponíveis na *internet*, a fim de proporcionar aos estudantes novas formas de aprender, pois conforme Silva, Ferreira e Vieira (2017, p. 292) destacam:

> Diante do cenário do ensino de ciências no Brasil não é difícil elencar os desafios para a educação científica. As carências estruturais e as condições de formação e atuação de professores são questões que demandam longo prazo, investimento público e social e políticas de Estado voltadas para resultados a longo prazo na melhoria do ensino de ciências e demais disciplinas.

Todos os estudantes (22) consideram que a *blogquest* é um AVEA "por que [...] podemos fazer pesquisas, ver videoaulas, etc.", "combina aprendizado com a tecnologia, que atualmente, está presente em tudo. É muito interessante ter acesso a estes conteúdos", afirmam, respectivamente, Tartaruga e Cecília. Assim, as *blogquests* podem ser utilizadas na sala de

aula como AVEA e

> [...] podem ir muito além de uma simples ferramenta pedagógica que facilita a busca de informações e dados em qualquer parte do planeta, que provê *feedback* imediato e corrige erros ortográficos. Além de atuarem como fonte de informações e como meio comunicacional, essas tecnologias também podem servir para o desenvolvimento de atividades que facilitem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da parceria, como ferramentas que permitem [...] vivenciar valores humanos superiores associados aos processos de construção de conhecimento (MORAES, 2000, p. 4).

Contudo, como toda aula, a *blogquest* deve exige o planejamento, o empenho e a dedicação do professor, buscando novas alternativas que auxiliem os estudantes na construção do conhecimento, conforme constata-se no registrado realizado no questionário final, por Cecília:

> Anfíbios são animais que tem o corpo fortalecidos pela coluna vertebral, ossos e membros de locomoção. Não tem escamas externas nem pelos. São pecilotérmicos, ou seja, a temperatura do corpo varia com a temperatura do ambiente. Quando larvas, respiram por brânquias, já na fase adulta, realizam a respiração pulmonar e cutânea. Possuem três cavidades no coração, sendo elas: Dois átrios é um ventrículo. São carnívoros. Com estômago bem desenvolvido. Possuem sexos separados, e na maioria das espécies o acasalamento acontece dentro da água. São classificados em 3 grupos: Anuros, Urodelos e Ápodes.

Esse registro, comparado ao realizado no questionário inicial, no primeiro encontro, evidencia a expansão da definição de anfíbios por Cecília, que demonstrou outros conceitos importantes, que se agregam no ensino de ciências e na vida cotidiana dos estudantes, corroborando a importância da utilização das TDICs em sala de aula, na qual os estudantes e professores possam ter um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A escola ao abordar diferentes temas ligados as Ciências Naturais na educação básica, pode sensibilizar os estudantes em relação a importância de uma sociedade ambientalmente correta e equilibrada.

Consequentemente, ao reconhecerem esta importância, os estudantes passam a ser disseminadores dos conhecimentos ambientais na família e na comunidade, empenhando-se na conservação do meio ambiente.

Para isso, os professores de Ciências Naturais podem buscar novas alternativas para promover a aprendizagem ativa dos estudantes, dentre elas, às que envolvam a utilização na escola das TDICs, que são usadas para outros fins e em vários locais por muitos *nativos digitais* (PRENSKY, 2001). Dessa forma, essa intervenção, apoiada nas considerações a respeito, principalmente, da aprendizagem ativa (VILLAS-BOAS et al., 2012; SCHNEIDER et al., 2008) e da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula (VASCONCELLOS, 1992), envolveu estudantes do sétimo ano do EF explorando uma *bloqguest* sobre anfíbios e répteis.

Portanto, o planejamento de cada aula e de cada desafio da *blogquest*, para que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados, foi composto de três momentos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992). Na mobilização, o professor, oralmente, apresentava questionamentos os estudantes para verificar seus conhecimentos prévios e promover o debate inicial sobre o tema; também utilizou reportagens e imagens. Para o momento de construção do conhecimento foram propostos jogos, cruzadinhas, videoaulas e textos; e para a elaboração da síntese do conhecimento, após o estudo, a produção de parágrafos de autoria dos estudantes registrados nos espaços destinados aos comentários da *blogquest*, a produção de apresentações de *slides* e a participação em quis acerca do tema.

Constata-se que, durante a intervenção pedagógica, ocorreu a aprendizagem ativa dos estudantes, que a partir dos seus conhecimentos prévios, apresentaram novos questionamentos, dúvidas e curiosidades a respeito da temática da *blogquest*, demonstrando interesse em pesquisar, interagir e compartilhar as informações com os colegas, diferentemente do que aconteceria numa aula meramente expositiva. Dessa forma, os estudantes analisaram e valorizaram a biodiversidade existente na Classe Amphibia e na Classe Reptilia, bem como conheceram a sua fisiologia, morfologia e ações para conservação do meio ambiente. Ainda, os

estudantes aproveitaram os seus conhecimentos sobre as TDICs para vivenciarem uma nova possibilidade de aprender o conteúdo escolar, explorando uma ferramenta *online* gratuita. Nesse sentido, os *blogs*, especialmente, as *blogquets* podem ser o início da caminhada dos professores afim de inserirem as TDICs em sala de aula.

A compreensão e a aquisição de novas e complexas informações pelos estudantes, acerca dos anfíbios, répteis e dinossauros, pode ser evidenciada na comparação entre os seus enunciados registrados no questionário inicial, que revelava os seus conhecimentos prévios acerca do tema, e os seus enunciados registrados na *blogquest* e no questionário final. Finalmente, a reflexão a respeito do tema pode ter continuidade em outras pesquisas e publicações, tais como: a investigação da *blogquest* como instrumento de avaliação; a análise de outras TDICs no processo de ensino e aprendizagem; a verificação do perfil dos estudantes *nativos digitais* do sétimo ano do ensino fundamental, entre outras.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

BOEIRA, Adriana Ferreira. BOEIRA, Jocelâine Minella. SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Blogquest: uma das possibilidades de utilização dos blogs no processo de aprendizagem.** Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1444. Acesso em: 28 ago. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Educar, Curitiba, v. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf. Acesso em: 14. nov. 2019.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MARASCHIN, Cleci. Educação, Tecnologias e seus Enlaces. In: **Integração de tecnologias, linguagens e representações**, 2005. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/145723IntegracaoTec.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

MORAES, Maria Candida. **Tecendo a rede, mas com que paradigma?** 2000. Disponível em: http://inforum.insite.com.br/arquivos/6226/Tecendoa_Rede.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the Horizon NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

PROJETO Político Pedagógico da Escola, 2017.

SCHNEIDER, Vania Elisabete; GIMENEZ, Juliano Rodrigues; STEDILE, Nilva Lucia Rech. **Aprendizagem ativa aplicada ao ensino de ecossistemas aquáticos em um curso de Engenharia Ambiental.** Disponível em: http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/11/artigos/3483.pdf. Acesso em: 13. jun. 2019.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento; ALMEIDA, Cláudia Zamboni. **Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais**: algumas considerações. Disponível em: http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro; **Quím. Nova na Escola**, 1995, 1, 27. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc01/pesquisa.pdf. Acesso em: 16. nov. 2019.

SCOPEL. Janete Maria. **O aquário como estratégia de ensino para a ocorrência da aprendizagem significativa na escola.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. 2015. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1080/Dissertacao%20Janete%20Maria%20Scopel.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, Alexandre Fernando da, FERREIRA, José Heleno; VIEIRA, Carlos Alexandre. O ensino de Ciências no Ensino Fundamental e Médio: Reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, Santarém, v. 7, n. 2, p. 283-304,

Mai/Ago. 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078580. Acesso em: 16 nov. 2019.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista** de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VILLAS-BOAS, Valquiria. et al. Aprendizagem ativa na educação em engenharia**.** In: SCHWERTL, Simone Leal (Org.). **Desafios da educação em Engenharia**: vocação, formação, exercício profissional, experiências metodológicas e proposições. Blumenau: EdiFURB, v. 1, p. 59-112, 2012.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DA *BLOGQUEST* SOBRE O ESTADO NOVO NO BRASIL[1]

Adriana Ferreira Boeira
Maria Joaquina Moreira Paz

Considerações iniciais

O ensino de história é o conhecimento sobre o passado articulado com o conhecimento do presente. Fazer história consiste em analisar, identificar e compreender a evolução das sociedades, dar voz aos sujeitos. Desde a revolução provocada pela Escola dos Annales, movimento historiográfico do século XX que incorpora métodos das ciências sociais à história, o ensino de história deixa de ser visto apenas pelo viés da reprodução dos fatos históricos, como na Escola Positivista, e começa a valorizar todos os fatos em questão, de forma interdisciplinar, considerando que tudo é história. Assim, é importante que os professores sensibilizem os estudantes para aprender história, a fim de colaborar efetivamente, no sentido de escola, como um espaço de exploração do novo a partir dos seus conhecimentos prévios, com a finalidade de contribuir para a formação de um cidadão ciente de seu papel, um sujeito histórico integrado no fazer história, considerando que o

> [...] conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

> não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 61).

Da mesma forma, o processo de ensino e aprendizagem se alterou ao longo do tempo, servindo a diferentes funções. O ensino se configurava pela transmissão de informações expositivas pelo professor, o possuidor do conhecimento; e a aprendizagem como o resultado da memorização dessas informações pelos estudantes, os receptores passivos. Ainda, o processo de ensino e aprendizagem de história pode ser modificado com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Estas, atualmente presentes no cotidiano de muitas pessoas por meio de computadores, rede de *internet*, *wi-fi*, jogos eletrônicos, *e-mails*, *smartphones* e outros, podem facilitar o acesso as informações e promover a comunicação entre os indivíduos. Então, as TDICs podem ser aproveitadas no processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, e em todas as áreas, especialmente, na história. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresenta como competência específica de história para o Ensino Fundamental (EF) que os estudantes possam "produzir avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais" (BNCC, 2018, p. 402).

No currículo dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental (EF) está previsto o estudo sobre o Estado Novo no Brasil, na Era Vargas, de 1937 a 1945, que de acordo com D'Araujo (2000, p. 5)

> foi formalmente instituído por um golpe de Estado ocorrido no dia 10 de novembro de 1937, uma quarta-feira. Um golpe anunciado, sem reação, silencioso. A ausência de reação não quer dizer, contudo, que não houvesse opositores a Vargas e a seus planos ditatoriais; havia, mas já estavam devidamente impossibilitados de qualquer tipo de reação.

O governo autoritário e popular, contraditório, de Getúlio Vargas, presidente amado e odiado por muitos, que incentivou a industrialização, as leis trabalhistas e o controle dos trabalhadores, se estendeu de 1930 a 1945; foi durante o período denominado Estado Novo, no Brasil, que "em 1943 foi criada a CLT, Consolidação da Leis do Trabalho, uma

espécie de código que reunia toda a legislação trabalhista existente no país (D'ARAUJO, 2000, p. 35). Assim, estudar o Estado Novo no Brasil é importante para analisar as mudanças significativas, as transformações econômicas e avanços no campo dos direitos sociais; como a república, tão nova, foi transformada numa ditadura e, ao mesmo tempo, como as ações do governo formaram um legado para as gerações futuras.

Considerando que o ensino de história é desafiador, exigindo que o professor aplique diferentes estratégias para mobilizar seus estudantes a construir o conhecimento; tendo em vista a importância do estudo do Estado Novo no Brasil, na Era Vargas, de 1937 a 1945; e levando em conta a inserção das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, esse capítulo tem o objetivo de analisar a intervenção pedagógica realizada, de 16 de setembro a 04 de outubro de 2019, com estudantes do nono ano do EF, de uma escola[2] estadual do município Vacaria-RS, por meio de uma *blogquest*[3] sobre o Estado Novo no Brasil.

A abordagem metodológica empregada é empírica, de caráter qualitativo, a partir da pesquisa-ação. Inicialmente, foi realizado o planejamento da sequência didática, composta por 8 aulas de três períodos de 45 minutos cada, e a produção da *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil, na plataforma gratuita *Blogger*. Para análise, foram considerados os enunciados[4] registrados pelos participantes[5] no formulário inicial; nos comentários das postagens da *blogquest*; e no formulário final, apoiando-se nas considerações de Vasconcellos (1992) acerca da importância do planejamento a partir da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula.

Igualmente, nas ponderações de Prensky (2001) sobre *nativos* e

2 Antes, o diretor da escola autorizou a realização da pesquisa, assinando o Termo de Autorização Institucional.

3 Criada pelo sistema gratuito Blogger e disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/08/blogquest-estado-novo.html. Acesso em: 10 abr. 2020.

4 Alguns enunciados foram corrigidos os erros gramaticais ou de digitação sem comprometer a ideia do autor.

5 Identificados por nomes de estados e cidades por onde a Coluna Prestes circulou no Brasil. Também, cada estudante recebeu duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos responsáveis para autorizar seu filho(a) a participar da pesquisa. Uma cópia do TCLE ficou com os responsáveis e outra com a pesquisadora.

imigrantes digitais; de Boeira, Boeira e Soares (2010) sobre *blogquests* e Santaella (2014) a respeito dos *leitores imersivos* e *ubíquos*. Deste modo, o capítulo apresenta duas seções: "O processo de ensino e aprendizagem da história e as tecnologias de informação e comunicação" e "A *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil".

O processo de ensino e aprendizagem da história e as tecnologias de informação e comunicação

Aprender não é sinônimo de decorar informações para as reproduzir em uma prova. É fundamental que o planejamento e a execução do processo de ensino e aprendizagem permitam que os professores e os estudantes sejam protagonistas. Para isso, precisam estar apoiados em metodologias em que a concepção de homem e conhecimento se opõem as práticas de transmissão e recepção passiva de informações, tais como a metodologia na perspectiva dialética, proposta por Vasconcellos (1992), que considera

> [...] o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), e nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o um conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Partindo desse pressuposto, o processo da construção do conhecimento em sala de aula acontece em três grandes momentos indissociáveis: a *síncrese*, a *análise* e a *síntese*, ou seja, a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento, e a elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992). A mobilização é, de acordo com Vasconcellos (1992, p. 2), "um momento não tanto de conceitos claros e precisos, mas de se explorar a riqueza de estímulos motivadores e de significações" e deve ser provocada, mantida e automatizada pelo professor durante a aula. Ainda, o conhecimento deve ser construído pelo estudante "pois só assim este passará a fazer parte dele; caso contrário é sempre algo que lhe 'dizem', que não se lhe incorpora,

que não é assimilado". (VASCONCELLOS, 1992, p. 2). Por último, na síntese, o estudante é capaz de expressar o conhecimento nas suas diferentes linguagens, evidenciando o seu conhecimento.

Nesse sentido, é possível promover o processo de ensino e aprendizagem contemplando os três momentos dessa metodologia, especialmente, para o estudo do Estado Novo no Brasil, na Era Vargas, de 1937 a 1945. Este, compõe a unidade temática da história do nono ano do EF: "o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX", e tem como objetivo: "Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)", conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Figura 1:

Figura 1 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político
	A questão indígena durante a República (até 1964)
	Anarquismo e protagonismo feminino

Fonte: BNCC (2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades. Acesso em: 9 abr. 2020.

Conjuntamente, é possível explorar as TDICs no processo de ensino e aprendizagem desses objetos de conhecimento. Ressalta-se que os estudantes que nasceram inseridos numa cultura digital e possuem

diferentes habilidades frente as TDICs são denominados *nativos digitais* (PRENSKY, 2001). Os *imigrantes digitais* (PRENSKY, 2001), nascidos anteriormente, não estão tão familiarizados com a linguagem digital e ao utilizar as TDICs podem, por exemplo, imprimir os textos para leitura ou fazer o contato por telefone para informar o envio de um *e-mail*. Então, na escola há o encontro de professores e estudantes *nativos* e *imigrantes digitais*.

Contudo, não é possível considerar que todos os estudantes, de todas as escolas, sejam *nativos digitais*, pois, apesar de serem jovens, podem não ter acesso as TDICs; também, na escola há a presença dos professores *nativos* digitais, que além de nascerem inseridos numa cultura digital, obtiveram em seus cursos de licenciatura a formação para o uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, há os professores *imigrantes digitais*, que podem investir em sua formação continuada sobre o tema. Da mesma forma, os professores, *imigrantes* e *nativos*, e os estudantes *nativos* podem ter acesso as TDICs, mas não fazerem o uso delas para o seu processo de ensino e aprendizagem. Logo, em relação as TDICs, a (BNCC, 2018) indica como objetivo geral da educação básica, que o estudante deve:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

Para isso, há muitos recursos gratuitos disponíveis na *internet* que não dependem de conhecimento avançado acerca das TDICs, podendo ser explorados pelos professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o serviço de criação *Blogger*[6], permite que seus usuários criem e administrem seus *blogs*, que são constituídos por várias páginas, chamadas postagens, podendo apresentar textos, imagens e vídeos. No final de cada postagem há o espaço destinado aos comentários, permitindo que seus leitores insiram seus registros. Os *blogs* podem ser

6 Disponível em: https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user. Acesso em: 09 abr. 2020.

empregados de diferentes formas, especialmente, como *blogquests*. Estas são compostas por várias postagens e permitem o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem pelo professor e pelos estudantes. O primeiro registra as propostas desafiadoras nas postagens e orienta a pesquisa; e o segundo, realiza as pesquisas e registra as suas sínteses do conhecimento nos espaços destinados aos comentários da *blogquest*.

Dessa forma, a *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil, a partir da pesquisa-ação, que 'envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados [...] nos mais diversos momentos da pesquisa" (GIL, 2017, p.16), contou com a participação da professora de história e os estudantes do nono ano do EF, com idade entre 14 e 17 anos, de uma escola localizada no município de Vacaria-RS, pertencente a 23ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). A escola possui um laboratório de informática, com acesso à *internet*, equipado com quinze (15) microcomputadores, e tem trinta e cinco (35) *netbooks* para uso dos estudantes. Além disso, cinquenta e nove (59) estudantes afirmaram possuir acesso à *internet* em casa e apenas um (1) não possui acesso; para isso, principalmente, cinquenta e três (53) utilizam *smartphone* e seis (6) *notebook*; e o local em que os estudantes mais acessam à *internet* é em casa, sendo que dedicam muito tempo para isso, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Tempo de acesso à *internet* por dia pelos estudantes

Quantidade	**Tempo que acessam à *internet* por dia**
30	Mais de 4 horas por dia
11	De 3 a 4 horas por dia
10	De 2 a 3 horas por dia
4	De 1 a 2 horas por dia
4	De 31 a 59 minutos por dia
1	Não tem acesso
60 estudantes	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Portanto, constata-se que os estudantes, *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), diferentes das gerações passadas, fazem uso da *internet*

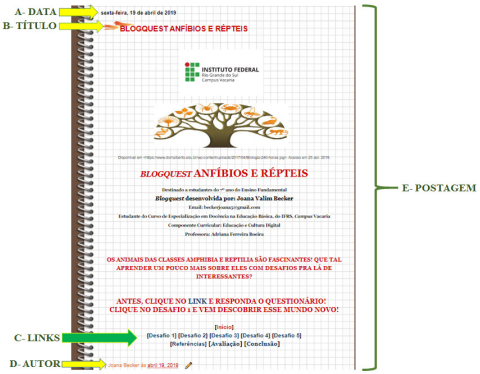
por várias horas. Nesse sentido, considera-se que os professores, *nativos* ou *imigrantes digitais* (PRENSKY, 2001), podem aproveitar o interesse dos estudantes pelas TDICs e, de forma gradual, inserir os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), especialmente, as *blogquests* para ampliar o espaço da sala de aula e suas práticas pedagógicas, conforme apresenta a próxima seção.

A *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil

O planejamento da *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil foi fundamentado na metodologia dialética de construção do conhecimento na sala de aula de Vasconcellos (1992), ou seja, composto pelos momentos de mobilização para o conhecimento, despertando o interesse do estudante para o tema de estudo, a partir de seus conhecimentos prévios; construção do conhecimento, momento no qual o estudante pode ser relacionar profundamente com o objeto do conhecimento; e a elaboração da síntese do conhecimento, momento de autoria em que o estudante pode expressar concretamente o que apreendeu (VASCONCELLOS, 1992).

Ainda, as atividades desenvolvidas por meio da *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil, Figura 1, permitem ao professor gerenciar o processo de ensino e aprendizagem, incluindo várias postagens (A), que podem ser constituídas por *links* (B) e outros diferentes materiais para estudo: textos, imagens e vídeos; também, cada postagem apresenta a data (C), o título (D) e o autor (E).

Figura 1 - Página inicial da *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No final de cada postagem, os estudantes podem registrar seus enunciados no espaço destinado aos comentários. Estas podem ser realizadas pelo estudante *nativo digital* (PRENSKY, 2001), em outros locais e horários, além dos horários de aula da escola, como tarefas extraclasse, considerando que ele pode ser

> [...] um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc (SANTAELLA, 2014, p. 31).

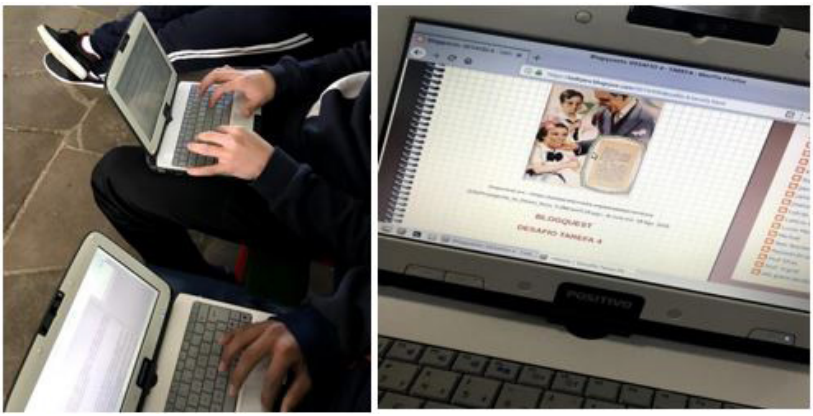
Além das ferramentas disponíveis na *blogquest* que possibilitam a inclusão de textos, imagens, *links* e vídeos, foram utilizados outros recursos digitais gratuitos disponíveis para possibilitar o acesso e a leitura das informações, tais como a criação dos formulários inicial e final e a produção de apresentações no *Google Drive*[7]. Nos desafios propostos, ao acessar os *links,* os estudantes foram direcionados para outras páginas de navegação indicadas disponíveis no *Youtube*[8], a fim de assistirem aos vídeos e escutarem o áudio raro da *Voz do Brasil* de 1972 e áudios das

7 Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/. Acesso em: 10 abr. 2020.

8 Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCUN9lhwfMJRxMVuet7Shg0w. Acesso em: 10 abr. 2020.

músicas dos próprios intérpretes da época, que exaltavam o nacionalismo. Ainda, por meio do *Storyjumper*[9], foi possível a criação de um livro digital sobre a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, incluindo imagens fotográficas daquele período. Esses e outros recursos podem ser aproveitados na prática pedagógica dos professores também em outros momentos, com ou sem o emprego da *blogquest*, e as informações disponibilizadas podem ser acessadas e lidas pelos estudantes *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), na escola e em outros locais, por meio da tela do microcomputador, *notebook*, *netbook*, Figura 2, *tablet* ou *smartphone*.

Figura 2 - Acesso ao conteúdo da *blogquest* por meio da tela do *netbook*



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Antes de acessarem a *blogques*t sobre Estado Novo no Brasil, foi esclarecido aos estudantes quais as características e funcionalidades dela mostrando a sua composição, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Postagens da *blogquest* sobre Estado Novo no Brasil

Título da Postagem	**Conteúdo e *link* de acesso**
Início	Apresentação do tema da *blogquest*. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/08/blogquest-estado-novo.html. Acesso em: 2 abr. 2020.

9 Disponível em: https://www.storyjumper.com/. Acesso em: 10 abr. 2020.

Desafio 1	Como foi instaurado o Estado Novo no Brasil por meio do golpe de 1937. Questionário Inicial. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/08/desafio-1.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio Tarefa 1	Charge do período varguista: contexto histórico de Vargas em 1930, em 1932 e em 1937. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/08/desafio-1-tarefa.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio 2	Plano econômico de Vargas para o Brasil. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/08/desafio-2.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio Tarefa 2	As principais medidas econômicas desse período e a importância da CLT. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/desafio-2-tarefa.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio 3	O papel e a importância do DIP na construção da imagem de Vargas e o nacionalismo exaltado. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/desafio-3.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio Tarefa 3	Análise e descrição da imagem da Cartilha produzida pelo DIP em 1940. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/desafio-3-tarefa.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio 4	Entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/desafio-4.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio Tarefa 4	A política de boa vizinhança intrínseca nesse período. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/desafio-4-tarefa.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio 5	Renúncia de Vargas, e reabertura política do Brasil. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/desafio-5.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Desafio Tarefa 5	Questionário Final. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/desafio-5-tarefa.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Referência	A relação do material usado para a construção da *blogquest.* Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/referencias.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Avaliação	Informações de como os estudantes serão avaliados em cada desafio. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/avaliacao.html. Acesso em: 2 abr. 2020.
Conclusão	Síntese da proposta da *blogquest*. Disponível em: https://ladepex.blogspot.com/2019/09/conclusao.html. Acesso em: 2 abr. 2020.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nesse sentido, por meio da utilização da *blogquest* no processo de ensino e aprendizagem, o estudante *nativo digital* (PRENSKY, 2001) pode ser o leitor *imersivo*, que para ter acesso às informações de leitura "dependia de uma interface fixa, os computadores de mesa [...], a entrada nas redes implicava que o usuário estivesse parado à frente do ponto fixo do computador" (SANTAELLA, 2014, p. 34), e juntamente pode ser o leitor *ubíquo* (SANTAELLA, 2014), pois com o surgimento e o uso de *notebooks*, *netbooks*, *tablets* e, sobretudo, os *smartphones*,

> [...] ao carregar consigo um dispositivo móvel, a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário. Para navegar de um ponto a outro das redes informacionais, nas quais se entra e se sai para múltiplos destinos, *YouTube*, sites, blogs, páginas etc., o usuário também pode estar em movimento. O acesso passa a se dar em qualquer momento e em qualquer lugar. Acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real tornou-se corriqueiro (SANTAELLA, 2014, p. 34).

Dessa forma, por meio de *link*, no "Desafio 1" da *blogquest* os estudantes acessaram e leram uma reportagem sobre a Era Vargas, que apresentava detalhes de cada etapa desse governo, que durou um longo período da história de nosso país. Em seguida, cada estudante deveria registrar, no espaço destinado aos comentários da postagem, um parágrafo apontando as principais características desse governo. Verifica-se a compreensão do conteúdo pelo estudante Alto Taquari, e por outros estudantes, conforme seu registro: "Democracia é um regime político em que todos os cidadãos participam igualmente e ditadura é um regime político antidemocrático"; no formulário inicial, antes de iniciarem o estudo do tema, eles responderam que não sabiam o que era Ditadura e Democracia. Contudo, vários estudantes, Anápolis, Goiás, Santo Ângelo, Picos, Rio de Contas, Pianço, Cuiabá, São Borja e Barra do Bugres, registraram respostas idênticas, simplesmente copiando e colando as informações encontradas nos *sites* de pesquisa.

Além disso, os estudantes, em casa, deveriam realizar o "Desafio Tarefa 1": analisar a charge publicada no período de 1937 sobre a expressão de Vargas. Os estudantes Niquelândia, e outros, registraram nos espaços destinados aos comentários que "no ano de 1930, Vargas está

feliz, assumiu o governo provisório. Em 1932, preocupado por tentarem tirar Vargas do poder com a Guerra Paulista e em 1937, aplicou o Golpe de 1937 para continuar no poder, expressão fechada".

No "Desafio 2" foi disponibilizado *slides* com informações acerca do planejamento econômico de Vargas para o país, principalmente sobre a importância das indústrias de base. Depois, os estudantes acessaram o *link* para um *site* que apresentava as conquistas da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) contraponto com a atualidade, evidenciando o que permaneceu e o que foi alterado no decorrer dos anos. Ainda, foi

> [...] durante o Estado Novo que se criou a carteira de trabalho, que passou a ser considerada o mais importante documento de identificação do trabalhador brasileiro. Uma intensa campanha do governo associou cidadania a carteira profissional, brasilidade a trabalhador com carteira assinada e promoveu a valorização do trabalho como instrumento de nacionalidade (D'ARAUJO, 2000, p. 35).

Porém, novamente, a professora ao acompanhar e avaliar as atividades realizadas pelos estudantes na *blogquest*, contatou que vários estudantes simplesmente copiaram as informações dos *sites* indicados e de outros pesquisados e colaram as frases nos espaços destinados aos comentários, tal como fez Sento Sá, que registrou como sendo de sua autoria:

> A Consolidação das Leis do Trabalho é importante para os trabalhadores, pois garante o direito do trabalhador de se afastar em virtude de motivos de saúde, de ter uma aposentadoria no final da carreira e, também, maior segurança judicial. Foi também na Consolidação das Leis do Trabalho que nasceu a Justiça do Trabalho, que diariamente trabalha com denúncias contra trabalho escravo e infantil.

Assim, o registro evidenciava a seleção de informação lida pelo estudante, mas não trazia enunciados de sua autoria, apresentando informações que estão disponíveis na íntegra num *site*[10]. Por isso, os

10 Disponível em: http://www.mundocarreira.com.br/plano-de-carreira/o-que-significa-clt-e-qual-sua-importancia/?fb_comment_id=786827314716700_1538331762899581. Acesso em: 2 abr. 2020. Conforme descrição do Portal Mundo Carreira, este reúne e apresenta informações acerca do mercado de trabalho, negócios e finanças, empreendedorismo, liderança e concursos públicos.

estudantes foram questionados pela professora: será que aprenderam o conteúdo agindo dessa forma? Nesse sentido, constata-se que o uso da *blogquest* no processo de ensino e aprendizagem é um desafio para todos, professores e estudantes. Estes foram orientados e alertados pela professora de que deveriam ter responsabilidade e atenção ao registrar os seus enunciados nos espaços destinados aos comentários, pois são registros públicos, qualquer pessoa com o *link* poderá acessar e verificar as respostas, constatando a autoria ou o plágio dos estudantes. Portanto, os registros realizados nos espaços destinados aos comentários da *blogquest* deveriam apresentar a síntese de autoria dos estudantes após a realização das pesquisas.

O "Desafio 3" abordou a instituição do Departamento da Imprensa e Propaganda (DIP), órgão de fiscalização de todas as produções que circulavam pela sociedade, a fim de ter controle sobre a população. Os estudantes acessaram *link* para escutar um áudio da *Voz do Brasil*, programa criado por Vargas, que consistia em contar os feitos do governo. Em seguida, acessaram duas músicas criadas nesse período que exaltavam o nacionalismo. Depois, foi realizada a discussão em sala de aula sobre como as propagandas podem influenciar uma nação, como por meio de material midiático é possível manipular a população a pensar e agir de determinada maneira. Porém,

> O debate também pode ocorrer na *blogquest*, pois a partir da leitura e compreensão dos enunciados registrados pelo colega na *blogquest*, o leitor pode assumir uma atitude responsiva ativa; complementando, concordando, divergindo dos enunciados do autor. Da mesma forma, os autores das postagens também podem assumir uma atitude responsiva ativa a partir dos registros realizados nos espaços destinados aos comentários dos leitores na *blogquest* (BOEIRA; BOEIRA; SOARES, 2010, p. 6).

Depois, no "Desafio Tarefa 3" os estudantes inseriram seus enunciados na *blogquest*, após analisarem a imagem da Cartilha do DIP, que tinha o intuito de fazer as pessoas admirar o presidente Vargas. Segundo Lamounier (1988, p. 86):

> O celebrado "carisma" de Getúlio Vargas foi também em grande parte fabricado pela propaganda oficial. Criando em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) foi incumbido

> de promover sistematicamente a imagem do "ditador". Assim, a sua função era barrar quaisquer críticas e também produzir imenso material que vangloriava Vargas.

O "Desafio 4" orientava os estudantes a visualizarem o livro digital sobre a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, realizarem a leitura e a sintetizarem respondendo à pergunta no espaço destinado aos comentários da *blogquest*. O estudante Lençóis registrou:

> Vargas disse, antes do Brasil entrar na guerra "É mais fácil uma cobra fumar cachimbo do que o Brasil entrar na guerra". Por ter adotado uma política dualista [...], seu governo foi marcado por alternâncias de interesses, ora se ligava a União Soviética, ora ao Estados Unidos, o qual concede empréstimos para a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), e por ter seus navios brasileiros bombardeados pelo eixo, e então assume ao lado dos aliados e envia tropas durante o conflito.

Para complementar, o "Desafio Tarefa 4" tratava da política de "Boa Vizinhança", que foi difundida pelos Estado Unidos para estreitar os laços com os países da América Latina, conforme apresenta o filme "Alô? Amigos", de produção da *Disney*[11] com o financiamento do governo americano, no qual o personagem Pato Donald veio ao Brasil e conhece uma figura emblemática.

De acordo com Mato Grosso, e outros estudantes, "Zé Carioca passa a visão que o povo brasileiro e um povo alegre, feliz e hospitaleiro, independentemente da situação"; para Cuiabá, e outros, "o vídeo mostra o Pato Donald conversando com o Zé Carioca e o Zé Carioca está falando sobre o Rio de Janeiro e sua cultura como os pontos turísticos e o samba"; e a estudante Niquelândia teve o seguinte entendimento:

> Zé Carioca é um personagem fictício criado pelos estúdios *Walt Disney*, durante a Segunda Guerra Mundial, chamando para a política da boa vizinhança. No filme Alô Amigos, José Carioca, um papagaio brasileiro, é retratado como o típico malandro carioca, sua personalidade mostra o lado carismático, divertido e acolhedor para conquistar o que quer, com o famoso "jeitinho brasileiro".

O "Desafio 5" e o "Desafio Tarefa 5" tratavam do fim da Era Vargas,

11 *The Walt Disney Company*. Disponível em: https://thewaltdisneycompany.com/. Acesso em: 2 abr. 2020.

marcado pela reabertura política do país, surgindo questionamentos sobre a ditadura e a luta contra os regimes totalitários. Os estudantes acessaram e analisaram as manchetes do *O Jornal* que apresentava reportagens informando que a população começava a questionar os desmandos do presidente; na sala de aula produziram uma linha do tempo com as principais informações.

Na avaliação final sobre o estudo do Estado Novo no Brasil, quarenta e nove (49) estudantes declararam que gostariam de estudar outros conteúdos por meio da *blogquest* "porque é um jeito diferente de estudar e aprender o conteúdo", "a gente consegue entender melhor o conteúdo" e "a aula se torna mais interessante. Facilita no entendimento da matéria, por causa dos slides, músicas etc", afirmaram, respectivamente, Rio de Janeiro, Ponta Porã e Remanso. Também, para Guaíra "foi mais prático, interessante e consegui entender bastante assunto".

Ainda, de acordo com Picos, a *blogquest* possibilita "outra forma de ensinar a matéria, tornando a aula mais dinâmica", isso porque "é um meio que eu acho bem legal, eu adoro tecnologia, isso ajuda muito" afirma Alagoas e completa Corumbá "assim teríamos acesso a mais opções de explorar fatos curiosos e outras tecnologias". Nesse sentido, os estudantes e professores, *nativos* ou *imigrantes digitais* (PRENSKY, 2001), por meio da utilização das *blogquests* no processo de ensino e aprendizagem, de história e de outras áreas, podem ressignificar as práticas de ensinar e aprender da escola, privilegiando a autoria, por meio das TDICs, na construção do conhecimento.

Considerações finais

Os professores de história da educação básica podem buscar novas prática pedagógicas para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo. De tal modo, nesse capítulo foi apresentado a possibilidade de uso das TDICs, por meio da *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil. Para isso, ressalta-se a importância do planejamento do professor, especialmente, apoiados na metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula (VASCONCELLOS, 1992), envolvendo os três momentos de forma indissociável: a *síncrese*, a *análise* e a *síntese*.

Assim, os estudantes podem participar ativamente do processo de ensino aprendizagem, diferentemente da sua participação em uma aula unicamente expositiva. Para isso, é importante que o professor valorize os conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir deles, possa mobilizar, mediar e orientar a construção do conhecimento, que devem expostos no final dos estudos pelos estudantes de diferentes formas, não somente de forma escrita por meio de provas.

Dessa forma, considera-se que a *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil é um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, que considerando a cultura digital e as TDICs, pode ampliar as práticas pedagógicas, inclusive de avaliação, promovendo aulas diferentes, despertando o interesse dos estudantes para os conteúdos de história; e pode expandir as possibilidades de leitura e estudo dos conteúdos, além da sala, em diferentes formatos, textos, imagens e vídeos.

Contudo, esse capítulo evidenciou a importância do acompanhamento e orientação dos estudantes por parte do professor, também quando usam as TDICs, para evitar que as práticas de copiar e colar as informações disponíveis na *internet*, sejam sinônimos de aprendizagem de conteúdo por parte deles; da mesma forma, que essa prática revela a apropriação indevida de enunciados que não são de sua autoria, configurando o crime de plágio, contra a propriedade intelectual, violando os direitos autorais.

As reflexões sobre o tema tratado nesse capítulo não se esgotam aqui e podem gerar outros estudos e trabalhos, tais como: uma análise mais profunda da efetiva aprendizagem do conteúdo, a partir dos enunciados registrados pelos estudantes, nos espaços destinados aos comentários em todas as postagens da *blogquest* sobre o Estado Novo no Brasil; e a criação e utilização de *blogquets* sobre outros temas, por professores de história ou de diferentes áreas, e que envolvam estudantes do EF ou ensino médio, que possam analisar a importância, as contribuições, os desafios e as limitações das TDICs, especialmente, das *blogquests* no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru: Edusc, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

BOEIRA, Adriana Ferreira. BOEIRA, Jocelâine Minella. SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Blogquest: uma das possibilidades de utilização dos blogs no processo de aprendizagem.** Disponível em http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1444. Acesso em: 28 ago. 2019.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado novo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa-ação? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017. p. 137-141.

LAMOUNIER. Bolívar. **Os grandes líderes**: Getúlio. Nova Cultura, 1988.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the Horizon NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

SANTAELLA, Lucia. **O leitor ubíquo e as suas consequências para a educação**. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

A FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EXPLORANDO UMA *BLOGQUEST*[1]

Adriana Ferreira Boeira
Ingrid Junkes Dal Molin

Considerações iniciais

O conhecimento matemático é formado gradativamente ao longo da vida, iniciando antes da idade escolar, pois se convive com os números, desde muito cedo, mesmo sem compreender seus valores ou significados. Aprender matemática consiste em um processo muito mais complexo do que o de reproduzir mecanismos de cálculo. Não é de hoje que a matemática é uma ciência capaz de despertar entusiasmos ou aversões na mesma proporcionalidade. Dessa forma, é importante que o professor proporcione, no ambiente escolar, atividades que contextualizam os conteúdos, lembrando que os estudantes aprendem de forma progressiva, partindo do concreto para o abstrato, do particular para o geral a partir de situações vivenciadas.

Constata-se o baixo desempenho dos estudantes em relação a proficiência média em matemática no 5º ano do Ensino Fundamental, conforme relatório de desempenho dos estudantes em matemática e língua portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017. A proficiência média nacional para esta etapa da Educação Básica

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

é de 224,1, indicando que os estudantes concluem a primeira etapa do Ensino Fundamental atingindo o nível quatro de uma escala de desempenho desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tem dez níveis com a matriz "estabelecida a partir do pressuposto de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras e trabalham para desenvolver estratégias de resolução" (Inep, 2019, p. 27 e 28).

Considerando a importância, o desafio e a necessidade de promover a capacitação dos professores, desde a sua formação inicial, desenvolvendo a sua competência, responsabilidade e protagonismo no processo de ensino e aprendizagem da matemática, foi realizado o curso[2] intitulado "Mãos na massa: aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental", para trinta acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria.

Assim, este capítulo, ao apresentar as ações desenvolvidas no referido curso, tem como objetivo analisar a importância da formação, presencial e a distância, dos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia, explorando jogos, físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos, sobre a aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, apoia-se nas considerações sobre a aprendizagem significativa de Ausubel (2003); de Gomes (2005) sobre *blogs*; de Shih et al. (2012), Smole, Diniz e Cândido (2007) e Starepravo (2009) acerca de jogos e materiais manipulativos para o ensino de matemática nos anos iniciais; de Nacarato, Mengali e Passos (2009) sobre a formação em matemática dos professores de anos iniciais; e Vasconcellos (1992) acerca do planejamento a partir da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula.

A abordagem metodológica empregada é empírica, de caráter qualitativo, a partir da pesquisa-ação (GIL, 2017) foram analisados os materiais produzidos e os enunciados[3] registrados pelos trinta

2 Cadastrado no Sistema de Integração e Gestão de Projetos (SIGProj), com Protocolo: 339523.1824.277182.10092019.

3 Alguns enunciados foram corrigidos os erros gramaticais ou de digitação sem comprometer a ideia do autor.

participantes[4]: a) no formulário[5] de inscrição do curso; b) nos comentários das postagens do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA – *blogquest*); c) no formulário de avaliação do curso[6]. O capítulo apresenta três seções: "A formação do acadêmico do curso de licenciatura em Pedagogia e a matemática", "O curso 'Mãos na massa: aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental' e a *blogquest*" e "Mãos na massa: explorando os jogos, físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos na matemática", que contextualizam a realização do curso relacionando-o aos referenciais teóricos, apresentando informações sobre a metodologia, os participantes e a discussão dos resultados.

A formação do acadêmico do curso de licenciatura em Pedagogia e a matemática

De acordo com o parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 13 de dezembro de 2005 (p. 2), que trata das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia:

> No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional.

Nesse sentido, o IFRS *Campus* Vacaria oferece, desde 2019, no turno da noite, para estudantes do município e da região, o curso de licenciatura em Pedagogia, composto de oito semestres e carga horária total de 3.207 horas, que tem como objetivo:

> Formar e habilitar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, em unidades e projetos educacionais escolares e não-escolares, bem como na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento científico e

4 Todos os participantes possuem acesso à *internet* e neste capítulo são identificados por nomes de materiais utilizados durante o curso, tais como: Grampeador, Cartela, Calculadora, Ficha e Latinha, entre outros.

5 Criado através do serviço gratuito *Google Forms.*

6 O questionário final foi respondido por vinte e oito, dos trinta, participantes.

> tecnológico do campo educacional (IFRS, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), 2019, p. 22).

Além disso, o PPC do referido curso, em consonância com as diretrizes, destaca que o egresso deverá estar apto, entre outros, a aplicar modos de ensinar matemática, "de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças" (CNE/CP nº 5, p. 20). Isso porque,

> [...] nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática (CNE/CP nº 5, p. 13).

Assim, o PPC segue as determinações legais definidas nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e para formação inicial do magistério da educação básica em nível superior. Ainda, de acordo com a resolução nº 2 do CNE, de 1º de julho de 2015, o curso está organizado em três núcleos de conhecimento: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, que são constituídos também pelos Estágios. Dessa forma, no que se refere a matemática, o primeiro núcleo, de estudos básicos, é composto pelos componentes curriculares "Abordagens teórico-metodológicas de matemática I e II" do 4º semestre e 6º semestre, que possuem, cada, oitenta horas-aula, abordando, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Conteúdos abordados pelos componentes curriculares

Abordagens teórico-metodológicas de matemática I	Abordagens teórico-metodológicas de matemática II
Noções matemáticas presentes no cotidiano da criança de 0 a 6 anos. Número, relações espaciais, medidas. Jogos e aprendizagem de conceitos matemáticos. Dimensões metodológicas do ensino da matemática, aprofundando as estratégias de resolução de problemas, as atividades lúdico-pedagógicas, bem como o desenvolvimento da autonomia na educação infantil. Estudo e revisão da legislação e regulação vigente acerca das diretrizes curriculares para educação infantil.	A educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tendências e pressupostos teóricos-metodológicos. Tecnologia da Informação e a Matemática. Resolução de problemas. Número, Geometria e Medidas. Operações fundamentais. Proporcionalidade e estatísticas. Estudo e revisão da legislação e regulação vigente acerca das diretrizes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: IFRS, PPC do curso de licenciatura em Pedagogia (2019).

Além do mais, no 4º semestre e 6º semestre, respectivamente, os componentes curriculares "Prática Docente na Educação Infantil" e "Prática Docente nos Anos Iniciais", de cem horas-aula cada, que compõem o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, tem como um dos seus objetivos: compreender o processo de escolarização na educação infantil e nos anos iniciais, construindo material didático-pedagógico, subsidiado pelos estudos das abordagens teórico-metodológicas da matemática (IFRS, PPC do curso de licenciatura em Pedagogia, 2019). Contudo, a formação em matemática não se inicia no curso de licenciatura, uma vez que

> [...] a professora é influenciada por modelos de docentes com os quais conviveu durante a trajetória estudantil, ou seja, a formação profissional inicia-se desde os primeiros anos de escolarização. [...] a formação matemática dessas alunas está distante das atuais tendências curriculares; por outro lado, elas também trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação a essa disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e para ensinar (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 23).

As marcas profundas de sentimentos negativos são evidenciadas nos enunciados de 50% (15) dos acadêmicos do 1º semestre do curso

de licenciatura em Pedagogia, do IFRS, *Campus* Vacaria, ao afirmarem que consideram a tarefa de ensinar matemática algo difícil, pois não se sentem preparados: "acho complicado pela dificuldade que tenho com a disciplina" descreveu Tampinha, assim como Cartolina "no momento, difícil pela falta de conhecimento". Ainda, 53,3% (16) afirmaram não gostar de matemática, como disse Adesivo "sempre tive dificuldades, as quais me desmotivaram, diminuindo meu apreço pela matemática" do mesmo modo que alegaram, Cartela, Calculadora, Ficha e Latinha que reconhecem a matemática como algo complexo e difícil. Isso porque, de acordo com Ausubel (2000 p. 167), o ensino da matemática

> [...] continua a basear-se muito na aprendizagem memorizada de fórmulas e de passos de procedimentos, no reconhecimento memorizado de 'problemas tipo' estereotipados e na manipulação mecânica de símbolos. Na ausência de ideias claras e estáveis, que podem servir como pontos de ancoragem e de focos de organização para a incorporação de material novo e logicamente significativo, os estudantes veem-se presos numa teia de incompreensão e possuem poucas tarefas de aprendizagem, mas memorizadas, para fins de avaliação.

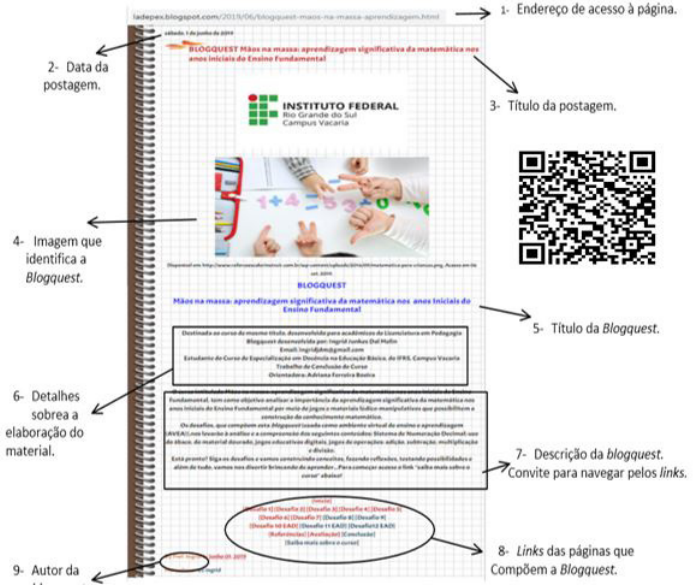
Para superar as práticas de ensino de matemática, baseadas na memorização para fins de avaliação, uma alternativa é a utilização de "recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas", conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 276). Nesse sentido, reforça-se a necessidade de investir na formação, inicial e continuada, dos professores, explorando alternativas que promovam a aprendizagem significativa da matemática, em oposição a "aprendizagem por memorização com base em abordagens passivas, autoritárias, absorventes e mecânicas para a aprendizagem de matérias" (AUSUBEL, 2003, XIII), para que a tarefa de construir os conhecimentos fundamentais esteja de acordo com as atuais tendências curriculares e possibilitem, a partir dos conhecimentos prévios, a compreensão no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da área, gerando sentimentos positivos. Portanto, introduzindo alguns dos conteúdos que serão tratados com maior profundidade nos componentes

curriculares durante a licenciatura, citados anteriormente, foi realizado o curso "Mãos na massa: aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental", que será apresentado na próxima seção.

O curso "Mãos na massa: aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental" e a *blogquest*

O curso, promovido durante e após a II Semana Acadêmica (SEMAC) e I Semana Acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, contou com a participação de trinta acadêmicos do 1º semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, sendo vinte e sete residentes em Vacaria e três residentes em municípios vizinhos: Esmeralda, Muitos Capões e Ipê. Foi composto de carga-horária total de vinte e quatro horas, sendo doze presenciais, realizadas nos dias 01, 04 e 25 de outubro de 2019, e doze a distância, realizadas em três dias explorando, como AVEA, uma *blogquest,* Figura 1.

Figura 1 - *Blogquest* - Página inicial e *Quick Response Code* (*QR-Code*) de acesso



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao acessar a *blogquest*[7] do curso por meio do seu endereço (1), os participantes tem acesso a uma sequência de várias postagens, páginas sobre o tema, produzidas pelo professor que podem ser compostas pela: data de publicação (2), título (3), seleção de materiais de pesquisa em diferentes formatos (vídeos, textos e imagens (4)), informações (5, 6), orientações (7), além de apresentações, tabelas e questionários. Ainda, em cada postagem, são inseridos os desafios (atividades) para os estudantes realizarem. A ligação de uma postagem para a outra se dá através de *links* (8) que direcionam o usuário as demais etapas. No final de cada postagem há a informação sobre a autoria (9); também, o espaço destinado aos comentários dos leitores, que são os participantes do curso e, quando a *blogquest* não for configurada para acesso restrito, qualquer pessoa que tenha acesso ao endereço, independentemente de sua localização geográfica. A *blogquest* é apenas uma das utilizações dos *blogs*[8], no processo de ensino e aprendizagem, pois conforme afirma Gomes (2005, p. 311) há

> [...] blogs criados e dinamizados por professores ou alunos individuais, há blogs de autoria colectiva, de professores e alunos, há blogs focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão transdisciplinar. Há blogs que se constituem como portfólios digitais do trabalho escolar realizado e blogs que funcionam como espaço de representação e presença na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes. O leque de explorações e o número de professores e alunos envolvidos não para de aumentar. A blogosfera educacional é cada vez mais transversal aos diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior.

A produção de uma *blogquest* como AVEA, para utilização no processo de ensino e aprendizagem presencial e a distância, especialmente, de um curso, exige saberes, responsabilidade e planejamento do professor,

7 Disponível em https://ladepex.blogspot.com/2019/06/blogquest-maos-na-massa-aprendizagem.html. Acesso em: 27 mar. 2020. Faz parte do Projeto Indissociável Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPeX). Disponível em: http://ladepex.vacaria.ifrs.edu.br/ e https://ladepex.blogspot.com/2019/05/lista-blogquest.html. Acesso em: 27 mar. 2020.

8 Podem ser criados facilmente em serviços gratuitos na internet, tais como o Blogger. Disponível em: https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user. Acesso em: 27 mar. 2020.

que deve selecionar e disponibilizar materiais de qualidade e de fontes confiáveis e propor atividades desafiadoras, incluindo as orientações detalhadas, para serem realizadas pelos estudantes, corroborando com os objetivos de ensino, otimizando a pesquisa e evitando desvios de atenção que podem ocorrer quando há acesso aos *sites* não relacionados ao tema de estudo. Dessa forma, o planejamento do curso e a produção da *blogquest*, contemplaram três momentos da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula: Mobilização para o Conhecimento, Construção do Conhecimento e Elaboração da Síntese do Conhecimento (VASCONCELLOS, 1992), considerando os participantes como sujeitos ativos e

> [...] que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Nesse sentido, nos encontros presenciais e a distância realizou-se na mobilização: questionamentos e registros para verificar o conhecimento prévio dos estudantes e despertar a reflexão e o interesse pelo tema; na construção do conhecimento: apresentação e indicação de pesquisas, leituras em *sites* e acesso aos jogos digitais, confecção e uso de jogos e materiais lúdico-manipulativos, e simulações usando o ábaco e o material dourado; na síntese: registros no questionário de avaliação, na sistematização das informações sobre os jogos produzidos e nos espaços destinados aos comentários da *blogquest.* Destaca-se que 90% (27) dos participantes, considerando os estudos realizados no componente curricular "Educação e Cultura Digital"[9], avaliam adequado o uso da *blogquest* como AVEA, pois conforme afirma Argola "é uma maneira de alunos e professores interagirem, trocarem experiências e principalmente, aprenderem uns com os outros" sobre o Sistema de Numeração Decimal (SND), uso do ábaco, do material dourado, jogos educativos digitais,

9 Faz parte do 1º semestre desse curso de licenciatura em Pedagogia e que aborda, entre outros temas, o uso de blogs na educação.

jogos de operações: adição, subtração, multiplicação e divisão.

A exploração dos jogos, físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos ganha significado com a mediação do professor, pois "de nada valem materiais didáticos na sala de aula se eles não estiverem atrelados a objetivos bem claros e se seu uso ficar restrito apenas à manipulação ou ao manuseio que o aluno quiser fazer dele" (SHIH et al, 2012, p.11). Dessa forma, é importante que esses façam parte do planejamento do professor, utilizando-os de forma dirigida com os estudantes em diferentes momentos, especialmente, na mobilização e construção do conhecimento matemático. Ainda, para Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 11):

> O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico. As habilidades desenvolvem-se porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Podemos dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática.

A situação de prazer e aprendizagem se evidencia na experiência de produção e utilização desses recursos, pois conforme afirma Canetinha

> [...] a forma de brincar aprendendo auxilia muito na aprendizagem da criança. Todo trabalho que envolve criatividade, é atrativo ao olhar deles e faz com que consigam aprender de forma mais clara [...]. Além de construirmos o jogo, conseguimos interagir e a experiência foi incrível. Se nós adultos adoramos, com certeza as crianças irão amar.

Assim, a *blogquest*, composta por dezessete postagens, publicadas à medida que os desafios eram propostos, ampliou as possibilidades de estudo e pesquisa *online* sobre alguns conteúdos explorando jogos, físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos, conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Descrição da *Blogquest* do curso

Postagem	**Data**	**Descrição**		
Início	01/10	Apresentação do objetivo da *blogquest* e seu funcionamento, para quem se destina e os conteúdos abordados; convite para a realização dos desafios.		
Saiba mais sobre o curso		Informações sobre os tópicos do curso, público alvo, cronograma, avaliação e certificação. Questionário sobre os conhecimentos prévios.		
Desafios		Apresentação do conteúdo e as atividades propostas pelo professor. Esta *blogquest* foi composta por 12 desafios:		
		Conteúdo	**Jogo digital**	**Material lúdico-manipulativo**
Desafio 1		Sistema de Numeração Indo-Arábico: principais características.	Batalha dos números	Jogo "a maior vence" Fichas sobrepostas
Desafio 2		Sistema de Numeração Decimal (SND) e a ideia de sequência.	Completando os números	Jogo "Um a mais, um a menos, dez a mais, dez a menos"
Desafio 3		As quatro operações fundamentais do SND.	*The Equator*	Jogo da ASMD (Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão)
Desafio 4		Adição e algoritmo da adição.	Canhão numérico	Jogo "Cubra e descubra" "Máquina de calcular"
Desafio 5		Subtração e algoritmo da subtração.	Mat 08 Subtração	Jogo "Paraquedas"
Desafio 6		Multiplicação, tabuada e algoritmo da multiplicação.	*Multiplication*	Jogo "Jogando com a tabuada" "Calculando com varetas"
Desafio 7		Divisão e algoritmo de divisão.	Aprenda a dividir	Jogo "Dividindo"

Desafio 8	04/10	Caracterização e utilização do Material Dourado para o ensino de SND e as quatro operações fundamentais.	Material Dourado Virtual	Material Dourado
Desafio 9		Caracterização e utilização do ábaco para o ensino de SND e as operações de adição e subtração.	Ábaco Virtual	Ábaco de varetas
Desafio 10 EAD	05/10 a 25/10	Orientações sobre: a confecção de ábaco com uso de caixa de ovos, varetas e tampinhas de garrafa pet; e a entrega do material no próximo encontro presencial.		Livro virtual com passos para construção.
Desafio 11 EAD		Orientações sobre: a pesquisa individual de jogo digital; a inserção nos comentários do *link* de um jogo digital que pudesse ser usado para o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos seus objetivos e a da justificativa para a escolha do jogo digital.		
Desafio 12 EAD		Orientações sobre: a pesquisa, individual, em duplas ou trios, de jogo ou material lúdico-manipulativo; a confecção dos materiais necessários; o preenchimento da ficha de registro do material no *Google Docs*[10]; a entrega e apresentação do jogo ou material lúdico-manipulativo no próximo encontro presencial.		
Referências	01/10	Lista com todas as referências utilizadas para a elaboração da *blogquest*.		
Avaliação	25/10	Exposição dos critérios para cada uma das etapas do curso, de acordo com cada desafio, bem como questionário de avaliação do curso.		
Conclusão	25/10	Descrição de todas as etapas do curso, de acordo com cada desafio, e convite aos participantes para conhecerem outras *blogquests*.		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na mesma perspectiva, contribuindo com a aprendizagem, encontram-se os jogos de estímulos pedagógicos, que estão cada

10 Permite a edição de textos de for*ma simul*tânea e online.

vez mais presentes na vida dos estudantes e nas escolas por meio dos livros didáticos e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), especialmente, os jogos digitais de computadores, *notebooks, netbooks, tablets, smartphones* e consoles, que podem ser adaptados para o ensino com a intenção de atingir os objetivos educacionais. A próxima seção traz apontamentos sobre a prática, a execução do planejamento e as análises a partir dos encontros propostos no curso.

Mãos na massa: explorando materiais lúdico-manipulativos e os jogos, físicos e digitais, na matemática

No primeiro encontro presencial, após a apresentação inicial, os participantes do curso receberam instruções para o acesso à *blogquest* e debateram sobre o seu uso como AVEA e, principalmente, a importância da utilização dos jogos, físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos na aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As questões levantadas neste primeiro encontro, possibilitaram aos participantes pensar sobre as práticas pedagógicas vivenciadas enquanto estudantes e as que pretendem desenvolver como futuros professores; e sobre como o professor pode utilizar jogos, físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos para a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Em seguida, os participantes formaram sete grupos, correspondentes aos sete primeiros desafios que deveriam ser acessados na *blogquest*. Cada postagem, utilizando-se de textos, imagens, vídeos ou apresentações, apresentava explicações sobre o tema abordado, instruções e *link* para um jogo digital; lançava o desafio de, após a sua compreensão, produzir um jogo ou material lúdico-manipulativo para ser usado, posteriormente, em sala de aula. Portanto, durante o desenvolvimento dos desafios em grupos, os estudantes acessaram o conteúdo informativo fazendo registros das informações relevantes; acessaram o *link* do jogo digital, demonstrando descontração e interesse pela atividade, uma vez que queriam superar os obstáculos apresentados; e produziram e exploraram os jogos físicos e materiais lúdico-manipulativos.

Neste momento, os estudantes compreenderam que o jogo

pode promover mais do que a competitividade, a cooperação entre os colegas para superar as dificuldades, como aponta Cartela "fazer parte da construção do jogo de tabuleiro e também do jogo didático da *blogquest* nos mostrou a importância da colaboração e interação dos colegas, além de ajudar no desenvolvimento matemático". Como síntese de cada desafio, os estudantes ao término das atividades, registraram seus comentários na postagem descrevendo como foi sua experiência ao realizar as atividades propostas, inserindo detalhes sobre a *blogquest*, o jogo digital e o material lúdico-manipulativo.

Para Caixinha, a atividade realizada possibilitou "um entendimento completo do jogo físico, do jogo *online* e dos conteúdos. A *blogquest* estava organizada, com todas as explicações explícitas, vídeos e links certos, consegui acessar e compreender tudo". Assim, os estudantes, mobilizados em produzir e jogar, também perceberam que "a aprendizagem em matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações" (BNCC, 2018, p. 276). Dessa forma, os desafios propostos contribuíram para evidenciar aos participantes do curso que as

> [...] crianças devem jogar pelo prazer que o jogo proporciona e devemos estar conscientes de que, mesmo sem as nossas interferências, elas estão enfrentando desafios, fazendo antecipações, coordenando esquemas cognitivos, orientando e regulando suas ações, avaliando resultados, ou seja, mesmo que envolvidas em uma atividade puramente lúdica, esta pode trazer benefícios ao desenvolvimento e à aprendizagem (STAREPRAVO, 2009, p. 77).

A inserção dos jogos no processo de aprendizagem vai além de simplesmente jogar; mais importante que o jogo, são as estratégias adotadas pelo estudante para atingir os objetivos e a sua interpretação aos desafios, pois conforme constata Latinha, o jogo "é divertido e ao mesmo tempo exige concentração por parte do aluno, estimulando-o a ter um raciocínio rápido".

No segundo encontro presencial foram trabalhados o Desafio 8 e o Desafio 9. As atividades orientadas pelo Desafio 8 apresentam o material dourado, cada vez mais presente nas escolas e nas atividades encontradas em livros didáticos atuais. Ressalta-se que 70% (21) dos participantes

consideraram o material dourado excelente, por permitir que criança visualize o sistema posicional e auxiliar nas trocas de ordem; 20% (6) consideram muito bom, mas enfatizaram que é necessário um preparo do professor e muita concentração da criança; apenas 3,3% (1) respondeu que o material é complexo, pois são peças diferentes e a criança vai apenas ver como um brinquedo; 6,6% (2) não se manifestaram. Para Prancheta, o material dourado apresentado "digitalmente não perde em nada para o [...] físico, dá para ter a noção de proporção e quantidade na adição e substituição das peças nas trocas das casas de unidade, dezena, centena e milhar. Com certeza pode ser utilizado em aula para crianças". Contudo, 20% (6) dos participantes não aprovaram o uso digital, pois, concordam com Régua quando afirma "que o físico é melhor, porque a criança pode manusear o material".

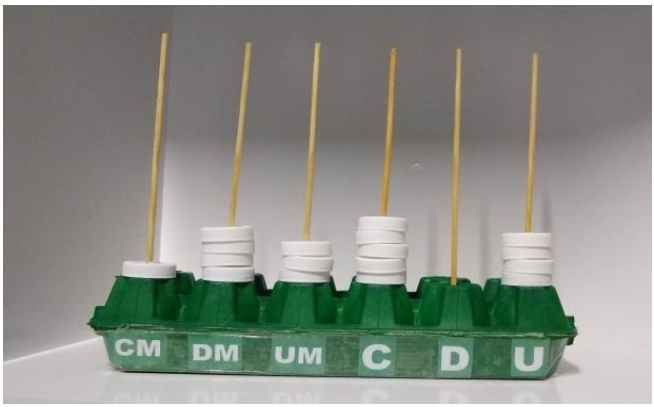
Ainda, por meio do Desafio 9, foi dado início aos estudos sobre o ábaco, que de acordo com Shih (2012) é a mais antiga máquina de calcular construída pelo ser humano. O ábaco além de ser um recurso para apresentar quantidades em um modelo que enfatiza as ordens na escrita de números no SND, permite representar cálculos de adição e de subtração. A regra fundamental para trabalhar com o ábaco é "nunca se pode ter 10 ou mais contas em uma mesma haste". As informações sobre o ábaco, sua história, sua composição e utilização foram apresentados como forma introdutória ao uso do material físico.

Durante o encontro, os estudantes estavam em duplas para realizar as atividades propostas no ábaco; depois, individualmente, acessaram *link* do ábaco virtual. As dúvidas que surgiram durante as atividades com o material, desde a simples representação do numeral até os cálculos de adição e subtração demandaram retomar o conteúdo.

Alguns estudantes já conheciam e sabiam usar o ábaco, outros só sabiam que existia e alguns nunca tinham visto como relatam Carta e Tinta, respectivamente, "nunca nem manuseei o ábaco e esse contato com ele foi para descomplicar um pouco [...] Compreendi como usá-lo e pretendo trabalhar com ele para melhor compreensão [...] da matemática", "eu não conhecia o ábaco, mas achei bem divertido [...]. Em sala de aula será bem sucedido o uso do ábaco, ele é muito simples de fazer e explicar, com isso as crianças aprendem brincando".

Foram propostos três desafios a distância: 10 EAD, 11 EAD e 12 EAD, contabilizando quatro horas-aula cada um. Estes poderiam ser realizados em locais, dias e horários estipulados pelo próprio estudante, até o prazo estipulado. Para cumprir o primeiro desafio a distância, os participantes, individualmente, deveriam produzir um ábaco com materiais reutilizáveis, como: caixa de ovos, tampinhas de garrafa e palitos, Figura 2. Destaca-se que 90% (27) dos participantes não encontraram dificuldades em realizar o desafio afirmando que a construção foi fácil, aproveitando descartáveis.

Figura 2 - Ábaco



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No segundo desafio a distância os estudantes pesquisaram, escolheram e informaram nos comentários da postagem da *blogquest*, um jogo digital que poderiam utilizar para desenvolver habilidades matemáticas referentes ao SND e suas operações básicas. Os jogos selecionados por eles desenvolvem habilidades matemáticas trabalhadas no curso e outras além, como o caso de números decimais e figuras geométricas. Ao serem questionados sobre a experiência com a busca de jogos digitais, a maioria concorda que é fácil encontrar jogos digitais, porém dividem-se entre os que afirmam que são muitas opções e os que são mais criteriosos e buscam por jogos que de fato desenvolvam habilidades de acordo com o assunto trabalhado.

Ainda, 20% (6) acredita ser uma atividade complexa, pois muitos

jogos não trazem informações que possam ajudar na identificação do seu objetivo. A experiência ratifica a importância de o professor selecionar, estudar e, se necessário, adaptar os materiais para sua prática pedagógica, sejam físicos ou digitais. Ressalta-se que 90% (27) dos futuros professores, participantes deste curso, pretendem utilizar jogos digitais em suas práticas pedagógicas, incluindo os estágios do curso de licenciatura em Pedagogia.

No desafio 12 EAD, após produzirem, em grupos, jogos físicos ou material lúdico-manipulativo que pudessem ser utilizados em suas práticas pedagógicas para desenvolver habilidades matemáticas referentes ao SND e suas operações básicas, os participantes deveriam preencher o formulário do jogo em formulário específico disponível por meio do *Google Docs*, informando os materiais utilizados, o objetivo, as regras e instruções de como jogá-lo.

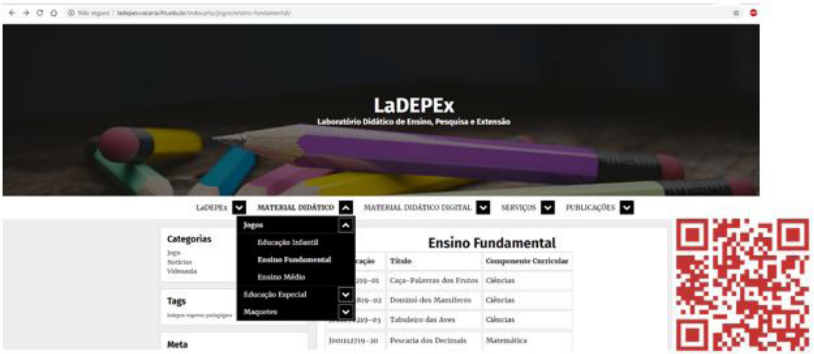
No encontro presencial final, pela relevância dos temas abordados e interesse demonstrado na produção no desafio a distância, ampliou-se as discussões no momento em que participantes apresentaram os seus trabalhos e conheceram os dos demais grupos. De tal modo, foram apresentados dez jogos, intitulados: Pescaria dos decimais, Nunca 10, Bingo das operações matemáticas, Bingo da divisão exata, Bingo de contas, Jogo das operações, Acerte e avance, Joguinho de adição e subtração, Adição divertida, e Jogo da velha/quadrado mágico.

Também, retomou-se conceitos e as dúvidas foram esclarecidas ao realizar simulações envolvendo o uso do ábaco de caixas de ovos, possibilitando que os estudantes pudessem testar seu próprio material, sentindo-se mais seguros em relação ao seu uso em sala de aula, como relata Canetinha "não conhecia o ábaco. [...] válido para ensinar as operações matemáticas. [...] chama a atenção da criança e pode ser confeccionado com diversos materiais, [...] colagens e montagens", e Dado "é realmente uma "calculadora" manual, muito fácil de trabalhar [...] com certeza utilizarei em minhas aulas".

Todos os materiais físicos confeccionados durante o curso, os primeiros materiais produzidos pelos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus* Vacaria, serão cadastrados

e ficarão disponíveis no Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEx), Figura 3, para consulta, empréstimo e utilização, especialmente, durante os seus estágios. Assim, revelando as marcas do curso na trajetória de formação desses acadêmicos, afirma Bolinha: "através do curso descobri que a matemática não é o bicho de sete cabeças que tanto desenham, a cada aula uma descoberta nova, [...] foi apresentado outras formas de se trabalhar matemática [...] o que abriu um leque de possibilidades e de ideias mesmo com o mais simples dos jogos"; para Grampeador "pude aprender mais com os materiais lúdicos que são essenciais para uma excelente aprendizagem. [...] tenha certeza que deixou marcas positivas na minha formação".

Figura 3 - Página inicial do Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEx) e *QR-Code*) de acesso



Fonte: LaDEPEx (2019).

Portanto, depois da participação do curso, 80% (24) dos acadêmicos afirmaram sentir mais segurança para exercer a tarefa de ensinar matemática, pois conforme declara Calculadora "com materiais que utilizamos ficou claro que ensinar matemática fica mais fácil", as reflexões e situações de aprendizagem possibilitaram um olhar diferenciado para a matemática.

Considerações finais

Apresentar um olhar diferenciado da matemática aos acadêmicos do 1º semestre do curso de Pedagogia, do IFRS *Campus* Vacaria, no início

de sua formação, por meio da utilização dos jogos, físicos e digitais, e materiais lúdico-manipulativos, de forma presencial e a distância, explorando uma *blogquest* como AVEA, permitiu a compreensão da importância do protagonismo dos estudantes e do professor nos processos de aprendizagem, conforme o nome, o planejamento e as situações realizadas, relacionados aos referenciais teóricos que o embasam, no curso "'Mãos na massa: aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental'. Nesse sentido, por meio do curso, estabelecendo vínculos entre as teorias estudadas e as práticas, contribuiu-se para a formação inicial, introduzindo conteúdos sobre a matemática, que serão retomados nos componentes curriculares do curso, especialmente, no 4º semestre e 6º semestre, em "Abordagens teórico-metodológicas de matemática I e II", "Prática Docente na Educação Infantil" e "Prática Docente nos Anos Iniciais". Deste modo, desde já, desafiou os estudantes desse curso, futuros professores, a qualificar a sua formação, aprofundando seus estudos sobre a inserção dos jogos, físicos e digitais, os materiais lúdico-manipulativos e a própria *blogquest* como possibilidades que podem ser usadas para promover a aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para que esta ciência não seja mais uma temida área do conhecimento para quem ensina e aprende.

Para ampliar as discussões sobre o tema outras publicações poderiam ser realizadas. Entre elas, seria importante analisar as possíveis contribuições dos jogos produzidos pelos estudantes para promover a aprendizagem da matemática: Pescaria dos decimais, Nunca 10, Bingo das operações matemáticas, Bingo da divisão exata, Bingo de contas, Jogo das operações, Acerte e avance, Joguinho de adição e subtração, Adição divertida, e Jogo da velha/quadrado mágico. Isso poderia ser feito utilizando-os com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de determina escola; ainda, os resultados conquistados pelos estudantes poderiam ser comparados com os resultados dos estudantes que não utilizaram os jogos. Também, seria possível realizar essa investigação explorando os jogos digitais selecionados e que estão disponíveis na *blogquest*; esta, da mesma forma, poderia ser adaptada, utilizada e investigada como AVEA nos anos iniciais.

Finaliza-se este capítulo com a fala de Dado, que afirma: "construímos muitos saberes, aprendemos como construir materiais lúdico-manipulativos, trocamos ideias e conhecimentos. Foi muito bom participar do curso e mudei minha visão em relação à matemática", corroborando com a de seus colegas, evidenciando que o curso, explorando *blogquest* como AVEA, alcançou seus objetivos, ao possibilitar que os participantes reconhecessem a importância e valorizassem a aprendizagem significativa da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de materiais lúdico-manipulativos e jogos, físicos e digitais.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa-ação? In: **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Maria João. **Blogs**: um recurso e uma estratégia pedagógica. Portugal: VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262. Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL IFRS *CAMPUS* VACARIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Disponível em: https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2019/08/PPC_PEDAGOGIA_Vacaria_09072019_CORREÇÕES.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

NACARATO, Adair Mendes. MENGALI, Brenda Leme da Silva. PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SHIH, Ayni, et al. **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas**. In SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; (Org.) São Paulo: Mathema, 2012.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema:** Jogos de matemática de 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática: números e operações.** Curitiba: Aymará, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS ENVOLVENDO GRANDEZAS PROPORCIONAIS E INVERSAMENTE PROPORCIONAIS POR MEIO DE ESTRATÉGIAS GRUPAIS[1]

Adriana Ferreira Boeira
Shayane Lisboa dos Reis
Ingrid Junkes Dal Molin

Considerações iniciais

No processo de ensino e aprendizagem da educação básica, frequentemente, observa-se que o componente curricular de matemática, e consequentemente seu conteúdo, é considerado como o mais difícil pelos estudantes; e este ponto de vista pode contribuir para distanciar, aumentar o desinteresse dos estudantes, dificultando a aprendizagem e o progresso nessa área de conhecimento. Diante disso, a responsabilidade do professor em promover condições para a aprendizagem dos estudantes é acentuada, buscando estratégias para desenvolver as habilidades necessárias, considerando as particularidades e os conhecimentos prévios de cada estudante.

Ainda, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 267) destaca que "o conhecimento matemático é necessário para todos os estudantes da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais". Entretanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2017) ao apresentar o desempenho da educação no Brasil, revela que as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

Básica (Ideb) para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) não estão sendo atingidas nos últimos anos. Os dados são obtidos a cada dois anos, quando os estudantes, do 5º e do 9º ano do EF e da 3ª série do ensino médio são avaliados em leitura e matemática, e os resultados das três últimas aferições apresentam a diferença de 0,2 (2013 e 2015) e 0,3 (2017) pontos abaixo da expectativa, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Ideb Total - Anos finais do Ensino Fundamental - Brasil 2005-2017

Ano	Indicador de Rendimento (P)	Nota Média Padronizada (N)	Ideb (NxP)	Metas do Ideb
2005	0,77	4,52	3,5	
2007	0,80	4,70	3,8	3,5
2009	0,82	4,88	4,0	3,7
2011	0,83	4,97	4,1	3,9
2013	0,85	4,96	4,2	4,4
2015	0,86	5,19	4,5	4,7
2017	0,87	5,36	4,7	5,0

Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Inep

Nesse sentido, constata-se a necessidade de promover situações de aprendizagem da matemática, contribuindo para a construção do conhecimento pelos estudantes em sala de aula, de forma individual e coletiva. Para isso, foi realizada uma intervenção pedagógica, envolvendo os estudantes do sétimo ano do EF, de uma escola pública da rede estadual, do munícipio de Vacaria-RS, a fim de propiciar momentos para a resolução de problemas por meio da aplicabilidade da regra de três, simples e composta, incluindo a utilização de estratégias grupais no processo de ensino e aprendizagem da matemática, possibilitando um maior interesse, envolvimento e participação dos estudantes na interpretação e decisões sobre os procedimentos adequados para a resolução.

Assim, esse capítulo, ao apresentar as atividades propostas, tem o objetivo de analisar a intervenção pedagógica realizada por meio da pesquisa-ação, com abordagem metodológica empírica, de caráter qualitativo, envolvendo "a ação dos pesquisadores e dos grupos

interessados [...] nos mais diversos momentos das pesquisas (GIL, 2017, p. 16), fundamentando-se nas considerações de Vasconcellos (1992, 2004, 2012) sobre o planejamento considerando os três momentos que constituem a metodologia dialética: a mobilização para o conhecimento, a construção e a elaboração da síntese do conhecimento; de Anastasiou e Lopes (2009) acerca das estratégias grupais; Smole, Diniz e Milani (2007) sobre a resolução de problemas para o ensino da matemática.

Logo, o presente capítulo apresenta duas seções: "Análise da realidade: conhecendo os estudantes, a escola e seu Projeto Político Pedagógico" e "O planejamento e a aplicação da sequência didática: a importância da metodologia dialética". Cada seção, ao apresentar as ações realizadas durante a intervenção pedagógica, estabelece a relação com os referenciais teóricos e os resultados alcançados.

Análise da realidade: conhecendo os estudantes, a escola e seu Projeto Político Pedagógico

A análise da realidade deve fazer ser considerada pelo professor ao planejar a sua aula. O que está previsto mesmo no Projeto Político Pedagógico (PPP)? Quem são, o que pensam, quais são as necessidades e os interesses dos meus estudantes? Mas, responder essas perguntas, e outras relacionadas, não é suficiente. A partir disso, o que pretendo, enquanto professor, alcançar ao final de cada aula, mês, trimestre, semestre ou ano? Também, para conseguir os resultados almejados, o que devo fazer e como farei?

Segundo Vasconcellos (2004, p. 27) "para o processo de planejamento, enquanto *Elaboração*, o Projeto deve contemplar a reflexão em três dimensões fundamentais: *Análise da Realidade*, *Projeção de Finalidades* e *Elaboração de Formas de Mediação (Plano de Ação)*". Isso é válido ao elaborar coletivamente o PPP, documento maior da escola, e ao produzir o plano de aula de qualquer área e nível de ensino, considerando que esse

> [...] é uma síntese que o educador faz dos apelos da realidade, das expectativas sociais, de seus compromissos e objetivos, das condições concretas do trabalho. Com esta temática estamos

> no cerne da atuação do professor: a própria organização de sua proposta para o trabalho em sala de aula. Este é um campo da maior importância na práxis docente: como vai estruturar sua atividade, que necessidades localiza no grupo, que objetivos pretende alcançar, que conteúdos vai propor, como vai avaliar, etc (VASCONCELLOS, 2004, p. 147).

Nesse sentido, a intervenção pedagógica realizada, objeto de análise desse capítulo, envolvendo os estudantes do sétimo ano do EF, de uma escola pública da rede estadual, do munícipio de Vacaria-RS, contou inicialmente com a análise da realidade. Para isso, após o contato e autorização da instituição para a realização da intervenção, realizou-se o estudo do PPP, conversas com os professores, coordenadores e estudantes, e, principalmente, a observação e registros sobre as atividades desenvolvidas na escola, pelos professores e os vinte e três (23) estudantes de uma turma do sétimo ano do EF durante as aulas de matemática realizadas habitualmente.

A escola pertence a 23ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), conta com trinta e sete (37) professores e recebe estudantes do EF I, no turno da tarde, e EF II, no turno da manhã; para o componente curricular de matemática, a escola dispõe de duas (2) professoras, ambas graduadas e pós-graduadas na área, sendo que uma professora ministra aulas para as turmas do sexto ao nono ano, e a outra para a uma turma do sexto ano. O PPP (2018) da escola apresenta informações sobre: a sua filosofia, os fins da educação, o diagnóstico, a história, as características e potencialidades da instituição, os programas, os projetos desenvolvidos (educação afro-quilombola e indígena, educação ambiental, arte, cultura gaúcha, educação em direitos humanos), a organização administrativa, a participação da comunidade escolar, os principais problemas da comunidade escolar e as possíveis soluções, os objetivos, as metas, a organização curricular, o processo de ensino-aprendizagem, os planos de estudos, as sala de recursos e a avaliação.

Ressalta-se a importância do PPP, pois é "praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações" (VASCONCELLOS, 2004, p. 22). Isso

tudo deveria estar previsto no PPP da escola e ser considerado diariamente pelo professor ao elaborar os seus planos de aula e, por conseguinte, nas práticas realizadas em sala e outros ambientes da escola.

O PPP da escola não apresenta nenhum item específico, explicitamente, sobre o ensino de matemática nos anos finais do EF; apenas cita o objetivo geral do segmento que visa "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático". Além disso, a respeito da avaliação da aprendizagem, o PPP indica, de forma geral, que esta será feita de forma contínua e sistemática durante o ano letivo e os instrumentos e as estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes devem ser variados e aplicados em vários momentos do processo educativo.

Ainda, sobre a importância da análise da realidade, Vasconcellos (1992, p. 6) afirma:

> Uma educação significativa deve partir das condições concretas de existência e para isto, o educador, enquanto articulador e coordenador do processo, precisa ter um bom conhecimento da realidade com a qual vai trabalhar: alunos, escola, comunidade, sociedade, assim como a ciência que vai ministrar. Não se trata de conhecer a "vida íntima" de cada aluno, membro da comunidade, etc., mas de apreender suas principais características, seus determinantes. Com relação aos alunos, é importante que conheça suas necessidades, interesses, representações, valores, experiências, expectativas, problemas que se colocam, etc., como forma de ter pontos articulação com o conhecimento a ser construído.

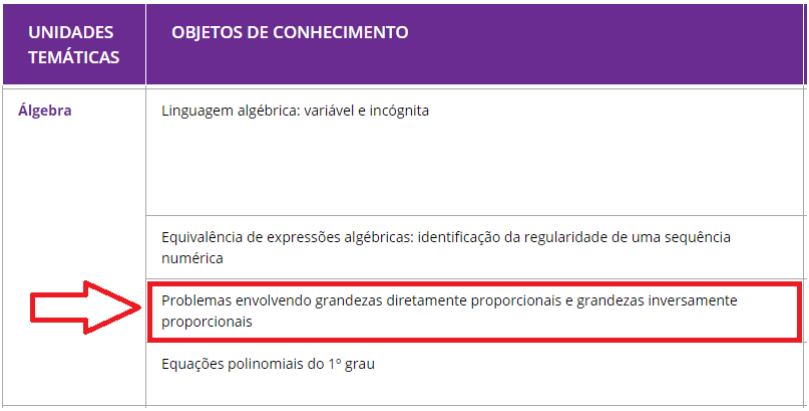
Portanto, com o intuito de conhecer os estudantes do sétimo ano dessa escola, e investigar as necessidades a partir da reflexão da realidade, considerando que isso é determinante para a efetivação do planejamento e da prática pedagógica, realizou-se a observação das aulas de matemática. Durante as mesmas, notou-se um grande desinteresse por parte dos estudantes; muitos conversavam sobre outros assuntos com seus colegas durante as explicações; poucos demonstravam esforço para aprender o conteúdo e realizar as atividades propostas pela professora; em vários momentos verbalizavam comentários destacando que não gostavam da matemática.

Também, ao serem informados sobre a realização da intervenção pedagógica e questionados sobre o que esperavam da mesma, os estudantes sugeriam que aulas de matemática fossem mais dinâmicas. Alguns citaram o recurso de videoaulas, pois em casa eles têm o costume de assistir para retomar explicações dos conteúdos que não foram compreendidos na aula.

As aulas observadas de matemática empregavam, predominantemente, a metodologia tradicional: aulas expositivas pouco dialógicas para a explicação do conteúdo pela professora, seguidas de listas de exercícios do livro didático a serem respondidas pelos estudantes e, por último, a correção dos exercícios, normalmente realizada na aula seguinte, evolvendo sempre os mesmos estudantes, que costumavam ir ao quadro para a solução ou verbalizavam a resposta final. Geralmente, a maioria das atividades propostas em sala de aula eram resolvidas de forma individual e poucas vezes o trabalho poderia ser realizado em duplas.

A professora regente da turma, sem interferir sobre a metodologia e atividades a serem desenvolvidas pela pesquisadora, apenas indicou o tema a ser desenvolvido para não modificar a sequência dos objetos de conhecimentos prevista para o ano letivo. Dessa forma, indicou que a intervenção pedagógica desenvolvesse a habilidade de "resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas", conforme previsto na BNCC (2018, p. 307), Figura 1:

Figura 1 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)



UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Álgebra	Linguagem algébrica: variável e incógnita
	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica
	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais
	Equações polinomiais do 1º grau

Fonte: BNCC (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/matematica-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 09 abr. 2020.

Além disso, a BNCC (2018), Quadro 1, orienta que o componente curricular de matemática no ensino fundamental deve garantir o desenvolvimento de dez (10) competências gerais pelos estudantes:

Quadro 1 - Competências específicas de matemática para o ensino fundamental

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Fonte: BNCC (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-matematica>. Acesso em: 09 abr. 2020.

Nesse sentido, a partir das orientações da BNCC, da definição das finalidades e dos apontamentos e percepções da análise da realidade, realizou-se o planejamento da sequência didática, composta por oito (8) aulas de cinquenta (50) minutos cada, constituindo a intervenção pedagógica, buscando nas formas de mediação, alternativas para a mudança da realidade, que possibilitassem um maior interesse, envolvimento e participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da matemática, conforme apresenta a próxima seção.

O planejamento e a aplicação da sequência didática: a importância da metodologia dialética

O planejamento da sequência didática, a partir da análise da realidade, buscou propiciar durante a sua aplicação, entre os dias 23 de outubro e 01 de novembro de 2019, momentos para a resolução de problemas por meio da aplicabilidade da regra de três, simples e composta, incluindo a utilização de estratégias grupais no processo de ensino e aprendizagem da matemática, possibilitando um maior interesse, envolvimento e participação dos estudantes na interpretação e decisões sobre os procedimentos adequados para a resolução. Para isso, os planos de aula foram elaborados e fundamentados na metodologia dialética

da construção do conhecimento em sala de aula (VASCONCELLOS, 1992).

Essa metodologia é uma alternativa para superar as aulas meramente expositivas criticadas por Vasconcellos (1992, p. 2), pois acarretam "alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo". Ressalta-se que, no processo de ensino e aprendizagem da matemática, momentos de exposição dos conteúdos e informações pelo professor podem auxiliar na compreensão de regras e algoritmos mais complexos.

Contudo, esses momentos de exposição não devem ser predominantes e impedir a integração de outras práticas pedagógicas, que propiciem a investigação e a descoberta, promovendo a mobilização, a construção e a elaboração da síntese do conhecimento propostos por Vasconcellos (1992). Portanto, ao utilizar a metodologia dialética de construção de conhecimento em sala de aula altera-se a

> [...] concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Nesse sentido, os planos de aula da sequência didática, de forma indissociável, contemplaram os três grandes momentos da metodologia dialética: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento, possibilitando o envolvimento e o protagonismo do estudante e do professor no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o estudante atuando como agente de sua aprendizagem e o professor trabalhando como "o mediador da relação educando-objeto de conhecimento, ajudando o educando a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e

problematização junto ao aluno" (VASCONCELLOS, 1992, p. 14).

O conteúdo norteador da sequência didática foi inicialmente definido como "regra de três simples e composta". Ressalta-se que esta é uma regra utilizada para encontrar uma medida que pode ser proporcional em relação a outras medidas já conhecidas; é aplicada a resolução de problemas que envolvem grandezas proporcionais e grandezas inversamente proporcionais. Para que a regra de três não fosse percebida como um algoritmo isolado, e que as atividades escolares não repetissem modelos de longas listas de exercícios, cada aula foi preparada para a exploração de situações problemas diversificadas para a exploração do tema envolvendo proporcionalidade (direta ou inversa) entre grandezas de forma simples e composta (duas ou mais grandezas) por meio de sentença algébrica.

A resolução de problemas, no âmbito escolar, pode ser utilizada em todas as áreas do conhecimento, pois abrangem um leque de possibilidades de modo a valorizar a percepção de "situações que não possuem solução evidente que exigem que o resolvedor combine seus conhecimentos e decida-se pela maneira de usá-los em busca de solução" (SMOLE; DINIZ; MILANI; 2007, p. 12). Ao propor a resolução de problemas, o professor provoca no estudante o desejo pela busca da resposta e a investigação envolvida nesta busca torna o processo de aprendizagem desafiador.

Por isso, a sequência didática empregou estratégias grupais para envolver os estudantes no processo da resolução de problemas, que foram bem aceitas e possibilitaram a participação ativa dos estudantes em sala de aula nos momentos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento, diferentemente do comportamento apresentado quando as aulas eram simplesmente expositivas, incluindo extensas listas de exercícios a serem realizados para posterior correção.

Todavia, ao se trabalhar com a resolução de problemas no ensino de matemática vários aspectos precisam ser verificados para que a atividade não seja encarada pelos estudantes como algo não planejado, que visa reproduzir a lista de exercícios repetitivos. Portanto, é relevante esclarecer aos estudantes que uma característica da resolução de problemas é a

percepção de que o resultado final é tão importante quanto os processos de pensamento utilizadas para sua resolução, pois, a

> [...] problematização inclui o que é chamado de processo metacognitivo, isto é, quando se pensa sobre o que se pensou ou se fez. Esse voltar exige uma forma mais elaborada de raciocínio, esclarece dúvidas que ficaram, aprofunda a reflexão feita e está ligado à ideia de que a aprendizagem depende da possibilidade de se estabelecer o maior número possível de relações entre o que se sabe e o que se está aprendendo (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 12).

Logo, o uso dos problemas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da área da matemática é fundamental, permitindo que os estudantes elaborem tais raciocínios para chegar em determinado resultado. Ainda, o ensino da matemática pode partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, que foram construídos de maneira natural e espontânea desde o nascimento pela exploração de objetos matemáticos nos ambientes em que vivem, na escola e fora dela, uma vez que:

> O conhecimento novo se constrói a partir do antigo. O educador tem uma tarefa muito exigente: estabelecer a dialética entre a continuidade e ruptura em relação aos educandos. Se fica só na continuidade, não ajuda a crescer; se vai apenas pela ruptura, pode avançar sozinho. Deve partir de onde o educando se encontra (senso comum, visão fragmentada, parcial, sincrética) e, através de sua mediação, propiciar a análise e síntese do educando, de forma a que chegue ao conhecimento mais elaborado (VASCONCELLOS, 1992, p. 13).

De tal modo, os estudantes têm a oportunidade de perceber que a matemática pode ser utilizada não somente na escola, mas em diversas atividades do cotidiano, não se limitando apenas a resolução de cálculos, mas na interpretação de informações e gráficos, na construção de tabelas, no o raciocínio rápido, além de sua aplicação em diversas outras atividades rotineiras, considerando que

> [...] a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos (BNCC, 2018,

p. 276).

Na sequência didática, para o momento da mobilização, construção, elaboração da síntese do conhecimento, foram utilizadas estratégias grupais, pois ao realizar a "discussão com seus pares, o aluno pode desenvolver seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica" (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 10, 11). Assim, as estratégias grupais foram empregadas para a criação de paródia temática e distribuição e resoluções das situações-problemas no painel de correspondência, inspirado no jogo "Batalha Naval", Figura 2, no qual cada estudante, inicialmente, representando a sua equipe, escolhia uma letra e um número.

Também, o seguinte questionamento foi suscitado: como os estudantes, acostumados com o cálculo pronto e atividades predominantemente individuais, se comportariam ao se depararem com as propostas, em grupos, para a criação da paródia temática e a resolução das situações-problemas? Afim de possibilitar a participação, a cooperação, o respeito mútuo e a crítica, de forma responsável, por meio das estratégias grupais, "os objetivos, as normas, as formas de ação, os papéis, as responsabilidades, enfim, o processo e o produto desejados devem estar explícitos, compactuados" (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 75) com os estudantes.

Figura 2 - Painel de correspondência, inspirado no jogo "Batalha Naval"

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Durante a mobilização, a construção, e a elaboração da síntese do conhecimento, os estudantes mantiveram a organização dos grupos, bem como analisaram e agiram coletivamente a fim de resolver os problemas propostos por meio de várias tentativas de resolução, não desistindo diante do surgimento das dificuldades; as tentativas de resolução foram registradas nos cadernos e os problemas corrigidos em seguida, a partir da apresentação da resolução pelos grupos quando expuseram a elaboração da síntese do conhecimento. Isso foi acompanhado pelas professoras, pesquisadora e regente da turma, que observaram, orientaram e avaliaram o envolvimento de cada estudante e sua capacidade de cooperar ao trabalhar com os colegas. Portanto, a intervenção pedagógica contribui para o desenvolvimento, especialmente, das seguintes competências, previstas na BNCC (2018):

Quadro 2 - Competências específicas de matemática para o ensino fundamental

Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados). Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Fonte: BNCC (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-matematica>. Acesso em: 09 abr. 2020.

Considerações finais

Esse capítulo apresentou a intervenção pedagógica realizada numa escola pública da rede estadual, do munícipio de Vacaria-RS, envolvendo os estudantes do sétimo ano do EF. Essa tinha como objetivo propiciar momentos para a resolução de problemas por meio da aplicabilidade da

regra de três, simples e composta, incluindo a utilização de estratégias grupais no processo de ensino e aprendizagem da matemática, possibilitando um maior interesse, envolvimento e participação dos estudantes na interpretação e decisões sobre os procedimentos adequados para a resolução.

Nesse sentido, uma das alternativas viáveis para promover o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática, a fim de superar as práticas predominantemente expositivas, é realizar o planejamento dessas aulas fundamentado na metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula, permitindo que professores e estudantes desempenhem um papel ativo e de protagonismo nesse processo, ao se envolverem efetivamente nos momentos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992). Para isso, antes, é fundamental que o professor realize a análise da realidade, conhecendo a escola, seu PPP e, principalmente, os estudantes da turma, percebendo os seus interesses e de que modo eles aprendem.

A aplicação de estratégias grupais para a resolução de problemas, eleitas como formas de mediação na sequência didática, podem parecer simples. Porém, como qualquer outra proposta, individual ou coletiva, realizada em sala de aula, exige o planejamento e a mediação do professor. Além disso, ao eleger as estratégias grupais para a resolução de problemas, os estudantes foram desafiados a aprender os conteúdos da matemática de uma forma mais agradável, superando as suas dificuldades com o auxílio dos colegas da equipe e, sobretudo, com a mediação do professor, que assume outra postura, diferente da sua atuação numa aula puramente expositiva. Da mesma forma, os estudantes precisam analisar a situação-problema, e se envolver nos objetivos a serem cumpridos, nas metas a alcançar e nas regras gerais que deverão ser respeitadas para participar, argumentar e propor a solução do problema. Logo, a proposta apresentada aqui, apesar de parecer simples, pode ser utilizada para diversificar as formas de mediação no processo de ensino e aprendizagem da matemática durante a abordagem de um conteúdo novo, fixação do conteúdo e como uma proposta de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, avalia-se que a intervenção pedagógica, concretizada pela sequência didática, composta por oito (8) aulas de cinquenta (50)

minutos cada, alcançou a sua finalidade ao possibilitar o desenvolvimento da habilidade de "resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas", conforme previsto para os estudantes do sétimo ano na BNCC (2018).

A partir dessa experiência, outros estudos poderiam ser realizados, tais como, o planejamento de outras sequências didáticas também apoiados na metodologia dialética, explorando como forma de mediação as estratégias grupais para a resolução de problemas, mas que envolvessem outros conteúdos da matemática, ou de outra área, previstos para o sétimo ano, ou outros anos do EF; os resultados de aprendizagem obtidos pelos estudantes poderiam ser comparados com os resultados de aprendizagem obtidos por outros estudantes, de diferentes turmas, que participassem de aulas que não utilizassem a referida metodologia e estratégias.

Finalmente, ressalta-se que ensinar e aprender não é algo banal, é complexo e exige muitos saberes dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é possível que o professor, com formação apropriada e comprometimento, enfrente as adversidades e realize um bom trabalho, fundamentado pela teoria, almejando a educação de qualidade, compromisso que se propõe a exercer, no momento em que decide dedicar-se a esta profissão.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Passarte. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Passarte. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)**. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/press-kit/2017/press-kit_ideb2017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa-ação? In: **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.

PROJETO Político Pedagógico da Escola, 2018.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez S. V.; MILANI, Estela. **Ensino Fundamental**: Jogos de Matemática de 6º a 9º ano (Cadernos do Mathema Livro 2). Porto Alegre: Artmed, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Metodologia dialética em sala de aula.** In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM E ÁREA DE CONHECIMENTO: OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Laura Cristina Noal Madalozzo
Eduarda Da Motta Zambonin

Considerações iniciais

Este capítulo discute a importância da Música na Educação Infantil como forma de linguagem própria e área de conhecimento específica a partir de uma prática de intervenção pedagógica realizada com docentes de uma escola municipal de Educação Infantil no município de Vacaria. Por meio de oficinas para professores da área, pretendeu-se abordar a relevância das aulas de musicalização para o desenvolvimento integral das crianças aproximando educadores através da troca de experiências e apontando caminhos e possibilidades para um trabalho com a Música.

Sabe-se que a Música na escola, muitas vezes, é utilizada como um suporte para outras disciplinas e nem sempre é trabalhada como área de conhecimento e linguagem. Geralmente, as escolas não têm um trabalho educativo adequado com relação a Música e, principalmente no contexto da Educação Infantil, tem sido, em muitos casos, utilizada para vários propósitos como: formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Os gestos feitos pelos professores durante as músicas são acompanhados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. Outra prática desestimulante é a confecção de bandinhas rítmicas feitas de materiais inadequados e qualidade sonora duvidosa, reforçando o aspecto mecânico e a imitação, negligenciando atividades de criação da própria criança.

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

Dessa forma, tais procedimentos precisam ser repensados e o problema que se quer elucidar é: como trabalhar a educação musical para que seja vista como uma linguagem e uma área de conhecimento? Sendo assim, descreve-se uma proposta de intervenção pedagógica no formato de oficinas para professores da Educação Infantil de uma escola municipal de Vacaria.

Tal prática justifica-se pelos inúmeros benefícios da Música no desenvolvimento do ser humano. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI "a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de auxiliar como poderoso meio de integração social" (BRASIL, 1998, p. 49).

A Música é um elemento indispensável para a aprendizagem das crianças devido a sua riqueza estética, emocional e cognitiva. A linguagem musical oferece inúmeras vantagens para os educandos favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Conforme estabelece o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 45):

> A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

O trabalho com a Música garante à criança a possibilidade de vivências e reflexões sobre questões musicais, num exercício que oferece condições para ela desenvolver suas habilidades e também, formular hipóteses e elaborar conceitos.

Diante de tal fato, o interesse por esse tema surgiu ao se perceber a carência de práticas pedagógicas que envolvessem a Música na Educação Infantil conforme preconizam os documentos oficiais. Assim, optou-se pela metodologia da pesquisa-ação com o objetivo de refletir e aprimorar essas práticas pedagógicas na escola. De acordo com Franscischen (1999), a pesquisa-ação é uma proposta de pesquisa em que o professor coloca-se também no papel de pesquisador, com o objetivo de superar o distanciamento entre teoria e prática. Um meio de produzir conhecimento

sobre os problemas vivenciados no contexto escolar, visando atingir melhoria na sua própria prática pedagógica e de seus colegas, bem como procurando transformar a realidade que se apresenta.

A importância da Música como linguagem e área de conhecimento na Educação Infantil

É correto afirmar que a experiência musical da criança tem início durante a gestação, pois, de maneira natural, a criança interage com os sons que vem do corpo da mãe e quando nasce continua aprendendo com os sons presentes em seu cotidiano. Segundo Brito (2003), som é tudo o que soa. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Nas palavras de Brito (2003, p. 35):

> O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intra-uterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), desde o nascimento até os três anos, a expressão musical das crianças pode ser caracterizada com algumas ênfases no aspecto intuitivo, afetivo e também pela exploração dos materiais sonoros, integrando a música com as brincadeiras e jogos. A partir dos três anos de idade, a criança tem como característica o gesto, som e movimento, sendo que tem um domínio maior com sua entonação melódica. Nesse sentido, faz-se mister desenvolver a Música juntamente com a ludicidade para a criança, identificando sentimentos e emoções que podem ser explorados integralmente na rotina escolar.

Entende-se que na Educação Infantil, a Música pode auxiliar a criança desenvolver diferentes aspectos cognitivos, físicos e afetivos. É direito da criança explorar esta parte do mundo que é tão presente na sociedade, ou seja, a linguagem musical. Conforme Brito (2003), todo ser humano tem um repertório musical especial, constituído por músicas significativas que dizem respeito à sua história de vida. Brito (2003, p. 35) destaca que:

> Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música.

Por meio da Música, a criança aprende a ter uma melhor convivência com as outras crianças, um diálogo mais desenvolvido e harmonioso, contribuindo para as relações interpessoais na sociedade, promovendo a colaboração e o respeito para com os demais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) através dos campos de experiências, mais especificamente, "corpo, gestos e movimentos", as crianças por meio de diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, comunicam-se e expressam-se no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

No dia a dia da Educação Infantil é possível perceber que os professores ficam mais preocupados em cumprir o calendário do que em realizar atividades musicais variadas com as crianças. Assim, Brito (2003, p. 51) comenta que, enquanto isso, "explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, inventar, escutar e pensar a música ficam em segundo plano ou, muitas vezes, em plano nenhum."

O Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil - RCG traz como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento "brincar com música, explorando objetos ou instrumentos musicais para experimentar e interpretar seu ritmo ou imitar, inventar e reproduzir criações musicais." (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 115). É um objetivo que precisa ser alcançado pelas crianças e, para isso, os profissionais que atuam na Educação Infantil devem fazer jus a importância que a Música tem no desenvolvimento dos educandos. Conforme esclarece Tiago (2008, p. 44):

> A música na Educação Infantil acontece de diversas maneiras e com diferentes objetivos. Nesse sentido, podemos afirmar que sua presença é fundamental para o desenvolvimento da criança sendo

que pode ser trabalhada de distintos modos no contexto escolar.

O que acontece é que, na maioria das vezes, o professor tem pouca ou nenhuma formação musical específica. Sendo assim, ele trabalha de forma inadequada ou insuficiente em relação à proposta pedagógica da escola. Porém, é necessário que o professor faça um aprimoramento pessoal contínuo, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos e seguindo o que é mencionado no RCNEI (BRASIL, 1998) pois é necessário que tenha a sensibilidade em relação às questões sobre a Música,

reconhecendo-a como linguagem e construindo seu conhecimento. Da mesma forma, é preciso entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento e a partir disso fornecer meios para o desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

A proposta de intervenção pedagógica no formato de oficinas pedagógicas para docentes

Na tentativa de aperfeiçoar as práticas pedagógicas envolvendo a Música na Educação Infantil, foram ofertadas seis oficinas sobre o assunto na escola em que a intervenção foi realizada. Trata-se de uma Escola de Educação Infantil no município de Vacaria localizada em um bairro periférico. A escola atende cerca de 150 crianças com idades entre 0 e 4 anos distribuídas em turmas de Berçários I, II e III, Maternal e Pré I.

A prática foi realizada com sete professoras que trabalham quarenta horas semanais na escola, a maioria fica dois turnos com a mesma turma. Foram realizadas quatro oficinas divididas em dois dias (10 de outubro - oficinas I e II com duração de quatro horas e 01 de novembro - oficinas III e IV com duração de quatro horas) nos turnos vespertinos.

As oficinas contemplaram muitas dinâmicas de socialização e sensibilização e foram pensadas de forma lúdica mesclando teoria e prática. Utilizaram-se diversos recursos: materiais recicláveis, som, músicas de diversos estilos e povos, corda, quadro, colchonetes, tnt, projetor. Foram trabalhadas as seguintes temáticas:

• Oficina I: Educação Musical e o Desenvolvimento da Criança.

Nessa oficina introdutória foram abordadas questões como: De que maneira a música entra na vida de uma criança? Em que fase do desenvolvimento deve-se inserir a música? Quais as vantagens de se trabalhar a música na infância no contexto da Educação Infantil? Quais são as ideias e práticas inadequadas que envolvem essa temática atualmente? O que trabalhar e como trabalhar a música na Educação Infantil? Como adequar as atividades musicais a cada faixa etária específica? Quais os objetivos e conteúdos para a musicalização de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos? Como escolher a trilha sonora para as atividades? Também teceram-se comentários sobre a lei da obrigatoriedade do ensino da Música para a Educação Básica. Após, fez-se um trabalho de sensibilização com as docentes para a compreensão de habilidades e limites da criança: conceitos básicos sobre o desenvolvimento infantil e impacto de ações na escola; graduação de estímulos: como a Música pode contribuir para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizado da criança; critérios e cuidados na definição de repertório baseado em conceitos do desenvolvimento; canções e atividades adequadas às fases e habilidades da criança; distinção de sons da natureza, sons de instrumentos musicais, sons da cidade; distinção entre música e silêncio, música e barulho. Exemplos de parques sonoros para serem construídos nas escolas.

• Oficina II: Percussão Corporal.

O corpo humano pode ser considerado o primeiro instrumento musical. Tem-se nele, desde o início, a presença do ritmo como a batida do coração, a respiração, o caminhar, entre outros. São processos que envolvem regularidade, repetição e que trazem referências rítmicas. Não é à toa que no vocabulário musical são utilizadas as palavras pulsação e andamento. Pesquisando os sons produzidos pelo corpo, é possível entrar em contato com características e sotaques. Cada pessoa tem um corpo diferente, com tamanho e dimensões individuais, timbre de voz, facilidade para produzir certos sons e dificuldades com outros.

A oficina de percussão corporal trouxe uma proposta pedagógica baseada na utilização do corpo como instrumento musical. De que

forma é possível explorar e descobrir os inúmeros sons produzidos pelo corpo? Palmas, estalos, batidas, sapateados, recursos vocais entre outros; e a utilização deles na produção de ritmos e melodias. A prática em grupo nesta oficina promoveu a convivência entre esses diferentes corpos sonoros. Ouvindo a colega, cada docente exercitou o diálogo musical, a cooperação e a concentração. Cada professora criou um ritmo com os sons do corpo. O aprendizado de diversos ritmos e dos jogos de improvisação estimulou a capacidade de criar, ouvir e interagir em grupo.

• Oficina III: Confecção de Instrumentos Musicais.

As docentes confeccionaram um chocalho que foi usado ao final da oficina utilizando sucata (garrafa de plástico de refrigerante - PET). Mostrou-se a Bandinha Rítmica (conjunto contendo instrumentos musicais que possibilitam a realização de atividades envolvendo ritmo, música, expressão verbal e favorecem a capacidade de concentração, socialização e expressão de sentimentos) para que pudessem explorar e, após, foram mostrados alguns exemplos de instrumentos que podem ser confeccionados com materiais recicláveis. Essa oficina procurou estimular o desenvolvimento motor e o gosto pela arte de criar, incentivar a criatividade através da experiência em transformar uma grande diversidade de matéria-prima em instrumentos musicais ou brinquedos sonoros e estabelecer uma relação da arte com o meio ambiente.

• Oficina IV: Brincos, mnemônicas, rodas cantadas, acalantos e jogos sonoro-musicais – propostas musicais para sala de aula.

A Música na Educação Infantil está intrinsecamente relacionada à ludicidade, ao brincar, envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Segundo o que estabelece o RCNEI (BRASIL, 1998), os "brincos" são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam as crianças, como por exemplo: "Serra aqui, serra ali, serrador e marceneiro, serra aqui, serra ali, serra o topo do pinheiro". As "mnemônicas" referem-se a conteúdos específicos destinados a fixar ou ensinar algo como número ou nomes: "Um, dois, feijão com arroz". As "rodas cantadas" integram poesia, música e dança. No Brasil receberam influências de várias culturas. Os "acalantos" são as canções de ninar utilizadas para

tranquilizar e adormecer bebês e crianças pequenas. Os "jogos sonoro musicais" possibilitam a vivência de questões relacionadas ao som (e suas características), ao silêncio e à música, por exemplo: brincar de estátua e dança das cadeiras. Essa oficina teve como objetivo proporcionar reflexões e vivências criativas de músicas, brincadeiras, jogos e danças brasileiras e de outros países, que auxiliam no desenvolvimento da criança e contribuem com a ampliação de repertório do educador musical por meio do corpo e da voz.

Em cada temática, foram desenvolvidas atividades para auxiliar na prática pedagógica das professoras, no intuito de adquirirem um conhecimento maior sobre a importância de trabalhar com a Música na Educação Infantil.

Detalhamento sobre a aplicação das oficinas: Discussões e resultados alcançados

Ao iniciar a primeira oficina sobre Educação Musical e o Desenvolvimento da Criança foi solicitado que as professoras dessem uma definição/conceito/ideia para a palavra música, sendo que elas deveriam utilizar os seus conhecimentos prévios para definir o termo.

Na sequência, foram expostos alguns conceitos sobre a Música conforme as teorias científicas atuais. Para o RCNEI (BRASIL, 1998) "A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio". A BNCC (BRASIL, 2017) também prevê o trabalho com diferentes sons, movimentos e rimas desde os primeiros anos de vida. Seguindo este mesmo raciocínio, Brito (2003, p. 26) destaca que:

> Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com o qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio.

Logo após serem explanados alguns conceitos sobre a Música, foram discutidas quais potencialidades ela pode desenvolver nas crianças. Também foi relatado sobre a obrigatoriedade de se trabalhar a Música na Educação Básica seguindo a Lei no11.769, de 18 de agosto de 2008, algo que as professoras consideraram desafiador, por não terem uma qualificação profissional e por não saberem como lidar com essa situação no contexto escolar. Tal fato é descrito nos estudos de Tiago (2008, p. 13) "Juntamente com o pouco espaço ocupado na Educação Infantil tem-se ainda a questão do despreparo do professor unidocente para o trabalho com a música devido a pouca ou nenhuma formação musical".

Outro relato por parte das professoras foi a questão de trabalhar a Música de uma forma estereotipada ou somente para seguir costumes, para marcar rotinas e/ou para celebrar datas comemorativas. Tal afirmação corrobora o que está descrito no RCNEI (BRASIL, 1998): a música tem sido muitas vezes, suporte para atender vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

Depois de ouvir esses relatos das professoras, foi apresentada uma nova forma de trabalhar a música enquanto área de conhecimento, trazendo atividades diferenciadas, exemplos de parque sonoros e dinâmicas lúdicas modificando a visão que tinham anteriormente. Esse novo viés é muito importante pois "integrar a música na Educação Infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem" (BRASIL, 1998, p. 67). Assim, o professor precisa sair de sua zona de conforto e ir em busca de novas técnicas para que o desenvolvimento da criança ocorra integralmente. Trazer a música para o ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como as crianças percebem a Música e como se expressam por meio dela em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho.

Na segunda oficina, introduziu-se a temática sobre os tipos de sons que o corpo humano pode produzir. Como pontua a BNCC (BRASIL, 2017, p. 98) "Na Educação Infantil, o corpo é o ponto de partida para as interações e brincadeiras, eixo estruturante da ação pedagógica." Sendo assim, desde cedo, a criança explora o mundo, o espaço e os objetos que

estejam no seu entorno, produzindo conhecimentos sobre si e sobre o outro. O RCG destaca que "o movimento, o gesto e o corpo são manifestações de linguagem, através das quais as crianças se expressam e se apropriam de sua corporeidade, na relação com os outros e com o meio" (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99).

Após a explanação sobre os sons que o ser humano pode fazer corporalmente, as professoras puderam assistir a vídeos com exemplos de técnicas e músicas em que é possível utilizar o corpo como instrumento de percussão. Dando sequência a atividade, foi solicitado para que elas escolhessem uma música e criassem os sons com seu próprio corpo, seguindo o que está escrito nos objetivos de aprendizagem do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.112): "explorar e criar sons e movimentos próprios para acompanhar músicas e danças do repertório cultural regional e local" e descobrindo assim novos sons ao brincar por meio de suas próprias criações. A BNCC (BRASIL, 2017) elucida que as crianças precisam desempenhar um papel ativo e vivenciar desafios, construindo significado sobre si, os outros e o mundo social em que estão inseridas.

Na terceira oficina, trabalhou-se a confecção de instrumentos musicais uma vez que, a construção desses objetos sonoros é algo muito produtivo. Nas palavras de Brito (2003, p. 69):

> Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento das questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo que, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos.

Inicialmente, as professoras puderam explorar os instrumentos musicais da Bandinha Rítmica identificando os nomes de cada um e o seu som. Convém ressaltar que a escola na qual a prática de intervenção estava sendo aplicada não dispunha de Bandinha Rítmica, essa foi emprestada por uma outra escola para a realização dessa atividade. Assim, muitas professoras não tinham o menor conhecimento desse recurso. Tiago (2008) acrescenta que a Música na escola precisa ser incentivada e para que isso ocorra é necessário que repensemos sobre a formação

das professoras e o seu trabalho a ser desenvolvido principalmente na Educação Infantil.

Foram apresentados modelos já prontos de alguns instrumentos musicais e também a possibilidade de criar novos instrumentos. O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que quando temos a experiência de construir materiais sonoros é algo muito enriquecedor. Então, cada professora confeccionou o seu chocalho a partir do que está estabelecido no RGC (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 112): "Utilizar e confeccionar objetos para a exploração sonora, a partir de materiais diversos como madeira, metal, plástico, entre outros". Importante destacar que é necessário que o material a ser utilizado esteja de acordo com cada faixa etária.

Brito (2003) destaca que a oficina para construir os instrumentos deve ser um espaço lúdico, de pesquisa e criação, permitindo que a criança desenvolva sua criatividade e conhecimento. Legitimando o que a BNCC (BRASIL, 2017) estipula sobre a necessidade de se ter uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Na quarta oficina, foram trabalhadas as seguintes temáticas: Brincos, Mnemônicas, Rodas Cantadas, Acalantos e Jogos Sonoro-Musicais. Conceituou-se cada um deles e foram dados exemplos de como trabalhar com as crianças. Essa foi uma oficina bem prática, as professoras realizaram as atividades e puderam vivenciar um pouco do que é possível aplicar com as crianças e, também, reviver sua infância num momento de retorno às canções, aos jogos e brincadeiras folclóricas. Brito (2003, p. 111) afirma que "o educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar".

Além de mostrar para as professoras a importância de trabalhar as parlendas com as crianças, algo que vem se perdendo no contexto da Educação Infantil e que precisa ser resgatado, é necessário que a criança saiba "apreciar e conhecer músicas, canções acalantos, cantigas de roda, brincos e outras manifestações relacionadas as diferentes culturas." (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 112).

Ainda nas atividades práticas, as professoras pularam corda cantando músicas que retratavam a época em que isso acontecia nos

recreios da escola. Reviver essas brincadeiras de antigamente foi muito importante para entender a Música como meio de expressão e forma de conhecimento, relacionando com o RCNEI (BRASIL, 1998) descreve como um excelente meio para desenvolver a expressão, o equilíbrio, a auto-estima e o autoconhecimento, além de ser um meio de integração social.

Por meio das oficinas brincou-se de roda e fizeram-se vários jogos musicais, sendo que a participação das professoras foi bastante significativa, elas demonstraram muito interesse em aprender mais sobre esses pressupostos teóricos e realizar as atividades práticas propostas.

Considerações finais

Ao realizar a intervenção pedagógica com as docentes da Educação Infantil, o grande desafio foi mostrar que é possível trabalhar a Música dentro da instituição aos moldes do que os documentos oficiais estabelecem. Assim, a Música deve ser compreendida como linguagem e forma de conhecimento possibilitando inúmeros benefícios para as crianças e uma oportunidade de vivenciar essa experiência de uma maneira completa (BRASIL, 1998). Nas palavras de Tiago (2008, p. 57): "para que a Música seja entendida e trabalhada como área de conhecimento e para que possa ser vivenciada na Educação Infantil de maneira integrada aos outros conteúdos, precisamos lutar para que realmente faça parte do dia-a-dia da escola." Indubitavelmente, esse é um desafio para as professoras unidocentes da Educação Infantil. Porém, faz-se necessário aprimorar os conhecimentos e sair da "zona de conforto" que é utilizar a Música somente para marcar rotinas ou para festejar datas comemorativas através de canções que são coreografadas de maneira estereotipada.

Nas oficinas trabalhadas, algumas docentes externaram seu despreparo a respeito desse tema que é parte fundamental da Educação Infantil, confirmando a falta de uma formação musical qualificada para ministrar essas aulas. Assim, percebeu-se o quanto é relevante tratar de aspectos como: educação musical e o desenvolvimento da criança, percussão corporal, confecção de instrumentos musicais, brincos, mnemônicas, rodas cantadas, acalantos e jogos sonoro-musicais. Muitas

professoras desconheciam as inúmeras possibilidades de inserir a Música em sala de aula e, como resultado, motivaram-se para a realização das atividades propostas.

Durante a intervenção pedagógica, foi possível trazer novas informações fazendo com que as participantes pudessem refletir sobre suas práticas e suas concepções a respeito da Música. Acredita-se que os objetivos foram alcançados, pois a Música pôde ser apresentada como área de conhecimento trazendo teorias e práticas para enriquecer o estudo e a reflexão sobre o assunto, bem como para auxiliar na práxis pedagógica. Houve também a troca de experiências e ideias apontando os caminhos e possibilidades para trabalhar a Música. Dessa forma, constatou-se que foi de grande valia esse aprimoramento das educadoras para o progresso dos educandos no intuito de oportunizar vivências com a Música de maneira que ela possa ajudá-los no seu desenvolvimento integral.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Educação é a base. MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base . Acesso em 17 jul 2019.

FRANCISCHEN, Mafalda Neri. Refletindo sobre a pesquisa-ação. Faz Ciência, v. 3, n. 01, p. 167-176, 1999.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança.São Paulo: Peirópolis, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado e da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil.** Porto Alegre, 2018.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na Educação Infantil:** saberes e práticas docentes. Uberlândia: UFU, 2008.182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

O PARQUE SONORO COMO ESPAÇO PLANEJADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA QUE DÁ CERTO![1]

Laura Cristina Noal Madalozzo
Eliz Giane Jacobi

Considerações iniciais

Esse capítulo relata uma prática de intervenção pedagógica na qual desenvolveu-se a criação de um Parque Sonoro como ambiente planejado para a Educação Infantil. Os Parques Sonoros oferecem diversas possibilidades de se trabalhar com sons provenientes de objetos variados auxiliando no desenvolvimento integral dos educandos. Muitas vezes, percebe-se que as atividades envolvendo a linguagem musical são restritas ou inexistentes, devido à ausência de uma proposta pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. Também observa-se que, infelizmente, a maioria dos professores não têm nenhuma formação para desenvolver tal forma de linguagem com os estudantes.

Os benefícios da música no desenvolvimento infantil são incomensuráveis: ela possibilita o crescimento saudável das crianças e oportuniza a interação com o outro ao aperfeiçoar habilidades de forma lúdica e prazerosa. Outro aspecto importante colocado em pauta nesse capítulo, diz respeito aos documentos legais da Educação Infantil que contemplam o explorar como um dos direitos de aprendizagem. Sendo assim, é possível compreender a importância da exploração sonora de objetos do cotidiano para o desenvolvimento da linguagem musical na infância, bem como do espaço educacional planejado. Cabe aos agentes educacionais organizar um contexto rico de oportunidades, capaz de ser

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

interpretado de modos diferentes pelas crianças e um ótimo exemplo de ambiente são os Parques Sonoros.

Dessa forma, por meio da criação de um ambiente planejado – Parque Sonoro – objetivou-se desenvolver a percepção sonora, as propriedades musicais, distinguir as qualidades do som intensidade/ duração/ altura/ timbre, utilizando-as em produções sonoras e na apreciação de músicas e sons, concomitante a isso, pôde-se também, ampliar a relação com os objetos do cotidiano e com o espaço físico da escola.

A prática de intervenção pedagógica baseou-se na metodologia da pesquisa-ação, sendo que, estão diretamente envolvidos pesquisadores e pesquisados e na pesquisa bibliográfica, através de alguns autores que discorrem sobre o tema. O desenvolvimento desse capítulo está estruturado em dois momentos. O primeiro refere-se a contribuição do professor e do espaço planejado no desenvolvimento da linguagem musical e o segundo trata do processo de criação do Parque Sonoro e as atividades desenvolvidas**.** Logo após, reflete sobre a intervenção e os resultados com a aplicação prática. Por fim, as considerações finais, retomam sinteticamente as principais ideias apresentadas ao longo do capítulo.

A contribuição do professor e do espaço planejado no desenvolvimento da linguagem musical

A linguagem é preponderante no trabalho com a infância, junto com o brincar e o interagir, constitui os eixos da ação pedagógica junto às crianças. Algumas professoras acabam priorizando outras formas de linguagem, esquecendo-se da linguagem musical, não ofertando novas vivências, novas experiências que ampliem seus conhecimentos. A Educação Infantil vem tentando timidamente superar essa deficiência mostrando que as crianças se comunicam e se expressam por meio de múltiplas linguagens.

A música, como quaquer outra linguagem, precisa ser explorada na Educação Infantil a fim de proporcionar às crianças a expressão do seu imaginário e o prazer de descobrir e inventar novos sons. Conforme Brito

(2003, p. 52), "[...] percebemos que o trabalho com a linguagem musical avança a passos muito lentos rumo a uma transformação conceitual. É comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área da música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento".

É válido lembrar que a música, muitas vezes, ainda é trabalhada de maneira mecânica e estereotipada pelos professores que concebem-na como algo pronto e interpretam-na somente com imitações e coreografias, ou então como sendo organizacional das rotinas das escolas (hora do lanche, do almoço, em ensaios para comemorações diversas, entre outros). Em consonância com essas mudanças propostas, Brito (2003, p. 53) destaca:

> O ensino aprendizagem na área da música vem recebendo influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Amplia-se o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças.

A melhoria das práticas pedagógicas na linguagem musical depende de professores conscientes da sua necessidade e de sua intermediação para que, realmente, efetivem-se mudanças no cotidiano das crianças. Essas mudanças pautadas pela intenção pedagógica dos professores acontecem quando estes sensibilizam-se diante da necessidade de pesquisar novos conhecimentos e fundamentam a sua prática na reflexão, tendo a transformação como elemento decorrente de sua ação. Nessa perspectiva Brito (2003, p. 45) enfatiza que:

> [...] o professor deve atuar sempre – como animador, estimulador, provedor da informação e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil.

Nesse contexto, o professor deve assumir uma postura de disponibilidade em relação a linguagem musical. Sabe-se que a maioria dos professores não têm uma formação específica em música, por isso é necessário que cada profissional vá em busca desse conhecimento

entendendo e procurando observar como as crianças se expressam musicalmente em cada idade e, a partir daí, investigue os meios necessários para que elas se desenvolvam ainda mais nessa área.

O planejamento do espaço pedagógico também se torna muito importante para a aprendizagem dos estudantes colocando-se como um elemento educativo, o próprio contexto situacional. A organização do espaço retrata de maneira eloquente uma concepção pedagógica preocupada com o efetivo desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, propõe-se o Parque Sonoro como espaço rico de oportunidades – capaz de ser interpretado de modos diferentes pelas crianças. Nessa esfera de espaço planejado Horn (2004, p. 35) afirma que:

> A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas de forma distinta [...].

Assim, tanto a linguagem musical quanto o espaço planejado são elementos constitutivos da ação pedagógica docente que traz sempre uma intencionalidade educativa por parte do professor, e deverá estar adequada à fase do desenvolvimento da criança. Podem-se organizar os espaços educativos que ampliem a ludicidade com os sons, para auxiliar as crianças na construção de sua autonomia, constituir suas identidades e culturas infantis. Para Horn (2004, p. 20) " Essa intervenção, sobretudo na Escola Infantil, dependerá do modo como o professor o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos de conhecimento que, em tal estágio das crianças, serão os adequados [...]".

O Referencial Curricular Gaúcho – RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) criado em regime de colaboração na busca de uma educação de qualidade no Rio Grande do Sul, numa ação cooperativa para implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresenta concomitantemente algumas proposições sobre a música baseadas no Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas. No documento prescreve-se que cada linguagem é constituída por diferentes elementos – imagens, cores, sons e traços – e utilizadas pelas crianças

para se comunicar, expressar e interagir com o meio. Cada linguagem possibilita a ampliação de vivências que consideram a expressão criativa das crianças, a partir das condições propostas e oferecidas pelo professor.

Dessa maneira, propõe-se a inserção das crianças nas diferentes linguagens através de diversas experiências lúdicas educativas. Nessa perspectiva destacamos o Parque Sonoro como propulsor dessas experiências, promovendo a participação da criança na pesquisa sonora e sua relação com os objetos, evidenciando-se a transformação dos objetos do cotidiano em instrumentos musicais alternativos.

> Essas experiências possibilitam que as crianças explorem e vivenciem situações de um processo criativo musical por meio da exploração dos sons do ambiente, pesquisando, criando, imaginando, individualmente ou em grupos, sons e objetos sonoros construídos com diferentes materiais do cotidiano e reciclados. [...]. Nesses momentos busca-se ressignificar e problematizar conceitos de música, instrumentos musicais e escuta musical no trabalho desenvolvido com os bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2016, p. 7).

O Parque Sonoro corrobora para a construção do conhecimento viabilizando o criar, o inventar, o reconstruir objetos, descobrir sons, ritmos e timbres tendo como base a experimentação. Ao apresentar um som pronto tira-se a oportunidade de trazer sensações que seriam possíveis através da descoberta autônoma.

Considera-se a linguagem musical imprescindível para as crianças, mas é algo que, também precisa ser trabalhado nos adultos e professores, porque não se tem o hábito de prestar atenção nas sonoridades cotidianas.

> A questão de começar o Parque Sonoro pela sensibilidade acontece quando abrimos não só os nossos ouvidos, mas também a mente e o coração, pois dessa maneira despertamos um estado de sensibilização sonora, como aquela que acontece quando ouvimos uma música da Whitney Houston e choramos sem entender uma palavra sequer em inglês, daí um olhar para o que acontece dentro e ao redor de nós, logo, entender que a música acontece a todo momento, basta sentir. É importante iniciar este trabalho do Parque Sonoro com o ouvir, perceber os sons em sua volta, das coisas, dos ambientes, do próprio corpo, da natureza, enfim, todos os sons. Este é um processo que chamamos de conscientização sonora e, em seguida, a exploração sonora dos objetos antes de

ressignificá-los. (SÃO PAULO, 2016, p. 33).

Existe a necessidade de buscar novos elementos para o Parque Sonoro estar em contínua transformação. Visto que, alguns objetos vão se deteriorando e precisam ser trocados para que sejam utilizados com segurança e também porque poderá surgir novas pesquisas sonoras que serão agregadas ao contexto para ampliar as possibilidades de investigação. Nesse sentido, é de grande monta a ajuda da comunidade escolar através da doação dos objetos usados na sua construção: Segundo a Revista Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016, p. 7):

> O projeto Parques Sonoros objetiva um melhor aproveitamento dos espaços internos e externos das Unidades de Educação Infantil que podem ser explorados pelas crianças e estudados pelos educadores, ampliando a ludicidade nas Unidades. Ele foi criado para que bebês e crianças e educadores experimentassem, pesquisassem e principalmente brincassem com os sons e a música em suas diferentes formas: pesquisa sonora, objetos sonoros a partir daqueles do cotidiano [...].

O espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula, uma vez que, o espaço externo é considerado uma continuidade do espaço interno e ambos poderão ser utilizados como ferramenta pedagógica no planejamento docente.

A implementação do Projeto Parque Sonoro possibilita a construção das diferentes linguagens coletivamente, ou seja, crianças e professores pesquisadores, sendo que, os professores também estarão trabalhando com algo novo em sua prática pedagógica alicerçados numa proposta educativa reflexiva.

O processo de criação do Parque Sonoro e as atividades desenvolvidas

O projeto de intervenção foi aplicado em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Vacaria localizada num bairro de classe média. O corpo docente é composto por profissionais licenciados e a maioria possui especialização, tornando-os, assim, qualificados. Porém, estão em busca de novos conhecimentos, com o intuito de aprimorarem-se cada vez mais, a fim de promoverem um trabalho de qualidade e significativo

para as crianças.

A intervenção pedagógica aconteceu na turma do Pré1C com 22 crianças, sendo 10 meninos e 12 meninas, com uma criança especial, por isso, possui uma monitora. Esta turma frequenta a escola no turno da tarde.

Para a construção do Parque Sonoro coletou-se materiais reutilizáveis com a ajuda de toda a comunidade escolar, inclusive alguns funcionários da escola (servente e vice-diretora) dedicaram momentos de folga para furar tampinhas de garrafas.

O espaço destinado para o Parque Sonoro precisou de reformas e a Secretaria de Obras do município aterrou o local e construiu um pequeno muro, retirando um portão que havia no local. Depois, foram iniciadas as pinturas dos paletes que foram fixados no muro para pendurar objetos, com o auxílio do pai de um aluno. Após esta etapa, fez-se a pintura com spray de alguns códigos que foram utilizados como marcação rítmica para as atividades.

A aplicação do projeto de intervenção pedagógica aconteceu nos dias 15, 16, 18, 24 e 25 de outubro de 2019. Num primeiro momento, a intenção era explorar livremente o Parque Sonoro; no entanto, tal proposta foi adiada porque o Parque não estava pronto. Demandou mais tempo que o esperado, pois nem todos os objetos estavam prontos.

Devido a esses percalços, no dia 15 de outubro, iniciou-se a intervenção com a atividade do silêncio e som, para conceituar a música. Foi solicitado para as crianças deitarem, fecharem os olhos e ficarem atentas aos sons que ouviam ao seu entorno. As crianças ficaram por quatro minutos nesta posição; depois, foram convidadas a narrar a experiência. Algumas falaram dos sons da natureza, pois havia passarinhos cantando, as folhas das árvores batendo ao vento. Outras, perceberam os sons do corpo como da barriga e do coração, os sons das portas, das outras crianças, das professoras e dos carros na rua. Conversou-se sobre os diferentes sons ouvidos e sobre a intervenção do barulho no silêncio.

Após os relatos, foi colocada uma música com os sons da natureza em que eles identificaram o barulho da água, dos animais e das árvores. Depois, as crianças foram para o pátio em grupos de cinco,

disponibilizaram-se algumas bacias com água e alguns objetos para que elas experimentassem o som dentro e fora da água. O primeiro som criado foi o de uma cachoeira enchendo-se uma garrafa pet com água e despejando aos poucos na bacia. Outra criança pegou um funil e começou a soprar para produzir som. Além de produzirem o som dentro e fora da água, conseguiram identificar os timbres dos sons: alto, baixo, agudo e grave.

O dia a dia está repleto de informações sonoras. Os sons estão presentes a todo o momento, ao acordar, ao dormir, quando o ser humano nasce ou morre. Desde o ventre materno já se tem experiência musical, segundo Brito (2003, p. 17):

> Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro, ouvimos o bater dos martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos, o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador, ouvimos vozes e falas, poesia e música.

Assim, a música pode ser grande colaboradora no desenvolvimento infantil, sendo que ela se faz presente desde o início da vida humana e está imbricada com a afetividade e a cognição.

No dia 16 de outubro, encaminhou-se uma atividade que não estava inicialmente no projeto, uma vez que, devido às chuvas não foi possível acessar o espaço. Colocou-se uma música na sala de aula e foi solicitado para que realizassem uma pintura com o dedo utilizando tinta guache e uma folha A3 enquanto ouviam as diferentes variações sonoras.

Era possível observar essas variações conforme as crianças faziam os traços no papel seguindo a intensidade da música. Momentos importantes que suscitam a criatividade e a sensibilidade são evidenciados pelo RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 110):

> Nessa perspectiva, o trabalho com linguagens artísticas não visa a formação de artistas, mas, auxiliar, através das diferentes linguagens e da arte, na formação de crianças sensíveis ao mundo, capaz de expressar sensações, sentimentos, pensamentos e de desenvolver seus próprios recursos criativos, articulando a percepção, a sensibilidade, a imaginação, a cognição, sob a orientação do

professor.

No dia 18 de outubro, foi possível realizar a exploração livre do Parque Sonoro. Observou-se que as crianças estavam eufóricas. As crianças foram divididas em dois grupos de onze cada. Primeiramente, elas exploraram e pesquisaram os sons. Os pequenos estavam muito entusiasmados: corriam de um lado para o outro, batiam aqui e ali, interagiram com todos os objetos.

> O Parque Sonoro desperta a curiosidade das crianças que exploram com naturalidade e criatividade as características dos objetos e as diversas possibilidades de criação de sons. Exploram, de forma singular, esses objetos revelando seus conhecimentos prévios e experiências anteriores relacionadas à música e à proximidade com alguns instrumentos musicais e o canto, assim como outros saberes, especialmente ligados ao movimento e à dança. (SÃO PAULO, 2016, p. 47).

O professor deve beneficiar as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo suas ideias e permitindo que elas sejam colocadas em prática, para conseguir envolver as crianças oferecendo ludicidade para que elas participem brincando. Conforme elucida Brito (2003, p. 35):

> Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentam o trabalho.

No dia 24 de outubro, encaminhou-se a história sonorizada com uma caixa musical surpresa, de onde foram retirados objetos para identificar qual grupo deveria tocar no Parque Sonoro naquele momento. A história iniciou com o fantoche do pintinho amarelinho e duas crianças tocavam os xilofones de garrafas de vidro para simbolizar o passarinho. Na sequência da história, retirou-se da caixa a música "Pirulito que bate-bate" e quatro crianças tocaram nos galões, então surgiu o cachorro de pelúcia e duas crianças chacoalhavam as cortinas de tampinhas, representando essa parte da história. Por último, todas tocaram juntas. Nesta atividade, elas conseguiram associar a parte da história com o som dos instrumentos do Parque Sonoro, percebendo o grave e o agudo, o alto e o baixo.

Destarte, as crianças apropriaram-se dos conceitos musicais com mais eficácia através de atividades lúdicas, que as estimularam, nos mais diversos aspetos: oral, corporal, sensibilidade de escuta, discriminação auditiva e criatividade.

> Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala. (BRITO, 2003, p. 161).

Esses aspectos do desenvolvimento infantil quando bem estimulados contribuem para uma futura alfabetização (Ensino Fundamental), como um bom vocabulário, boa coordenação motora ampla, noção de espaço, limites, observando que, um bom trabalho com a música pode possibilitar bons resultados.

No último dia da intervenção, dia 25 de outubro, a turma foi novamente dividida em dois grupos com 11 crianças cada. Gravou-se um vídeo com uma marcação rítmica utilizando códigos pintados nos instrumentos do Parque Sonoro, nos quais as crianças fizeram a marcação conforme a música instrumental "Orquestra de Papel". Nesta atividade, a maioria conseguiu executar a marcação seguindo o compasso e o ritmo da música. Ainda nesse último momento, ouviram-se os relatos das crianças sobre a experiência realizada no Parque Sonoro, os quais, juntamente com as demais atividades, serviram como aporte metodológico para a pesquisa-ação baseada em Thiollent (1986, p. 24) que ressalta:

> Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz urna maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Sendo assim, a pesquisa-ação caracteriza-se pelo procedimento em que estão diretamente envolvidos pesquisadores e pesquisados, pois interessa a ambos criar respostas à necessidade-problema (aprimorar a musicalização na Educação Infantil). Ela possibilita aos integrantes, formas de responder ao problema investigado, sendo que, esta metodologia facilita a busca de soluções e propõe uma ação transformadora.

Após as intervenções, conversou-se com os alunos sobre a participação deles nas atividades realizadas no Parque Sonoro, todos relataram quais objetos mais gostaram de interagir. Não houve nenhuma criança que não tivesse gostado da experiência, pelo contrário, queriam saber quando poderiam voltar novamente ao Parque Sonoro.

Dessa forma, além da boa receptividade por parte das crianças, destacou-se também a possibilidade inovadora de estimular as diferentes linguagens de maneira lúdica e prazerosa.

> A transformação do olhar e do sentido ao que vivemos e experimentamos se torna palpável, real e significativa quando nos aproximamos com entusiasmo, desejo, estudo e aprofundamento daquilo que nos cerca, dos sujeitos que estão ali conosco nos corredores, salas, refeitórios, parques, sejam eles bebês, crianças, jovens, adultos ou idosos. (SÃO PAULO, 2016, p. 80).

As atividades foram todas realizadas com entusiasmo pela turma - constatação da pesquisadora - através da observação atenta das reações das crianças durante a intervenção. Tal fato, foi propulsor de resultados positivos e a certeza de ter feito um trabalho satisfatório.

Considerações finais

Ao término do projeto de intervenção, foi observado o quanto essa proposta foi gratificante para todos os envolvidos (direção da escola, professores, funcionários e crianças). Todas as atividades puderam ser desenvolvidas obtendo-se bons resultados na realização e, inclusive, as crianças pediram para continuar tendo esses momentos lúdico-musicais. Assim, verifica-se que os objetivos propostos foram alcançados: as crianças reconheceram as diversidades sonoras, as propriedades musicais e ampliaram a sua relação com o espaço físico da escola de uma forma prazerosa. Por sua vez, os outros professores também mostraram-se interessados e motivados a colocar em prática esse trabalho no seu cotidiano.

O Parque Sonoro tornou-se um espaço de referência bem planejado da escola, um local para que as crianças possam desenvolver a linguagem musical favorecendo a sensibilidade, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si e ao grupo, a destreza,

entre outros benefícios. Outro aspecto positivo que está envolvido na criação do Parque Sonoro foi a possibilidade de aproveitar materiais que seriam descartados como: garrafas pet, latas, canos, panelas, madeiras, etc., na confecção desse lugar de experimentação musical. Daqui para frente, a intenção é continuar ampliando e renovando os materiais do Parque Sonoro para que ele possa ser aproveitado ao máximo.

Diante do exposto, sugere-se que essa experiência seja ampliada para que outras escolas possam, também, construir um ambiente planejado como o Parque Sonoro para ocuparem em sua prática educativa. Da mesma forma, recomenda-se que seja dado um olhar atento aos cursos de graduação como Pedagogia e Música com relação a importância de ser trabalhada a musicalização infantil**.**

Referências

BRASIL, **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. Seção 1. pt. 1.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado e da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil.** Porto Alegre: SEDUC, 2018.

SÃO PAULO, **Parques Sonoros na Infância Paulistana.** São Paulo: SME / COPED, 2011. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/33311.pdf. Acesso em: 12 set. de 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Viviane Catarini Paim
Douglas Almir Tolfo Rossa
Luzia Maciel Rech

Considerações iniciais

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como importante fase de desenvolvimento para construção e consolidação de aprendizagens, que serão fundamentais para as etapas posteriores da vida escolar. Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), esta etapa é ofertada em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais, no cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Compreende-se, contudo, que a Educação Infantil não se trata mais de um espaço assistencialista, mas que, ao contrário, tem a incumbência de educar e cuidar, tornando-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que podem ser realizadas para o alcance de aprendizagens no desenvolvimento da infância.

A perspectiva da criança estar em aprendizagem constante, fazendo novas descobertas com o mundo em que a rodeia é um ponto relevante nas DCNEI (2010, p. 25), pois destacam que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas creches e pré-escolas devem promover o autoconhecimento da criança e do mundo, por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem sua movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos.

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

Cabe ressaltar que, neste contexto, através das atitudes e brincadeiras, expressa seus sentimentos e emoções e, na convivência com outras crianças, demonstra experiências das suas vivências familiares.

Atualmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), observa-se que a Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiência: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (p. 40). Em cada campo, dispõe-se os objetivos de aprendizagem, para cada faixa etária. No campo "corpo, gestos e movimentos", por exemplo, para as crianças pequenas (4 a 5 anos e onze meses), pode-se constatar o seguinte objetivo: "Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades em brincadeiras e jogos." (p. 47). Diante do exposto, verifica-se que o corpo é um importante instrumento para construir e consolidar aprendizagens motoras, intelectuais e afetivas, em todos os campos de experiência propostos na BNCC.

Cabe ressaltar que a perspectiva corporal e do movimento, no desenvolvimento das aprendizagens na Educação Infantil, não é elemento recente. Diante do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), um dos documentos pioneiros desta fase da escolarização, há um amplo texto, no volume 3, sobre o "movimento", apresentando os objetivos e orientações gerais para os professores, sendo que os conteúdos devem

> priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra (BRASIL, 1998, v. 3, p. 29).

A partir da importância da consciência corporal, exposta nos diversos documentos legais da Educação Infantil, atividades psicomotoras podem destacar-se como uma das possibilidades de trabalho pedagógico, pois a psicomotricidade, segundo Haetinger (2012, p. 43), é uma área de estudo multidisciplinar, relacionada ao desenvolvimento integral do indivíduo, que investiga o movimento humano associado ao ambiente, à cognição, à emoção e às significações. Por meio da psicomotricidade, é possível desenvolver vários aspectos que contribuem não só para as aprendizagens na Educação Infantil, mas também para as etapas posteriores da escolarização. Segundo Filgueiras (2013, apud LE BOULCH, 1987, p.39), "[...] na idade escolar a educação psicomotora contribui para a aprendizagem da leitura e escrita, pois trabalha a coordenação manual, a representação do espaço e o domínio da lateralidade."

Na Educação Infantil, a criança interage com o espaço, através do corpo, da mente, dos movimentos, das expressões e da afetividade, expressando seus sentimentos com o outro, sendo que as atividades psicomotoras darão suporte para uma formação de qualidade ao ingressar na alfabetização.

Haetinger (2012, p. 43) reitera esta afirmação, destacando que

> Cabe ao educador infantil promover a Educação Psicomotora (voltada ao movimento contextualizado) para colaborar no desenvolvimento integral de seus alunos. Um bom trabalho nesse sentido facilitará futuramente a aquisição das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, e a formação de adultos socialmente integrados, com boa autoestima e boa autoimagem.

Por este motivo, justifica-se o desenvolvimento de atividades psicomotoras na Educação Infantil, pois entende-se que a partir dos aspectos funcionais: coordenação global, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal e discriminação visual e auditiva (OLIVEIRA, 2010), a criança pode se desenvolver integralmente, colaborando para a consolidação de aprendizagens que envolvem questões cognitivas, motoras e afetivas. Portanto, o presente capítulo tem como propósito apresentar um relato de experiência a partir de uma intervenção pedagógica com atividades psicomotoras, com crianças de quatro anos, matriculadas no Pré 1, de uma escola pública municipal de

Educação Infantil, visando avaliar quais as contribuições destas atividades para o desenvolvimento das funções motoras, intelectuais e afetivas.

Educação Infantil e psicomotricidade – qual a relação?

Os documentos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, além de prever esta etapa como parte fundamental da Educação Básica, contemplam o desenvolvimento da criança de forma plena, nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Para atingir as premissas legais, atividades psicomotoras podem apresentar-se como ferramentas pedagógicas e intencionais, na garantia do alcance dos objetivos de aprendizagem, de forma integral, aliando as práticas motoras às experiências emocionais e cognitivas.

Para o RCNEI (BRASIL, 1998), o movimento é parte da cultura humana e, através dele, é possível expressar os sentimentos, emoções e pensamentos. As crianças se movimentam desde que nascem e, assim, adquirem maior controle sobre seu corpo e se apropriam das possibilidades de interação com o mundo, ampliando o uso de gestos e posturas corporais. Neste sentido, "o movimento humano [...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano [...]." (v. 3. p. 15). Diante disso, o documento, ao tratar dos conteúdos relacionados ao movimento, destaca que devem ser inseridos na rotina, valorizando as dimensões expressivas, instrumentais e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica-DCNEB (BRASIL, 2013), que revisam as diretrizes curriculares para a Educação Infantil, apontam que as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças são consideradas integralizadas e indivisíveis. Portanto, movimento, cognição e afetividade são elementos relacionais no desenvolvimento de práticas educativas.

No mesmo sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que as instituições escolares devem promover oportunidades ricas para que as crianças possam, através de atividades lúdicas e interação com outras

crianças, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (Ibid., p. 41).

Através da suscinta apresentação dos pressupostos legais que embasam as práticas educativas na Educação Infantil, compreende-se que os movimentos, as emoções e a cognição são aspectos interrelacionados, que contribuem para a consolidação das aprendizagens, sendo o corpo a ferramenta central desta faixa etária. Os apontamentos vão ao encontro dos estudos sobre as características e as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança. Na sua trajetória, o campo da psicomotricidade passou por inúmeras ressignificações. Inicialmente focou na relação entre as ações motoras, os aspectos neurológicos e seus distúrbios e depois ampliou seu espectro destacando a relação das práticas motoras com as influências emocionais e cognitivas (CUNHA, 2016).

Filgueiras (2013, p. 31) define a psicomotricidade como uma área do conhecimento que se caracteriza pelo estudo das interações do ser humano com seu corpo, sendo que estas interações são relativas às percepções do indivíduo, ao modo como atua com as pessoas e os objetos do meio. Portanto, corpo e movimento referem-se, na psicomotricidade, aos aspectos motores, cognitivos e afetivos.

Neste sentido, Baltazar e outros (2014) contribuem para o debate do tema, destacando que:

> A psicomotricidade nos mostra que o psíquico e o motor não estão separados. Eles são a mesma coisa, no mesmo tempo. É a ligação do que o corpo vive de forma subjetiva com o que executa de forma objetiva. Ela está presente em todo o processo de aprendizagem, bem como exercendo um papel importantíssimo de prevenção e intervenção nas dificuldades de aprendizagem. (BALTAZAR et al., 2014, p. 986).

No entendimento de Oliveira (2010), a psicomotricidade busca permitir que o ser humano possa sentir-se bem com seu corpo, partindo da compreensão de que:

> O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. [...] O desenvolvimento de

> uma criança é resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais. (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Contudo, a autora entende que a psicomotricidade não deve ser entendida "como uma 'panaceia' que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inadaptações." (Ibid, p. 36).

As habilidades aprendidas na Educação Infantil através das brincadeiras, dos jogos, da consciência corporal, com o viés da psicomotricidade, constituem-se como elementos essenciais para a continuidade de seus aprendizados no Ensino Fundamental, possibilitando concentrar-se na leitura e na relação com a escrita e ter mais chances de êxito na realização das diversas atividades trabalhadas nos anos iniciais.

A base da psicomotricidade pode ser desenvolvida por meio de seis aspectos principais (OLIVEIRA, 2010) que são: coordenação global, fina e óculo-manual; esquema corporal; lateralidade; estruturação espacial; noção temporal e discriminação visual e auditiva. A seguir, apresenta-se as características de cada um deles.

A coordenação global trata dos movimentos resultantes dos grandes músculos e depende da capacidade de equilíbrio postural e da experimentação do indivíduo para permitir a coordenação dos seus movimentos, a partir da consciência cinestésica de seu corpo. Dessa forma, a criança consegue adquirir a habilidade de dissociação de movimentos, ou seja, pode "realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente, havendo uma conservação de unidade no gesto." (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Constituída como um aspecto particular da coordenação global, a coordenação fina refere-se ao desenvolvimento de habilidades e destrezas manuais. Já a coordenação óculo-manual é extremamente importante para alfabetização, pois através da experimentação, as crianças desenvolvem uma harmonia essencial entre a visão e os movimentos, coordenando-os para que aconteçam juntos, sincronizados e precisos. (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

O segundo aspecto, esquema corporal, é uma construção mental

estimulada pela experimentação que a criança faz de seu corpo. "É um resumo e uma síntese de sua experiência corporal." (OLIVEIRA, 2010, p. 52). Nesse sentido, Silva (2012, p. 17) define o esquema corporal como a organização de estruturas cerebrais que outorga ao indivíduo a capacidade funcional, ou seja, o conhecimento progressivo das partes e funções do corpo, a partir de etapas sucessivas, determinadas pela maturação neurocortical e pela relação da pessoa com o meio físico e humano. Esta organização, segundo a psicomotricidade, tem como função propiciar o indivíduo noções de globalidade de si, equilíbrio postural, afirmação da lateralidade, entre outras habilidades.

Nessa mesma perspectiva, Haetinger (2012) destaca que a Psicomotricidade contribui para a noção de esquema corporal através do equilíbrio, lateralidade, percepção do corpo, controle muscular, dentre outros. Além disso, "no momento em que o indivíduo compreende e controla seu corpo, sua consciência corporal se estrutura e ele passa a ampliar as possibilidades de relação com o meio." (Ibid., p. 39).

Baltazar e outros (2014) destacam que "o esquema corporal é muito estudado pela Psicanálise como influência no desenvolvimento do eu. A junção do eu psíquico com o eu corporal é que constrói no ser humano o sentimento do eu." (p. 982).

Outro conceito relacionado ao esquema corporal é a imagem corporal que, conforme Filgueiras (2013), "indica o modo como o sujeito representa o corpo para si mesmo. É a imagem mental que faz de seu corpo, por isso essa imagem é formada a partir das experiências pessoais com nosso corpo e como o percebemos internamente. (p. 38)".

A lateralidade, terceiro aspecto da Psicomotricidade abordado aqui, é a propensão de dominância de um dos lados do corpo que ocorre em três níveis: mão, olho e pé. O lado dominante apresenta mais precisão, força muscular e rapidez, enquanto o outro lado auxilia na ação que está sendo executada, porém ambos atuam de forma complementar. Esta dominância somente pode ser percebida ao expor as crianças a atividades simples, demonstrando o quanto o lado dominante se sobressai em cada um dos níveis. (OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, alguns tipos de variações, podem ocorrer, conforme

explica Oliveira (2010, p. 64),

> Se uma pessoa tiver a mesma dominância nos três níveis – mão, olho e pé – do lado direito, diremos que é destra homogênea; e canhota ou sinistra homogênea, se for do lado esquerdo. Se ela possuir dominância espontânea nos dois lados do corpo, isto é, executar os mesmos movimentos tanto com um lado quanto com o outro, o que não é muito comum, é chamada de ambidestra. [...] Diremos que tem lateralidade cruzada, quando usa a mão direita, o olho e o pé esquerdos ou qualquer outra combinação.

O desenvolvimento deste aspecto permite que a criança faça associações com o que está a sua volta, desenvolvendo noções de direita e esquerda, que influenciam diretamente na compreensão do processo de escrita, a partir da observação da direção gráfica que as letras se organizam.

O quarto aspecto relaciona o corpo, o espaço, a percepção e a organização desses dois elementos juntos: a estruturação espacial, que liga-se diretamente à lateralidade, pois é essencial para situar a criança no meio em que vive e permitir que ela faça comparações, classificações e agrupamentos. Esta estruturação influencia diretamente no processo de escrita.

Nesse contexto, Oliveira (2010, p. 75) ressalta que existem pontos de referência absolutos, a exemplo de alto/baixo, e pontos de referência relativos como direita/esquerda, adiante/atrás, que dependerão da posição do corpo da criança no espaço. A autora destaca, sobretudo, que "em primeiro lugar [...], a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço. Depois, a posição dos objetos em relação a si mesma e, por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetos entre si".

Outro apontamento importante apontado pela autora é que "quando uma criança consegue se orientar em seu meio ambiente, estará mais capacitada a assimilar a orientação espacial no papel (2010, p. 80)". Defende, ainda, que o desenvolvimento da noção espacial deve ser trabalhado primeiro a nível de movimentação do corpo, para só depois ser trabalhado com exercícios gráficos.

A noção espacial liga-se diretamente à noção temporal, sendo esta última quinto aspecto da Psicomotricidade. As ações corporais desenvolvem-se sempre num contexto de indissociabilidade espaço

temporal. De forma mais específica, a orientação temporal possibilita à criança "uma experiência de localização dos acontecimentos passados e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos e decidindo sobre sua vida." (OLIVEIRA, 2010, p. 88).

Além disso, este aspecto relaciona-se diretamente com a aprendizagem da leitura pois, segundo Oliveira (2010, p. 87), "para uma criança aprender a ler é necessário que possua domínio de ritmo, uma sucessão de sons no tempo, uma memorização auditiva, uma diferenciação de sons, um reconhecimento das frequências e das durações dos sons das palavras".

O último aspecto de desenvolvimento da Psicomotricidade é a discriminação visual e auditiva, referindo-se à capacidade de discernir características identificadoras de imagens e sons específicos. Oliveira (2010, p. 98) exemplifica esse aspecto citando o caso da leitura que "exige uma sucessão de movimentos oculares coordenados, ritmados e orientados da esquerda para a direita".

Nesse sentido, considerando uma criança sem deficiência visual, a autora destaca que:

> Uma criança que possua discriminação visual pobre pode apresentar uma maior incidência na confusão de letras simétricas como, por exemplo, na forma das letras *d* e *b, n* e *u, p* e *q*. Outro tipo de troca pode ser registrada quanto às letras que diferem em pequenos detalhes: *o* e *e*, *f* e *t*, *c* e *e*, *h* e *b, a* e *o* (OLIVEIRA, 2010, p. 100).

A discriminação auditiva funciona da mesma forma, sendo estimulada por exercícios de concentração e atenção, proporcionando o reconhecimento de sons, formando a memória auditiva. A memória auditiva é também muito importante, pois favorece a retenção e recordação das palavras captadas auditivamente. Muitas crianças têm dificuldades de discriminação porque se esquecem do som que as letras representam (OLIVEIRA, 2010, p. 103).

É possível perceber, contudo, que os seis aspectos da Psicomotricidade, caso não sejam estimulados desde a Educação Infantil, podem comprometer o desenvolvimento, deixando lacunas e barreiras maiores para compreender como o processo de escrita e leitura acontece,

assim como dificultam a realização de tarefas básicas, como recortar, colar, chutar ou correr. Crianças menos estimuladas revelam-se com dificuldades mais intensas quando se deparam com atividades que exigem as relações corpo, ambiente, espaço, tempo e coordenação destes aspectos.

Metodologia e análise dos resultados

Este estudo é descritivo e foi fundamentado num relato de experiência, a partir de uma intervenção pedagógica, em uma turma de Pré I, em uma escola municipal de Educação Infantil, composta de vinte crianças. Diante disso, pensou-se, inicialmente, em realizar uma sondagem das habilidades e aprendizagens já consolidadas e aquelas que estão em fase de desenvolvimento, em cada aspecto da Psicomotricidade, apontados por Oliveira (2010) para, posteriormente, planejar e direcionar atividades pedagógicas, compreendendo que as atividades psicomotoras influenciam no desenvolvimento das etapas posteriores da escolarização (FILGUEIRAS, 2013), facilitando as aprendizagens, especialmente, no processo de aquisição da leitura e escrita.

Cabe destacar que, antes da aplicação da intervenção pedagógica, foram realizados momentos de observação na turma referida, os quais foram de suma importância para planejar as atividades, de acordo com a rotina estabelecida pela instituição escolar. O momento da observação foi imprescindível para a constatação de alguns aspectos que foram considerados para a intervenção. Constatou-se que a turma do Pré I conta com vinte crianças, sendo dez meninas e dez meninos, sendo que, nos dias de intervenção, estavam presentes quinze estudantes. Um aspecto que chama a atenção é que a turma não costuma sair para atividades direcionadas no pátio da escola. Na maioria do tempo, ficam em sala de aula, ocupando-se com trabalhos que, em grande parte, não envolvem aspectos da Psicomotricidade. As atividades no pátio são livres, sem direcionamento.

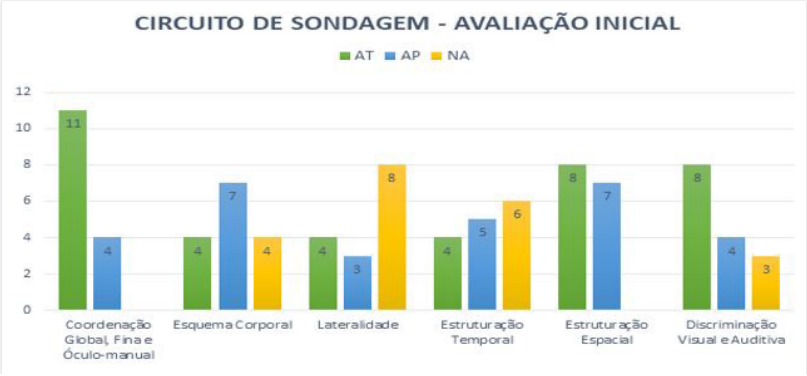
Os aspectos funcionais da Psicomotricidade considerados para esta intervenção estão apoiados em Oliveira (2010). Desse modo, estabeleceu-se três momentos para a sua realização, os quais são especificados a seguir.

No primeiro momento, realizou-se uma avaliação inicial

(sondagem) dos aspectos funcionais da Psicomotricidade, escolhendo-se uma atividade de "circuito" como estratégia metodológica. Este teve como objetivo avaliar as aprendizagens já alcançadas pelas crianças e as possíveis dificuldades em cada aspecto da Psicomotricidade, sendo que, para cada um deles, foram planejadas duas atividades. Cabe ressaltar que o planejamento deste momento de avaliação apresenta-se como "instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças" (BRASIL, 2013, p. 95).

Para a avaliação dos resultados e consequente planejamento das atividades diretivas, utilizou-se uma tabela com as seguintes categorias: atingiu totalmente (AT), atingiu parcialmente (AP) e não atingiu (NA), em cada aspecto avaliado, para cada criança, individualmente. Dessa forma, as anotações consideraram as seguintes situações: ao conseguir realizar as duas atividades satisfatoriamente, avaliou-se como "atingiu totalmente". Ao realizar apenas uma atividade, "atingiu parcialmente" e, caso tenha apresentado dificuldades, ou ainda, não conseguiu realizar satisfatoriamente as duas atividades, considerou-se que "não atingiu". Este recurso foi importante para obtenção dos resultados e planejamento das atividades diretivas. Os resultados aferidos da sondagem inicial podem ser constatados na figura 1:

Figura 1 - Resultados aferidos no circuito de sondagem (avaliação inicial).



A forma de averiguação de resultados não teve a intenção

de selecionar ou classificar as crianças como aptas ou não aptas. Ao contrário, teve o único objetivo de conferir os dados para planejamento e intervenção pedagógica direcionada a fim de superar as dificuldades encontradas pela turma, no decorrer do circuito inicial.

No segundo momento, diante dos resultados, optou-se por planejar atividades pedagógicas direcionadas, com duração de quatro semanas de intervenções, considerando os aspectos da Psicomotricidade, nas quais mais de 50% (cinquenta por cento) da turma apresentou dificuldade de execução ou não atingiu o objetivo proposto. Por isso, os aspectos considerados para a aplicação de atividades diretivas foram: esquema corporal, lateralidade, estruturação temporal e discriminação visual. Cabe ressaltar que, considerando, simultaneamente, os aspectos de discriminação visual e auditiva, os resultados insatisfatórios respondem somente à discriminação visual.

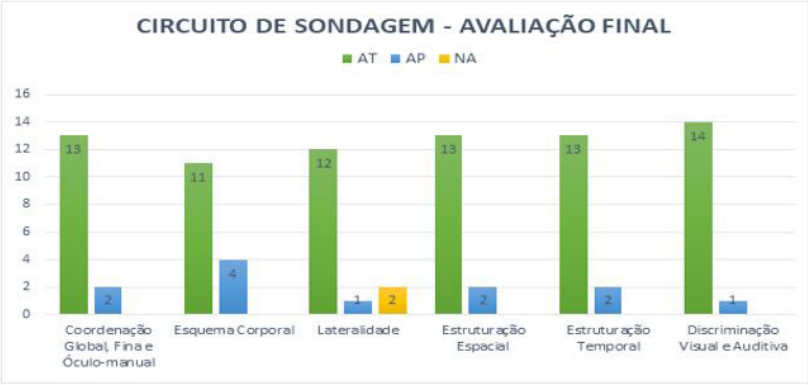
Chamam a atenção os resultados quanto ao aspecto do esquema corporal, tendo em vista que este é uma construção mental estimulada pela experimentação que a criança faz de seu corpo (OLIVEIRA, 2010). Percebe-se, então que, mesmo estando no Pré 1, as crianças possuem dificuldades de identificar as partes e funções do corpo. Este resultado demanda intervenções, através de brincadeiras e interações, que promovam maior consciência corporal. Em atendimento ao desenvolvimento de práticas que garantam este conhecimento, na BNCC (BRASIL, 2017), um dos objetivos de aprendizagem, dentro do campo de experiência "corpo, gestos e movimentos", para as crianças de quatro e cinco anos, é assim definido: "(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades." (p. 47).

Outro aspecto psicomotor que apresenta defasagem nos resultados, é a discriminação visual, exigindo atividades que contribuam para a superação das dificuldades, tendo em vista que, no processo de aquisição da leitura, nos anos posteriores da escolarização, demanda, entre outras questões, a compreensão das diferenças entre os tipos de letras, a orientação do movimento de leitura - da esquerda para direita- além do controle do movimento dos olhos sobre a linha da qual está lendo (OLIVEIRA, 2010).

Diante dessas prerrogativas, as atividades escolhidas envolveram diretamente a ludicidade, assim como norteia a BNCC (BRASIL, 2017) e foram desenvolvidas com maior direcionamento, especialmente, nos aspectos psicomotores que apresentaram resultados insatisfatórios, no circuito inicial. Ao desenvolver as atividades direcionadas, percebeu-se uma evolução constante dos estudantes, compreendendo os movimentos e atendendo mais facilmente aos comandos. Foi possível observar como a prática orientada tornou-se mais prazerosa à medida que cada um interpretou as atividades, localizou as partes do seu corpo e interagiu com os demais colegas. Cada atividade foi pensada para que cada criança descobrisse as possibilidades dos movimentos e até onde poderia ir dentro das suas próprias limitações, conhecendo assim seu corpo e coordenando movimentos simultâneos (BRASIL, 2017).

Após quatro semanas de trabalho direcionado, realizou-se o terceiro momento, que considerou a repetição do circuito, realizado inicialmente, como forma de avaliar avanços ou a permanência de dificuldades, no desenvolvimento dos aspectos funcionais da Psicomotricidade. Os resultados podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 2 - Resultados aferidos na repetição do circuito inicial (avaliação final)



Diante dos resultados aferidos, foi possível constatar um avanço significativo nas aprendizagens psicomotoras. Percebeu-se que, após a realização da intervenção, a turma sentiu-se mais confiante nas atividades do circuito final, pois o desenvolvimento de práticas psicomotoras

possibilitou o reconhecimento, pelas crianças, de sensações e funções do corpo e, com seus gestos e movimentos, identificaram suas potencialidades e seus limites (BRASIL, 2017).

Ainda que os resultados sejam satisfatórios, observa-se que o esquema corporal ainda apresenta o maior número de dificuldades, exigindo que este aspecto psicomotor seja amplamente trabalhado, tanto na Educação Infantil, quanto nas etapas posteriores da escolarização. No aspecto da lateralidade, por exemplo, após identificarem o lado esquerdo e direito, as atividades ficaram mais acessíveis e foram realizadas com resultado satisfatório. Foi possível observar a interação efetiva das habilidades cognitivas com os movimentos motores (FILGUEIRAS, 2013), obtendo um grande avanço na aprendizagem da lateralidade.

A partir da intervenção, é possível afirmar que a criança precisa ser estimulada e desafiada a conhecer o novo, sem deixar de fazer atividades prazerosas e lúdicas. Os desafios lúdicos são essenciais para a aprendizagem em todas as áreas, principalmente para auxiliar desenvolvimento dos aspectos da psicomotricidade, assim como Filgueiras (2013, p. 150) destaca:

> Na atividade lúdica, a criança pode experimentar novas possibilidades e arriscar novas soluções que envolvem não somente sua motricidade, mas sua imaginação, seu interesse na relação com outras pessoas: nessas atividades, o movimento é significativo para a criança, faz parte de sua inserção na cultura.

Nas atividades realizadas no decorrer da intervenção, as crianças dedicavam-se para concluir cada atividade com entusiasmo e interesse, esperando cada novidade com muita atenção. No processo de planejamento e execução das práticas pedagógicas, o professor torna-se figura importante. É ele quem observa os avanços, as dificuldades e necessidades dos estudantes e planeja intervenções, obedecendo o quesito imposto pela própria BNCC, afirmando que as práticas pedagógicas, na Educação Infantil, devem ter intencionalidade educativa, pois, na questão motora, as atividades devem orientar para a emancipação e liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2017).

A elaboração das atividades confirmou a importância das brincadeiras e interações (BRASIL, 2010) na aprendizagem, por meio de

atividades diversificadas, pois percebeu-se a interrelação das dimensões motora, afetiva e cognitiva, na medida em que cada movimento resultou em expressividade individual de cada criança, habilidades cognitivas, linguagem corporal e afetividade. Além disso, as atividades, em especial, as direcionadas e intencionais, evidenciaram como o corpo, na infância, é a principal ferramenta para a construção de noções espaciais, temporais, de lateralidade, de discriminação visual e auditiva, além do desenvolvimento da coordenação motora.

Ainda, é possível afirmar que foi contemplada, satisfatoriamente, a tentativa de atender aos objetivos de aprendizagem, propostos na BNCC (BRASIL, 2017), pois a brincadeira esteve presente em todas as atividades, ampliando os conhecimentos e a imaginação das crianças, além de proporcionar experiências corporais, expressivas, sensoriais, cognitivas e sociais. Além disso, explorou movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, especialmente, dentro da escola.

Considerações finais

Diante da intervenção aplicada, pode-se apontar como resultado, que as atividades psicomotoras direcionadas constituíram-se como elementos essenciais para orientar, preparar, estimular e desenvolver a consciência corporal. Porém, percebe-se que, na maioria das vezes, são pouco exploradas no trabalho pedagógico da Educação Infantil, como observado durante o tempo de observação. Além deste tópico, o trabalho docente é o principal agravante, pois muitas vezes, por lacunas na formação inicial e/ou continuada, o próprio professor da Educação Infantil não compreende a importância da aprendizagem psicomotora para o desenvolvimento integral da criança.

Diante da prática realizada, que teve como principal objetivo perceber o resultado de uma breve intervenção direcionada para a Psicomotricidade, tivemos como limitação do método, em razão do curto período de tempo, o pouco aprofundamento em aspectos mais individualizados de cada criança, em sala de aula, bem como no acompanhamento do processo de aprendizagem, durante e após a

realização da intervenção, que prejudicou a análise das influências das práticas psicomotoras nos aspectos cognitivos e afetivos.

Porém, no aspecto cognitivo, percebeu-se que, ao transferir os resultados da tabela organizacional de atividades para análise, as crianças apresentaram uma evolução significativa do circuito inicial para a reaplicação do mesmo como avaliação final, após as atividades direcionadas, realizadas entremeio aos circuitos, como forma de explorar as habilidades e consolidar a consciência corporal.

Caso fosse possível um maior tempo de duração da intervenção, os resultados a longo prazo seriam muito mais significativos, pois poderia avaliar, por exemplo, os reflexos da aprendizagem psicomotora no processo de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental. Como indicativo de estudos futuros, é possível continuar a investigação nas etapas posteriores à Educação Infantil, observando o processo de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita, podendo, inclusive, analisar o desempenho de crianças que tiveram a oportunidade de vivenciar e realizar atividades psicomotoras e aquelas que pouco as experienciaram.

No momento, pode-se afirmar que, sendo a Educação Infantil a base fundamental de todo o processo educacional, o planejamento didático intencional, considerando atividades concretas e amplas, de cada aspecto psicomotor, são essenciais para o desenvolvimento integral desta etapa formativa, pois é uma fase de reconhecimento, pela criança, tanto do mundo, quanto de si mesmo, como parte integrante de um todo. Sendo assim, a expressão e habilidade motora não está alheia aos aspectos emocionais, cognitivos e afetivos.

Referências

BALTAZAR, Beatriz Fernanda Ferreira; RABELLO, Elaine Cristina; SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne de. A psicomotricidade no processo de aprendizagem. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde,** Três Corações, v. 12, n. 1, p. 979-987, jan./jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em: 7 ago. 2019.

CUNHA, Edivan Carlos da. **A psicomotricidade na educação infantil: Ressignificação de práticas pedagógicas.** 2016. Dissertação (Mestrado profissional em educação escolar) - Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2016.

HAETINGER, Max Günther. **Movimento**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Psicomotricidade**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Daniel Vieira da. **Educação Psicomotora.** Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Adair Adams
Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br

Adriana Aparecida de Almeida Marcolin
Doutoranda em Educação (UCS). Professora da Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS e da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: adrianamarcolin@gmail.com

Adriana Ferreira Boeira
Doutora em Letras (2016), Mestra em Educação (2011), Especialista em Informática na Educação (2008), Tecnóloga em Processamento de Dados (2001) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Crianças Jovens e Adultos) (2007) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - *Campus* Vacaria. E-mail: adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br

Anelise Tochetto de Lemos
Licenciada em Educação Física. Especialista em Recreação, Esporte e Desenvolvimento Psicopedagógico; e Atendimento Educacional Especializado. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: anetochetto@gmail.com

Ariane Peronio Maria Fortes
Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (2016). Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Franciscana de Santa Maria (2009). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Caxias do Sul (2006). Docente da área de Linguagens no Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: ariane.fortes@vacaria.ifrs.edu.br ou ariane.peronio@gmail.com

Carine Vieira Bossardi
Graduada em Letras Português/Literatura pela Universidade de Caxias do Sul, (2012). Docente de Língua Portuguesa do Instituto de Educação Irmão Getúlio, Vacaria-RS, no Ensino Fundamental e Médio. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: cvbossardi@gmail.com ou c-bossardi@bol.com.br

Caroline de Morais
Doutoranda em Letras pelo Programa de Doutorado em Letras, na Universidade de Caxias do Sul, UCS. Bolsista CAPES. Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade pela UCS (2009). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR (2013). Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo, UPF (2007). Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: caroline.morais@vacaria.ifrs.edu.br ou cacarolpf@yahoo.com.br

Cassiane Paganella da Silva
Licenciada em Educação Física. Especialista em Administração e Supervisão Escolar. Docente de Educação Física na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Assessora Pedagógica na 23ª CRE de Vacaria/RS. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: cassipaganela@gmail.com

Danúbia Bianchi Menegat
Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Especialista em Interdisciplinaridade. Docente da Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS e da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: danubiamenegat@gmail.com

Douglas Almir Tolfo Rossa
Mestre e Licenciado em Educação Física. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: douglas.rossa@vacaria.ifrs.edu.br.

Eduarda da Motta Zambonin
Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2013). Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: ezamboninm@gmail.com.

Eliz Giane Jacobi
Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos (UERGS). Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: elizgianejacobi@gmail.com

Ingrid Junkes Dal Molin
Especialista em Metodologias Interdisciplinares com Ênfase em Matemática, Física e Química (2009), Licenciada em Matemática (2009) pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Professora dos

Anos Iniciais na Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: ingridjdm@gmail.com

Ivan Carlos Bagnara
Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *Campus* Erechim. Área: Educação Física. E-mail: ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

Janara de Melo Pereira
Licenciada em História pela Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: mp.jana@hotmail.com

Janete Alves Duarte
Licenciada em Pedagogia. Assessora Pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Vacaria/RS. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: janetealvesduarte@yahoo.com.br

Joana Valim Becker
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGCiMa) Mestrado Profissional pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Bacharela e licenciada em Ciências Biológicas (2015) pela UCS. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: beckerjoana5@gmail.com

Laura Cristina Noal Madalozzo
Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF – 2013). Especialista em Teorias Linguísticas Contemporâneas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – 2014). Especialista em Leitura, Análise, Produção e Reescritura Textual pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – 2009). Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – 2007). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: laura.madalozzo@vacaria.ifrs.edu.br

Letícia de Lemos Perin
Licenciada em Educação Física. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: lettylperin@gmail.com

Lilian Cláudia Xavier Cordeiro
Mestre em Educação. Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: lilian.cordeiro@vacaria.ifrs.edu.br

Luzia Maciel Rech
Licenciada em Pedagogia. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: lumacielr@gmail.com

Maria Elisabete Fernandes
Licenciada em Letras. Professora da Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS. Discente do Curso de Especialização em Docência na

Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: ita.fernades@gmail.com

Maria Joaquina Moreira Paz
Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Discente do Curso em Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: mariajoaquinamoreirapaz@gmail.com

Micheli Reis Ferreira
Licenciada em Educação Física. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS. Discente do Curso em Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: mih_ferreira@outlook.com

Nair Aparecida Nackes
Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria.. E-mail: nairnackes@hotmail.com

Shayane Lisboa dos Reis
Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: shaylisboa@gmail.com

Viviane Catarini Paim
Mestre em Educação (UCS -2012). Especialista em Gestão Estratégica em Educação (UCS - 2009). Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais

do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos (UERGS- 2006). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: viviane.paim@vacaria.ifrs.edu.br

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES

O grande desafio do professor é elaborar as aulas com "mão própria", acrescentando – sempre que possível e couber – sínteses pessoais. Acreditamos que esse viés de atuação desafia o docente a assumir o protagonismo de sua vida profissional e a tornar-se mais reflexivo.

ISBN: 978-65-990314-6-5
CDL
9 786599 031465

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Vacaria

EDITORA
ILUSTRAÇÃO