



PROCESSOS PARA SE

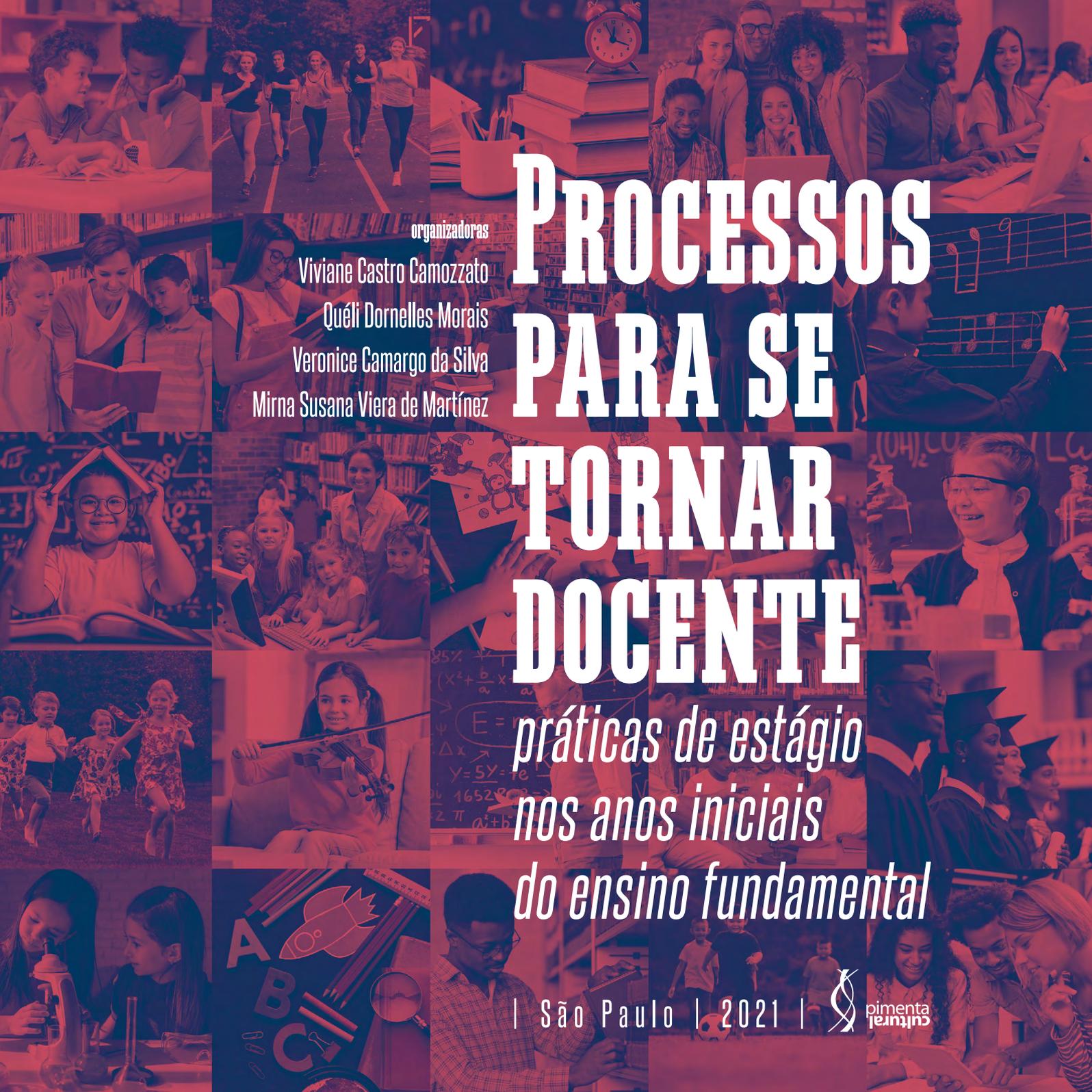
TORNAR DOCENTE

*práticas de estágio
nos anos iniciais
do ensino fundamental*

organizadoras

Viviane Castro Camozzato
Quéli Dornelles Moraes
Veronice Camargo da Silva
Mirna Susana Viera de Martínez

 pimenta
& almeida



PROCESSOS PARA SE

TORNAR DOCENTE

*práticas de estágio
nos anos iniciais
do ensino fundamental*

organizadoras

Viviane Castro Camozzato

Quéli Dornelles Moraes

Veronice Camargo da Silva

Mirna Susana Viera de Martínez

| São Paulo | 2021 |



pimenta
tempos

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil



Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Pontifícia Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidja Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil



Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil



Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil



Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Arrow_Smith2, Jcomp, Andrey.a.v, Pixel-Shot.com, Prostooleh, Wavebreakmedia, Master1305, Rawpixel.com, Creativeart, Davit85, Tirachard, Gpointstudio, Gorynvd, Senivpetro - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Revisão	Gisely Hime
Organizadoras	Viviane Castro Camozzato Quéli Dornelles Morais Veronice Camargo da Silva Mirna Susana Viera de Martínez

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P963 Processos para se tornar docente: práticas de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Viviane Castro Camozzato, Quéli Dornelles Morais, Veronice Camargo da Silva, Mirna Susana Viera de Martínez - organizadoras. São. Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 221p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-118-9 (brochura)
978-65-5939-119-6 (eBook)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Camozzato, Viviane Castro. II. Morais, Quéli Dornelles. III. Silva, Veronice Camargo da. IV. Martínez, Mirna Susana Viera de. V. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.196

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 1



Em pedagogia, a experiência é primeira, mesmo para um iniciante, sobretudo para um iniciante. Portanto, será útil e motor tudo aquilo que suscitar experiências experiência para um aprendiz, ou seja, um saber-fazer que envolva pelo menos três elementos: primeiro, um saber do saber-fazer (em tal situação, agi daquele modo e deu tal coisa); segundo, um saber para o saber-fazer (tal experiência realizada em tais circunstâncias talvez seja transponível para tais outras situações); terceiro, um saber a partir do saber-fazer, saber que remeta àquela reflexão e àquela teorização próprias da articulação teoria-prática em pedagogia. A experiência é, então, ao mesmo tempo uma condição prévia, um meio e um fim da formação inicial.

(Jean Houssaye)

APRESENTAÇÃO

Viviane Castro Camozzato
Quéli Dornelles Moraes
Veronice Camargo da Silva
Mirna Susana Viera de Martínez

Esta obra nasce do desejo de compartilhar algumas das múltiplas experiências docentes produzidas na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade universitária em Bagé. Foram selecionadas algumas experiências significativas e compartilhadas livremente no espaço público. Ao fazermos isso, esperamos, sobretudo, que nossas composições com a docência, nos anos iniciais do ensino fundamental, sejam percebidas com a dimensão da experimentação.

Não alimentamos qualquer pretensão que não seja a de, ao partilhar, podermos voltar ao nosso cotidiano com a docência calibrada com outras inquietações, desejos e saberes. Isso porque nos compomos com muitos outros que se movimentam em torno da docência e esses outros nem sempre tem rosto.

Fruto de discussões sobre as experiências com os estágios nos anos iniciais, organizamos o livro a partir de duas seções. A primeira delas trata da experiência do estágio como algo singular na instituição, enquanto a segunda compartilha múltiplas experiências de estágio ocorridas em escolas de ensino fundamental, tendo como foco o elo indissociável entre ensinar-aprender.

Na primeira seção, o artigo *Estágio com pesquisa: uma experiência de construção do conhecimento na Uergs Bagé*, de Mirna Susana Viera de Martínez, reflete sobre os caminhos vividos na instituição com os alunos em formação, durante o estágio, e sua relação com a pesquisa.





Na sequência, Quéli Dornelles Morais, em *Resgatando conhecimentos sobre a diversidade e a inclusão na prática do estágio*, propõe um debate acerca do estágio curricular supervisionado enquanto elemento transformador das barreiras à aprendizagem dos alunos incluídos em salas de aula comum, com ênfase nos processos de exclusão ocasionados por estas barreiras.

Por sua vez, em *Artesanias na formação docente: temas da cultura e letramento acadêmico como potencializadores*, Viviane Castro Camozzato e Veronice Camargo da Silva tratam do ofício docente a partir da importância de se manter a indissociabilidade entre o saber-fazer. Afirmam que tal ofício implica o estudo e a valorização tanto da teoria quanto da prática. As autoras estabelecem articulações entre as noções de “temas da cultura” e “letramento acadêmico” para evidenciar especificidades da experiência com a formação docente na UERGS em Bagé.

A segunda seção da obra inicia-se com *As práticas de letramento em cena: caminhos para a formação de atores sociais a partir de gêneros textuais*, de Fernanda Nóbrega Nunes Milani e Veronice Camargo da Silva, que oferece uma discussão sobre as práticas de letramento por meio de gêneros textuais. Problematiza como as práticas de inserção de gêneros textuais podem contribuir para a aprendizagem em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública, no município de Bagé (RS).

Em *O papel da docência na construção do sujeito histórico-social*, Thauana Pinto da Rocha Feijó e Viviane Castro Camozzato discutem o papel da docência na construção do sujeito histórico-social. Problematizam a docência e seus investimentos para conhecer a cultura local em que a escola e os estudantes estão inseridos. Identificam ainda, em propostas pedagógicas, os tensionamentos acerca do reconhecimento das crianças como sujeitos histórico-sociais e, por fim, discutem a função da escola e da docência para

a construção/perpetuação da cultura local e do reconhecimento das singularidades e potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Os principais desafios enfrentados pelos professores ao receber alunos surdos: o caso da escola B, de Tamara Cuadro Freitas Brião e Quéli Dornelles Moraes, tem como objetivo analisar as condições de trabalho e preparação docente dos professores que atuam junto aos alunos surdos matriculados em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Bagé. A discussão se justifica pela importância de se efetivar na prática a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares de ensino.

Luize Ferreira Machado e Viviane Castro Camozzato, com *Criança, câmera e ação: o protagonismo das crianças a partir da fotografia*, intencionam entender de que modo a fotografia, quando inserida no planejamento pedagógico, pode fomentar o protagonismo das crianças. A partir de uma experiência de estágio supervisionado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, discutem o modo como a escola pode se reinventar a partir dos usos da linguagem fotográfica, bem como as possibilidades de ensino-aprendizagem a partir da fotografia, mediante a análise de sua inserção no estágio com crianças.

Thais Saraiva Lopes e Quéli Dornelles Moraes, em *As virtudes humanas aliadas à afetividade como instrumento de fortalecimento da disciplina escolar*, discutem o quanto um trabalho voltado às virtudes humanas e à afetividade possibilita modificar o ambiente escolar submisso à indisciplina, fortalecendo a disciplina. Sobressai-se o quanto há a necessidade de trabalhar diariamente os valores que a escola de gestão democrática persegue, com ênfase na necessidade de equilíbrio e maturidade emocional por parte dos professores, gestão escolar e família, em defesa do aluno e de seus processos de aprendizagem.

Por fim, em *EJA: um olhar atento à docência e a infantilização das práticas pedagógicas nos anos iniciais*, Fabiane Martins Melo Gonçalves



e Mirna Susana Viera de Martínez apresentam uma pesquisa com os alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal da cidade de Bagé. Problematizam a infantilização das práticas pedagógicas nos anos iniciais da modalidade EJA, refletindo sobre a docência e as consequências destas mesmas práticas.

Esperamos que, ao ler a obra, os leitores encontrem fragmentos, indícios e disposições para pensar as múltiplas experiências que nos tornam professores e professoras comprometidos com o ofício de educar.



SUMÁRIO

Seção I:

O estágio curricular como uma experiência singularizada

Capítulo 1

Estágio com pesquisa:

uma experiência de construção
do conhecimento na UERGS Bagé..... **18**

Mirna Susana Viera de Martínez

Capítulo 2

**Resgatando conhecimentos
sobre a diversidade e a inclusão
na prática do estágio..... 44**

Quéli Dornelles Moraes

Capítulo 3

**Artesanias na formação docente:
temas da cultura e letramento
acadêmico como potencializadores 55**

*Viviane Castro Camozzato
Veronice Camargo da Silva*



Seção II:

Múltiplas experiências com o ensinar-aprender
em escolas de ensino fundamental

Capítulo 4

As práticas de letramento em cena:
caminhos para a formação de atores
sociais a partir de gêneros textuais 70

Fernanda Nóbrega Nunes Milani
Veronice Camargo da Silva

Capítulo 5

**O papel da docência na construção
do sujeito histórico-social 95**

Thauana Pinto da Rocha Feijó
Viviane Castro Camozzato

Capítulo 6

**Os principais desafios enfrentados
pelos professores ao receber alunos
surdos: o caso da escola B 119**

Tamara Cuadro Freitas Brião
Quéli Dornelles Moraes

Capítulo 7

**Criança, câmera e ação: o protagonismo
das crianças a partir da fotografia 148**

Luize Ferreira Machado
Viviane Castro Camozzato



Capítulo 8

**As virtudes humanas aliadas
à afetividade como instrumento
de fortalecimento da disciplina escolar..... 171**

*Thais Saraiva Lopes
Quéli Dornelles Morais*

Capítulo 9

**EJA: um olhar atento à docência
e à infantilização das práticas
pedagógicas nos anos iniciais 194**

*Fabiane Martins Melo Gonçalves
Mirna Susana Viera de Martínez*

Sobre as autoras 217

Índice remissivo..... 219





SEÇÃO I:

O ESTÁGIO CURRICULAR COMO UMA EXPERIÊNCIA SINGULARIZADA



1

Mirna Susana Viera de Martínez

ESTÁGIO COM PESQUISA: uma experiência de construção do conhecimento na UERGS Bagé

INTRODUÇÃO

A experiência desenvolvida no Curso de Pedagogia da unidade da UERGS, em Bagé, referente ao estágio supervisionado I, II e III, em que os alunos já escolhem um foco de pesquisa e desenvolvem o estágio supervisionado, fazendo a interligação teoria-prática-teoria, tem trazido produções muito potentes na escrita dos TCC, inovando nas temáticas e vivenciando práticas contextualizadas que levam para o seio das escolas transformações nas formas de agir nas diferentes realidades de instituições municipais e estaduais.

As professoras, orientadoras de tal atividade, sustentam que o estágio com pesquisa permite aos futuros docentes a vivência de que precisam para dominar os procedimentos da produção do conhecimento e que essa prática será constitutiva na formação, possibilitando, ao final do processo e ao longo do desenvolvimento profissional futuro, uma nova identidade para a docência. De acordo com Ghedin et al. (2015, p. 23) “a identidade docente não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e o sentido que constrói sobre o seu trabalho pedagógico”. Isso implica colocarmos os discentes diante de novas experiências e modos de ver e entender a dinâmica da escola e da sala de aula. Entendemos que eles não vão para o estágio supervisionado para repetir modelos presentes em muitas salas de aula e sim, para a partir do diagnóstico da realidade, agir como investigadores de sua própria prática.

Ghedin et al. (2015, p. 35) são enfáticos ao afirmar que “quanto mais os profissionais de uma área do conhecimento continuem agindo com os referenciais do senso comum, menos aquele conhecimento é [sic] considerado científico”. Destacam, a importância de uma nova maneira de se pensar a formação docente. Apontam que “pouco vale



o esforço para formar professores em nível superior se as escolas e estes docentes, na sua prática pedagógica, continuam agindo do mesmo modo que antes de sua formação” (Id., p.36). E é essa barreira que nos propomos a romper, com o objetivo de que, nesse processo de formação de nossas discentes, elas consigam promover mudanças qualificadoras no campo da Educação Básica.

Nas discussões em reuniões de professoras na unidade e em conversas do dia a dia, questionamo-nos se o estágio que as alunas desenvolvem provoca mudanças conceituais na teoria e na prática. Ghedin et al. (2015, p.37) afirmam que “de certo modo, o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor”. Sabemos que nem sempre conseguimos que os alunos dêem esse salto qualitativo por imposições das escolas, dos professores e do contexto escolar. Mas, sabemos que quando é possível realizar o estágio com pesquisa, ele traz crescimento e resultados satisfatórios para os discentes.

Propomos nos estágios curriculares supervisionados que os alunos registrem as experiências vivenciadas, analisando, após diagnóstico, as mais adequadas alternativas de trabalho para as turmas, percebendo o que se configura como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Vai-se além do simples preenchimento de fichas e da observação dos alunos, para a identificação das técnicas a serem aplicadas, que sejam capazes de olhar além do que estão vivenciando, com aprofundamento e sensibilidade. Torna-se assim esse registro algo que será o instrumento base para articular o planejamento e a avaliação da prática docente.

Percebemos no grupo que, quando os alunos são capazes de refletir e escrever sobre a própria experiência, o fazer pedagógico ganha vida e, quando são capazes de atribuir-lhes outros sentidos e significados, torna-se real. Por exemplo: “Ah! Poderia ter feito de

outra forma!” ou “Sinto que ainda não ficou completo!” são algumas reflexões e diálogos que desencadeiam quando começa a escrita. É o momento em que o vivido e experienciado vai se tornando explícito e passível de reflexão e construção de novos saberes.

2.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS IDEIAS

A definição de estágio, após a LDB 9394/96, foi especificada nas resoluções nº 1 e 2 de 2002, que apresentam as diretrizes gerais para a formação de professores da Educação Básica, duração e carga horária das licenciaturas, princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular para qualquer instituição que forma professores para a Educação Básica em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena.

A duração dos cursos terá um mínimo de 2800 horas-aula, evidenciando-se a articulação teoria-prática nas Propostas Práticas Curriculares (PPC): 400 horas de prática, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso, 1800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-científicas e culturais. Propõe ainda o estágio como campo de conhecimento formativo dos futuros profissionais e integrante de todo o projeto curricular na busca de ressignificação dos saberes.

Já a Resolução nº 02/2019 do CNE, no capítulo III, dispõe que os cursos de licenciatura terão uma carga horária de 3200 horas divididas em três grupos:

Grupo I: 800 horas para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, que

fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;

Grupo II: 1600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 horas para prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo a PPC do curso da instituição formadora e

b) 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos grupos I e II, distribuídas ao longo do curso desde o início.

É possível perceber que quanto ao estágio, em termos de carga horária, não há grandes mudanças, mas o que é enfatizado, nesta última resolução, é a ênfase nas competências e a interligação direta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na evolução das concepções sobre estágio, observamos quatro momentos:

a) Identificação como parte prática em contraposição à teoria onde todas as disciplinas são trabalhadas, como um aglomerado, mas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem;

b) A prática como imitação de modelos, que concebe a profissão de professor como prática, na perspectiva da imitação, que se dará a partir da observação, imitação e reprodução, em que os alunos somente tentam transpor modelos. O pressuposto desta concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são.

A formação se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar, sem proceder a uma análise crítica;

a) O terceiro viés identifica a prática como instrumentalização técnica, onde o importante é o domínio das técnicas e o estágio fica reduzido a “horas de prática”, onde teoria e prática são tratadas isoladamente, a preocupação central se reduz ao “como fazer” e como dominar as técnicas, habilidades e manejo de classe;

b) O estágio, superando a separação entre teoria e prática, aponta duas perspectivas: o estágio como uma atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade, onde há uma reflexão a partir da realidade; a epistemologia da prática, onde a ação dos sujeitos estará na prática das instituições e o estágio é focado na pesquisa para que essa práxis possa transformar a realidade.

2.2 AMPLIANDO A VISÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As atividades de ensino, estágio e pesquisa no campo da formação de professores provocam a necessidade de reflexão a respeito da relação entre práticas pedagógicas, avaliação, planejamento, estágios e docência, que está fortemente posta no panorama educacional neste novo século. Percebe-se que, em que pese a existência de uma literatura contemporânea que procura redimensionar a profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão, os mecanismos oficiais que avaliam o que chamam de competência profissional centram-se fundamentalmente na racionalidade técnica.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios da informação e comunicação incidem na escola,



aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples nem para poucos.

O desafio dos professores é educar as crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante de toda a comunidade educativa.

Não ignoramos que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado pelas políticas de governo. Mas, os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola.

Muitos investimentos na área de formação e desenvolvimento profissional de professores foram realizados em muitos países. Na complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, os professores contribuem com seus saberes, valores e experiências.

A democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação inicial e continuada, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho. Muitos pesquisadores têm defendido a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional.

Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica e reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos, configurados em quatro grandes conjuntos:

- a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- b) conteúdos didático-pedagógicos, ligados à prática profissional;

c) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;

d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

As transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Assim, reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente.

Na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, droga e indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas da matemática, ciências e tecnologias para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade, que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas, que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos.





É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. É comum ouvir: “na prática a teoria é outra”.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática.

Também com frequência se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento

do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, professores, alunos e sociedade.

Ao analisar o exercício da profissão de professor, temos uma visão da prática como imitação de modelos. Tal imitação pode se dar a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes, na prática, consagrados como bons.

Mas, esse modelo apresenta alguns limites, pois, nem sempre, o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes.

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias.

O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, a qual trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume o seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz do saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção





de professor que não valoriza a formação intelectual, reduzindo a atividade docente a um fazer bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Outro viés do estágio é a prática como instrumentalização técnica, que é utilizada para executar as operações e ações próprias. Mas, para o professor, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que à redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício profissional.

Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”, não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.

Aqui teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como “fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, registros.....

As oficinas pedagógicas que trabalham confecção de material didático e a utilização de sucatas e dinâmicas de grupo ilustram

esta postura. O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente.

Sabemos que o processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este. Os alunos em formação exigem técnicas e metodologias dinâmicas, porque acreditam no poder delas para resolver os problemas.

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas.

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. É uma forma de se intervir na realidade social, por meio da educação. Isso porque a atividade docente é, ao mesmo tempo, prática e ação.

Para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada. São as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação.

A ação, segundo Sacristán, refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, valores, compromissos, opções, desejos e vontade, conhecimento, esquemas teóricos de leitura do mundo, modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver os cursos. Os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinadas e nelas determinando.

Denominam-se ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas.





Considerando que nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social, faz sentido investir nos processos de reflexão nas e das ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Já na visão do estágio, superando a separação entre teoria e prática, duas perspectivas aparecem: uma em que o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade e mais recentemente a epistemologia da prática em que o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

A postura do estágio busca a aproximação da realidade, ou seja, deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam no coletivo, junto a

seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.

Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

Pimenta (2001) introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizados da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Então, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis - ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Já, a pesquisa no estágio é uma estratégia, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos ou sequências didáticas que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam e vivenciam.

Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, considerando não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.



Esse movimento da pesquisa no estágio no Brasil iniciou-se nos anos 1990, tendo por base a concepção do professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para o estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão.

Isso foi possibilitado pela contribuição de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 1992) em contextos institucionais e capazes de produzir conhecimento (NÓVOA, 1999) e como profissional crítico-reflexivo, a saber em Pimenta (2003) e em Contreras (2003), além do amplo desenvolvimento da pesquisa qualitativa na educação brasileira.

Na dimensão prática, então, o profissional da educação precisa repensar as direções que imprime ao fazer docente, que se dará nesse contexto de complexidade e contradição.

Embora se reconheça a necessidade de competências e habilidades técnicas no desenvolvimento de ações particularmente complexas, tais habilidades não podem ser supervalorizadas, sob pena de desviar a atenção de aspectos essenciais da docência para outro secundário. Considera-se que a preocupação somente no desenvolvimento de habilidades técnicas ou listagem de capacidades, no exercício profissional mais competente e eficiente, desvia a análise e discussão de questões mais profundas e necessárias à formação do profissional da educação. Pois essa preocupação marcante torna a ação pedagógica mecânica e repetitiva frente aos diversos e múltiplos problemas do contexto escolar.

Nessa dimensão contextual, há, pois, a necessidade de um profissional da educação aberto às mudanças e transformações. A necessidade do conhecimento profissional docente exige dos profissionais um saber científico, que possibilite a aquisição de conhecimentos necessários para realizar o ensino e promover a aprendizagem dos alunos.

Na dimensão contextual, enfatiza-se, então, a abertura para o entorno, que será complexo, cambiante e mutável, onde já não se podem utilizar velhas receitas. E, como afirma Gadotti (2000, p. 49): “estão despontando o cotidiano, a fala, o entorno, a singularidade, o vivido, a reinvenção da utopia, da paixão, da escuta e até da lágrima”.

Neste sentido a profissionalização dos professores não se pode desenvolver à margem da construção de uma nova identidade e do próprio processo de formação inicial.

Na formação dos professores é importante, pois, aprofundar os estudos nas Ciências da Educação para sustentar a base que possibilite uma reflexão profunda sobre as disciplinas e a forma de trabalho das mesmas nas licenciaturas.

Sabe-se que há necessidade de mudanças estruturais no processo de formação docente nas licenciaturas. As mudanças urgem, já que as dicotomias estão presentes: teoria X prática, apresentada nos currículos das instituições sob a forma de disciplinas e prática pedagógica ou prática docente. A contradição teoria/prática é um dos problemas mais discutidos nas análises críticas feitas a respeito da educação. Pode-se observá-las nos trabalhos de Stenhouse (1987), Carr (1990), Kemis (1998) e Contreras (1997), entre outros.

Essa área de saberes, que compreende o conjunto de disciplinas teórico-práticas que se vinculam com a ação e reflexão sobre o fenômeno da educação e da aprendizagem na prática





educativa, não somente proporciona um marco de referência para o exercício da profissão, como também é um elemento que contribui com a identidade profissional.

Não é possível, então, conceber educadores que têm a pretensão de saber o quê e como se deve ensinar sem antes terem construído na *práxis* o que é, por que e para que ensinar, aprender e educar. Porém, o quê, por quê, para quê e como educar não são saberes cujo acesso seja feito somente pela leitura de alguns livros ou textos, nem são definições que se adquirem no dicionário. Os docentes, como homens e mulheres históricos, ao ensinar e aprender, intervêm em sua realidade concreta, formam-se permanentemente e constroem esses saberes, que também são históricos. Dessa maneira, o exercício da profissão docente constitui-se socialmente na *práxis*, ou seja, na reflexão crítica sobre a prática concreta. Não basta somente a reflexão teórica, nem a prática por si só. Necessita-se de ambas.

Segundo Tardif (2003, p.11), “na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho”. Acrescenta ainda que esse saber é sempre “o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Ao esclarecer de maneira mais aprofundada esse saber, indica que

não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber “*deles*” e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola (Ibid., p. 11).

Na formação de professores, o essencial poderia ser definido pela capacidade de refletir coletivamente *na* e *sobre* a prática, além do compromisso com ideais democráticos de justiça e liberdade e trabalhando de forma coletiva e grupal como cogestores institucionais. Sabe-se que, pela fragmentação, especialização e individualização,



muitas são as barreiras para a concretização, mas, como afirma Morin (1996), precisamos romper com a ideia de um saber parcelado, que diferencie, mas não isole nem muito menos hierarquize.

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. A formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e, na atualidade, a ênfase na aprendizagem dos alunos nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, muitos autores denominam de profissionalidade. Para Libâneo (2001, p.63), “a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo”. Ao conceituar a profissionalização, pode-se relacioná-la às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade, que envolve a formação inicial e a formação continuada, em que o professor aprende a desenvolver as competências, habilidades e atitudes profissionais. Já o profissionalismo implica um desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e também o comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, pode-se perceber isso como o domínio que ele tem da matéria que leciona, a aplicação competente de estratégias e métodos de ensino, sua dedicação ao trabalho, assim como sua participação consciente na construção coletiva da proposta pedagógica de sua escola, que deve ser democrática.

Em última instância, essas ideias auxiliam na construção e no fortalecimento da identidade profissional do professor. É necessário, enfim, redefinir seu papel na prática e sua relação com os demais saberes igualmente considerados. Isso supõe, entre outras coisas, dar atendimento a questões que se referem à Didática e ao papel da investigação na Educação, tanto na formação inicial, quanto no próprio exercício da docência.



Acredita-se que a profissionalidade dos educadores está em processo de construção. Ela implica muito mais que um título, cujo sentido é relativo num sistema cada vez mais credencialista. Tudo isso é perpassado por melhores condições de trabalho, remuneração e prestígio social. Implica lutar por um maior controle autônomo do próprio trabalho num marco ético, centralizado nos homens e nas mulheres e no seu bem-estar e dignidade. Portanto, é necessário enfrentar o desafio de construção de um sentido de profissionalidade que dê aos educadores o reconhecimento social pela sua tarefa.

O texto *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério* (Tardif, 2000) trata da questão do conhecimento dos professores, dos saberes, do saber-fazer, das competências e habilidades que servem de base ao trabalho e à profissionalização dos professores no ambiente escolar. Ao analisar a conjuntura social, afirma perceber-se uma contradição, pois se exige dos professores que se tornem profissionais no momento em que todas as profissões passam por profundas crises.

Essa busca de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor é um movimento internacional, que se ramifica e alarga até o Brasil, assim como produz investigações teóricas a respeito. As produções que distinguem as profissões de outras ocupações caracterizam-se por:

- apoiar-se em conhecimentos especializados, por intermédio das disciplinas científicas, sustentados pelas várias ciências (humanas, sociais, naturais e da educação);
- adquirir esses conhecimentos especializados por meio de uma longa formação de alto nível (certificativa);



- ser essencialmente pragmáticos, modeladas e voltadas para a solução de situações problemáticas concretas;
- possuir o direito e a competência de utilizá-los;
- possibilitar a avaliação do trabalho de seus pares;
- exigir autonomia e discernimento na ação;
- necessitar de formação contínua, pela emergência de conhecimentos evolutivos e progressivos;
- responsabilizar os profissionais pelo mau uso de seus conhecimentos.

A ausência dessas características revela a crise do profissionalismo aqui comentado. Crise essa largamente discutida e que, segundo Tardif (2002), pode ser resumida em quatro pontos principais: a) a mudança na visão de perícia profissional, que se viu abalada pela ausência de referenciais comuns; b) a insatisfação com a formação universitária em qualificar adequadamente para a realidade do mundo do trabalho; c) a crise do poder profissional e a falta de confiança do público; d) a crise da ética profissional, ou dos valores que devem guiar a profissão, que se encontra permeada por conflito de valores.

Ao examinar a natureza dos fundamentos epistemológicos da prática profissional, observam-se rupturas e novas aberturas nessa análise, conceituando-a como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Ibid., p.38). Essa epistemologia da prática profissional tem como finalidade compreender como são utilizados, aplicados e produzidos os saberes profissionais dos professores, sua função e papel no trabalho e na construção da identidade profissional.



Retomando as ideias de Tardif (2002), pode-se constatar que todos os estudos universitários reafirmam essa visão social, epistemológica e ecológica dos saberes. As principais constatações decorrentes da pesquisa universitária mostram que os saberes profissionais são temporais, adquiridos através do tempo (história de vida, influência enquanto aluno e prática no início de sua profissão); são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes e não formam um repertório de conhecimentos unificados; são variados e heterogêneos, exigindo uma variedade de habilidades porque sua ação é orientada por diversos objetivos; e, finalmente, são personalizados e situados, contextualizados e com as marcas de seu próprio trabalho.

Tudo isso mostra que a formação desses profissionais, no âmbito universitário, deve questionar e rever os fundamentos da própria identidade do profissional da Educação, quebrar a lógica universitária, impedir a fragmentação dos saberes, resgatando, assim, os valores éticos da profissão, refletindo e criticando as próprias práticas pedagógicas.

A abordagem sobre os saberes docentes e a formação profissional, segundo Tardif (2002), preconiza estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores. Ele afirma que o saber é social, em primeiro lugar, porque é partilhado por todo um grupo de agentes - os professores - que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a ser ensinadas, regras do estabelecimento, entre outros.

Do segundo ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque, em relação a essa situação



coletiva de trabalho. Também esse saber é social porque sua posse e utilização repousam em um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos. Esse saber é produzido socialmente, resultado de uma negociação entre diversos grupos. Tendo isso em vista, o que um professor “deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social.

Ainda, em terceiro lugar, esse saber é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. O professor não trabalha apenas com um “objeto”, ele trabalha com sujeitos. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta por meio de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por isso, é preciso assinalar no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Em quarto lugar, como mostra a história da Educação, o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar modifica-se com o tempo e as mudanças sociais.

Finalmente, em relação à abordagem social, esse saber é adquirido no contexto de uma socialização profissional. Ele vai sendo incorporado, modificado, adaptado de acordo com os momentos e as fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional na qual o professor também aprende a ensinar, fazendo o seu trabalho.

Ao analisar as questões referentes sobre professor e professor reflexivo, Pimenta (2002) aponta que a reflexão é característica fundamental de todo ser humano. Ela é atributo característico dos seres humanos. Portanto, a autora questiona se todo ser humano reflete por que essa moda de *professor reflexivo*.

No início dos anos 1990, essa expressão tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Para diferenciá-los, foram feitos estudos sobre a gênese contextualizada desse movimento. Schön (2000) realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observou as práticas e, valendo-se de seus estudos sobre John Dewey, propôs que a formação não fosse nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supunha a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Nessa visão, a valorização da *experiência* e a *reflexão na experiência* além do *conhecimento tácito* apontam para que Schön (2000) aposte numa formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, pela reflexão, análise e problematização dela, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Pode-se dizer que esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. Ele é mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. Mas só isso não é suficiente. Diante de novas situações, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos por meio de um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático. Mas estes, por sua vez, não dão conta de novas situações que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo busca, análise, contextualização, diálogo com outras perspectivas, “uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (SCHÖN, 2000, p.20). A esse movimento o autor denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Pimenta (2004, p.21) considera que Schön manifesta: “uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”. Essas ideias foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países, num contexto de reforma curricular, em que os profissionais precisam ensinar em situações singulares. Por isso, tornou-se muito forte a ideia de formação contínua na escola, na explicitação das demandas da prática. Essa formação contínua não pode ser entendida como treinamento ou simples capacitação e vai além do conceito de educação permanente. Os eixos que daí decorrem são o da valorização da pesquisa e da prática na formação de professores.

As primeiras críticas que surgiram foram quanto ao “practicismo” que, segundo Zeichner (1997), emerge daí. Este autor aponta que Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que define o conhecimento, e que sem eles não se consegue mudar a produção do ensino, de forma igualitária e justa. Acrescenta que só a reflexão não basta: o professor necessita tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Contreras chama a atenção “para o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas” (apud PIMENTA, 2004, p.25). Decorre dessa contextualização a necessidade de movimentar-se da reflexão individual à coletiva e finalmente para a reflexão crítica. Para que isso ocorra, há que se enfatizar o papel da teoria.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a prática desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Bagé, é um movimento que está sendo construído lentamente, mas do qual já antevemos resultados satisfatórios na formação dos nossos licenciados, dada a apresentação de práticas inovadoras, tanto nos estágios de Educação Infantil, anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos, experiências potentes e contextualizadas, que provocam movimentos nas escolas onde desenvolvem os estágios supervisionados.

Os professores do curso constatarem que, na elaboração dos artigos a serem apresentados como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), são evidenciadas as pesquisas realizadas durante os estágios e que dão à sua escrita um viés de aprofundamento, reflexão e inovação criativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. *Resolução nº 1 e 2 que define diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC, 2020.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GHEDIN, Evandro, et al.. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *O professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma, ANASTASIOU, Lea. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.77-91.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação/ ANPED*, nº 13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.





2

Quéli Dornelles Morais

**RESGATANDO
CONHECIMENTOS SOBRE
A DIVERSIDADE
E A INCLUSÃO
NA PRÁTICA DO ESTÁGIO**



O objetivo desta reflexão é analisar em que medida o estágio curricular supervisionado, oferecido pelo curso de graduação em pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), pode representar um espaço de mudanças de paradigmas que vêm de encontro às dificuldades vivenciadas pelo professor de sala de aula regular inclusiva, tornando-o, um elemento transformador das barreiras à aprendizagem dos alunos, com ênfase em refletir os processos de exclusão ocasionados por estas barreiras.

As discussões realizadas nas produções originadas pelas experiências do estágio reforçam a importância de aliar o trabalho com as virtudes humanas e a afetividade ao ato de ensinar, considerando os conflitos de sala de aula como elementos sinalizadores do sofrimento ocasionado pelas diversas formas de exclusão, bem como a dificuldade de alguns profissionais no que diz respeito à reflexão sobre suas práticas de sala de aula que podem não contemplar a diversidade presente no cotidiano escolar.

O estágio curricular supervisionado pode burlar os processos normatizadores aos quais alguns espaços escolares ainda estão submetidos, apresenta-se como um possível veículo de inovação pedagógica, que transporta o aluno a outras dimensões, mostrando a todos os sujeitos partícipes deste espaço, que a sala de aula pode se reinventar cotidianamente e que, por meio destas vivências, a aprendizagem significativa pode ocorrer.

Diversos debates, na atualidade, têm demonstrado que os processos formativos oferecidos não estabelecem uma conexão que represente a ruptura com modelos prescritivos, indiferentes a singularidade dos sujeitos, modelos que interferem na prática dos professores e, por essa razão, as experiências oriundas do estágio podem representar uma mudança positiva, tanto para aperfeiçoar os conhecimentos dos professores regentes, quanto para possibilitar práticas que fundamentem as teorias repassadas aos acadêmicos

em processo de formação inicial, contribuindo mutuamente para os processos formativos de ambos.

Face às conquistas da educação inclusiva é imperativa a necessidade de fortalecer o conhecimento dos professores que atuam em salas de aula inclusivas no que diz respeito aos alunos com deficiência, aos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou às crianças em situação de vulnerabilidades sociais mais adversas, visando analisar se a sala de aula regular é um espaço que contempla a diversidade e a superação das barreiras que possam representar entraves à aprendizagem significativa. Segundo Carvalho (2007, p.16):

[...] a presença da deficiência não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem. De outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem e não são, necessariamente, portadores de deficiência. Mas ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos educacionais que não são utilizados na “via comum” da educação escolar, para alunos das mesmas idades.

Com o advento da educação inclusiva, diversos profissionais relatam a dificuldade no trabalho com estes alunos, alegando não terem se preparado para isso durante a formação inicial ou no exercício da profissão docente.

A proposta interdisciplinar que compõe o estágio articula os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos no processo, alinhando-se ao que propõe Ghedin et al. (2015). Para ele, esta articulação entre os docentes das universidades, os acadêmicos em estágio e os professores das escolas propicia a formação de uma comunidade de investigação. Cabe a esta comunidade, a partir da pesquisa pensar um novo paradigma sobre a formação de professores, utilizando conhecimentos oriundos da experiência, os saberes pedagógicos e os científicos academicamente construídos. Segundo ele:





Não há uma receita pronta e acabada, como em todo processo pedagógico. Há a possibilidade de uma articulação de caráter interdisciplinar que nos possibilitaria elaborar um projeto de pesquisa em comum, onde professores das escolas, estagiários e professores da universidade teriam objetos comuns de investigação. Isso implica planejamento coletivo interdisciplinar e transdisciplinar (GHEDIN ET AL., 2015, p. 41).

Dentre as experiências vivenciadas pelos alunos durante o estágio curricular obrigatório, as práticas realizadas em sala de aula inclusiva não podem representar um obstáculo à realização da proposta. Os conhecimentos relacionados ao público alvo da educação inclusiva devem ser trabalhados durante as disciplinas específicas voltadas a esse público nos cursos de formação de professores, com ênfase não só em conceitos específicos, mas também nos aspectos metodológicos, possibilitando ao acadêmico condições de propor metodologias que respeitem a diversidade e a inclusão. O estímulo à produção de material didático adaptado, os planejamentos voltados ao contexto inclusivo são alguns dos elementos fundamentais para a compreensão e operacionalização destas metodologias, embasadas em princípios teóricos bastante claros a priori.

As experiências aqui destacadas embasam-se numa proposta que articula o estágio com a pesquisa na formação inicial de professores no curso de pedagogia da UERGS, como condição para o desenvolvimento da autonomia intelectual, profissional e identidade docente, visando a formação de um professor pesquisador crítico-reflexivo. A proposta apresenta elementos presentes nos estudos de Ghedin et al. (2015), como destacado a seguir:

[...] A relação que aqui se busca é a que articula estágio como processo de pesquisa, que exigem um aprofundamento conceitual, especialmente para se compreender o modo próprio de apropriação do objeto investigado. Nesse sentido, pergunta-se: em que medida o estágio curricular contribui para a constituição da identidade de docente do professor em formação? Este articulado interdisciplinarmente aos



processos investigativos poderia constituir-se como alternativa capaz de superar a fraqueza das relações neurológicas do processo formativo? De certo modo, o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/ técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/ espaço que o professor em formação constrói sua identidade profissional. Nesse sentido, o estágio constitui-se numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o professor enquanto identidade profissional. Numa perspectiva dialética institui o que será, juntamente com o exercício profissional iniciante nos primeiros anos de atuação profissional, ao longo de sua existência (GHEDIN ET AL., 2015, p.37).

As produções realizadas pelas acadêmicas voltadas à diversidade e inclusão refletem um estudo aprofundado sobre a educação de surdos e os processos simbólicos de violência, manifestados no contexto de sala de aula, motivados pela invisibilidade desses sujeitos das questões de aprendizagem e do convívio solidário.

As vivências viabilizadas pelo estágio curricular supervisionado possibilitaram a compreensão prática das dificuldades destes públicos no que se refere ao ensino, às interações pessoais, bem como demonstram o quanto as barreiras à aprendizagem interferem no exercício diário da professoralidade. Refletem o quanto pode se tornar difícil para professor e aluno dar sequência a um projeto de ensino sem que tais barreiras sejam identificadas, trabalhadas e reconhecidas pelos atores que compõem este cenário.

Aliar pesquisa e ensino favorece uma reflexão diferenciada sobre a prática, uma vez que o planejamento diário realizado no estágio supervisionado oferece este suporte, um repensar a partir das discussões e leituras realizadas. Estas reflexões diárias auxiliam o acadêmico na compreensão da metodologia utilizada e sua real possibilidade de aplicação, bem como a necessidade de buscar outros caminhos metodológicos que possam favorecer o aluno quando a mesma não contempla o momento pedagógico vivenciado pelo grupo.

A partir da análise das produções das alunas foi possível identificar que a barreira atitudinal foi o elemento propulsor de todos os problemas destacados.

MAS O QUE SÃO BARREIRAS?

Para que possamos compreender os prejuízos causados pelas barreiras à aprendizagem dos alunos, é necessário que tenhamos muita clareza sobre seu significado. Para Carvalho (1999, p. 60),

barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem aos alunos, criando-lhes dificuldades no aprender. Inúmeros fatores geram tais dificuldades: alguns são intrínsecos aos alunos e outros, talvez a maioria, externos a eles.

Considerando isso, há a necessidade de compreender que diversas ações e encaminhamentos metodológicos utilizados nas práticas diárias das escolas mobilizam a formação destas barreiras e instalam a insegurança, a inquietação, os problemas comportamentais por parte dos sujeitos atingidos por estas práticas.

As barreiras atitudinais caracterizam-se pela formação de conceitos depreciativos em relação ao outro que não correspondem às expectativas criadas, atribuindo-lhes qualidades negativas resultantes de tratamento desigual ou equivocado. No que se refere às questões de aprendizagem estas barreiras refletem o pensamento dos professores em relação ao aluno e sua singularidade. Em sua maioria, estes comportamentos são imperceptíveis ao olhar do outro, travestindo-se na metodologia, avaliação, transferência de responsabilidades, principalmente quando se trata do público alvo da inclusão. A deficiência ou situação de vulnerabilidade do outro, torna-se a justificativa para o fracasso escolar. Segundo Lima e Tavares (2012, p. 104),

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Lima e Silva (2012) relatam que as barreiras atitudinais podem se manifestar em algumas formas ou comportamentos, muitas vezes, inconscientes e não percebidos pelo professor que projeta no outro a impossibilidade de aprender o que é ensinado:

O efeito de propagação (ou expansão): supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Negação: desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem. Assistencialismo e superproteção: impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem. Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência. Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, um aluno, familiares deste. Baixa expectativa: acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular (LIMA SILVA, 2012, p. 5-7).

A barreira da ignorância fez-se presente nas ações dos professores nos dois casos estudados, uma vez que os profissionais se negaram ao conhecimento da língua de instrução do aluno ou negligenciaram a qualidade das relações interpessoais estabelecidas na turma. Esta barreira pode ser fruto de propostas conteudistas que não consideram a harmonia do ambiente e o respeito à singularidade como elementos que contribuem para a aprendizagem.

A barreira da rejeição caminha lado a lado com a barreira da ignorância já que os processos interativos entre professor e aluno são evitados nos diferentes momentos em sala de aula. Além disso, outro elemento muito presente no contexto do estudo das acadêmicas é a barreira de particularização, quando o professor demonstra a crença de que o aluno apresenta um limite na aprendizagem diretamente relacionado a sua condição ou singularidade em sala de aula. Neste sentido, o próprio profissional não reconhece em suas práticas condições potenciais para alavancar o desempenho da totalidade.

A padronização e a generalização podem ser percebidas nas falas e ações dos profissionais nos dois casos estudados: no caso da escola onde há a presença de surdos, a professora desenvolve uma proposta ouvinte que desconsidera a minoria linguística presente em sala de aula e que merece todo o respeito oriundo de um trabalho diferenciado. No que se refere à sala de aula em situação de conflito, os alunos que não apresentavam esta postura não foram considerados neste contexto, como um motivo suficientemente forte para propor um projeto ou ação com a turma, visando modificar este cenário.

Em ambos os casos, foi possível perceber que as barreiras identificadas relacionavam-se diretamente com a forma como os professores propõem as ações metodológicas e que a presença dos acadêmicos nestas realidades, bem como as propostas de intervenção por eles realizadas oportunizaram ao professor e à escola acesso a um modelo de planejamento pensado, a partir de uma pedagogia da diferença. O planejamento tem como missão modificar o cotidiano de sala de aula e, conseqüentemente, melhorar o desempenho do aluno, tendo em vista que planejar, a partir da diversidade, é pensar o aluno no contexto biopsicossocial, levando em conta que ensinar e aprender exige ludicidade, alegria, reforço positivo, estudo e pesquisa constantes.

O trabalho acadêmico realizado durante o estágio proporciona ao professor regente oportunidade de vivenciar inovações pedagógicas que, neste caso, contemplam a diversidade presente em sala de aula inclusiva, aspecto do modelo de pedagogia diferenciada, também conhecida como pedagogia de Meirieu (2002), que consiste na condução e aprofundamento das questões da ética na e para a educação:

O princípio dessa pedagogia está embasado no respeito ao tempo de aprendizagem de cada sujeito, ou seja, respeitar e identificar o momento pedagógico de cada aluno. Para ele a pedagogia diferenciada obedece a dois pressupostos básicos: a) Todos precisam e devem aprender, devem ser educados, devem partilhar a cultura do mundo; b) Não se aprende por decisão dos outros: é preciso que as pessoas queiram aprender, possam aprender e o façam com prazer (MEIRIEU, 2002, p.275).

A escolha da turma, o planejamento do trabalho a ser desenvolvido durante o estágio, as estratégias para a realização do trabalho pedagógico devem ser organizadas juntamente com o professor regente e a supervisão de estágio. Juntos poderão realizar um trabalho alinhado à proposta pedagógica da escola e ao planejamento do professor. Nesta relação, o professor regente necessita confiar no potencial de pesquisador e de futuro professor do acadêmico, uma vez que:

o professor que recebe o estagiário também é um formador de professores e responsável pela construção da identidade docente do estudante, pois este compartilha saberes construídos a partir de suas vivências profissionais dentro de um contexto sócio histórico e técnico-pedagógico. Desse modo, importa destacar que a concepção de profissionalidade não pode ser reduzida a uma lista de habilidades e conhecimentos distantes da realidade em que se inserem a escola e a docência, sob o risco de reduzir-se a uma dimensão estritamente técnica, desvinculada dos elementos políticos, pedagógicos, éticos e estéticos da profissão docente. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.73).

A partir do exposto é possível afirmar que o estágio curricular obrigatório ofertado pela UERGS auxilia o professor regente de sala de aula inclusiva na percepção de metodologias diferenciadas que podem dar conta das necessidades dos alunos presentes em sala de aula inclusiva, promovendo a reflexão sobre a prática não só do acadêmico em estágio, mas do professor regente, o que torna o estágio um mecanismo de escuta aos anseios do professor regente.

Para que seja possível a transformação das barreiras à aprendizagem é necessário que os conhecimentos voltados à diversidade e inclusão sejam objeto de estudo e pesquisas frequentes no contexto universitário, valorizando as potencialidades destes sujeitos em detrimento da singularidade que apresentem. Esta visão é parte da reflexão presente no pensamento de Meirieu (2002) e Ghedin (2015), segundo os quais, o ambiente escolar necessita de um ensino que acredite no potencial do aluno que reconhece que não se aprende por decisão do outro, mas que é preciso estimular o outro a querer aprender. Segundo Meirieu (2002), necessita de uma pedagogia que se embase nas questões de realidade, que inclui todos no desejo e nas possibilidades de aprendizagem, articulando as disciplinas com as finalidades da escola, propondo uma pedagogia verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GHEDIN, Evandro; Oliveira, Elisângela Silva de; Almeida, Whasgthon A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*, Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html>. Acesso em 02/04/2020.

LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola*. p. 5-7, 2012. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>. Acesso em 02/04/2020.

MEIRIEU, Philippe. *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.





3

Viviane Castro Camozzato
Veronice Camargo da Silva

ARTESANIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE:

temas da cultura
e letramento acadêmico
como potencializadores

Pretendemos tratar da formação docente a partir de uma dupla injunção:

- por um lado, a questão da arteficialidade, do ofício docente que vai na direção de uma articulação entre saber-fazer, pois, a docência envolve tanto um conhecimento sistematizado, quanto uma relação com esse conhecimento, sabendo criar estratégias – os modos de fazer – com vistas a produzir aprendizagens nos sujeitos; é a partir desta especificidade que a docência se afirma como lugar de estudo, de valorização da teoria e da prática, de forma concomitante;
- uma vez que a docência envolve o saber-fazer, apontaremos algumas relações com os entendimentos de letramento – em especial, com o letramento acadêmico – e com a proposta de trabalho a partir de temas da cultura na experiência com a formação de professores/as na universidade e escola.

CONSTITUIR-SE DOCENTE NA INTER- RELAÇÃO ENTRE O SABER E O FAZER

Para tornar-se docente é preciso percorrer um percurso: a opção pelo curso de formação (no Brasil, magistério no Ensino Médio e as Licenciaturas no Ensino Superior), o ingresso e sua efetiva realização, mas também os múltiplos processos de constituição de cada estudante e professor/a *antes, durante e após* a formação específica.

Importante considerarmos, nesse sentido, a necessária formação continuada dos profissionais em educação, a partir de diferentes estratégias, tais como: seminários, cursos, eventos em geral, mas também a formação em serviço, com tempo docente para reuniões e estudos nas escolas, com reflexões sobre as práticas



institucionais e com trocas produtivas entre os docentes. Tais questões são relevantes, até mesmo, em relação ao percurso formativo que não se encerra. Vemos, contudo, o quanto essa primazia da formação em serviço, pelo menos no Brasil, não se efetiva numa prática generalizada. Há movimentos de formação em serviço, mas ainda é algo incipiente, na maioria das vezes, associado às promessas de um modo de pensar o trabalho docente que não se ajusta às políticas públicas educacionais que efetivamente funcionam.

Além disso, considerando as temporalidades já apontadas – o *antes*, o *durante* e o *após* –, podemos pensar no quanto há urgência de que o antes e o durante da formação docente funcionem de modo ampliado, o que evidencia, sobretudo, um processo envolvendo as famílias, a formação escolar da educação infantil ao ensino superior, mas também uma formação cultural mais abrangente. Acerca disso, investimos, na Licenciatura em Pedagogia da UERGS, em Bagé, em ações que auxiliem a ampliar o repertório cultural. Visitar exposições de arte em múltiplos museus e galerias, realizar viagens de formação a diferentes espaços e instituições daquele município, de Porto Alegre e demais cidades, assim como assistir documentários, filmes, peças de teatro, espetáculos musicais, saraus literários, instalações de arte, pesquisas sobre artistas e sua socialização estão entre as ações implementadas para que esteja presente, na formação dos/as pedagogos/as formados, o entendimento de que a constituição docente envolve um processo complexo e repleto de zonas de contato em diferentes áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, a questão de uma formação associada aos conhecimentos da arte em geral possibilita uma abertura neste percurso que viabiliza uma constituição aberta, flexível, questionadora e que compreende que sem experimentação é mais difícil atingir deslocamentos geradores do aprender. Nossas experiências com a formação docente associam o saber e o fazer a partir de estratégias



específicas, plurais, mas também conjunturais. Nas temporalidades de formação docente percebemos que é vital compreender o porquê dos conhecimentos – articulando questões políticas, socioculturais, econômicas e históricas –, suas implicações e efeitos, mas também conseguir operacionalizá-los, repensando-os e criando estratégias singulares de trabalho docente, Em um processo em que “a pedagogia não exclui os outros saberes”, posto que “os articula na formação” (FABRE et al., 2004, p. 8).

Tais compreensões partem, ainda, de alguns entendimentos importantes. Em primeiro lugar, a compreensão de pedagogia como “a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar teoria e prática a partir de sua própria ação” (HOUSSAYE, 2004, p. 10). Ademais, “é nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia” (HOUSSAYE, 2004, p. 10). A partir dessa discussão, a indissociabilidade entre teoria e prática é afirmada. Afinal, a pedagogia não é teoria *ou* prática, mas a junção entre esses dois elementos.

Considerando isso, os componentes curriculares, as ações de formação e extensão, bem como as micro práticos e as práticas de estágios curriculares obrigatórios, a partir da Licenciatura em Pedagogia, entre outras ações, são oportunidades para que os/as acadêmicos/as articulem teoria e prática. Isso não significa, obstante, uma desconsideração com um elemento ou com o outro, mas uma *afirmação do lugar dos saberes pedagógicos*, pois compreendemos “que o que deve haver em pedagogia é certamente uma proposta prática, mas, ao mesmo tempo, uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica (Id., p. 12)”.

Em segundo lugar, cada docente está implicado com questões e desafios do seu espaço-tempo. Isso deveria instigar todos nós a



compreender, problematizar e inventar estratégias outras de atuação e locomoção. A Pedagogia, nesse sentido, analisa os processos educacionais, questiona, inventa outras possibilidades em um processo que é teórico e prático. Tal operação incita a pensar na criação de pequenas suturas, fraturas, brechas. Afinal, não seria para reiterar o instituído o acionamento do saber pedagógico.

Nesse sentido, esperamos que a formação para a docência dos/as pedagogos/as que passam pelo nosso curso abra os campos do olhar e das possibilidades; que em cada momento pedagógico nossos/as estudantes possam analisar, identificar e criar estratégias pedagógicas que evidenciem possibilidades outras, implicando investimentos nas potencialidades de cada sujeito e de cada processo.

Para a formação docente – que se afirma como lugar de produção e invenção e não de mera reprodução do existente – é coerente “fazer com que o mundo apareça aberto.” (LARROSA, 2001, p. 49). Por isso, reconectamo-nos com as temporalidades comentadas anteriormente – o *antes*, o *durante* e o *depois* – e com a intencionalidade que atravessa a formação na UERGS, em Bagé. Mais especificamente, o entendimento de formação cultural expandida mediante aberturas incessantes com diferentes experiências que aproximem os/as estudantes a uma ampliação e abertura dos sentidos. Ao visitar uma exposição em Porto Alegre, uma escola bilíngue em Pelotas, ou mesmo assistir um sarau musical em Bagé, a ampliação dos sentidos é formativa e permite um olhar, sentir e viver o mundo com os demais.

Isso faz todo o sentido quando olhamos para alguns percursos formativos de nossos/as alunos/as: algumas das experiências docentes mais instigantes e singulares que foram criadas, a partir das orientações com as professoras da unidade, foram aquelas em que os/as estudantes não vinham de um processo prescritivo do Magistério no Ensino Médio e, por outro lado, mostravam interesse por outras áreas para além da Pedagogia. O entrecruzamento interessado

entre fotografia e infância, entre sociologia e pedagogia, entre artes visuais e direitos das crianças, entre literatura e letramento, entre outros, permitiram criações pedagógicas inusitadas, repletas de intencionalidades e costuras transversais.

TEMAS DA CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os estudantes precisam, juntamente com a teoria, vivenciar processos, experimentar o conhecimento, a partir de um modo que não implique uma separação entre teoria e prática. Isso porque, como destacado anteriormente, a pedagogia implica articular permanentemente essa junção, posto que ela é teoria e prática. Qualquer pretensa ligação com apenas um dos dois elementos enfraquece o que entendemos por pedagogia – sobretudo, porque não vemos de forma dissociada esses dois elementos, posto que são completamente articulados (a teoria é uma prática e vice-versa).

Tendo isso em questão, acreditamos que uma docência comprometida com a análise da sociedade é parte da formação que pretendemos construir no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em relação à formação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, nesse caso, trazemos algumas discussões que atravessaram a edição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em nossa unidade, entre 2014 a 2018.

O subprojeto Pedagogia do Pibid, aliás, iniciou à docência estudantes a partir da imersão em escolas públicas com o intuito de mapear os temas da cultura que, naquele espaço-tempo, compunham os cenários de atuação das/os nossos estudantes. Além de uma cuidadosa familiarização com o contexto das instituições, as conversas, observações e análises dos materiais que circulavam



no tempo-espaço das escolas serviam para fomentar modos de olhar que não criassem e nem reforçassem uma antiga dicotomia: a separação entre escola e sociedade.

Tratava-se, sobretudo, das artesanias da docência, isto é, de uma docência produzida no fazer cotidiano, marcada pela singularidade de quem olha, observa, compreende, troca e dialoga, mas também faz a apreensão disso para – a partir de estudos teóricos, análises contextualizadas e de um repertório cultural ampliado – produzir minuciosamente estratégias pedagógicas potentes para gerar deslocamentos nos estudantes das escolas. Assim, os projetos de trabalho trataram de temas como o direito das crianças à cidade, a escola e as múltiplas culturas, igualdade de gênero e direitos, imagens e educação, entre muitos outros.

No Ensino Fundamental, lidamos com crianças que vivem a infância de diferentes modos, assim como o entendimento de que é necessário construir um protagonismo dos estudantes na escola – deslocando, com isso, a centralidade dos docentes como “transmissores de conhecimentos”. Lidamos também com a urgência de interagir, no processo educacional, com múltiplos suportes – tais como, jornais e telejornais, peças teatrais, músicas, bilhetes, manuais, fotografias, mapas, esculturas, espaços internéticos, entre outros –, acionados não apenas para visualização, mas, sobretudo, para análise, reelaboração e reconstrução, implicando ações criativas por parte dos estudantes em relação aos temas culturais.

Tais modos de compreender a docência foram tecidos artesanalmente a partir de discussões advindas da Pedagogia, mas de modo bem profícuo pela articulação do subprojeto com a perspectiva de análise dos Estudos Culturais em Educação que têm, em suas articulações no Brasil, investido suas indagações em torno de “questões implicadas com representação, identidade, diferença, alteridade, poder, política cultural, pedagogias culturais, entre outras, bem como





sobre os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos examinados (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 34)”. Cremos que a “busca pela focalização de questões mais amplas, que parecem residir as principais contribuições que a articulação entre Educação e EC (IBIDEM)” tem incidido na construção de um produtivo exercício de pensamento e prática com e nas escolas que auxiliam um processo incessante de problematização sobre “a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades de hoje (IBIDEM)”.

Compreendemos, assim, que olhar/observar/problematizar os temas culturais com os sujeitos-estudantes das escolas é condição para o trabalho criativo e artesanal que cada docente realiza, em conjunto com conteúdos curriculares, entendendo-os, também, como indissociáveis da Cultura, ou seja, a partir dos temas desse campo, um processo complexo é valorizado, o qual vai desde a investigação dos temas ingressantes nas escolas, os temas intencionalmente selecionados pelos professores e, ao mesmo tempo, remixados com conteúdos e estratégias pedagógicas pujantes, que levem em conta as noções já relatadas.

Precisamos destacar, ademais, que esse modo de compreender o trabalho pedagógico compõe a formação docente na Licenciatura da UERGS, Bagé, para além do subprojeto de Pedagogia do Pibid de 2014 a 2018. Os estágios curriculares obrigatórios carregam as noções construídas, como esperamos demarcar a partir do estágio realizado pela estudante Jaqueline Flesch, em 2019.

A estudante foi bolsista de iniciação à docência no Pibid e trabalhou, no estágio dos anos iniciais, com as múltiplas infâncias em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bagé (RS). A estudante traz, em seu relatório de estágio, o seguinte argumento, ao justificar a produção do projeto de trabalho com a turma:



Ele se justifica através da importância de garantir uma alfabetização voltada para as práticas sociais de leitura e escrita que também considere os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, por meio do entendimento de sua realidade, os educandos podem problematizar suas infâncias estabelecendo um paralelo com as demais existentes.

É importante ressaltar o direito da criança de dar significados e ressignificar aquilo que conhece, ampliando as possibilidades de olhar a si e ao outro. Com isso, o projeto objetivou desafiar os alunos a pensar sobre a sua constituição enquanto criança, conhecendo e refletindo sobre múltiplas possibilidades de infâncias a partir de práticas que priorizassem a construção autônoma e o debate.

Pensando especificamente nos anos iniciais, buscou-se que o aluno fosse capaz de respeitar e acolher as diferentes identidades e constituições de infância, confrontando os conhecimentos prévios adquiridos acerca do que é ser criança e o seu papel em sociedade. Também foram realizadas propostas para que os educandos pudessem conhecer e reivindicar seus direitos enquanto criança (FLESCH, 2019, p. 7).

E, ao analisar esta experiência específica com o projeto, Flesch (2019, p.14) comenta:

foi possível desafiar os educandos a refletirem sobre a sua constituição enquanto criança. Com ele, os alunos puderam explorar sua criatividade a partir de diferentes propostas pedagógicas. Essas propostas visaram confrontar os conhecimentos prévios de cada um acerca do que é ser criança, além de fazê-los refletir sobre os seus papéis na sociedade.

Conforme o proposto, as vivências planejadas fomentaram a construção autônoma e o debate. Os alunos conseguiram desenvolver a capacidade de argumentar dando diferentes opiniões e analisando sobre diversos pontos de vista. Tornaram-se mais participativos, inclusive, algumas crianças que não costumavam envolver-se tanto com a aula, engajaram-se nas discussões acerca da temática do projeto. Com isso, construíram novas formas de expressarem-se através de textos orais e escritos.

Com as discussões que apresentamos até o momento e com as especificidades trazidas, esperamos ressaltar que o trabalho docente é complexo, desafiador, mas também permeado de uma ênfase na criação. Afinal, é um trabalho – no sentido laboral do termo, que envolve atividade, ação e continuidade – teórico e prático. Ao mesmo tempo, é um trabalho que exige: a) um cuidado ético-político de contribuir para a formação de pessoas que problematizem o próprio mundo e que consigam ter os subsídios necessários para se locomover nele (com cuidados consigo mesmas e com os outros); b) a criação de artesanias outras – estas sem fórmulas, sem receitas –, que impliquem um mundo – por que não? – mais solidário, ético e genuinamente melhor, a partir de cada um de nós. Tais exigências reafirmam a potência da docência e da urgência de formações que valorizem as especificidades da Pedagogia como campo de conhecimento.

LETRAMENTOS NA ESFERA ACADÊMICA

Uma vez tecida a articulação com os processos de iniciação à docência, trataremos aqui do letramento e suas implicações na esfera acadêmica. Afinal, a leitura e a escrita no ensino superior exigem do estudante universitário novas estratégias, tendo em vista ele se deparar com gêneros textuais que, até então, não faziam parte de suas experiências como aluno da educação básica, além dos temas que lhe são desconhecidos. Nesse sentido, precisa se inserir nesse novo espaço para, então, organizar o conhecimento e sentir-se parte desse processo. Isso acontece porque, de acordo com Silva,

ao ingressar na universidade, os estudantes passam a ter acesso a essas práticas, até então desconhecidas por muitos. São-lhes proporcionados para estudos gêneros específicos, tais como artigos científicos, textos informativos ou reportagens de divulgação científica (SILVA, 2015, p. 18).



No entanto, num primeiro momento, nem todos conseguem se tornar *outsider* (GEE, 2001) ou seja, tornar-se parte e se inserir em determinados contextos; para se tornar um *insider* (IBIDEM), o estudante precisa fazer parte dessas novas práticas sociais de leitura e escrita (SILVA, 2015) e, para que isso aconteça, precisa vivenciar situações específicas de uso da língua, bem como participar da ação de socialização do conhecimento.

Desse modo, a exigência na graduação causa ao novo acadêmico, inicialmente, um impacto. A lacuna no conhecimento científico, que afeta muitos dos iniciantes universitários, deveria, pelo contrário, movê-los em direção à busca dos usos e formas de escrever na academia.

Tal movimento torna-se mais próximo do sujeito quando os saberes científicos são aliados aos letramentos (LEA; STREET, 2006), promovendo a inserção do conhecimento vivido pelo estudante ao que irá aprender na universidade. Desse modo, quando os sujeitos são protagonistas da aprendizagem no ambiente em que estão inseridos, eles se tornam *insiders* (GEE, 2001).

De acordo com Fischer e Pelandré (2010), o letramento acadêmico permite a interação direta com os conhecimentos, podendo, assim, o sujeito construir a condição de compreender os discursos apresentados no meio acadêmico, gerando o conhecimento de como utilizar e como realizar as atividades solicitadas pelos professores universitários. Para as autoras,

[...] é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos. Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 572).



Street (1984) reflete a respeito do letramento autônomo e ideológico. No primeiro, neutro, o conhecimento é visto somente como uma habilidade técnica; no segundo, as práticas de letramento não consideram apenas os aspectos culturais, mas a estrutura de poder que se estabelece na sociedade. Jung (2003) complementa a ideia ao fundamentar que

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

Os letramentos, sob este olhar, consistem em ideologias, relação de poder e uso da escrita como práticas sociais que permeiam a comunicação da sociedade. Sendo assim, o conhecimento é algo heterogêneo, que se diferencia do modelo autônomo dos letramentos. Assim, Street (1984) defende letramentos, no plural, e não um único letramento, no singular, “tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (STREET, 1984, p. 47).

Nesse viés, os estudos teóricos relacionados à leitura, à escrita e ao letramento, compreendidos como práticas sociais, tanto em nível universitário como nos níveis fundamentais e médio, vêm sendo guiados por discussões do grupo dos *Novos Estudos do Letramento* (LEA; STREET, 2006). Essas discussões estão fundamentadas, pelos seguintes modelos ou perspectivas que não são excludentes, mas sobrepostas: competências, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

No modelo de competências, as discussões veem a escrita e, principalmente, o letramento como habilidade individual e cognitiva. Esse modelo não prioriza o contexto e está implicitamente vinculado às teorias de aprendizagem autônomas da linguagem, tais como o

behaviorismo, que se preocupa com a transmissão do conhecimento. A socialização acadêmica, o segundo modelo, julga que uma vez aprendidas e compreendidas as regras básicas de um discurso acadêmico específico, os alunos serão capazes de reproduzi-lo sem problemas em outro contexto.

O modelo dos letramentos acadêmicos inclui as relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais. Tem por objetivo não só a relação existente entre epistemologia (modelo de competências) e os processos sociais (modelo da socialização acadêmica), mas também, de modo geral, em exigências institucionais, bem como em contextos mais específicos, nas diferenças individuais ou ainda na individualidade. De forma colaborativa, o modelo dos letramentos acadêmicos investiga (LEA; STREET, 2006) a variedade de gêneros discursivos, modos, mudanças, transformações, representações, processos de significação e identidades dos que estão envolvidos no aprendizado dentro e fora do contexto acadêmico. Esses entendimentos, quando explícitos, fornecem mais oportunidades para ensino e aprendizagem, bem como para examinar como as práticas de letramento estão relacionadas com questões epistemológicas.

Cabe à universidade, portanto, proporcionar espaços para que o futuro profissional da educação pesquise e atue como sujeito crítico e reflexivo na docência; para que sejam instigadas ações necessárias de forma a tornar esse sujeito parte do processo; para que ele assuma seu papel como universitário e como futuro professor nos espaços em que atua, tal como nos estágios e nas diferentes experiências de formação.

REFERÊNCIAS

FABRE, M. et al. Manifesto a favor dos pedagogos. In: HOUSSAYE, J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FISCHER, A. e PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

FLESCH, J. *Infâncias: a multiplicidade do ser criança*. Uergs, 2019. Relatório de Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v.8, n. 44, 2001, p. 714-725.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice Fall*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

SILVA, V. C. da. *Relação entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor*. 2015. Tese (Doutorado em Letras/Linguística Aplicada), Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2015.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London. Cambridge University Press, 1984.

WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015. p. 32-48.





SEÇÃO II:

MÚTIPLAS EXPERIÊNCIAS
COM O ENSINAR-APRENDER
EM ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL

4

Fernanda Nóbrega Nunes Milani
Veronice Camargo da Silva

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CENA: caminhos para a formação de atores sociais a partir de gêneros textuais

INTRODUÇÃO

O termo letramento surgiu em diversos países a partir dos anos 1980. No Brasil, foi utilizado pela primeira vez por Mary A. Kato (1986), que afirmava que a escola possuía como função introduzir os sujeitos no mundo da escrita, permitindo com que os mesmos estivessem aptos a atenderem as diferentes demandas da sociedade tornando-se, assim, cidadãos funcionalmente letrados.

Mais tarde, foi estudado por autores como Kleiman (2008), Tfouni (2010), Soares (2003, 2010) e Rojo (2001, 2009), os quais sustentam este trabalho. Com relação aos gêneros textuais, a base teórica conta com Marcuschi (2001, 2002, 2007), Bakhtin (1997) e Schneuwly & Dolz (1999).

As práticas de letramento têm como enfoque os gêneros textuais e visam ao desenvolvimento dos usos sociais de leitura e escrita, que se fazem necessários para uma participação efetiva na sociedade. Estas se dão a partir de ações educativas que proporcionam aos educandos um maior contato com o mundo social, trazendo assim um sentido de pertencimento à cultura letrada.

As inquietações acerca do tema acompanham-me desde o ingresso na universidade, espaço este que contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento de um olhar pesquisador perante ele. Valendo-se da compreensão de que os estágios supervisionados oportunizam aos acadêmicos a aplicação dos conhecimentos construídos e apreendidos ao longo dos anos, procurei utilizar minha atuação enquanto docente-pesquisadora no Estágio Supervisionado II: anos iniciais do Ensino Fundamental, aprofundando o tema que antes era visto apenas em sua parte teórica, partindo, então, para a parte prática, mais especificamente, às práticas de letramento por meio de gêneros textuais.

Nesse contexto, a presente pesquisa traz o seguinte questionamento: como o conhecimento e a interação com gêneros textuais podem contribuir para a formação de sujeitos atuantes na cultura letrada?

Buscou-se investigar como as práticas de inserção de gêneros textuais podem contribuir para aprendizagem em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Além de se realizar a identificação dos gêneros textuais que os alunos tinham acesso, foi possível verificar suas práticas letradas e ampliá-las. Por último, analisou-se, pelo diário de campo da docente-pesquisadora, a interação do conhecimento com os gêneros textuais.

Quanto à natureza em relação à abordagem a pesquisa é de caráter qualitativa e quanto aos procedimentos, pode ser classificada como pesquisa-ação, composta por quatro etapas: coleta de dados, diagnóstico, implementação e avaliação. Para a coleta e análise dos dados foram utilizados dois instrumentos: um questionário aplicado aos alunos e o diário de campo da docente-pesquisadora.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu entre abril e maio de 2018, durante o estágio curricular obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada em uma turma de 3º ano de uma escola pública, no município de Bagé (RS), com um total de 25 alunos, entre 8 e 11 anos.

Nessa perspectiva, o artigo traz questões referentes ao conceito de letramento e suas duas principais dimensões individual e social, para que se possa contextualizar este fenômeno. Apresenta, também, os conceitos que se fazem indispensáveis para a compreensão da pesquisa: eventos de letramento e práticas de letramento.

Na sequência, apresentam-se os gêneros textuais como objeto de ensino nas propostas pedagógicas, trazendo seu conceito e





diferenciação de tipos textuais, além de referenciar a importância, a utilização e a inserção dos gêneros textuais em sala de aula, muito mais do que só um objeto de ensino-aprendizagem, mas um grande potencializador de sujeitos, cada vez mais atuantes na sociedade.

Também são apresentados os dados e as análises realizadas acerca da identificação dos gêneros textuais comumente vistos pelos alunos, bem como as práticas de letramento que participam. A fim de ampliá-las consta também a análise do diário de campo enquanto instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Por fim, são apresentadas as considerações finais nas quais são retomados os objetivos da pesquisa.

O CONCEITO DE LETRAMENTO EM QUESTÃO E SUAS DIMENSÕES

Por se tratar de um tema muito complexo, torna-se impossível que haja apenas uma definição sobre o que é letramento. Assim, são apresentadas as definições que fundamentam o presente estudo.

O termo letramento surgiu simultaneamente em diversos países nos anos 1980. No Brasil, foi utilizado pela primeira vez por Mary A. Kato (1986), no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que a autora salienta aspectos psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem da linguagem. Diferente dos demais países em que sua origem se relaciona com fenômenos distintos da alfabetização, aqui vincula-se à aprendizagem inicial da leitura e escrita, fazendo com que, muitas vezes, haja uma confusão entre os conceitos de alfabetização e letramento.

O surgimento da palavra letramento deu-se devido à inexistência de uma palavra que nomeasse o fenômeno emergente

desta nova condição que as pessoas estavam ocupando, antes vistas apenas como alfabetas ou analfabetas. Referenciando Soares (2010), compreende-se que a palavra letramento é a tradução da palavra inglesa literacy, que nos dicionários é definida como “a condição de ser letrado”, entende-se aqui como letrado o sujeito que utiliza socialmente a leitura e a escrita enquanto práticas sociais e que corresponde a estas demandas.

Para Tfouni (2010), o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, sendo causa e consequência do desenvolvimento, extrapolando assim os muros da escola, entendendo-o como parte de processos sociais mais amplos.

Segundo Kleiman (2008), o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, em contextos específicos e para objetivos também específicos.

De acordo com Soares (2010), o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita, mas sim um conjunto de práticas sociais de acordo com o contexto social em que o sujeito está inserido. Segundo a autora, podemos definir letramento como

“resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2010, p. 39).

No entanto, apropriar-se da escrita está para além de saber ler e escrever: quando dizemos que alguém aprendeu a ler e escrever, compreende-se que este indivíduo adquiriu a “tecnologia” de codificar e decodificar a língua escrita; já apropriar-se significa que tomou a escrita como sua propriedade.



O letramento em suas definições tende a se dividir entre duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual o letramento é visto como uma posse individual, já na dimensão social é visto como um fenômeno cultural.

Em ambas as dimensões, torna-se complexa a chegada a uma definição específica sobre o que é letramento. De acordo com Soares (2010), a dimensão individual compreende que no processo de letramento existe a leitura e a escrita, vistas aqui como tecnologias, onde cada uma traz habilidades distintas e por serem inúmeras torna-se inviável formular uma definição de letramento que considere apenas as habilidades individuais de leitura e escrita.

Já na dimensão social (SOARES, 2010), o letramento passa a ser visto como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, porém não se restringe apenas a saber ler e escrever, visto que há pessoas analfabetas que são letradas e vice-versa. Por exemplo, um indivíduo que não sabe ler nem escrever, mas pede para que alguém escreva por ele um bilhete, reconhece o uso da escrita ao ditar o conteúdo da mensagem, de acordo com a estrutura linguística. Portanto, por mais que não saiba escrever, compreende e faz uso das peculiaridades do gênero bilhete.

Soares (2010) classifica a dimensão social quanto a sua natureza em duas versões, uma fraca e uma forte: para a interpretação fraca, o letramento é definido como um conjunto de habilidades funcionais, que serviriam para que o indivíduo funcionasse em um contexto social; já na interpretação forte, o letramento é definido como um conjunto de práticas construídas socialmente que visam ao reforço ou questionamento do contexto social em que os indivíduos estão inseridos.

Nesta perspectiva de letramento, já não se intenciona mais a questão se os indivíduos são alfabetizados ou não, aqui entra a classificação entre letrado e iletrado, em que os significados não





possuem relação com a tradução do dicionário que, de acordo com Soares (2010), letrado é aquele indivíduo versado em letras e, iletrado, aquele que não possui conhecimentos literários. Intitula-se letrado o indivíduo que usa socialmente a leitura e escrita respondendo as demandas da sociedade, portanto, não podemos considerar iletrado o sujeito que não sabe ler ou escrever, pois este possui um conhecimento sobre a escrita que é adquirida por todos que estejam inseridos em uma sociedade letrada.

Afinal, o que é o letramento? Ainda não se tem uma definição única, justamente por este tema ser tão amplo e tão complexo. Cito um trecho do poema de Kate M. Chong, que serve de epígrafe ao texto retirado do livro *Letramento: Um Tema Em Três Gêneros*, e corrobora com a definição utilizada para esta pesquisa: “letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se lendo ou escrevendo, e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser” (SOARES, 2010, p.43).

CONCEITUANDO EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Para se compreender os conceitos de eventos de letramento e suas práticas é preciso voltar no tempo. Entre os anos 1950 e 1980, muitos linguistas consideraram que a invenção da escrita trazia uma divisão entre oralidade e escrita, sendo vista a escrita como uma tecnologia autônoma. De acordo com Street¹ (apud MARCUSCHI, 2001) neste “*modelo autônomo*” o letramento era tratado como independente do contexto social, incorporando a interpretação construída de que as modalidades orais seriam inferiores às escritas.

¹ STREET, Brian. “Introduction: the new literacy studies”. In: STREET, B. (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Contrapondo este modelo, este autor propõe o “*ideológico*” em que as práticas de letramento estão ligadas às estruturas culturais.

Na perspectiva do “*modelo ideológico*”, surgem os conceitos de eventos e práticas de letramento. Os eventos de letramento são compreendidos como os usos da leitura e da escrita em contextos reais, ou seja, atividades em que o letramento exerce um papel e onde existe o envolvimento de textos escritos para a realização de leitura ou debates que emergem de práticas e por elas são moldados.

As práticas de letramento dizem respeito à utilização do letramento em um evento dessa natureza. São construídas culturalmente e produzem significados circunstanciados, situados. Por exemplo, uma carta, por se tratar de uma escrita em um contexto real, é um evento de letramento, porém sua leitura é uma prática de letramento visto que, nesse processo, há muitos aspectos envolvidos, além da leitura.

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os gêneros textuais fazem-se presentes no cotidiano sob as mais diversas formas, sejam orais ou escritas. Podemos assim dizer que a comunicação só se dá por meio deles. A aprendizagem dos gêneros dá-se ao longo do desenvolvimento de nossas vidas, visto que seguimos padrões e normas de comportamentos como, por exemplo, a forma como falamos com o nosso chefe ou aquela como falamos com nossos amigos.

Se analisarmos historicamente, quando não havia a escrita, os povos já se utilizavam de gêneros orais distintos, como o diálogo espontâneo. Após o surgimento da escrita, este número se multiplicou, pois cada vez mais se tornava necessário realizar novas atividades com





a língua. Na era digital, há uma grande explosão de gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Compreende-se aqui esta explosão não como sendo necessariamente de surgimento de novos gêneros, mas como uma adaptação de gêneros já existentes “[...] pensemos no e-mail, por exemplo, que é descendente do bilhete e das cartas (comerciais ou não). Ele não coincide com nenhum dos dois e traz características de ambos” (SILVA, 2012, p. 119).

Para a compreensão do que são gêneros textuais é preciso diferenciá-los de tipos de textos. Segundo Marcuschi (2002), os tipos de textos são uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição sendo eles: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Este conjunto de tipos textuais é limitado, diferentemente do que ocorre nos gêneros textuais.

O gênero textual, também designado gênero discursivo, é definido por Bakhtin (1997) como formas relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático diz respeito ao tema esperado no tipo de produção, por exemplo, o tema morte, que irá aparecer de diferentes formas dependendo da esfera de circulação em que se encontra. A construção composicional, por sua vez, é a estrutura ou “esqueleto” que compõe o texto: por exemplo, uma receita é dividida em duas partes, os ingredientes e o modo de fazer; a forma composicional não é algo rígido, mas pode ser flexibilizada. Por sua vez, o estilo, o terceiro elemento, é definido em função da esfera de circulação. Assim, um bilhete possui estilo menos formal se comparado a um artigo.

De acordo com Marcuschi (2002), não podemos negar a existência de uma *intergericidade*, que seria quando um gênero textual aparece no formato de outro, como um recado escrito em forma de poema, uma poesia em um anúncio publicitário ou até mesmo uma

receita como letra de música. Isso ocorre devido ao fato de os gêneros serem dinâmicos e flexíveis a ponto de poderem ser mesclados.

Outro aspecto que influencia nesta identificação é o suporte. É ele que nos possibilita o acesso aos gêneros, ou seja, o local físico ou virtual que serve de base para o texto como um jornal, uma embalagem, um livro, uma revista etc. Não possui neutralidade podendo, assim, influenciar ou interferir no gênero. Visto que há uma relação direta com os propósitos comunicativos, os suportes se dividem em dois tipos: convencional e incidental.

Os suportes convencionais foram construídos para apresentarem textos como é o caso dos livros, encartes, revistas, quadro de avisos, entre outros; já os incidentais ou ocasionais são aqueles utilizados de acordo com a necessidade do cotidiano e, diferentemente dos convencionais, não são construídos para receber textos, mas são adaptados e, se olharmos ao redor, perceberemo-los em paredes, portas, bancos, escadas, parada de ônibus etc.

Se analisarmos do ponto de vista do uso e da aprendizagem, os gêneros podem ser considerados (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997) como um mega instrumento, visto que servem como um suporte para as atividades de comunicação. Como já visto anteriormente, as atividades de comunicação se estabelecem por meio de um gênero, seja oral ou escrito, e o uso do gênero como objeto de ensino busca fazer com que os gêneros apreendidos sirvam como referência para os educandos. No artigo *Gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, Schneuwly & Dolz (1997) trazem um interessante questionamento que exploraremos no tópico seguinte: “Mas qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?”.



A INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Segundo Schneuwly & Dolz (1997), os gêneros são situados dentro da escola de três formas distintas, que são utilizadas nas propostas de forma individual ou mescladas. São elas:

a) o gênero como objeto de estudo, sendo trabalhado de forma descontextualizada como, por exemplo, as notícias que aparecem em livros didáticos fora de sua situação de comunicação original;

b) o gênero em uma situação de produção fictícia, como produzir um jornal com a turma composto por notícias da sala ou da escola. Assim, estudar-se-ia sua produção e circulação, onde o professor deveria previamente mostrar um jornal da cidade e partir dele para outra proposta;

c) o gênero, em uma situação real de comunicação, em que se daria por meio de uma situação em que os alunos precisariam realizar a escrita em um contexto real como, escrever uma carta para ser endereçada a algum órgão responsável pela falta de sinalização em frente à escola.

De acordo com Kato (1987), a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, ou seja, capaz de fazer uso da linguagem escrita, de acordo com sua necessidade e de atender as várias demandas da sociedade.

Reconhece-se que a escola é uma das principais “agenciadoras de letramento” (ROJO, 2001), tendo em vista que há uma grande circulação de textos. No entanto, há uma enorme preocupação com apenas uma prática de letramento: a alfabetização, deixando de lado assim, outras práticas sociais que se dão por meio de gêneros textuais. Ressalta-se a importância de não mesclarmos escolarização





e letramento pois, mesmo a escola sendo a grande agenciadora, existem outras agenciadoras como a família, igreja, sindicatos etc. Seguindo a afirmação de Rojo (2001, p. 70), “escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Logo, só é admitida a forma composicional adjetiva: *letramento escolar*”.

A proposta de utilizar os gêneros textuais em sala de aula está para além de conhecer e saber produzir determinados gêneros. Ela visa também que os sujeitos sejam capazes de compreender o que estão lendo. Os educandos possuem potencialidades que, por vezes, são deixadas de lado, principalmente, quando a escola esquece ou ignora o sentido social do conhecimento e deixa, assim, de aprofundar as condições de pertencimento ao mundo destes indivíduos. O trabalho na sala de aula com os gêneros não pode ser resumido em aspectos formais, como se deter apenas nas estruturas dos textos. É preciso levar em conta outros aspectos como a função, suporte e compreensão, tendo em vista que depende do contexto de determinada atividade humana, pois “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKTHIN, 1994, p.297).

Cabe ao professor estar ciente de que este trabalho não tem por objetivo formar linguistas e, sim, proporcionar o contato dos alunos com os mais diversos textos que circulam em nossa sociedade, aproximando-os assim do mundo da escrita real. Pela percepção de que os mais diversos temas podem ser explorados em aula, a partir de textos, cada vez mais se terá alunos com habilidades para decidirem qual o gênero mais adequado para diversas situações de interação social.

Quando se tem uma proposta pedagógica planejada a partir de gêneros textuais, o professor consegue observar e avaliar a capacidade dos alunos antes e durante a realização das atividades, orientando-os. E, para o aluno, este trabalho é visto como uma forma de experimentar situações efetivas de produção e leitura de textos.



De acordo com Bakhtin (1997), podemos dividir os gêneros em dois grupos: primários e secundários do discurso. Os gêneros primários são os mais comuns do dia a dia, aqueles que emergem em situações de produção mais próximas da palavra falada como o diálogo, bilhetes, interação face a face etc. E os gêneros secundários são os mais complexos, normalmente mediados pela escrita, como é o caso do artigo científico. Esta classificação não serve como uma regra que explicita qual deva ser a ordem dos gêneros a serem trabalhados; assim o ensino não precisa se dar de forma linear, do mais fácil para o mais difícil.

A Base Nacional Comum Curricular, na sua terceira versão (2017), contempla com largueza os gêneros textuais, especialmente, no eixo escrita do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Ao analisar a área da Linguagem-Língua Portuguesa (LP) apresentada na base, o texto aparece como o centro das atividades, não apenas o escrito, mas também os multimodais (verbal, visual, gestual etc.).

Uma das competências específicas da Língua Portuguesa esperada é a de que os educandos empreguem nas relações sociais, a variedade e o estilo adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.

O eixo “escrita” compreende as propostas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais que devem considerar a situação comunicativa e os objetivos. Com relação ao 3º ano, no qual a pesquisa foi aplicada, a Base apresenta como habilidades a serem desenvolvidas produzir cartas pessoais e textos instrucionais, utilizar nessa produção conhecimentos linguísticos e gramaticais, planejar o texto que será produzido e buscar informações para sua produção, entre outras habilidades. Com relação à importância dos gêneros textuais, Marcuschi (2001) aponta como tratar o letramento nas práticas comunicativas:

[...] quando nos apropriamos dos gêneros nos apropriamos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária). Isto porque os gêneros textuais representam uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento (MARCUSCHI, 2001, p. 41).

É preciso repensar as práticas e concepções sobre a língua e a aprendizagem, questionando sobre: o que estou ensinando aos alunos? Para o que os estou preparando? Para que saibam as regras e estruturas da língua? Para que consigam se comunicar, de forma clara e eficaz, correspondendo às demandas sociocomunicativas exigidas pela sociedade?

UM ROTEIRO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA UMA INVESTIGAÇÃO DOCENTE

Quanto à abordagem, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, buscando a compreensão de determinado grupo social. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados e, por isso, corresponde a um aspecto mais profundo das relações, processos e fenômenos da pesquisa.

Quanto aos procedimentos, possui elementos que caracterizam uma pesquisa-ação. Para Lewin (1978) a pesquisa-ação é composta por um ciclo com quatro etapas: coleta de dados, diagnóstico, implementação e avaliação.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública da rede de ensino do município de Bagé (RS), durante dezesseis dias, nos meses de abril a maio de 2018, mais especificamente, em uma turma

de 3º ano do ensino fundamental, com 25 alunos. Os instrumentos utilizados foram questionário e diário de campo.

O primeiro passo desse processo foi a observação da turma, investigando quem eram os alunos, quais as práticas de letramento que vivenciavam no cotidiano e quais os conhecimentos cognitivos acerca dos gêneros textuais. Para essa investigação, foi aplicado um questionário com todos os alunos, que cumpriu o papel de avaliação diagnóstica. Para análise e discussão dos resultados, foram sorteados aleatoriamente cinco alunos, nomeados por A, B, C, D, e E, para preservar as identidades. Após o diagnóstico da turma houve, então, um planejamento das futuras práticas docentes, com o objetivo de ampliar as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos.

As atividades foram registradas em um diário de campo, com informações de como foi a aula, como os alunos reagiram e quais as possíveis mudanças a serem feitas nas próximas propostas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ENQUANTO ATORES SOCIAIS

O instrumento de pesquisa questionário foi realizado com toda turma e seu objetivo era o de identificar a quais gêneros textuais os alunos teriam acesso. Para esta análise, foram selecionados aleatoriamente cinco alunos, nomeados como A, B, C, D, e E. Neste questionário constavam perguntas abertas e fechadas sobre determinados gêneros, além da questão onde os alunos marcavam os gêneros a que possuíam acesso. Destaca-se que esta atividade foi realizada individualmente até para que se pudesse auxiliá-los no caso de não compreenderem alguma das questões.



Ao analisar esses questionários, pode-se perceber que os alunos A, D e E já ouviram ou leram contos de fadas e possuíam um favorito. Acredita-se que, nesta questão, alguns responderam “não” por não identificarem o que seriam contos de fadas. Por esta razão, a primeira atividade de prática pedagógica foi sobre este gênero, especificando suas características e mostrando o quanto está presente, principalmente, no contexto escolar.

Outro gênero avaliado previamente foi a receita. Apenas o aluno C escreveu e relatou que não compreendia, nem sabia as duas partes em que a receita se dividia, enquanto os outros (A, B, D e E) responderam que a receita se dividia em ingredientes e modo de fazer. O objetivo desta questão não era o de saber se os alunos sabiam as regras de estrutura do gênero receita, mas compreender se eles possuíam contato com este gênero e tinham conhecimento sobre sua finalidade. Ao serem questionados sobre a finalidade do texto, que continha a imagem de uma casa e a frase “vende-se uma casa nesta rua”, apenas o aluno C identificou a finalidade de divertir, ao invés de anunciar a venda de uma casa.

Apresentando um total de quatro “nãos” para a pergunta sobre o que é e para o que serve uma bula de remédio, o aluno B relatou que era um papel para saber como funcionava o remédio. Nesta questão, procurou-se apenas saber o que era e para o que servia, visto que muitos gêneros textuais não precisamos dominar, como é o caso da bula, mas, por se tratar de um gênero comumente visto, faz-se necessário que entendamos as informações nela encontradas.

Observe-se o quadro dos gêneros assinalados pelos cinco alunos selecionados e suas respectivas quantidades de marcação. Em relação a quais gêneros possuíam acesso, responderam:

Quadro 1- Dados sobre os gêneros textuais

Gêneros textuais	Quantidade
Lenda	1
Poema	4
Lista	3
Regras de jogos	5
E-mail	2
Manual de instruções	5
Piada	3
Rótulos	0
Notícia	4
Convite	5
Placas	5

Fonte: Milani (2018)

Ao analisar o quadro, percebe-se que nenhum dos alunos selecionados marcou o gênero rótulo. A hipótese defendida é a de que eles possuem acesso a rótulos de diversas embalagens, principalmente, as alimentares, porém, pode-se inferir que não compreenderam o significado da palavra “rótulo” e, por isso, não fizeram a ligação deste como gêneros textuais. Nesta questão, fica evidente o letramento por um viés de *modelo autônomo*, em que o questionário apresentou falhas por ser analisado de forma independente do contexto.

De acordo com Rojo (2009, p. 21), nesta escolha de gêneros, “é preciso diferenciar necessidades de ensino com possibilidades de aprendizagem”, ou seja, distinguir aquilo que é preciso ensinar, visto que se trata de uma necessidade, daquilo que o aluno realmente tem condições de se apropriar no momento, pois, segundo a autora : “Não posso querer ensinar a leitura de um editorial complexo se meu aluno ainda não lê uma notícia simples. É preciso averiguar seu trato com os



objetos de ensino propostos, diagnosticar, para verificar aquilo que é ensinável (ROJO, 2009, p. 121)”.

Diante da colocação da autora, fez-se necessário rever a prática enquanto docente-pesquisadora, contextualizando o gênero “rótulo” dentro de sua esfera de uso para que, posteriormente, pudesse aprofundar ou inserir novos gêneros.

O DIÁRIO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE E REFLEXÃO

Os diários são registros do que acontece e se faz todos os dias e se estão há muito tempo na história da humanidade. O diário de campo promove reflexões sobre a prática docente, pois deve ser escrito cotidianamente pelo professor que nele narra os fatos, as intervenções, os resultados, sentimentos e dúvidas, mostrando, assim, a prática pedagógica sob o olhar do docente.

O ato de escrever o diário é sempre interativo visto que, neste processo, o escritor pensa, faz, lida com imagens e procura expressar com símbolos e signos conhecimentos e lembranças armazenados em sua memória. Durante este processo, ocorre um *feedback* na medida em que lemos o que escrevemos e analisamos se as palavras utilizadas traduzem o que queríamos comunicar. Um dos pontos fundamentais do diário é a reflexão e, como ressalta Zabalza (2004), pode se dar de duas formas: uma reflexão sobre o objeto, ou seja, sobre a aula, do planejamento à execução, ou uma reflexão sobre si, sobre o narrador, suas emoções, desejos, intenções etc.

Nessa perspectiva, o diário de campo tinha como objetivo analisar a interação do conhecimento com os gêneros textuais e de





que forma esta interação contribuiu na formação dos alunos enquanto sujeitos atuantes na cultura letrada.

Durante os dezesseis dias de práticas docentes realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, foi possível constatar o quanto o diário de campo contribuiu neste processo de fazer pedagógico. Devido ao tempo reduzido e aos inúmeros gêneros textuais, foram escolhidos apenas conto, HQs, lista, cartão, letra de música, cartaz, acróstico, notícia, receita, hino, carta, cardápio, provérbios, ficha informativa, manual de instruções e regras de jogos. A escolha foi realizada após a verificação dos gêneros a que os alunos possuíam acesso e seguiu o princípio proposto por Rojo (2009), de escolher o que poderia ser apreendido dado o momento em que os alunos se encontravam. Portanto, as práticas pedagógicas partiram do gênero a que os alunos possuíam maior acesso para, posteriormente, inserir novos. O objetivo de trabalhar com este tema não se constituía em tentar mostrar e ensinar todos mas, sim, fazer com que os alunos possuissem o entendimento de que os gêneros, em contextos e para finalidades diferentes, podem assumir características diversas.

A partir dos eventos de letramento (STREET, 1993) propostos, foi possível verificar as práticas de letramento dos discentes, ou seja, a relação dos mesmos com os textos e quais os significados das atividades de leitura e escrita atribuídas por eles. Ao analisar o diário de campo, fica perceptível pelas observações relatadas que as estratégias utilizadas nos eventos de letramento foram o diferencial nesse processo de construção de conhecimento e apropriação sobre os gêneros textuais.

As práticas pedagógicas realizadas envolveram eventos e práticas de letramento e, para descrição e análise dos dados, foram selecionados, nos dezesseis dias de estágio, apenas três gêneros textuais e os relatos dos mesmos sujeitos do questionário.



Um dos gêneros trabalhados foi o “cartão”, uma vez que, na segunda semana do mês de maio, a escola encontrava-se envolvida com a data comemorativa “Dia das mães”. Não fazia parte do plano de aula do dia o gênero “cartão”, porém, devido à solicitação da escola de que as crianças confeccionassem cartões para as mães, foi aproveitado esse momento. Durante a aula, realizou-se a explanação sobre a finalidade comunicativa do cartão e, neste momento, as crianças relacionaram com as datas comemorativas, tais como aniversário e Natal, em que algumas pessoas trocam entre si cartões com mensagens. Sugere-se que, neste evento de letramento, referenciando Schneuwly & Dolz (1997), ocorreu um uso contextualizado da escrita, que proporcionou aos discentes vivenciar uma situação real de comunicação.

O gênero “letra de música” foi outro contemplado na proposta, no entanto, diferentemente do anterior, não ocorreu de forma espontânea. Havia neste um planejamento intencional. Como vínhamos trabalhando, durante a semana, com a temática brinquedos e brincadeiras, foi escolhida a letra da música “Criança não trabalha” do grupo Palavra Cantada. A referida música foi tocada para os alunos e a letra da música ficou disposta em um cartaz. Neste momento, analisamos não somente o gênero, sua função e estrutura, mas também a mensagem que procurava transmitir. Destacam-se os relatos dos alunos B e E: o primeiro identificou que a música falava sobre brincadeiras e brinquedos; já o aluno E percebeu que a música falava também sobre crianças que trabalham e não deveriam, pois, como afirma a música, criança precisa brincar e não trabalhar.

Em novo contexto de comemoração, por ocasião do aniversário da escola, a instituição solicitou aos docentes que trabalhassem, durante a semana, atividades voltadas para esta data. Para iniciar a proposta, num clima de comemoração, foi proposto estudar uma notícia sobre a instituição que circulara no ano anterior, no jornal da cidade. Dessa forma, o gênero “notícia” foi analisado em seu suporte



original, sendo mostrado para os alunos o referido jornal. Depois, cada um ganhou uma cópia da notícia onde foram localizadas informações como nome da escola, nome do diretor, entre outras informações.

No final de cada aula, eram realizadas avaliações, tanto das aulas quanto do desenvolvimento da turma, que se davam pela roda de conversa, em um debate bem informal, em que os alunos podiam questionar as estratégias utilizadas e, até mesmo, sugerir outras.

Com relação ao desenvolvimento, os alunos eram orientados a relatar as dúvidas sobre os gêneros estudados, o que não compreendiam ou o que gostariam que fosse explicado novamente de outra forma, conforme constatado no relato do aluno C, no dia 14 de maio de 2018: “O que eu mais gostei da aula de hoje foi ler e estudar a notícia da nossa escola, por que ela está de aniversário, né, Profe [sic]?” Este relato foi feito no final da aula, no momento de roda de conversa para avaliação, em que os alunos se mostraram mais desinibidos para falarem sobre suas observações da aula do dia. Neste mesmo dia, o aluno A comentou que não havia visto, no ano anterior, a notícia da escola, justificando que, em sua casa, não havia jornais, “muito menos jornal velho”- disse, rindo. A partir desses relatos, “é possível refletir o quanto uma atividade simples com o gênero notícia repercutiu para os alunos” e isso se deu pelo fato de ser uma notícia de um meio do qual participam ativamente: a escola (diário de campo, 2018).

Com relação à escrita e ao uso dos gêneros textuais, Marcuschi (2007) aponta que:

[...] seria simplista a ideia de que podemos tratar a escrita como uma questão de habilidade a ser adquirida ou de uma competência para os gêneros textuais estabilizados. A competência comunicativa em situações de letramento ou oralidade é muito mais do que uma habilidade de uso da língua e depende de muitas outras condições importantes. (MARCUSCHI, 2007, p.52).

A escrita não pode ser compreendida apenas como uma habilidade de dominar o alfabeto e a ortografia, visto que ela assume diferentes papéis, dependendo do contexto em que se encontra, assim como também o letramento não pode ser definido apenas como uma habilidade de ler e escrever. Através destas propostas, os alunos passaram a participar e se envolver em diversas práticas de letramentos, que se davam a partir de eventos, que continham como foco central das discussões os gêneros textuais. Os resultados apontam que houve uma ampliação destas práticas, onde os discentes puderam desenvolver, ao longo dos dias, o sentimento de pertencimento ao mundo da escrita, sabendo adequar sua escrita de acordo com as demandas exigidas nas comunicações reconhecendo-se assim, como atores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para escolha do tema partiu de inquietações que permeavam desde o ingresso na faculdade e, pelo estágio curricular obrigatório, foi possível aprofundá-lo, realizando leituras que contribuíssem para que pudesse aliar a teoria, até então estudada, com a prática docente.

O objetivo geral da pesquisa era o de investigar como as práticas de inserção de gêneros textuais podem contribuir para aprendizagem de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Pelos instrumentos utilizados foi possível perceber o quanto os gêneros textuais contribuíram neste processo de aprendizagem e de identificação dos sujeitos enquanto atores sociais, porém, para que existisse esta contribuição foi preciso que outros elementos também se fizessem presentes nas propostas, como: contextualização, ludicidade, significação e desejo de aprender.

Os objetivos específicos foram analisados por meio dos instrumentos de coleta e análise dos dados. O questionário que cumpria o papel de atividade diagnóstica tornou possível identificar os gêneros textuais com os quais os alunos possuíam contato.

Por meio das observações e análises deste questionário, conseguiu-se verificar as práticas letradas dos alunos e, a partir dessa constatação, foi possível o planejamento das práticas docentes para a ampliação destas práticas de letramento, pela inserção de novos gêneros textuais, utilizando como estratégia a aproximação do objeto de estudo (gêneros textuais) com as vivências cotidianas dos alunos.

Ao utilizar o diário de campo como um instrumento de pesquisa, possibilitou-se a análise de como se deu a interação do conhecimento com os gêneros textuais. O diário proporcionou, ainda, reflexões sobre as práticas exercidas na atuação enquanto docente. Os resultados coletados evidenciaram que quanto mais próximas do contexto real as atividades tornam-se verdadeiramente significativas para os alunos. A interação dos alunos com os gêneros deu-se através de atividades lúdicas que, certamente, colaboraram neste processo de apropriação dos gêneros enquanto práticas sociais de leitura e escrita.

O tema letramento possui uma grande abrangência, principalmente, na área da educação. Ao reconhecer as limitações da pesquisa que se apresenta, sabe-se que ainda há e sempre haverá muitos questionamentos sobre as práticas de letramento que permeiam a escola, tais como: o que acontece com os textos que são produzidos na escola? Há circulação dos gêneros escritos e orais? Por que os letramentos orais não são valorizados no contexto escolar?.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 4 abri. 2018.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEWIN, Kurt. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al.; SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. et al. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Mai./Jun./Jul./Ago., nº 11, 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A linguística textual e a sala de aula*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.





5

Thaiana Pinto da Rocha Feijó
Viviane Castro Camozzato

O PAPEL DA DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo busca a compreensão do papel da docência nos dias atuais e na vida dos educandos que, diariamente, convivem nas instituições de ensino. Busca-se ressaltar a importância dos professores, tanto para conhecerem o contexto sociocultural dos estudantes e da escola em que atuam, quanto para que suas propostas pedagógicas contribuam para o desenvolvimento social da escola e de seus sujeitos.

A nosso ver, os professores possuem em suas mãos um grande desafio, pois devem, além de ensinar, promover o reconhecimento como ser social por parte de seus educandos, o que inclui, ainda, conhecer estes alunos e reconhecer-se enquanto docente para poder construir, com eles, este ser cidadão que perceba o quanto é importante seu papel na sociedade para que, assim, possam se comprometer com ela.

Considerando o exposto, o artigo apresenta como objetivo geral analisar o papel da docência na construção do sujeito histórico-social. Assim, como objetivos específicos apresentam-se os seguintes: a) problematizar a docência e seus investimentos para conhecer a cultura local em que a escola e os estudantes estão inseridos; b) identificar, nas propostas pedagógicas para crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, os tensionamentos acerca do reconhecimento das crianças como sujeitos histórico-sociais; c) discutir a função da escola e da docência para a construção/perpetuação da cultura local e do reconhecimento das singularidades e potencialidades do grupo analisado.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e os procedimentos tem características de uma pesquisa-ação, cuja realização se deu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da cidade de Candiota (RS).

2. CONHECER E RECONHECER-SE

Somos seres históricos, constituídos nas relações com o mundo natural e social. Acerca disso diversos autores, entre eles Vygotsky, afirmam que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas necessitam da interação do homem com o meio sociocultural. Isso porque “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (Rego, 1994, p. 41).

Dayrell, por sua vez, argumenta que:

Nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano (1996, p. 6).

Importante registrar que, quando a criança nasce, já está inserida em um grupo social, sendo este responsável por ensinar os primeiros traços de cultura e cidadania. Também já é, desde os primeiros dias de vida, apresentada às tecnologias de seu espaço-tempo. Portanto, “tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero (Vygotsky, 2010, p. 109)”. Sendo assim, ao chega à escola, a criança já possui experiências e conhecimentos diversos. Afinal, é na interação com o grupo, assim como mediante à tecnologia e outras formas que possibilitam o contato com o conhecimento – como, por exemplo, as experiências obtidas em situações problemas do cotidiano – que as crianças aprendem.

Para discutir essa questão, Vygotsky (1984) desenvolveu quatro conceitos, quais sejam: os processos elementares, os processos psicológicos superiores, a síntese e a plasticidade.





Mais especificamente, os processos elementares dizem respeito àqueles de ordem biológica, as quais “são total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (Vygotsky, 1984, p. 53). Os processos psicológicos superiores são os que caracterizam o funcionamento psicológico típico humano. Nesse sentido, “a criação e o uso de estímulos artificiais se tornam a causa imediata do comportamento” (Vygotsky, 1984, p. 53). A síntese, por sua vez, é o resultado dos dois processos anteriores, onde houve a interação e foi possível criar algo novo, que não estava presente nos outros dois. A plasticidade refere-se ao cérebro enquanto um sistema aberto, ou seja, “cuja estrutura e modos de funcionamentos são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (Rego, 1994, p. 42)”.

Considerando a argumentação de Vygotsky, é possível pensarmos o quanto necessitamos da interação social para nos desenvolvermos enquanto sujeitos no mundo.

Nessa direção, podemos pontuar que a escola é uma das principais instituições para a promoção de grupos de interação dos seres humanos, sendo ela “como um fole que ativa as brasas mais fundamentais da cultura (Gandin, 1997, p. 4)”. Consideramos que é importante, neste ponto, definir cultura que, segundo Freire (1979, p. 30), “é tudo o que é criado pelo homem tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir”. Bauman afirma que a “cultura é singularmente humana”, pois, “entre todas as criaturas vivas é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo, a justiça, a liberdade e o bem – seja ele individual ou coletivo” (2012, p.184). Sendo assim, todos, enquanto sujeitos culturais, necessitamos destas recriações. Não nos cabe ficar inertes aos agentes culturais da sociedade e tampouco apenas reproduzi-las na medida em que temos a possibilidade de, a partir delas, criar novos olhares sobre as múltiplas culturas.



No momento em que a escola compreende este processo, fica mais fácil identificar o perfil dos educandos, a partir da busca da compreensão do todo (comunidade, cultura local etc.), para poder compreender as partes (alunos), proporcionando, então, que os educadores consigam desenvolver um trabalho coletivo com a comunidade escolar e seus alunos.

Acerca disso Gandin ressalta que “um dos grandes problemas da escola, por exemplo, é a sua incapacidade de se transformar para se adequar a um fim importante (1997, p. 14)”. Presenciamos isso em nossos dias. Algumas escolas continuam atuando predominantemente a partir de pedagogias transmissivas e com conteúdos programáticos, muitas vezes, fora do contexto em que muitas das crianças estão inseridas. A incapacidade de se transformar faz com que, tanto as instituições escolares que ainda agem desta forma, quanto os alunos, percam aspectos importantes que deveriam ser trabalhados, como a questão histórico social, afinal, que marcas a escola deixou em nós, enquanto alunos? Há lembranças de ensinamentos para a vida? Considerando tais questionamentos, ressaltamos o papel importante da educação na formação dos sujeitos, já que “a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais (Libâneo, 2001, p. 8)”.

Para que a educação se efetive nessa perspectiva, é necessário que a escola conheça e analise o meio em que está inserida. Meio este que, segundo Nidelcoff, é “toda aquela realidade, física, biológica, humana, que rodeia (1979, p. 10)” os sujeitos das escolas, “à qual se ligam de uma maneira direta através de experiência e com a qual estão em intercâmbio permanente (Idem)”. Para que a instituição escola consiga, sobretudo, fazer um trabalho significativo junto à comunidade escolar, é necessário o comprometimento dos docentes que convivem com os estudantes em trabalhar desde os anos iniciais estas questões e, principalmente, de buscar conhecer as características que compõem sua turma, para que, de fato, a escola seja um espaço sociocultural.



Construir em ação, com os estudantes, aprendizagens significativas² é uma das funções da docência. Sabemos que este processo não é fácil, pois é necessário por parte dos professores conhecer o contexto e reconhecer-se enquanto sujeito também histórico-social. No instante em que o mesmo compreende isto, ele consegue ver e refletir sobre sua prática.

Segundo Freire:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (1979, p. 17).

Compreende-se, então, que os docentes, além de se comprometerem com o trabalho devem agir e refletir sobre si e suas ações, buscando avaliar sua prática para conseguir alcançar os alunos, tendo em vista que educar não é só o repasse de informações, mas é uma ramificação, com muitas possibilidades de escolhas, que se conectam e entrelaçam, dando forma a um ser cidadão. Vygotsky (2010) também reflete sobre o papel daquele que ensina, de extrema importância, sobre a relação entre o que ensina e aquele que aprende, pois desencadeia processos internos de desenvolvimento no indivíduo.

O professor que é reflexivo³, não se conforma apenas com o que aprendeu em sua jornada acadêmica. Não fica perplexo diante dos desafios contemporâneos e, por isso mesmo, não se limita atrás dos muros e grades das escolas, mas está sempre em processo

² Conceito do pesquisador estadunidense David Ausubel, que denomina o quanto aprender significa tratar de uma ampliação e, mesmo, de uma reconfiguração de noções presentes na estrutura mental dos sujeitos, tornando cada um capaz articular e acessar novos conhecimentos.

³ Professor reflexivo utilizado, aqui, no sentido a seguir: “Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação” (Pimenta, 2006, p. 20). Sendo assim, para Pimenta o professor reflexivo é aquele que reflete sobre as suas ações.



de construção de sua identidade profissional, buscando novos conhecimentos, ferramentas que auxiliem sua prática, trazendo o novo, o inusitado, para dentro da sala de aula. Camozzato também fala sobre o papel do docente: “Analisar as condições cambiantes do mundo contemporâneo, identificar as lutas discursivas, procurar realizar escolhas em torno disso é algo que possibilita um pensamento um pouco mais livre (Camozzato, 2015, p. 7)”.

Acomodação, assim, não existe no vocabulário desse tipo de docente, pois sabem que “se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão” e, assim, “ele perde um pedaço importante de sua existência, que é o trabalho cotidiano, e, mais que isso, a sua dignidade como pessoa.” (Libâneo, 2001, p. 25). Nesse sentido, pensar em professor reflexivo se caracterizaria como um “ser humano criativo, capaz de refletir, analisar, questionar sobre sua prática e, portanto, ao agir, não seja um mero reproduzidor de ideias e práticas definidas por outros.” Por conseguinte, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44).

Outra característica importante do docente é o seu papel de propiciar “a criação de um ambiente democrático, onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos.” (Rego, 1994, p. 91). Por muito tempo, nas instituições de ensino, o professor era visto como o único detentor do saber. Não se consideravam os saberes prévios dos alunos. Felizmente, em nossos dias podemos ver que este tabu já foi quebrado e que a grande maioria dos docentes possibilitam estes espaços de diálogo nas de aula.

Nessa perspectiva, questionamos: o que estamos fazendo que impacta positiva ou negativamente os alunos? Será que a prática docente possibilitou ao menos a inquietação, o desejo de conscientização de um ser social? Como vimos até aqui o papel do docente é muito amplo, cheio de desafios e buscas, mas ser professor e professora é um privilégio. É poder presenciar metamorfoses.

3. METODOLOGIA

A partir de uma abordagem qualitativa, busca-se ressaltar a importância do papel da docência na construção histórico-social dos educandos. Em relação aos procedimentos, adotamos as características de uma pesquisa-ação. Embasamo-nos, para isso, em Fonseca, que conceitua a pesquisa-ação da seguinte forma:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir de sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p.34).

Sendo assim, visa resolver um problema coletivo, no qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo para solucioná-lo.

Segundo Baldissera, a pesquisa-ação

Surge como nova proposta metodológica, reflexo de um contexto marcado por preocupações teóricas e práticas que advêm da busca por novas formas de intervenção e investigação, privilegiando a participação em vista da transformação da realidade (2001, apud LEMOS, 2015, p. 77).

O processo de pesquisa-ação envolve o planejamento, o diagnóstico, a ação, a observação e a reflexão (FONSECA, 2002, p.34), ou seja, o planejamento e o diagnóstico acontecem ao mesmo tempo, pois primeiro o pesquisador se compromete em participar do processo, buscando planejar propostas que venham de encontro com o diagnóstico realizado, considerando aspectos como localidade e sujeitos que compõem a pesquisa. Depois desta etapa vem a ação, momento este da prática do planejamento e onde o pesquisador faz as observações e a reflexão sobre a prática, considerando que “a reflexão sobre a prática implica em [sic] modificações no conhecimento do pesquisador” (Ibidem, p. 35).



Este artigo foi realizado a partir de dados produzidos em uma escola de ensino fundamental situada na cidade de Candiota (RS), zona urbana, durante o estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade universitária em Bagé (RS).

Participaram 15 alunos, sendo 8 meninas e 7 meninos, do 3º ano do EFI, especificamente a turma 30 e os professores que convivem com estes. Destes alunos, dois moram em Dario Lassance (Bairro central da cidade), dois na Vila Operária e um em Seival, totalizando cinco alunos que vêm de outro contexto.

Estão na faixa etária de oito a doze anos, sendo alguns repetentes, ou melhor dizendo, alunos que foram retidos quando chegaram ao 3º ano. Frequentam esta instituição de ensino desde a educação infantil, sendo apenas os alunos oriundos dos bairros citados que não se encaixam nesta afirmação.

Os professores que acompanham a turma atuam na área da educação há mais de quinze anos, sempre nos anos iniciais. A professora regente da turma a acompanha desde o primeiro ano do ensino fundamental.

O período de observação e coleta de dados foi realizado durante dezesseis dias do mês de maio de 2018, através dos trabalhos realizados, projeto de estágio, planos de aula, imagens e dos fechamentos que foram construídos com a turma. Na análise dos dados para manter o anonimato dos alunos, utilizo nomes fictícios, representados pelas letras do alfabeto: A, B, C, D, E e F.

Para as citações dos planos de aula, numeramos de acordo com o dia de realização do estágio, por exemplo, 1º dia igual a plano de aula 01, seguido do respectivo ano de aplicação. As imagens utilizadas são





do acervo pessoal das autoras, produzidas durante a coleta de dados, sendo estas fotografadas pelas autoras e pelos alunos, que receberam os créditos nas imagens, quando lhes cabia.

4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: RECONHECENDO-SE ENQUANTO SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL

Quem são estes alunos que compõem a turma? Quais são as suas características? O que pensam sobre si e sobre o que gira em seu entorno? Será que eles conhecem o lugar onde moram ou estudam? Estas foram algumas inquietações ao pensarmos nos dezesseis dias de estágio curricular com aquela turma. De que forma os conhecer em tão pouco tempo e poder, no conjunto, construir algo marcante e transformador para ambas as partes? Durante nossa jornada de estudos e práticas aprendemos a ouvir o outro e não somente ouvir, mas a praticar a empatia. Desse modo, foi necessário se colocar no lugar daqueles alunos e pensar: se estivéssemos novamente no 3º ano do Ensino Fundamental o que gostaríamos de aprender e de que forma? E o que não gostaríamos de repetir? E com certeza, o que mais desejaríamos seria ter voz, participar.

Partindo disto, os dezesseis dias de estágio foram trabalhados de forma a que todos os alunos participassem e se sentissem integrados àquele processo de construção de conhecimentos e identidade.

Para responder os questionamentos à intencionalidade, nos primeiros dias de aula, foi necessário conhecer a cultura local dos alunos e da escola. Considerando isso, no primeiro dia do estágio, foi proposto aos alunos uma roda de conversa sobre o lugar onde eles vivem com o objetivo de contextualizar o entorno de suas residências



e verificar, ainda, as diferentes localidades de origem das crianças. As questões geradoras do debate foram as seguintes: qual o nome do bairro onde fica a escola? Qual o comércio local? Quais os lugares de lazer? O que você mais gosta em seu bairro? Quem mora perto e quem mora longe da escola? Além desses questionamentos, outros surgiram a partir do diálogo. Quando questionados sobre o comércio, os alunos responderam: mercado, padaria, papelaria etc. Em relação aos lugares de lazer e ao que mais gostavam no bairro citaram: casa dos colegas, campo de futebol e academia ao ar livre. Conforme as respostas eram dadas, os alunos as escreviam em post-its e as colavam em um painel.

Realizamos, inclusive, entrevistas com alunos e familiares sobre o bairro para, a partir disso, e de forma coletiva, observarmos as mudanças ocorridas e identificarmos as culturas presentes na localidade da escola. Nas entrevistas com os alunos, buscou-se mais uma vez compreender o que eles sabiam, do que gostavam, há quanto tempo residiam ali e o que achavam que poderia mudar naquela localidade; já na entrevista com os familiares ou vizinhos, perguntou-se há quantos anos residiam ali, se o bairro sempre foi daquela forma, quais mudanças ocorreram, se existiam escolas, comércio e se gostavam do lugar.

Neste primeiro momento, portanto, foi realizado o que Nidelcoff chama de “estudo do meio”, que se refere a toda “realidade física, biológica, humana que as rodeiam (1979, p. 10)”, possibilitando ao pesquisador “aproximar-se afetivamente do meio, vivendo-o, descobrindo coisas e experimentando-as (Idem)”. Por esse motivo, o tema da aula foi “Explorando os conhecimentos que os alunos possuem sobre o lugar onde vivem” (Plano de aula 1, 2018), proporcionando a troca de informações entre alunos e professora, permitindo a construção do conhecimento pela interação social.

É de extrema importância a escola conhecer os indivíduos que a compõem, assim como o docente necessita conhecer o lugar onde a escola está situada. Isso para que possa, sobretudo, compreender o

aluno “na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento que lhe são próprios (Dayrell, 1996, p. 5)”.

Já no encontro 2, foi proposto aos alunos um passeio pelo bairro da escola. Foi solicitado que fotografassem tudo o que eles gostavam ou não no bairro, incluindo o que mais chamava a atenção deles. O objetivo do passeio era trabalhar a localização e a orientação. Contudo, durante o percurso o que mais chamou a atenção da turma foi a questão do acúmulo de lixo nas ruas, calçadas, paradas de ônibus, além da grande quantidade de animais abandonados. Isso ficou bem marcado nos registros feitos por eles (Figura 1).

Figura 1: Olhares sobre o bairro



Fonte: Aluna A, 9 anos





Durante a conversa que tivemos sobre o passeio, muitos destacaram tais atitudes como horríveis, que eram prejudiciais para quem morava ali. Alguns disseram que eram pessoas relaxadas e que abandonar os animais era muito triste. Outros falaram em levar para casa, pois amam animais, e que essa seria uma solução para o problema. Um fato importante registrado e comentado por uma aluna foi um lugar onde havia a lixeira, mas o lixo que deveria ser colocado nela, estava todo no chão.

O que era para ser apenas um passeio pelo bairro – o mesmo por onde transitam diariamente pelas ruas –, tornou-se um novo lugar mediante o uso das lentes fotográficas. Conhecer os alunos e compreender o cenário tecnológico em que estamos inseridos foi o que possibilitou esta experiência única e tão significativa para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. O uso de câmeras fotográficas e aparelhos eletrônicos (celulares, tablete) fomentou o espírito investigativo e crítico dos educandos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), é durante esta fase do Ensino Fundamental (anos iniciais) que “as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2017, p. 54)”. Considerando o exposto, o meio em que a criança está inserida é de extrema importância para seu desenvolvimento intelectual, uma vez que

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos,

do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2017, p. 54).

Assim, a educação envolve uma “introdução ao mundo”, incluindo o fato de que exercer a docência envolve certa “introdução nas artes do fazer e pensar”. Desse modo, fica visível a função dos docentes, nos dias atuais, de perscrutar, analisar, diagnosticar e interpretar o tempo presente (Camozzato, 2015).

A partir do interesse da turma e de como posicionaram-se perante aos problemas encontrados no bairro, buscamos fazer algumas aulas com esta temática. Dentre as propostas, tivemos como objetivo que os mesmos desenvolvessem hábitos de cuidado com o meio ambiente, mostrando que não adianta apenas observar e julgar, mas ter atitudes conscientes. Ressalta-se a construção do painel (Figura 2), tendo em vista que ressalta o quanto a turma aprendeu e evoluiu durante os dias que tratamos deste tema.

Figura 2: Painel construído pela turma



Fonte: acervo pessoal da autora Thauana



Quando construímos o painel sobre o “lugar que nós queremos” veio a surpresa com as frases criadas por eles e as imagens que colocaram no painel, explicando o porquê. Uma das frases formadas no painel foi “Cuidados com o Brasil”. O aluno B, 9 anos, ao ser indagado: “Por que escolheste esta frase?”, respondeu: “Porque moramos no Brasil e, assim como o nosso bairro, ele merece ser cuidado!”. Além disso, as imagens escolhidas falavam por si: um lugar saudável, limpo, natural, atraente e com educação.

Freire argumenta que “existe uma reflexão do homem face à realidade” (1979, p. 30) e que uma consciência crítica “reconhece que a realidade é mutável” (Ibid., p. 41). Nessa perspectiva, percebemos que os alunos compreenderam que aquela realidade que eles registraram é a mesma com a qual convivem diariamente mas que, até então, não tinham parado para refletir sobre suas ações - melhor dizendo, não haviam sido questionados sobre suas ações enquanto cidadãos daquela localidade. No momento em que se deu esta reflexão, perceberam que a realidade pode ser mudada, mas que para isso cabe a cada um fazer sua parte.

Acreditamos que o que possibilitou a tomada de consciência dos alunos frente à realidade foi a interação social, ou seja, no momento em que foi possível a troca de informações e um novo olhar sobre o meio, eles elaboraram uma consciência crítica da situação que se mostrou, ao mesmo tempo, humana e social.

Mais uma vez ressaltamos a importância do papel da docência frente aos desafios cotidianos em sala de aula. É necessário estar atento, saber escutar, promover diálogos, conhecer os alunos em sua totalidade, pois estes são fundamentais no processo de construção do sujeito histórico-social.

Com a autorização da direção da escola fomos conhecer uma instituição escolar da cidade, localizada na zona rural (Plano de aula 12, 2018). O passeio foi organizado com uma colega que realizava



o estágio nesta outra instituição, também no 3º ano. O objetivo era promover o encontro entre as turmas e a troca de informações sobre os locais de residência e as escolas frequentadas, identificando semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais. Tínhamos, assim, “uma atividade com um objetivo claro, bem planejada e calculada (Nidelcoff, 1979, p. 17)”.

O percurso entre a escola situada na zona urbana e a da zona rural é de 45 minutos e, para percorrê-lo, foi necessário um micro-ônibus, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), para levar as duas turmas de 3º ano. Participaram 13 alunos da turma 30 e 11 alunos da 31, além das docentes e estagiárias.

Ao chegarmos à escola rural, fomos recepcionados pela professora regente da turma 30, pois o diretor lá não se encontrava naquele dia. Fomos, então, convidados a acompanhá-la até a sala onde a turma anfitriã se encontrava. Apresentamo-nos, conversamos sobre as localidades e, em seguida, percorremos as instalações: salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, banheiros, sala de jogos, ginásio, sala do projeto de cerâmica, pátio e uma linda horta, plantada por alunos de diferentes faixas etárias. Durante a visita, verificamos que alguns discentes já se conheciam, muitos fizeram amigos e outros gostaram tanto da experiência que queriam mudar de escola.

No dia seguinte (Plano de aula 13, 2018), planejamos uma aula onde os educandos desenvolvessem atitudes de respeito e admiração por outros povos e culturas. Para tanto, organizamos uma roda de conversa sobre os mais interessantes assuntos identificados no passeio, segundo eles. Os estudantes foram questionados acerca do que haviam visto de díspar e similar à sua realidade. Ressaltaram a existência de campos e horta, ginásio e animais, na outra instituição, além das diferenças na estrutura do prédio. Propusemos, então, a construção de maquetes feitas de argila (processo observado pelos alunos na escola rural, durante a visita à sala do projeto de cerâmica), representando os dois tipos de localidade: rural e urbana.

Os alunos foram muito receptivos à proposta. Era perceptível seu interesse ao ver e manusear os materiais utilizados para a construção das maquetes. Encanta e chama a atenção o cuidado manifestado ao reproduzir as duas realidades culturais, nos mínimos detalhes, como podemos observar nas figuras 3 e 4:

Figura 3: zona rural



Fonte: acervo pessoal da autora Thauana

Figura 4: zona urbana



Fonte: acervo pessoal da autora Thauana

Na maquete da zona rural, destaca-se o contexto vivenciado no passeio, com animais, casas, escola, moradores e plantações. Na da zona urbana, ressaltou-se a parte tecnológica, através dos satélites, a automobilística, os sinais de trânsito, os prédios e algo que chama atenção, ainda, é o cuidado com o meio ambiente, que aparece quando observamos as lixeiras, a grama, as árvores, entre outros.

No dia da confecção das maquetes, aconteceu uma situação que trouxe inquietação. Durante uma atividade na sala de aula, uma aluna chamou o colega de preto e ele, na mesma hora, ofendido, respondeu: – “E você sua gorda, chata (Aluno F, 10 anos)!”. Ambos ficaram magoados com tais palavras. No momento, ficamos surpresas com a atitude de ambos e intervimos, mas ficamos inquietas e procuramos achar uma forma de conversar com eles sobre preconceito e bullying. A princípio, pensamos que somente a estagiária falaria e que os alunos não iriam querer debater o assunto. Contudo, para nossa feliz surpresa, foi o dia mais emocionante da experiência de estágio.



No dia posterior à construção da maquete, propusemos a atividade do autorretrato (Plano de aula 14, 2018), que consistia em o aluno olhar-se no espelho e ver suas características -traços físicos - como, por exemplo, pele, cabelos, manchas etc. Em seguida, ele deveria desenhar o que vira. Após contextualizar que todos somos diferentes, realizamos a atividade de construir uma pessoa diferente a partir de recortes de revistas e jornais. Os estudantes deveriam selecionar partes de pessoas e colar em outras, sendo cada parte retirada de uma imagem diferente. Depois de todos terem percebido as diferenças existentes entre eles, começamos o debate, perguntando o que fariam se os colegas colocassem apelido em alguém da turma por ele ser gordo. A resposta da aluna C foi:– “Mas prof. [sic], isso já acontece aqui!”. O aluno D complementou:– “É verdade. O fulano me chama de gorda e de outras coisas, prof. [sic]. E não adianta pedir pra parar porque ele não para”. Então a aluna E interferiu:– “Você tinha que falar para a professora... A ‘tia’ ia mandar eles [sic] pararem. Até porque quando é com ele, ele fica de cara. Tem que respeitar! Que nem [sic] a tia falou, todos somos diferentes’.

E assim começou o debate, em que os alunos colocaram suas questões, o que uns faziam que outros não gostavam. E eles próprios apontaram as soluções. Um a um se posicionaram.

No momento em que os alunos foram questionados sobre tais ações aconteceu o que Vygotsky (1984) chama de processos psicológicos superiores, pois as perguntas foram-lhes um estímulo, buscando despertar nos educandos uma inquietação e possível ação sobre o problema. Após este processo, dá-se a síntese, sendo esta o resultado obtido pela interação, possibilitando algo novo, ou seja, a solução para o problema em debate.

Durante os dezesseis dias de prática docente, os estudantes foram muito além do imaginado. A cada aula, uma nova descoberta. No último dia de estágio (Plano de aula 16, 2018), solicitamos aos alunos



que completassem o painel do primeiro dia de aula, onde haviam relatado o que sabiam sobre o bairro. Nesse momento, eles deveriam escrever o que descobriam. Entre as respostas, assinalaram: novos lugares, cuidar do bairro, plantar, reciclar, zona rural, cartas, entre outros temas. Depois deste retorno tão significativo solicitamos, ainda, a produção de um pequeno texto relatando do que gostaram e o que aprenderam durante o período em que estive com a turma. Produziram títulos como: “A escola animada”, “A escola divertida”, “Eu aprendi”, entre outros. É visível que, independente dos conteúdos citados por eles nos textos, aprenderam sem deixar o lado criança, sem deixar de ser divertido. O brincar faz parte desta modalidade de ensino e é necessário que a escola e os educadores reconheçam que são crianças e devem viver a infância.

O papel do educador na construção do sujeito histórico-social vai além da transmissão de conhecimento. Tem a tarefa de mediar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, salienta-se que os alunos aprenderam no momento em que os conteúdos inseridos em propostas pedagógicas voltadas para sua realidade e faixa etária, possibilitaram a construção do conhecimento.

5. A FUNÇÃO DA ESCOLA E DA DOCÊNCIA PARA A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS LOCAIS

“Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje” (Freire, 1979, p. 33). Quando paramos para refletir sobre esta verdade, percebemos o quanto a escola e os docentes estão diretamente vinculados à cultura local. Observamos a preocupação com o que estamos produzindo, enquanto sujeitos e instituição propagadora de cultura e de formação de cidadãos. Partindo desta visão, há a necessidade de esclarecer a função da escola e da docência para



a valorização das culturas locais como a da instituição em que o presente artigo foi desenvolvido.

No momento em que a escola cumpre o papel de investigadora do meio em que se insere, ou seja, “o mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições... Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção (Freire, 1979, p. 46-47)”, sua prática torna-se humana. E isso, mais especificamente, por considerar cada integrante da comunidade escolar, respeitando suas características culturais e tornando-se um espaço sociocultural, onde o diálogo e a troca de conhecimentos se torna possível.

Já os docentes estão ainda mais ligados ao papel de investigadores pois, assim como a escola, precisam conhecer a comunidade onde se inserem. Necessitam investigar quais culturas compõem sua turma. Afinal, cada aluno é diferente e somente conhecendo suas peculiaridades, será possível realizar uma prática pedagógica que corresponda à sua demanda, formando, desse modo, mais que meros sujeitos no mundo, ensinando-os a estar no mundo, fazendo a diferença enquanto sujeitos culturais, sintonizando Freire : “Todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o... Não pode fugir do condicionamento de sua própria produção (1979, p.47)”. Portanto, todos nós, seres humanos, estamos sujeitos a colher o que plantamos.

Perrenoud ressalta algumas competências, saberes que os professores deveriam ter, como “organizador de uma pedagogia construtivista, garantia do sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade e regulador dos processos e percursos de formação (2002, p. 14)”, competências fundamentais para a formação do educador e, como Tardiff afirma, é sobre os ombros dos docentes “que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (2003, p. 227)”.



Sendo assim, faz-se necessário os educadores diariamente refletirem sobre sua prática, considerando se trabalham de forma construtivista, se criam situações de aprendizagem, se gerem positivamente as diferenças. Somente quando há essa reflexão, a prática educativa passa a ser significativa pois “é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (Tardiff, 2003, p. 230). É urgente criar aberturas para que os alunos construam o conhecimento da forma mais autônoma possível, com a mediação dos docentes que, por sua vez, necessitam estar atentos aos retornos dos alunos, considerando todos os saberes, bem como as diferenças e tempos de aprendizagem. Esse processo conseguirá fomentar transformações intelectuais e humanas nos educandos.

Realizamos esta análise pela observação e a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre a localidade em que a escola estava inserida. Realizamos entrevistas entre os alunos e com os pais ou familiares, para que pudéssemos ter uma visão dos aspectos culturais, sociais e econômicos, que compunham a turma. Outras ferramentas utilizadas foram: passeios, rodas de conversa, desenhos, obras de artes de argila feitas pelos alunos, cartazes, entre outras estratégias.

Conhecer a cultura local foi o que proporcionou o desenvolvimento das atividades citadas, pois somente quando inseridas na realidade dos estudantes foi possível traçar metas para que o pequeno período com aquela turma se tornasse instigador e prazeroso para todos. Como percebemos, não é difícil trabalhar com o contexto, valorizando a cultura local. Nós somos os intrusos e não ao contrário. Às vezes, queremos implantar nosso sistema, nossas raízes culturais nos alunos, tentando adaptá-los a um contexto totalmente diverso. Como educadores, nosso papel é nos reconhecer neste processo enquanto seres sociais pois, no momento em que fizemos esta troca, perceberemos que estamos promovendo no hoje o que esperamos para o nosso futuro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou analisar o papel da docência na construção do sujeito histórico-social, por meio do estágio obrigatório nos anos iniciais, com educandos do 3º ano do Ensino Fundamental - papel de extrema importância para a construção destes sujeitos enquanto seres sociais, pois durante a análise dos dados, foi possível perceber a tomada de consciência a partir das atividades propostas, bem como o comprometimento dos mesmos para cuidar da localidade e dos outros, percebendo que suas ações poderiam ser benéficas ou não para o seu futuro.

Foi possível perceber nas práticas pedagógicas o reconhecimento das crianças como sujeitos histórico-sociais, tendo em vista que possibilitavam o posicionamento dos educandos frente às problematizações, dando-lhes oportunidade para expor suas ideias, pensamentos, como também para ouvir a opinião dos demais. Dessa forma, ressignificam e criam novos conhecimentos e posicionamentos, respeitando as diferenças e visando a construção de um lugar melhor para viver e de uma escola onde possam ser sujeitos críticos e pensantes, sem deixar de ser criança.

Conhecer o meio em que está inserida a escola, quem a compõe, quem são os alunos, do que gostam, o que já sabem e o que desejam aprender, quais as especificidades da cultura local são algumas das perguntas que devem ser o pontapé inicial para nossa prática. Afinal, como vamos falar do que não conhecemos ou como vamos propor atividades que vão ao encontro dos anseios dos alunos, se não os conhecemos?



O docente precisa ser um investigador a todo instante, estar atento aos alunos, ouvir o que eles têm a dizer, se for preciso parar o que está fazendo e compartilhar pelo diálogo experiências, conhecimentos, além de indagar, fomentar, instigar etc., promovendo aulas construtivistas, onde os estudantes possam ter vez e voz no processo de ensino e aprendizagem.

A instituição de ensino foi um dos fatores que contribuiu para este estudo, tendo em vista que foi a partir da total abertura e parceria da comunidade escolar que conseguimos conhecer a cultura local, a forma como a escola pensa em seus integrantes (alunos, pais, funcionários e professores) para, a partir do todo, chegar ao grupo a ser estudado. Esta abertura, que desde o início da prática docente a escola possibilitou, é o que necessitamos nas instituições de ensino em nossos dias, considerando que tanto a escola quanto o docente precisam conhecer as singularidades e potencialidades daqueles que diariamente frequentam aquele local, isto é, a comunidade escolar, pois a mesma é responsável pela construção e perpetuação da cultura local.

Considerando o exposto, o papel do docente é mediar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o reconhecimento dos sujeitos enquanto seres históricos sociais para que, em suma, percebam-se como agentes perpetuadores/construtores da cultura; e para que os docentes se percebam, nessa mediação, também como sujeitos histórico-sociais presentes na vida das crianças, em sua escola, comunidade, aceitando-se como parte desse processo e, por isso mesmo, conhecendo e identificando-se como sujeito com um papel extremamente relevante para esse tipo de construção.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogia, docência e a função de diagnosticar o tempo presente. In: Universidade Luterana do Brasil. *Prática em Docência: Um Projeto em Construção*. Canoas: ULBRA, 2015.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf>> Acesso em: 03 mai. 2018.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: UECE- Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

LEMOES, Laís; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *Pesquisa-ação e agência em sala de aula*. Brasília: ICCAL, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2006.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Aléxis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, Levi Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



6

Tamara Cuadro Freitas Brião
Quêli Dornelles Morais

OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES AO RECEBER ALUNOS SURDOS: o caso da escola B



O presente artigo tem o objetivo de analisar as condições de trabalho e preparação docente dos professores que atuam junto a alunos surdos matriculados numa Escola Municipal de Ensino Fundamental aqui denominada Escola B, considerada referência em Inclusão de Surdos. A instituição conta atualmente com sete estudantes surdos, sendo um matriculado na educação infantil, três nos anos iniciais e três frequentando os anos finais do Ensino Fundamental. São atendidos por 29 professores, destes, apenas um tem formação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - a professora surda que realiza o atendimento educacional especializado (AEE). Os demais, não apresentam nenhuma formação na área e alguns apresentam conhecimentos rudimentares sobre LIBRAS. A escola tem cinco intérpretes, que se dividem no atendimento de todos os alunos surdos.

No início do ano letivo de 2018, os estudantes Surdos matriculados em diversas instituições da rede pública, foram realocados em uma única, a EMEF. B. Segundo a Secretaria de Educação, tal mudança teve como propósito a criação de uma escola de referência voltada ao ensino de surdos.

É importante salientar que a escola não realizou nenhuma ação prévia, não houve preparação para esta mudança, muitos dos professores nunca haviam tido qualquer contato com a surdez ou com metodologias para ensino de crianças surdas. Alguns outros docentes já haviam trabalhado com alunos surdos nos anos finais, mas nenhum deles apresentava qualquer domínio sobre o tema ou a língua de instrução dos alunos.

A motivação sobre o tema emerge durante a realização do estágio II - anos iniciais, realizado em uma turma de 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental B. Durante esse período, pode-se perceber a grande dificuldade das professoras e da equipe, no que diz respeito à comunicação e aos processos de ensino aprendizagem com os alunos surdos, o que provocou a inquietação em relação aos

desafios enfrentados pelos educadores com eles, tendo em vista não ter havido nenhuma preparação.

A metodologia utilizada na pesquisa é a descritiva de cunho etnográfico com abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. No corpo do estudo estão descritas as situações vivenciadas durante a realização do estágio supervisionado II, dialogando, durante a escrita deste artigo, com autores da área da educação de surdos, educação inclusiva, pedagogia, bem como com a legislação vigente.

É importante efetuar o cruzamento dos relatos feitos pelos professores, dos fatos relacionados às observações realizadas com a legislação e com a fala dos autores, tendo em vista as barreiras enfrentadas pelos profissionais e alunos serem oriundas do planejamento de uma proposta equivocada, que desconsiderou a aplicação da lei (Lei 10.436/02, Decreto 5626/05 e a LBI 13146/15), e a bibliografia, que trata com clareza sobre todos esses aspectos, debates emergentes realizados por pesquisadores defensores do bilinguismo (DIZEU & CAPORALI, 2005; FERNANDES & MOREIRA, 2009; LACERDA, 2006a e b), entre outros.

1. SURDEZ

Antes de falar em educação inclusiva é importante que se possa entender como é o mundo dos surdos. Deve-se compreender o conceito de surdez como “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (LACERDA, 2000, p. 72).

Ser surdo é fazer uma leitura gestual visual do mundo; compreender e dar sentido a estas experiências visuais é trabalho da escola. Neste sentido, a educação de surdos se desenvolve, conforme o Decreto nº 5626 de 2005, em seu artigo 2º, Parágrafo



Único: “Considera a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.”

Segundo a constituição, a pessoa surda que se aceita como surdo é pertencente à cultura visual, pois se comunica em LIBRAS. É incapaz de perceber a voz e por este motivo não desenvolveu a oralidade. Seu desenvolvimento linguístico é por meio da linguagem de sinais. Segundo Perlin, “As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos (2004, p. 80)”.

A legislação trouxe condições de acesso e permanência aos alunos surdos nas escolas regulares, através do decreto 5626/05. A comunidade surda garantiu o direito de, além de frequentar a escola regular, ter esse espaço escolar totalmente adequado a sua singularidade linguística e, para que isso pudesse ocorrer, foram previstas formações aos professores pela implantação da disciplina de LIBRAS, cursos de formação em Letras/LIBRAS para professores surdos e ouvintes para o trabalho no AEE Surdez, entre tantas outras possibilidades de formação.

Mesmo com todo esse aparato legal, ainda persiste a pior das barreiras a ser quebrada na atualidade, a barreira atitudinal. É necessário compreender a educação inclusiva como cumprimento legal em primeiro lugar e não como uma possibilidade de opção por parte da escola.

Outro aspecto bastante difícil de combater é a apatia das equipes gestoras que acreditam fazer sua parte quando oferecem vaga às pessoas surdas, desconsiderando a importância da qualidade da permanência dos alunos. Muitas vezes estes sentimentos persistem por falta de conhecimento a respeito das potencialidades das pessoas com deficiência. Por desconhecimento de causa, aponta-se apenas o que falta ou o que o indivíduo não consegue fazer, quando, na verdade, o princípio da Educação Inclusiva é o potencial. Ensinar na diferença

tem como base a seguinte premissa: a utilização do potencial da pessoa com deficiência, a busca pela compreensão de como este cérebro se organiza para aprender, identificar as dificuldades e buscar estratégias junto ao aluno para saná-las.

De acordo com Araújo e Lacerda, “a perda auditiva consiste em um problema sensorial não visível, que apresenta dificuldades na detecção e percepção de sons, com consequências danosas ocasionadas ao desenvolvimento do indivíduo (2008, p.55)”. Isto ocorre em razão da natureza complexa do ser humano, porque tal natureza está intimamente ligada aos padrões emocionais, intelectuais, sociais e linguísticos dos seres.

Atualmente, ainda precisamos evoluir muito no quesito aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, visto que a comunidade surda está tendo uma maior visibilidade e é necessário que a população saiba LIBRAS para que ocorra a comunicação. Com isso, a presença da criança surda na escola é um desafio tanto para o professor como para o próprio aluno portador de deficiência. Pois, é necessária a compreensão da importância do bilinguismo para a prática diária de educação. De acordo com Souza,

Portanto, a linguagem, com sua função comunicativa, além de permitir ao homem vivenciar um processo de interlocução com seus semelhantes, permitem ao ser humano abstrair e generalizar a realidade através de atividades mentais complexas e, portanto, formular conceitos (2017, p. 3).

Compreende-se a importância da língua para a comunicação entre o professor e o aluno surdo, entre os alunos surdos e os colegas de classe. Deve-se, entretanto, levar em conta que a LIBRAS permite a construção de identidade para o próprio aluno surdo, ou seja, na forma como o aluno surdo se reconhece e percebe sua existência, se é ou não capaz de interagir no mundo, compreendendo-o por meio de suas próprias experiências, neste caso, as visuais.

Para Skliar,

[...] Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (2005, p. 78).

Desta forma, é necessária a efetiva inclusão de alunos surdos em escolas regulares, mas, para tal, os docentes precisam estar capacitados prática e teoricamente para construir as metodologias de trabalho e assim enfrentar a realidade da inclusão de fato nas salas de aula. Para efetivar o aprendizado, é preciso entender a dimensão do comprometimento auditivo do aluno. Só assim poderá auxiliar na efetiva aprendizagem do aluno, desmistificando preconceitos e valorizando o ser humano. Acerca dessas discussões, Souza considera que:

Para a existência de uma educação bilíngue para surdos é necessário que se atente para os aspectos como a linguagem, a participação da família, políticas públicas eficientes e professores preparados. A possibilidade de conceber uma educação na qual haja diálogo e participação direta dos alunos com as pessoas e materiais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem para que seja possibilitada a construção do conhecimento (2017, p. 5).

Erradicar as experiências de exclusão é uma meta a ser alcançada por todos os agentes educacionais. Para cumprir sua função social, a escola necessita construir conhecimentos mais adequados, entendendo as diferenças e respeitando a singularidade linguística do aluno surdo, percebendo que sua língua de instrução é a LIBRAS e o português, a segunda língua. Ao pesquisar a história dos surdos pelo mundo, verificou-se o quanto a comunidade sofreu com perseguições e exclusões, sendo vistos e tratados como incapazes. Em certos lugares, perdiam até mesmo o direito de viver simplesmente por não ouvir. A sociedade mudou com o passar dos anos, apesar de ainda existir preconceito em relação às minorias. Mesmo em uma era globalizada, os direitos humanos não são respeitados plenamente.

2. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) apresenta as políticas nacionais de inclusão escolar e define a Educação Especial como a modalidade de educação escolar para alunos “portadores de necessidades especiais”⁴ preferencialmente na rede de ensino regular (capítulo V, art. 58). Apesar de que, “portador” de necessidades especiais é um termo errôneo que, a partir da Lei de Inclusão, foi revisto, passando a se denominar pessoa com deficiência, visto que uma pessoa surda não pode tratar a surdez como se tivesse portando algo.

A LIBRAS, diferente do que muitas pessoas pensam, é uma língua pois possui estrutura gramatical própria, atendendo corretamente os níveis linguísticos. Ela possibilita a comunicação entre surdos e ouvintes por sinais específicos, pelos movimentos das mãos.

Seu reconhecimento como língua oficial dos surdos só aconteceu no Brasil, por força da Lei 10.436 de abril de 2002, sendo considerada como meio legal de comunicação e expressão dessa comunidade. Trata-se de um sistema linguístico com natureza visual, motora e estrutura gramatical própria a fim de transmitir ideias com origem na comunidade surda. A Língua Brasileira de Sinais não é universal, cada região tem a sua, levando sempre em consideração a cultura do lugar, o que dá mais originalidade a ela.

⁴ Os termos portador de deficiência, portador de necessidades especiais (PNE) e pessoa portadora de deficiência (PPD) não são os mais adequados. No lugar deles, recomenda-se usar “pessoa com deficiência” ou “PCD” (Cartilha Assembleia Legislativa, 2011, p.3)

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pelo princípio de equidade, a inclusão pressupõe que todas as crianças possam aprender juntas em um mesmo espaço, espaço este que lhes proporcione o desenvolvimento biopsicossocial. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p. 11-12).

Educação inclusiva pressupõe espaços competentes de aprendizagem previamente preparados para receber as pessoas. Na inclusão de surdos é necessário estudo por parte de todos os envolvidos no processo, não somente os professores. A LIBRAS deve permear todo o espaço escolar e todos os relacionamentos com o aluno surdo, em quaisquer atividades.

Além da LIBRAS, a organização deste espaço escolar consiste em um planejamento para identificar os profissionais de que a escola necessitará diariamente, como ocorrerá a formação para professores e funcionários e com qual periodicidade e como se dará a inserção do AEE surdez, ministrado por profissionais que possuam conhecimento, garantindo professores bilíngues em sala de aula. Assim, "A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher





qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade” (SASSAKI, 1998, p. 8), sendo que “Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.” (SASSAKI, 1998, p. 8).

Isso é de suma importância, tendo em vista garantir uma escola para todos, um espaço onde todos os indivíduos podem conviver em situação de harmonia e garantia de qualidade do ensino ofertado. Infelizmente o cenário desta pesquisa não descreve esta educação inclusiva conceituada por Sasaki, com um tipo de inclusão selvagem que não considera nenhum dos sujeitos no processo ensino aprendizagem.

4. MAS, O QUE É BILINGUISMO?

Para Sánches (2002) apud Fernandes (2006, p. 122):

[...] bilingüismo dos surdos pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, representando o elemento fundador de sua subjetividade/identidade na constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso ao conhecimento. Isso assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederão será decorrente da necessidade de interação significativa com o meio social em que se inserem. A aprendizagem significativa será dependente da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, não apenas da imposição de uma proposta política ou escolar planejada.

Isto significa que a primeira língua do aluno surdo em sala de aula regular inclusiva é a LIBRAS, sua língua de instrução, e a língua portuguesa é a segunda. Por isso, todas as metodologias de ensino voltadas à sua compreensão devem partir de experiências em primeira língua, neste caso a LIBRAS.

O decreto 5626/05 prevê por meio da formação oferecida, que o professor, a partir da conclusão do curso de preparação de professores, será considerado bilíngue, uma vez que tenha concluído a disciplina de LIBRAS. Contudo, muitas vezes, tal disciplina é ofertada com carga horária insuficiente para a aprendizagem e as ementas não oferecem condições de domínio da língua, a partir de uma experiência tão pequena.

Os cursos de formação continuada podem capacitar professores neste sentido. Para que se possa realizar atividades significativas em sala de aula regular com alunos surdos o professor precisa conhecer a língua, bem como dominar as metodologias adequadas à compreensão surda. Muitos gestores acreditam que a presença do intérprete durante a aula resolve os entraves produzidos pela língua em sala inclusiva.

Esta afirmação não condiz com a verdade, uma vez que o intérprete é responsável apenas pela mediação da comunicação entre surdos e ouvintes, não cabendo a ele envolver-se em qualquer questão metodológica. Skliar (1998b) apresenta quatro diferentes projetos políticos relacionados ao bilinguismo:

- o bilinguismo com aspecto tradicional,
- o bilinguismo com aspecto humanista e liberal,
- o bilinguismo progressista,
- o bilinguismo crítico na educação surdos.

O bilinguismo crítico na educação de surdos é o projeto que melhor se adapta na atualidade, uma vez que reforça o papel desempenhado pela língua e as representações na construção de significados e identidades - o que significa que não é simplesmente ter duas línguas circulando livremente pelo espaço educacional, mas uma questão político-social, a construção de significados de uma cultura de formação identitária. Trata-se de uma construção cultural linguística.



Os demais projetos de bilinguismo mostraram, ao longo do tempo, possibilidade de dominação pelo ouvinte que buscou manipular, a todo o instante, os projetos de educação surda de maneira que o surdo se mantenha sempre como subordinado à língua portuguesa.

5. A ESCOLA-POLO

Para a realização desta proposta foi solicitada cópia do projeto da Escola-Polo, a fim de organizar estratégias metodológicas para as ações no estágio. Ao analisar esse projeto, observa-se que traz como justificativa a necessidade de pensar os processos inclusivos dos alunos surdos e a capacitação dos profissionais que trabalham na instituição, para que compreendam as especificidades dos surdos. A EMEF. B, segundo o mesmo deve tornar-se uma instituição bilíngue a longo prazo, proporcionando aos surdos e ouvintes um lugar de troca de saberes e culturas, visando o bem-estar e a aprendizagem de todos.

O Projeto da Escola-Polo tem como objetivos:

- organizar uma escola polo, onde serão concentrados todos os alunos surdos da rede municipal, incluídos em turmas regulares;
- capacitar a comunidade escolar (professores, funcionários e familiares) a fim de receber estes alunos;
- estruturar a escola, com adequação às necessidades dos alunos surdos;
- concentrar os intérpretes na mesma escola;
- implementar Salas de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez, onde estes alunos serão atendidos diariamente no turno-inverso da sala regular.



Durante o estágio, observou-se que os objetivos do projeto são falhos em alguns pontos como no que se refere à capacitação da comunidade escolar, visto que quase ninguém da instituição sabia LIBRAS antes dos alunos ingressarem na mesma. A longo prazo, a escola poderá adequar-se e oferecer a capacitação necessária a todos, porém, entende-se que quando um projeto desse porte, que modifica a vida de tantas pessoas é lançado, o mínimo que se faz necessário é que as adequações da instituição e dos profissionais presentes sejam observadas e cumpridas antes do aluno ser inserido. Este é um princípio da educação inclusiva que deve ser observado pelas escolas quando abrem suas portas à inclusão.

No que diz respeito às intérpretes, a instituição conta com quatro profissionais que atendem no turno da manhã as turmas de pré-escola, 5º, 6º e 9º anos e, à tarde, o 3º ano. O decreto 5626/05 garante a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula regular durante todo o período de aulas. Neste caso, o aluno está sendo prejudicado num direito fundamental, quando o intérprete de LIBRAS, que deveria estar em sala auxiliando na comunicação, divide-se com outras salas de aula no mesmo turno. Como o professor consegue se comunicar com os alunos surdos, quando o intérprete não está presente? Como o conhecimento pode ser repassado aos alunos sem esta mediação?

Durante grande parte do estágio não houve a presença do intérprete e isso dificultou o trabalho.

O projeto ressalta ser de suma importância que as crianças surdas tenham contato com pares linguísticos, facilitando o desenvolvimento social, acadêmico e afetivo dos mesmos. Com relação a isso, a interação do aluno surdo com seus pares promove segurança e estabelece parcerias importantes em sala de aula e para além dos muros escolares. Na turma onde o estágio foi desenvolvido, percebe-se que os estudantes surdos evoluíram consideravelmente ao ter contato um com o outro diariamente, bem como com os colegas

ouvintes que, segundo foi observado, já conseguem se comunicar com alguma facilidade com os colegas surdos sem o auxílio de intérprete.

Alguns dias na semana, o intérprete de LIBRAS realiza uma pequena oficina dessa linguagem, visando ensinar alguns sinais às crianças ouvintes desta sala bilíngue. Cabe salientar que os alunos ouvintes demonstraram em todos os momentos conhecer e aprender a língua, ao passo que os professores dizem não ter condições de aprender ou interagir com os alunos surdos já que não se identificam como bilíngues.

6. O ESTÁGIO NA ESCOLA-POLO

O estágio foi realizado numa turma de 5º ano onde havia dezoito crianças, nove meninas e nove meninos. Destas crianças, dezesseis são ouvintes e dois surdos. A partir dos dados coletados e das observações, iniciei o projeto “O mundo encantado do cordel” que foi desenvolvido com a turma em um período de dezesseis dias. Observei que a turma era afetiva na maioria do tempo, porém, havia algumas exceções.

Os alunos surdos estavam iniciando o processo de inclusão em sala de aula e somente alguns poucos colegas conseguiam comunicar-se sem o auxílio de intérprete ou de escrita em papel, mas, a maioria estava interessada em aprender LIBRAS pois consideravam importante a comunicação com os colegas surdos e sabiam que somente aprendendo LIBRAS, os colegas seriam verdadeiramente incluídos em sala de aula regular.

A professora titular da turma demonstrou algum interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais e afirmou sempre buscar saber mais para conseguir se comunicar com os alunos surdos. Algumas vezes, utilizou um aplicativo no celular para se comunicar. Ela tentou se aproximar dos surdos, instigando e incentivando os ouvintes a



procurarem saber cada vez mais LIBRAS. A metodologia adotada por ela para facilitar o entendimento foi a utilização de vídeos e materiais didáticos que auxiliem os estudantes a fixarem os conteúdos. A sala traz nas paredes o alfabeto, os números e cartazes bilíngues para que haja a compreensão de todos.

A professora de arte e a de educação física relataram que, por suas disciplinas serem muito práticas, não necessitavam de intérprete todo o tempo e que conseguiam se comunicar por meio de “gestos”. A lei 10436/02 e o decreto 5626/05 amparam os alunos surdos a terem uma intérprete de LIBRAS em todas as aulas, inclusive durante as duas disciplinas mencionadas pois são obrigatórias no currículo, necessitando a plena compreensão para posterior realização das atividades propostas. Por esta razão, propor a utilização de gestos (mímicas realizadas de forma leiga, visando o entendimento), além de burlar a legislação, é negar a singularidade linguística desses alunos, pautada num comportamento excludente e etnocêntrico. O conceito de etnocentrismo, de acordo com Rocha (1984, p. 5), é “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados [...] através dos nossos valores.”

Durante as observações, havia uma intérprete na turma, porém, durante o estágio, a profissional foi dispensada em função do término do contrato de trabalho. A, partir de então não havia intérprete fixa, pois não conseguiram outra para ocupar o cargo, tendo em vista a dificuldade de encontrar profissionais na área, o que dificultou o trabalho, pois, algumas vezes, foi necessário chamar intérpretes de outras salas ou a professora surda do AEE para conseguir explicar o conteúdo para os alunos, ainda que adaptado.

O trabalho realizado, contudo, foi considerado significativo pois houve tentativas de todas as formas para incluir os surdos em sala. Para as entrevistas, foi selecionada uma das intérpretes disponíveis, que, mesmo não estando presente durante o estágio, aceitou responder ao questionário.

Conforme solicitado pela professora da turma, para seguir seu método de trabalho, foram utilizados vídeos em LIBRAS com tradução para português. Para reproduzir um ditado, por exemplo, utilizaram-se uma caixa com imagens e o sinal em LIBRAS que representava a imagem para melhor associação e, assim como esta, todas as outras atividades lúdicas foram adaptadas para que o aluno surdo conseguisse relacionar, entender e aprender.

É necessária a proximidade entre o professor e o aluno surdo para que o aluno encontre no profissional um parceiro no processo de aprendizagem, bem como é importante que o aluno reconheça e sinta que a sala de aula é um espaço em que professor, intérpretes e demais colegas são aliados no processo de aprendizagem.

7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta preocupação educacional com a aprendizagem dos surdos explica a aparição de numerosos professores que desenvolveram simultaneamente seus trabalhos com os surdos e, de maneira independente, em diversos lugares da Europa, no período em que se iniciaram os estudos sobre o ensino de surdos. Considerando isso, “havia professores que se abocavam na tarefa de comprovar a veracidade da aprendizagem dos sujeitos surdos ao usar a língua de sinais e o alfabeto manual e em muitos lugares havia professores surdos (STROBEL, 2006, p. 248)”.

Levando em consideração as observações realizadas durante o estágio e as entrevistas com as professoras, constata-se que não receberam nenhum tipo de curso de LIBRAS antes do projeto ser inserido na instituição, apenas conhecem a língua, mas que não sabem e não conseguiriam trabalhar e se comunicar com os alunos sem o auxílio de intérprete.



Com base nas entrevistas que foram realizadas com profissionais da escola polo, os docentes não têm tempo para estudar pois trabalham quarenta ou sessenta horas por semana, além dos afazeres da família e da casa, o que dificulta seu processo de formação. A professora titular da turma relatou que está participando de uma oficina de LIBRAS oferecida pela Prefeitura Municipal à toda comunidade, porém com limite de vagas. Esse curso deveria ter sido ofertado para os professores da EMEF. B que deveriam ser dispensados do trabalho para realiza-lo, visto que convivem diariamente com a surdez. Schnetzler (1996, p.18) aponta que:

- há necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- há necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que [sic] o professor seja também pesquisador de sua própria prática.
- em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Sendo assim, cabe às instituições e aos profissionais um processo de aprendizagem contínuo. Cabe à instituição oferecer o suporte necessário para que os professores possam ter a formação e aos profissionais, o interesse e buscar por saber mais, tendo em vista que cada vez mais as turmas terão alunos da inclusão. O professor é um mediador de conhecimento e deve conhecer a língua do aluno para que possa compreender se ele está somente repetindo ou se está realmente aprendendo o que lhe é passado.

8. METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a descritiva de cunho exploratório uma vez que “envolve o levantamento bibliográfico agregado à entrevista e ao relato de experiência do pesquisador” (MARKONI e LAKATOS, 2013, p. 78).

Foi feita análise qualitativa dos dados. Segundo Chizzotti (2006, p.156), “atualmente, a tendência que os pesquisadores adotam é a pesquisa qualitativa, cuja metodologia permite uma maior reflexão sobre os dados e vem atendendo vários segmentos de áreas de conhecimento não só da educação”. A análise qualitativa dos dados coletados permite que, ao fazermos juízo de valor sobre eles, seja feita também uma interpretação dos reais motivos que levaram a esses resultados, bem como, apresentação de sugestões para a superação dos problemas e aperfeiçoamento do que está dando certo.

Desta maneira, o método empregado para a análise dos dados coletados foi o dialético que, segundo Gil, é a “[...] investigação da realidade e no qual os fatos são considerados dentro de um contexto social (1995, p. 31)”. O método dialético permite uma percepção dos dados coletados a partir da realidade vivida e sentida pelo pesquisador.

As observações foram realizadas no turno da manhã da referida escola, na turma em que foi realizado o estágio. O local do estágio serviu também para que fossem feitas as observações que serviriam para o trabalho de conclusão de curso, uma opção oferecida pela universidade para que se pudesse aproveitar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, bem como ir em busca de escolas que tivessem o público alvo de nossas pesquisas. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento e os sujeitos da pesquisa foram avisadas que suas identidades seriam preservadas.



O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista com perguntas abertas, desenvolvido através das observações. Foram feitos três modelos de entrevistas, um para as professoras titulares (de artes, de educação física), bem como para a supervisora escolar; para a professora surda e um para a intérprete de LIBRAS da sala. que pontuaram as suas principais dificuldades e desafios enfrentados desde quando receberam os alunos surdos até a culminância da proposta. Os resultados serão discutidos e analisados.

Para garantir o sigilo dos profissionais que aceitaram participar da pesquisa, utilizei as letras “A, B, C, D e E” respectivamente:

- Professora regente letra A;
- Professora de artes letra B;
- Professora de Ed. Física letra C;
- Supervisora letra D
- Intérprete letra E.

9. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA POLO

As entrevistas foram realizadas com seis profissionais que atuam em quatro disciplinas na instituição, são elas: a professora titular da turma pesquisada, a professora de arte, a professora de educação física; a professora surda do AEE; a intérprete da turma e a supervisora escolar. O intuito das entrevistas é conhecer quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras e profissionais ao receber os alunos surdos.



Cinco das seis selecionadas foram receptivas e responderam aos questionamentos, porém uma delas, a professora surda da instituição, aceitou participar, mas nunca deu retorno da entrevista. A formulação dos questionamentos realizados aos profissionais foram embasados nas temáticas discutidas no decorrer deste artigo que auxiliaram a compreender as condições de trabalho e preparação dos professores que atuam junto aos alunos surdos matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental B. Para compreendermos esta preparação e o nível de conhecimento dos profissionais, a abordagem foi realizada em dois grupos: o primeiro formado pelos professores e o segundo pela supervisão escolar (já que a professora de LIBRAS se absteve da discussão). Auxiliar o trabalho pedagógico diretamente, oferecendo condições, subsídios, estratégias didático-metodológicas que permitam ao professor realizar a melhor proposta possível é uma tarefa muito difícil, mas de fundamental importância para a supervisão escolar e dos professores, e para que isso possa ocorrer, o supervisor deve conhecer estratégias metodológicas para atuar com toda a clientela da inclusão. Analisar os dados separadamente irá permitir que possamos compreender se existe um conhecimento prévio associado a esta prática.

10. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao questionar os profissionais sobre o conhecimento em relação a LIBRAS todos responderam afirmativamente, embora nenhum saiba utilizá-la, o que dificulta a comunicação com os surdos e os torna dependentes da intérprete de LIBRAS e cada vez mais distantes de compreender de forma prática a estrutura da língua para, desta forma, conseguir pensar estratégias metodológicas de ensino. A partir desta dificuldade questionaram-se professores e supervisão se consideravam a língua de sinais um impasse para a aprendizagem, ao que os



entrevistados responderam não, justificando a resposta ao transferir a responsabilidade para outros profissionais como o AEE, o intérprete ou simplesmente afirmando que o aluno deve se adaptar à realidade ofertada, culpando o aluno surdo pelos resultados, atitude comum no cotidiano “inclusivo” por obrigação, adotando modelo etnocêntrico.

Para além da falta de informação, esta afirmação demonstra o cenário em que as crianças surdas estão incluídas, quando a supervisão, profissional responsável pela oferta de suporte ao professor, parte dessa premissa para organizar o trabalho pedagógico. Outro aspecto a ser pensado é que se a língua não é realmente um impedimento à aprendizagem do aluno surdo, o fato de nenhum professor conseguir se comunicar, utilizando-a, demonstra uma barreira atitudinal construída de forma consciente?

Quando questionados sobre as alterações metodológicas necessárias para dar conta da singularidade do aluno, dois dos professores disseram não haver necessidade de nenhuma alteração, sendo uma das respondentes a regente. A professora de Educação Física foi a única que demonstrou conhecimento em relação aos materiais e demais alterações que devem ser realizadas em sala, tendo citado uma série de equipamentos e métodos, mas, resta-nos pensar porque não utiliza nenhum deles em suas aulas com os alunos surdos. A supervisão cita adequações nos conteúdos, avaliações e métodos, mas apenas quando necessário.

Quando se trata de conceituar inclusão de surdos, nenhum dos profissionais soube responder, tendo em vista que todos utilizaram verbos para definição que denunciam o princípio da integração muito forte: como podemos observar em todas as respostas anteriores, as palavras “acolher” e “inserir” foram quase unânimes. Outro aspecto bastante preocupante é a visão de que a comunidade surda busca igualdade, quando a luta travada, há tanto tempo, clama por equidade.

Questionou-se sobre a formação em LIBRAS oferecida pela escola, bem como sobre a forma como este trabalho é organizado, ao que os entrevistados responderam que há um trabalho de formação em LIBRAS, oferecido em sala de aula para professores e alunos pelos intérpretes de LIBRAS. Informaram também que a Secretaria de Educação do município está organizando um curso de formação específica. Pelas falas dos entrevistados não se percebe nenhum interesse ou ansiedade em relação à efetivação da proposta ou atitude positiva em relação ao que tem sido oferecido em sala de aula, uma vez que os intérpretes realizam esta atividade em regime de colaboração com a escola porque não têm formação específica para ministrar o ensino de LIBRAS, não estão apoiados pela lei para fazê-lo, mas a única pessoa que pode realizar este tipo de intervenção é a professora surda, tendo em vista que é vedado aos intérpretes ensinar essa língua em qualquer espaço sem certificação. O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo quinto salienta:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no **caput** [...].

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - Cursos de educação profissional;

II - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005, p. 2)

Como se pode observar na legislação, não há referência que admita o intérprete de LIBRAS realizar o trabalho de ministrar a disciplina dessa língua: apenas as pessoas surdas podem realizar este trabalho, por serem os signatários da língua, tendo apenas Ensino Médio sem certificação do exame nacional de Proficiência em LIBRAS ou formação em Letras-Libras.

Quando questionados em relação aos objetos de aprendizagem utilizados para a compreensão do aluno surdo, os profissionais demonstraram não ter conhecimento a respeito da temática. Apenas um profissional informou que utiliza diversos recursos tecnológicos visuais e audiovisuais: a professora de educação física que não trabalha em sala de aula com os alunos surdos da escola; ela refere-se ao trabalho realizado com outros alunos nos anos iniciais em sala de aula. Um dos professores citou o intérprete de LIBRAS como objeto de aprendizagem. A supervisão abateu-se da resposta, justificando que por não estar a frente de turma não necessitava responder, sem considerar que é a supervisão quem orienta o professor que não sabe utilizar ou não conhece os recursos.

Em relação ao questionamento sobre as parcerias linguísticas todos os entrevistados responderam que os alunos já organizaram suas parcerias linguísticas não só com outros pares surdos, mas com os alunos ouvintes também, todos eles veem essa ação de forma positiva.

Quando questionados em relação as dificuldades enfrentadas na função de professor da escola polo os entrevistados responderam unanimemente que a falta de intérprete impede ou dificulta o desenvolvimento do trabalho. Esta resposta sugere que os mesmos se preocupam unicamente com a comunicação promovida pelo intérprete. Nenhum deles considerou qualquer



dificuldade relacionada ao ensino, aos métodos adequados para ensinar, ao desempenho, para este grupo todas as expectativas estão colocadas no interprete de LIBRAS.

Todos os profissionais demonstraram, contudo, saber o conceito de bilinguismo. Mas, ao serem indagados se a escola polo seria bilingue todos responderam que não. Pelas respostas do grupo de profissionais todos demonstraram desconhecer completamente o conceito de escola bilíngue e o conceito de escola polo: para eles tudo seria a mesma coisa, sem nenhuma diferenciação.

Em relação à obediência aos direitos dos alunos surdos, relacionados no decreto 5626/05, todos responderam afirmativamente. Consideram que realizam um bom trabalho pelo reconhecimento desses direitos.

Sobre a proposta da escola polo, todos os entrevistados responderam que a consideram muito boa e estão de acordo com ela.

Por sua vez, a intérprete de LIBRAS relatou não possuir PROLIBRAS ou formação direta em LIBRAS. Considera a proposta da escola adequada e os direitos das pessoas surdas observados. Através das respostas da intérprete o trabalho da escola contempla as necessidades do aluno em todos os sentidos.

11- O QUE É UMA ESCOLA-POLO E COMO DEVE SER ORGANIZADA?

A escola polo é um espaço de construção da cidadania surda e de uma educação bilíngue voltada às diferenças. Para que se alcance este objetivo é necessário realizar adequações micro (no



cotidiano) e macro (nas políticas públicas); micro, no interior das escolas e macro, desde a formação até a consolidação de propostas e políticas educacionais.

Esta proposta valoriza a inclusão do aluno surdo e da língua brasileira de sinais. Um modelo de escola polo funciona desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, oferecendo profissionais bilíngues especializados e uma estrutura de funcionamento na qual a LIBRAS se coloca como língua de instrução e não como instrumento de apoio escolar:

As escolas-polos nascem nesse contexto, a partir do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), como projetos de pesquisas oferecidos por pesquisadores que defendem a língua de sinais como primeira língua no ensino para surdos e visam à construção de uma escola que de fato atenda as especificidades das pessoas surdas (CONCEIÇÃO.B. e MARTINS.V., 2016, p. 9).

Nesta perspectiva, as alterações linguísticas e as adequações nas propostas curriculares devem ser realizadas, permitindo o apoio de intérprete de LIBRAS para algumas situações, onde necessário (nesta proposta, eles não atuam dentro da sala de aula, uma vez que a língua permeia todo o ambiente).

Os profissionais necessários a essa realidade são os educadores surdos adultos que colaboram na construção da proposta. Os docentes bilíngues são fundamentais em todas as etapas educacionais oferecidas e as formações continuadas ofertadas com frequência.

Nos anos iniciais, as turmas recebem instrução em LIBRAS até que ocorra a alfabetização. Os profissionais trabalham em regime de colaboração, pensando e repensando a proposta cotidianamente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo realizado sobre os desafios enfrentados pelos professores na inclusão dos surdos, bem como a análise das condições de trabalho e preparação docente destes profissionais, pode-se dizer que a comunicação é o único desafio percebido pelos profissionais, uma vez que os mesmos consideram a língua como recurso para o acesso à aprendizagem e não como língua de instrução que embasa toda a construção do conhecimento.

O aluno surdo, apesar de presente fisicamente, não é considerado, na maioria de seus aspectos, na escola-polo em estudo. As reflexões apontam que o conhecimento sobre a inclusão de surdos neste espaço educacional ainda está engatinhando, e uma vez que não se pode retroceder as ações, resta apenas esperar que todas as lacunas neste serviço sejam sanadas para o bem dos alunos e da comunidade surda.

As oportunidades oferecidas nas questões de desenvolvimento da língua estão apoiadas em profissionais que não têm preparo para a realização do trabalho com os alunos surdos, fatos embasados nas observações durante a disciplina de Estágio com o intuito de pontuar os principais desafios enfrentados pelos professores ao receber alunos surdos e que apontam para um trabalho que não foi compreendido na sua criação.

Uma proposta educacional voltada para os moldes bilíngues tem a língua brasileira de sinais no centro do processo e, a partir dela, todas as ações são pensadas, já que a identidade surda tem como base a LIBRAS. Nesta perspectiva, os intérpretes dessa língua encontram-se presentes em sala de aula, realizando a interpretação, mas o professor bilíngue ainda é fundamental em sala de aula.

É importante chamar a atenção para alguns aspectos fundamentais que, no desenvolvimento do trabalho, emergem das respostas e atitudes dos profissionais:

- A importância de os profissionais saberem LIBRAS;
- A importância de todos os profissionais do ambiente escolar conhecerem e compreenderem o significado de um projeto de escola-polo para surdos e principalmente do projeto da escola em que estão inseridos;
- A importância de se conhecer e respeitar a legislação que rege o aluno surdo incluído, para que não haja tamanha banalização e desrespeito à singularidade linguística surda.

Pelas respostas das entrevistadas, foi possível perceber que todas consideram de suma importância saber a Língua Brasileira de Sinais para se comunicar com os surdos, ao mesmo tempo em que nenhuma delas domina este conhecimento. Estas falas apontam para uma ideia de que a tarefa dos profissionais entrevistados era somente permitir que o aluno ocupasse o espaço sem que os profissionais tivessem qualquer tipo de responsabilidade além do ensino comum, ministrado aos alunos ditos normais. Nenhuma das professoras entrevistadas fez mudanças na metodologia de trabalho ou esboçou qualquer expectativa em iniciar por conta própria algo neste sentido. Percebe-se claramente que estão à espera da secretaria para sanar as dificuldades vividas. Tratamos esses aspectos com o intuito de mostrar que os docentes deveriam buscar capacitação profissional para que conseguissem incluir os alunos surdos sem que sofram tais situações.

Entendemos ter alcançado o objetivo do estudo, uma vez que se pôde demonstrar que o intuito da Escola-Polo em transformar a comunidade em bilíngue, até o momento, não foi alcançado. É nítido que alguns alunos ouvintes conseguem se comunicar com os surdos





sem auxílio de intérprete, buscam e querem saber mais sobre LIBRAS, fazendo com que, pelo menos, ocorra a inclusão neste sentido, embora, durante a trajetória do trabalho, tenha ficado claro que o Projeto é bom, apesar da execução totalmente ineficaz, uma vez que a escola deve estar adequada antes de receber o aluno.

Longe de se pretender encerrar a discussão sobre tão importante tema, propõe-se somente ter alcançado a realização de um chamamento aos profissionais de educação e dos órgãos governamentais sobre a necessidade de formação continuada na área de LIBRAS, a fim de atender de fato à inclusão dos surdos numa perspectiva bilíngue.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, C. C. M; LACERDA, C. B. F. de. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, vol. 13, nº 02. São Paulo: 2008.

BAGÉ. Prefeitura Municipal de Bagé/RS - Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional – SMED. Projeto Setor de Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://www.bage.rs.gov.br/pmbwp/?s=projeto+setor+de+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva>>. 05/10/2017. Acesso em: 26 nov.2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. (Subchefia para Assuntos Jurídicos). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 out.2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. (Subchefia para Assuntos Jurídicos). *Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.



BRASIL. Presidência da República - Casa Civil – (Subchefia para Assuntos Jurídicos). *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: 01/09/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 27 nov.2018.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *Breve História dos Surdos no Mundo*. São Paulo: Plexus, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana et al. (Orgs.). *Letramento: referências na educação e na saúde*. São Paulo: Plexus, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª. ed., São Paulo: Atlas, 1995.

GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*, São Paulo: Lovise, 2000.

JORNAL MINUANO BAGÉ. *Bidart se torna Polo de Educação para Surdos*. Seção dos Classificados, p. 3D. 05/10/2018. Disponível em: <<http://www.jornalminuano.com.br/noticia/2018/10/05/bidart-se-torna-polo-de-educacao-para-surdos>>. Acesso em: 01 nov.2018.

LACERDA, Cristiana B. Feitosa de. *A Prática Pedagógica Mediada (também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com Sujeitos Surdos*. In: Cadernos CEDES, Vol. 70, Ano XX, nº 50, abril, 2000. p. 70-83.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 15ª ed. Atlas, São Paulo: 2013.

PALMA, Naiana de Oliveira. *LIBRAS: instrumento de inclusão escolar do aluno surdo*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Centro-Sul Brasileiro de Pesquisa. São Joaquim/SC, 2012.

PERLIN, G. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Tese de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*, Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page435.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.

ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SKLIAR, Carlos (Org) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, vol. 01, 1999.

_____. *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, Ana Carolina da Silva. *Educação bilíngue para surdos: perspectivas e construções*. Anais do V Seminário de Educação Especial do CEPAE – Centro de Ensino, pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, Uberlândia/MG, 2017.

STROBEL, Karin Lílian. *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. In: Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, vol. 07, p. 245-254, jun. 2006.

CONCEIÇÃO.B. e MARTINS.V. Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em Pedagogia: Desafios atuais. In: *Revista Periferia*. Educação, cultura & comunicação. 2016, p. 9. Disponível: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/27444/20138>> . Acesso em 27 out.18.



1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de problematizar a potencialidade de inserir, em práticas pedagógicas escolares, a utilização de ferramentas que possibilitem às crianças terem mais voz e vez no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como sujeitos ativos e participantes dos processos pedagógicos. A partir disso, e tendo como mote a noção de que as crianças precisam ser pensadas como protagonistas de sua própria aprendizagem, focaremos, especialmente, em uma ferramenta valiosa: a fotografia.

Considerando a riqueza de utilizar essa ferramenta no planejamento como fonte didática, pesquisamos a fotografia como possibilidade de incitar práticas significativas e associadas à criação no cotidiano escolar, para além de uma mera fonte de registro. Aliado a isso abordamos também as diferentes infâncias e culturas da atualidade. Afinal, sabendo que o conceito de infância varia historicamente e que as crianças estão em constante mutação, uma vez que são sujeitos produzidos no interior de espaços-tempos específicos, a escola deve estar preparada para compreender e dar o suporte necessário às novas culturas.

Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é problematizar o modo como a fotografia, quando inserida no planejamento didático-pedagógico de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, pode fomentar o protagonismo das crianças. Os objetivos específicos incluem: a) discutir o modo como a escola pode se reinventar a partir dos usos da linguagem fotográfica; b) analisar o modo como as crianças são percebidas no contexto escolar.

Sendo assim, a seção 2 evidencia os caminhos metodológicos utilizados. A seguir, na seção 3 do artigo, serão discutidos os conceitos e considerações sobre as infâncias e suas culturas de acordo com





autores da área. Na seção 4 será abordada a fotografia como uma cultura visual interligada com a educação, incluindo algumas das formas pelas quais essa ferramenta pode ser potencializadora do planejamento didático-pedagógico com crianças. Por último, será apresentada e analisada a experiência com a fotografia durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino fundamental.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em relação às escolhas metodológicas, a intenção comportou, primeiramente, utilizar como material de análise a experiência do estágio e os múltiplos materiais produzidos, quais sejam: o relatório final de estágio, fotografias feitas pelos alunos e falas das crianças. O principal documento analisado foi o relatório de estágio que foi realizado a fim de expor os resultados das atividades desenvolvidas durante o mesmo, além de descrevê-las.

As análises bibliográficas foram realizadas a partir das obras de Philippe Ariès, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto.

A pesquisa que originou este artigo teve uma abordagem qualitativa, posto que se trata de uma análise reflexiva em torno das produções e registros da prática de estágio obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Trazemos a fotografia como fio condutor para evidenciar o protagonismo das crianças nas atividades. O estágio realizou-se em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bagé, no primeiro semestre de 2018. Havia 19 alunos na turma, com idades de 7 e 8 anos. Neste artigo, os nomes das crianças foram representados com as letras do alfabeto e pela idade para manter o anonimato das mesmas.

Na época em que o estágio foi desenvolvido, a turma se encontrava em diversos níveis de aprendizagem. A escola estava, inclusive, em busca de recursos em instituições do município de Bagé para uma avaliação dos mesmos. A turma era bastante participativa em tudo que era proposto. Tinham muita vontade de aprender e possuíam uma curiosidade bem aguçada com espírito de pesquisadores.

A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o género e a cultura. Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa (SARMENTO; PINTO, 1997, p.7).

A análise reflexiva da documentação e registros feitos no estágio obrigatório permite voltar e rever em nossas práticas a relevância de determinados métodos. Neste artigo, a análise sobre esta prática forneceu reflexões sobre a utilização da fotografia na sala de aula para a participação das crianças enquanto sujeitos atuantes, produzindo autorretratos, interpretação de imagens e fotografias.

3. DAS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

É notável que o conceito de infância de outrora era tido como algo não promissor, onde as crianças não tinham voz ou cultura própria e, por isso, dependiam dos adultos para se inserirem no mundo de acordo com suas próprias culturas. Outro fator era que a educação das crianças envolvia um processo de introdução ao mundo, mediante a socialização e as práticas realizadas junto aos adultos, uma vez que não havia uma separação entre o mundo adulto e o infantil.

Ariès (1978) comenta que a particularidade da infância não era reconhecida ou praticada por todas as crianças. Isso porque nem todas





viveram a infância propriamente dita, devido às condições econômicas, sociais e culturais. Ao pensarmos na infância, evidenciamos que estudos sobre a existência de um sentimento de infância ou não retomam à Idade Média. Ariès (1981) define a falta de sentimento pela infância como a falta de entendimento sobre as particularidades infantis e sobre as individualidades essenciais que as distinguem dos adultos.

A partir da análise de registros iconográficos, Ariès (1981) percebeu que, no século XI, as crianças eram indiferentes para a sociedade. A multiplicidade de materiais da pesquisa do autor indicam o quanto as crianças eram vistas como pequenos adultos na esfera social. Pela indiferença das vestimentas, da indiferença entre os brinquedos infantis e dos utensílios utilizados pelos adultos, das festas e jogos que eram realizados de forma unificada sem diferenciar o que poderia ser algo só para adultos ou só para crianças, bem como o convívio coletivo, sem a preocupação com o uso de falas e comentários que, por vezes, pudessem ser considerados inadequados. Os registros analisados por Ariès (1981) remontam à significativa indissociabilidade entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Desse modo, até o século XIII a arte medieval não demonstrava a infância em seus registros. Isto acontecia não por falta de habilidades, mas sim pelo fato de que a infância não tinha espaço no mundo até então, pois era considerada uma fase que logo seria ultrapassada e, portanto, não tinha maior importância.

Por volta do século XIII, percebe-se a imagem de crianças nos registros iconográficos. Porém, eram retratadas de forma irreal, posto que essas representações não correspondiam, de fato, ao cotidiano. As obras de artes desse período representavam as crianças ora como anjos, como Menino Jesus ou ainda nuas, o que simbolizava a alma e a morte. Aos poucos, as crianças começaram a ser representadas, de modo que apareciam em diversas situações juntamente com os adultos. Eram,

contudo, ressaltadas “por sua graça e por seu pitoresco, sublinhando a presença da criança no meio da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56)”.

A pesquisa de Ariès (1978) evidencia que, conforme os anos foram passando, outras representações de infância surgiram. Opõem-se, então, duas perspectivas da infância: de um lado, a criança é vista como um ser inocente; de outro, é perigosa. Em relação a tais discussões, Kramer (2003) argumenta que isso ocorreu a partir do momento em que a criança deixou de ser aquela que necessita do total cuidado dos adultos e passa a ser um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita por eles.

A partir disso é possível pensar que as crianças foram pensadas, por muito tempo, como objetos de manipulação dos adultos, sem cultura própria e, devido a isso, precisavam frequentar escolas para serem educadas pelos adultos e seguirem suas culturas. Acerca dessas discussões, Sarmiento comenta:

De alguma maneira a modernidade instituiu, então, uma infância separada dos adultos que se caracteriza exatamente pela definição daquilo que ela não tem, mais do que pela definição daquilo que a criança é, pode, faz. Por isso precisa ser educada. A infância da Modernidade é uma infância pensada como uma geração em devir, em transformação, no sentido de futuro. De qualquer forma, importa-nos pensar que todos seres humanos – crianças, adultos, idosos – estão em processo de mudança e transformação contínuas, do ponto de vista biológico, ideológico, intelectual e cultural. O devir é próprio da condição humana, não é específico da infância. O que aconteceu nos últimos 25 anos foi uma ruptura com essa concepção da modernidade. A partir disso, a criança começa a ser pensada como um ser em constante mudança, na qual possui suas próprias especificidades e suas culturas de acordo com o que ela é, o que ela pode e o que ela faz (2016, p. 7).



A criança precisa ser mais escutada pelos adultos para que saibam o que elas querem e o que pensam para, assim, construirmos novas ferramentas de ensino para a educação da contemporaneidade que deem suporte para uma aprendizagem verdadeiramente significativa e para tornar a relação de professor-aluno cada vez mais recíproca, onde um fala e o outro escuta – e vice-versa.

Segundo Paula (2004, p. 4-5),

Considerar a infância como uma categoria social ou estrutural, não significa afirmar que as crianças estejam descoladas da sociedade, que tenham total autonomia no processo de socialização ou que suas produções ocorram sem interlocução com o mundo social dos adultos. Mas é necessário compreender que elas atribuem outras significações e sentidos sobre as coisas à sua volta e, sobretudo, ao que fazem. As crianças transcendem as regras instituídas pelos adultos e instituem outras de acordo com as relações que estabelecem com seus pares, pois se sabe que os laços de amizade entre as crianças e, conseqüentemente, as teias de interesses afins encorajam as “invenções”, possibilitando a expansão de acordos, de criações, de expressões, enfim, de produções culturais.

A concepção de infância de hoje nos traz uma outra visão, onde as crianças compreendem e aprendem com a cultura do mundo adulto. E, inclusive, redefinem tudo isso de acordo com suas vivências e experiências com seus pares. Sendo assim, tornam-se sujeitos atuantes que ressignificam uma cultura já estipulada por outra específica, em que ela considera importante aquilo que é significativo ao seu ver e para o momento em que está vivendo.

As ideias sobre infância estão em debate, a partir de novas pesquisas sobre as infâncias na sociedade e suas relações com os pares em geral. É notório que as crianças ainda não são vistas como um devir⁵, alguém que possui suas próprias opiniões, seus desejos

⁵ Devir. Do latim devenire, chegar. 1. Vir a ser; tornar-se, transformar-se. 2. Processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser passa.

e vontades. A criança é vista como alguém à parte, que precisa ser moldado para se enquadrar nos requisitos da sociedade.

Diante do período em que vivemos, as crianças devem ser vistas como seres pensantes, criativos, que possuem suas próprias culturas e criam novos significados para aquilo que aprendem no convívio com seus pares e que contribuem para o próprio desenvolvimento. Afinal, “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas (CORSARO, 2011, p. 15)”.

Nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades de viver a sua infância de uma maneira tranquila, com uma boa educação e uma vida serena. Com isso, muitas delas pulam etapas importantes da sua infância para viver uma vida de acordo com suas necessidades.

Ao refletir sobre o lugar das crianças na estrutura social, consideramos como as interações com os pares são de grande importância para seu desenvolvimento pleno. De que forma podemos pensar a criança, significando e ressignificando seus aprendizados, sem ao menos atribuir sentido às suas falas? É importante para elas que sejam escutadas pelos adultos e não somente ouvidas. Há uma grande diferença entre o ouvir e o escutar. O ouvir remete ao campo dos sentidos, aquilo que o ouvido capta. Já o escutar corresponde ao ato de ouvir com atenção e compreender com sentido o que está sendo dito para que a informação possa ser processada e internalizada. Deste modo, Freire (1996) destaca que quem escuta paciente e criticamente, fala com o outro e não para o outro.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) as crianças são concebidas como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,



observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12).”

Muitas vezes o direito das crianças de serem escutadas pelos adultos não é respeitado por elas ainda não terem crescido. Nessa direção, a teoria de Piaget (1932, apud CORSARO, 2011) traz a criança como um ser mais ativo do que passivo. Ser que, ao envolver-se com as informações recebidas no seu meio, utiliza-se destas para construir novas informações e apropria-se de uma outra interpretação de mundo. Piaget acreditava que as crianças se desenvolviam e percebiam o mundo de uma forma qualitativamente diferente dos adultos.

Para o teórico construtivista Lev Vygotsky (1978, apud CORSARO, 2011) a criança também possui um papel ativo no seu desenvolvimento. O autor acreditava que este desenvolvimento se dava nas relações com os pares. De forma que, ao estar em contato com o coletivo, a criança é capaz de desenvolver novas competências e habilidades que são oriundas de conhecimentos anteriores.

Dadas essas considerações, é possível compreender que “as crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta”, mas “se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares (CORSARO, 2011, pp. 52-53)”. Posto isto, as crianças se apropriam das informações que lhes são passadas no meio em que vivem e as transformam em conhecimento para que suas preocupações e necessidades sejam atendidas de forma autônoma, isto é, elas ressignificam todo o conhecimento do mundo adulto para o seu.



4. AS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS A PARTIR DO USO DA FOTOGRAFIA NA ESCOLA

Trataremos do papel do protagonismo infantil em relação aos seus contextos sociais e seus possíveis significados. No primeiro momento, podemos pensar: o que seria o protagonismo infantil? Seria o mesmo que a participação?

A origem do termo protagonismo remete à palavra *protagonistés*, que se refere, no idioma grego, ao ator principal de uma peça de teatro ou àquele que ocupava o lugar principal em algum acontecimento (FERREIRA, 2004). A participação pode ser considerada uma abordagem social que remete à influência dos indivíduos na sociedade. Contudo, estes termos possuem diversas interpretações relacionadas ao papel das crianças no seu processo de aprendizagem enquanto protagonistas e participantes.

Ao considerar as crianças com suas particularidades e habilidades de vir a ser, pode-se compreender os indivíduos como atores sociais do ambiente em que vivem, com direitos e deveres, e, devido a isso, como sendo capazes de opinar, pensar, criticar e de agir de acordo com seus interesses. Enfim, agentes com habilidades de serem protagonistas de sua história enquanto um sujeito aprendente. Portanto:

a construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação constitui um ponto modal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p.3).





De acordo com os autores, estabelecer uma relação com as crianças, tendo as mesmas oportunidades de serem ouvidas e escutadas por um adulto, constitui-se como uma ação política no qual o adulto, junto com as crianças, reconstrói o contato adulto e criança. Criando, assim, uma maneira de crescerem e aprenderem uns com os outros e, ao mesmo tempo, dando possibilidades de uma nova perspectiva das crianças enquanto sujeitos ativos, pensantes e recriadoras de culturas e experiências. Nessa direção, é potente que as crianças se tornem mais ativas do que passivas em seus processos de aprendizagem.

Entre as interpretações sobre o protagonismo e a participação nos contextos escolares, é importante salientar que o papel do professor, enquanto mediador nos processos, é o de proporcionar um ambiente em que as crianças possam falar e, a partir disso, terem as vozes levadas em consideração como protagonistas nas ações desenvolvidas e suas participações serem contribuintes para seu crescimento. Neste processo, o professor-mediador é uma figura presente, que instiga as crianças a desenvolverem a autonomia, a estimularem a imaginação e a capacidade crítica, encorajando-as, em suma, a expressar suas opiniões sobre determinados assuntos e a participar ativamente dos processos pedagógicos de construção dos conhecimentos.

Tendo essas discussões como mote, trazemos algumas experiências do estágio supervisionado/obrigatório⁶ no 2º ano do Ensino Fundamental, onde a base foi trabalhar o protagonismo e a participação das crianças a partir da fotografia. Sabemos que a fotografia é uma arte que vai muito além de um registro de imagem. Ela nos permite diversas interpretações e uma multiplicidade embutida que nos faz repensar nossas práticas enquanto professores-mediadores.

⁶ Estágio Supervisionado. Um dos três estágios curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Pedagogia necessários para a conclusão do mesmo, sendo os outros dois realizados um na Educação Infantil e outro na Educação de Jovens e Adultos.



Ademais, a educação é um processo de inovação constante e a escola necessita de novas ferramentas para auxiliar as crianças a terem uma aprendizagem de qualidade. A fotografia é uma arte muito presente em nossas vidas, seja na infância, na adolescência e até mesmo na vida adulta.

As crianças, nesse sentido, por meio da imagem, são capazes de se conhecerem, de construir suas identidades e de se imaginarem tal qual suas interpretações. A arte de fotografar é uma forma de enxergar o mundo, em que o significado de “foto” é associado à luz e o termo “grafia” à escrita, ou seja, escrita da luz. A fotografia, por tudo isso, pode ser percebida como um fator potencializador – tanto para os professores, quanto para as crianças – do processo pedagógico.

5. ANÁLISE DE DADOS

No estágio curricular obrigatório no Ensino Fundamental, foi realizado um projeto onde a proposta era desafiar as crianças a serem participantes ativas da sua aprendizagem através da fotografia. No primeiro momento, foi feita uma reflexão com esta turma para que dissessem o que a fotografia significava para a vida deles. Surgiram diversas respostas e indagações. Uma delas foi a do aluno A, de 8 anos, que disse que a fotografia era “guardar memórias de pessoas e momentos felizes”.

Expomos um excerto do relatório em que aparecem as reflexões sobre a prática e as interpretações identificadas neste período de estágio:

No primeiro dia de aula foi realizada uma conversa com os alunos explicando o projeto que seria desenvolvido com a turma, intitulado: “Criança, câmera e ação!”. Foram feitos alguns questionamentos a partir disso, tais como: O que é fotografia? Para que ela serve? Vocês já fotografaram algo ou alguém?



Entre outras indagações que surgiram durante a conversa, diversas respostas foram proferidas pelos estudantes. A maioria falou que a fotografia era quando alguém tirava foto de alguém para guardar de lembrança. Na parte em que perguntei se eles já haviam fotografado algo ou alguém, as respostas variaram. Alguns nunca tinham fotografado nada. Outros comentaram que tiravam selfies nos celulares dos pais (Relatório de estágio, 23 de março de 2018).

O projeto desenvolvido tinha como principal objetivo identificar a importância da fotografia como parte integradora no processo de aprendizagem dos alunos. No primeiro momento, alusivo ao aprofundamento do conhecimento referente à fotografia, foi possível perceber que, para as crianças, esta ferramenta só existia com uma única finalidade: a de registrar momentos felizes de suas rotinas. Ainda mais hoje em dia, em que a tecnologia está tão presente nas vidas com o uso de celulares e tablets.

Para dar continuidade ao conhecimento da fotografia abordamos, inclusive, sobre sua história e sobre onde tudo começou. Foi um momento em que os alunos demonstraram bastante curiosidade sobre o assunto, principalmente sobre algo que todos queriam saber: qual foi a primeira fotografia do mundo? Como foi registrada? Para sanar todas as dúvidas, foram mostrados para a turma o primeiro registro da fotografia, as primeiras máquinas fotográficas, o modo como as fotografias eram reveladas, entre outros aspectos. A intenção era que eles pudessem analisar e tirar conclusões a partir da história da fotografia. Foram apresentadas também, fotografias da cidade na época em que eles não eram nascidos, para que percebessem as mudanças ocorridas com o passar do tempo.

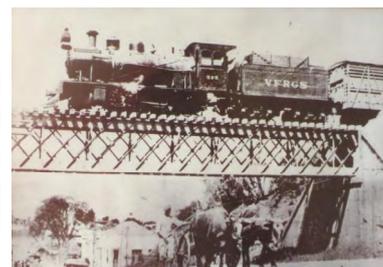


Figura 1 - Primeira fotografia do mundo



Fonte: Google (2018)

Figura 2 - Foto antiga da Cidade de Bagé



Fonte: Google (2018)

Figura 3 - Foto antiga da Cidade de Bagé



Fonte: Google (2018)

Figura 4 - Foto antiga da Cidade de Bagé



Fonte: Google (2018)

A partir dessas imagens introduzi a história da fotografia, abordando quando surgiu, quem inventou, quando foi registrada a primeira fotografia no mundo etc. As crianças ficaram encantadas e curiosas ao escutar as histórias. Logo em seguida, os alunos foram convidados a participar de uma atividade no qual eles seriam os fotógrafos e poderiam, portanto, escolher de que maneira seriam feitos os seus registros. As imagens foram feitas no entorno da escola. Fomos no pátio, refeitório, salas de aula, assim como na parte da frente da escola para que eles pudessem registrar [sic]. Foi disponibilizado [sic] para os grupos celulares para que eles fizessem as fotos. Foi um momento único. Ao retornar para sala de aula expus as fotografias de cada um no Datashow. Os grupos foram convidados a explicar o que aquelas fotografias significavam para eles (Relatório de estágio, 23 de março de 2018).



Este momento de produção foi riquíssimo para as crianças, pois puderam mostrar as visões que possuem do mundo e do contexto em que vivem – foi um momento em que entraram em contato consigo mesmos e uma câmera para que pudessem produzir do seu jeito. As crianças demonstraram muita alegria ao participar dessa atividade, mais ainda por terem sido as protagonistas das suas imagens. Foram produzidas fotos do pátio da escola, de enfeites, do sol, das árvores, da rua e dos carros passando. Porém, o que mais apareceu, foram imagens uns dos outros, com fotos deles brincando e fazendo poses. A nosso ver, isso evidencia o quanto é significativo criar espaços para que as crianças possam evidenciar suas visões de mundo de forma lúdica e, ao mesmo tempo, atuar corporalmente nos processos pedagógicos - ou seja, espaços para deslocarmos a cisão entre corpo/mente na escola justamente a fim de que possam explorar com todos os sentidos as experiências pedagógicas, estando e vivenciando como sujeitos integrais os processos de aprender-ensinar.

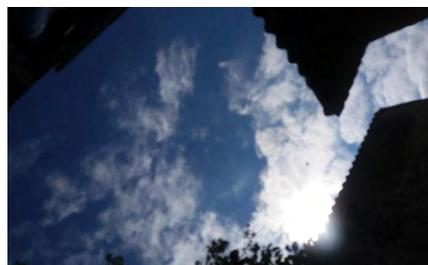
As imagens produzidas pelas crianças foram projetadas no Datashow e foram convidadas a explicarem o que tinham fotografado. Foi um momento de bastante euforia, pois todos queriam tanto mostrar o que tinham produzido quanto olhar as produções dos colegas. Ao falarem de suas fotografias, apresentaram seus lugares favoritos e o que mais gostavam de fazer na escola, bem como o grande carinho que possuem uns para com os outros, independentemente de suas diferenças.

O aluno B, 8 anos, ao apresentar sua fotografia para o restante da turma considerou o espaço para brincadeiras, montado na frente da escola, seu favorito, como demarcado a seguir: “eu gosto muito desse lugar aqui porque nós podemos brincar de várias coisas com os colegas”. A aluna C, 8 anos, considerou sua melhor fotografia a que tirou de duas colegas abraçadas: “elas são minhas melhores amigas, gosto muito de brincar com elas”. A partir dessas fotografias, as crianças puderam expressar seus sentimentos aos colegas ao mesmo tempo que exploraram os espaços favoritos dentro da escola.



A fotografia é uma ferramenta que permite diversas experimentações e possibilidades de vivências das crianças enquanto protagonistas e participantes, pois a mesma, por ser uma arte única de encontro consigo e o seu olhar para o mundo, faz com que as crianças abram um leque de novas perspectivas para determinadas situações onde se encontram. Ao dar a liberdade para que eles fotografassem da maneira que julgassem melhor, foi possível analisar diversas imagens que realizaram em suas experimentações.

Figura 5 - Fotografia feita por um aluno



Fonte: A, 8 anos (2018)

Figura 6 - Fotografia feita por um aluno



Fonte: M, 8 anos (2018)

As fotos acima foram realizadas no pátio da escola pelos alunos A e M, de 8 anos. Estava um lindo dia de sol e as crianças aproveitaram para registrar este momento. Em questão de segundos, elas pensaram no ângulo, na luz, e na paisagem para realizar uma bela foto. O olhar dessas crianças, no entanto, é de como elas enxergam esse ambiente em que convivem diariamente, um lugar onde são vistas como seres participantes e capazes de criar e imaginar.

Ao refletirmos sobre as crianças enquanto participantes nas atividades escolares, pensamos em como elas constroem seu conhecimento de forma significativa. É preciso dar-lhes tempo e liberdade para que possam expressar em suas ações, principalmente, na fotografia. O olhar das crianças é captado nas imagens, as possibilidades de imaginar, inventar e encontrar respostas para indagações e curiosidades. É dessa forma que o conhecimento significativo se constrói.



A partir da fotografia, as crianças do 2º ano do ensino fundamental puderam experimentar momentos de interações com o mundo a sua volta, desenvolvendo ainda mais a sua autonomia nas produções das atividades, tendo um olhar mais atento e cuidadoso para o que as rodeia.

Tais discussões tem relação com o entendimento de que as “crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos”, necessitam ser reconhecidas pela “capacidade de produção simbólica”, por sua parte, atuando em prol da “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 5) .” Por isso mesmo, os autores remetem à existência de “culturas da infância”, isto é, à consideração de que as crianças produzem modos de vida próprio, criando e ressignificando valores.

Além disso, Sarmento e Pinto argumentam que “as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade (1997, p. 6)”. Partindo, pois, do pressuposto de que as crianças produzem cultura por serem heterogêneas, singulares, foi proposto o projeto com a fotografia. Afinal, como não refletir sobre o protagonismo e a participação das crianças quando se considera que elas não são simplesmente foco de um processo de aculturação – seja por parte da escola, das diferentes instâncias e instituições sociais –, mas sujeitos ativos, que ressignificam a si e ao mundo de forma constante?

Se as crianças são agentes de suas próprias culturas, considerando seu meio e o contato com os pares, é necessário que passem por momentos de interações para que entendam as diferenças existentes de uma pessoa para outra e das aprendizagens compartilhadas quando juntas. Sendo assim:



Após este momento [contação da história “Não fui eu”, livro que mostra situações comuns do dia a dia que nos fazem assumir nossas responsabilidades] foi disposto um mural de fotos deles, as fotos que a turma havia registrado uns dos outros na aula anterior, para que pudéssemos analisar as diferenças de cada um. Observamos todos os aspectos. Primeiro começamos [sic] com as diferenças físicas: olhos, bocas, nariz, cabelo, cor da pele, ou seja, as características comuns de cada um. Conversamos sobre o respeito que devemos ter para com todos, independentemente de como for. Após a análise das fotos os alunos escolheram um colega e fizeram um desenho mostrando todas as características marcantes que fazem ser quem ele é (Relatório de estágio, 10 de maio de 2018).

Em uma das aulas, organizamos as crianças em duplas, para que cada um fotografasse o rosto do parceiro. Em outra, levei todas as fotos das crianças e as deixei expostas em um mural para que pudessem analisar as características de cada colega. Após a análise das fotografias, perceberam que cada pessoa é de um jeito, que todos merecem ser respeitados como é e que podemos aprender uns com os outros, compartilhando experiências para elaborar novos conhecimentos. Aliás, a fotografia nos permite um viés de interpretação, em que cada qual ter sua percepção pessoal e capta dela o que mais lhe interessa.

Figura 7 - Mural de fotos dos alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora Luize (2018)

Sarmento e Pinto afirmam que “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (1997, p. 6)”. Nesse sentido, as crianças pertencem a um ambiente de convívio onde compreendem os significados que lhes são atribuídos e, a partir disso, criam novos sentidos para o que lhes é significativo.

Além do relacionamento com os pares, a construção da própria identidade auxilia no autoconhecimento para que, de tal modo, possam compreender suas limitações em suas dificuldades. Nessa perspectiva, tratamos da construção de autorretratos por meio das fotografias feitas pelas crianças:

[...] foi realizado o autorretrato, atividade em que cada aluno recebia uma folha de ofício com a metade da sua foto; então os alunos deveriam completar a outra metade, desenhando de acordo com as suas características. As produções ficaram lindas: cada um desenhou exatamente como se enxergava (Relatório de estágio, 11 de maio de 2018).

Figura 8 - Autorretrato



Fonte: Acervo pessoal da autora Luize (2018)





As crianças foram convidadas a construírem os autorretratos de acordo com a forma como se enxergam e se imaginam, a partir de uma imagem cortada ao meio que os estava auxiliando. A grande parte da turma realizou a atividade com facilidade. Outros tiveram uma pequena dificuldade ao desenhar. Ao analisar os autorretratos, percebemos as possibilidades dos alunos de entendimento de si próprios e das visões que possuem do contexto em que vivem. Com relação a isso “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 8)”.

Nesta perspectiva, é necessário proporcionar um ambiente de interação para as crianças exercerem seus papéis de protagonistas nas interpretações de mundo enquanto aprendentes. Tal ambiente é uma mistura de emoções, resultado de múltiplas vivências e experimentações. Uma vez que,

como sabemos, a fotografia oportuniza registros de muitos momentos de já passaram das nossas vidas [sic]. Pensando nisso, foi solicitado à turma que eles lembrassem de um momento que já viveram e que consideram importante. Cada aluno resgatou este momento e registrou esta imagem em um papel pardo. Após as pinturas das memórias, a turma fez uma legenda para representar aquele momento (Relatório de estágio, 15 de maio de 2018).

Uma das várias possibilidades – não exclusiva, cabe destacar – que a fotografia nos proporciona é o registro de memórias. Pensando nisso, foi proposto para a turma que fechassem os olhos e lembrassem de um momento vivido, muito significativo. Pedimos também que, ainda de olhos fechados, eles “fotografassem” este momento para registrar a imagem congelada em suas mentes em um papel pardo. As crianças lembraram de pessoas especiais em suas vidas, de viagens, de momentos felizes com as famílias, entre outros.

As crianças devem ser pensadas em sua totalidade e não por partes. São seres pensantes e capazes de construir as próprias interpretações de mundo e de si mesmos. Diante disso, o pedagogo e professor italiano Loris Malaguzzi ressalta, em um poema bastante conhecido, que:

A criança é feita de cem /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ Cem sempre cem/ modos de escutar/as maravilhas de amar/ Cem alegrias/ para cantar e compreender/ Cem mundos/ para descobrir/ Cem mundos/ para inventar/ Cem mundos/ para sonhar/ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove/ A escola e a cultura/ lhe separaram a cabeça do corpo.

Dessa forma, devemos pensar nas crianças não como seres que não possuem um senso crítico sobre algo, mas sim como seres que pensam, imaginam, falam, opinam e que estão em constante mudança em busca de novos horizontes e caminhos para trilharem, capazes de serem sujeitos ativos no seu mundo de conhecimentos. Precisamos deixar nossas crianças provarem do que são capazes quando possuem liberdade para se expressarem e não são podadas no modo como pensam. Elas possuem múltiplas linguagens de interpretações e possibilidades a serem inventadas e reinventadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se mostrar que as crianças e a infância sofreram profundas transformações no tempo histórico, não sendo mais as mesmas de séculos atrás, em que não eram levadas em consideração. Atualmente possuem cada vez mais voz e vez em suas colocações, assim como demandam outras necessidades a serem atendidas para que a aprendizagem seja significativa para si e em seu contexto.

Nesse sentido, a partir das produções realizadas na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, no estágio, foi possível perceber que as crianças atuavam em seus espaços de forma mais ativa, pois tinham liberdade para expor suas interpretações sobre certas situações a partir das fotografias, produzidas por elas mesmas. Puderam se perceber como sujeitos capazes de produzir seu próprio conhecimento. Dessa forma, trouxemos a fotografia como uma ferramenta potencializadora nas inserções docentes – enquanto mediadoras que somos – e para os alunos – enquanto protagonistas de sua aprendizagem.

O professor, então, deve estar em constante formação em busca de novas tecnologias para melhor atender os alunos e as diversidades encontradas em uma sala de aula. A fotografia, nesse sentido, vem de encontro às tecnologias, já que sua função não se restringe apenas a uma ferramenta de registros, mas sim apresenta-se como um recurso que propicia o despertar dos alunos enquanto protagonistas no ambiente de convívio para uma melhor concepção de mundo. Nessa perspectiva, as propostas – aqui selecionadas, posto que, devido ao espaço, outras ações pedagógicas não puderam ser abordadas – contribuíram para que as crianças se sentissem confortáveis e mais libertas para pensarem, imaginarem, exporem suas ideias e opiniões, sendo ativas e não passivas no processo de aprendizagem. Pensar nisso foi o que motivou a a pesquisa sobre como a fotografia, quando inserida nas práticas do 2º ano do Ensino Fundamental, pode oferecer uma ação potencializadora para que as crianças sejam protagonistas no transcorrer da trajetória escolar.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Evandro. *O protagonismo e a participação infantil no contexto escolar*. Fevereiro, 2017. Disponível em: <<http://kallafang.blogspot.com/2017/02/o-protagonismo-e-participacao-infantil.html>> Acesso em: 18 out. 2018.

BARBOSA, Analedy; MAGALHÃES, Maria. *A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância*. 2013. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456/1050>> Acesso em: 18 out. 2018.

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

CAMPANHOLI, Julie, A. M. *Fotografia e educação: O uso da fotografia na prática docente*. São Paulo, 2012.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MAFRA, Aline. *Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas*. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p107/28942>> Acesso em: 19 out. 2018.

NOGUEIRA, Ione. *Processo histórico e social do sentimento de infância e a realidade da criança brasileira*. Araraquara, 2017.

PAULA, Elaine de. Crianças e infâncias: universos a desvendar. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 6, n. 10, 2004, p. 1-8.

PIRES, Sergio; BRANCO, Angela. *Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais*. Brasília – DF, 2007. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33420111/v17n38a02.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540004693&Signature=BOhR3LvSQrrOhAPctoy2ssKeZKg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DProtagonismo_infantil_co-construindo_sig.pdf> Acesso em: 15 out. 2018.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Amanda da. *Múltiplas faces da infância: Concepções que se constroem no mundo contemporâneo*. Londrina, 2009.

SOARES, Angela. *Concepção de infância e educação infantil: A construção de um novo perfil para o professor de educação infantil*. Março, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-2/>>. Acesso em: 25 set. 2018.



8

Thais Saraiva Lopes
Quéli Dornelles Morais

AS VIRTUDES HUMANAS ALIADAS À AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR

INTRODUÇÃO

O relacionamento entre os sujeitos nos diferentes espaços sociais é tema de debate na atualidade. O conflito que, em muitos casos, inicia-se na família permeia outros espaços, desestabilizando as relações de forma alarmante. É difícil acreditar que não haja interesse por parte dos pais em estimular as virtudes nas relações familiares, uma vez que as mesmas tornam todas as pessoas melhores e preparadas para relações saudáveis em suas vidas. Ao nos depararmos com esta realidade, a justificativa que se apresenta é que famílias como essa não tem as bases fixadas nestas práticas e, por esta razão, não poderiam repassar algo que lhes é completamente desconhecido.

O presente trabalho faz uma reflexão sobre uma pesquisa realizada em “Estágio II Anos Iniciais” do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul /UERGS- Unidade Bagé. O projeto, intitulado “As virtudes humanas aliadas à afetividade como instrumento de fortalecimento da disciplina escolar”, relata as vivências de um estudo sobre as virtudes humanas, realizado numa turma de 5º ano de uma escola pública no Município de Bagé (RS). Foi motivado por inúmeros problemas relacionados com a disciplina da turma, que evidenciaram o desconhecimento pelos das virtudes humanas e da importância da convivência harmônica no ambiente escolar. Por meio das virtudes é possível evidenciar as qualidades dos alunos e assim realizar um trabalho qualitativo em sala de aula, proporcionando a união das virtudes humanas com a afetividade, resultando assim no fortalecimento da disciplina.

Este artigo está dividido em cinco tópicos de discussão, visando a compreensão de cada etapa:



1. relata o conteúdo das observações realizadas na turma e na escola; também traz alguns autores que oferecem suporte às reflexões no que se refere a quanto o ambiente escolar pode ser influenciador para o desenvolvimento da indisciplina ou fortalecimento da disciplina;
2. trata da importância do trabalho realizado com as virtudes humanas aliadas à afetividade para um ambiente escolar harmonioso e acolhedor, ambiente este que contribui de forma implícita para o fortalecimento da disciplina;
3. relata as atividades desenvolvidas no projeto;
4. refere-se às consequentes repercussões da afetividade na sala de aula;
5. realiza as considerações finais. Percebemos que alguns aspectos da educação formal não dão conta das necessidades dos alunos em sala de aula. Estas mudanças no panorama escolar devem alcançar todos os elementos que compõe este espaço.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Realizamos uma pesquisa descritiva de cunho etnográfico com abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Segundo Michel e Leonardt, a pesquisa de cunho etnográfico fundamenta-se a investigação e na descrição de uma cultura:

O trabalho de campo etnográfico propicia ao pesquisador o conhecimento direto e experiencial de outras culturas. Para descrever o sistema de significados culturais em seus termos próprios, o etnógrafo realiza uma análise cultural dos dados. Essa análise refere-se a uma investigação sistemática para determinar suas partes e as relações entre as partes e destas com o todo. (MICHEL; LEONARDT, 2013, p. 376)



A etnografia tem o papel de relatar uma cultura, o que as pessoas pensam e o que acontece em seu cotidiano, utilizando-se de técnicas próprias para obtenção de dados e análise dos mesmos.

Partindo de um projeto intitulado *As virtudes humanas aliadas à afetividade como instrumento de fortalecimento da disciplina escolar*, foi desenvolvido um estudo sobre a eficácia do trabalho com as virtudes humanas e a afetividade em uma turma de quinto ano de uma escola pública, no Município de Bagé (RS). Teve duração de dezenove dias. Durante este período, três dias foram dedicados a observações onde se percebeu o quanto a turma necessitava “despertar” virtudes e afetividade. Muitos dos alunos não se sentiam pertencentes àquele ambiente e nem mesmo demonstravam interesse pelo mesmo. Constatou-se também que os alunos não sabiam o que são virtudes e qual sua importância no ambiente escolar e na sociedade. Após esse período inicial, desenvolveu-se o projeto e as aulas foram direcionadas às virtudes, considerando que, para conviver em sociedade, devemos praticar as virtudes essenciais para um bom relacionamento. Pois, a falta de aplicação destas virtudes pode ser agravante para o desenvolvimento da indisciplina. O projeto se aplicou de forma eficaz. Dentro do que fora observado, a turma tinha um déficit na prática das virtudes e isso os levava a ser indisciplinados com mais frequência.

1 - O AMBIENTE ESCOLAR COMO POTENCIALIZADOR DA DISCIPLINA

A educação se encontra em constante evolução, estando sujeita a aspectos positivos e negativos. A não observância aos valores sociais como elemento indissociável da educação cotidiana pode produzir eventos problemáticos como a indisciplina.

Abordar a disciplina no ambiente escolar não é tarefa fácil, tendo em vista que, para alguns alunos, a escola deixou de ser atrativa em vários aspectos. A forma como esta abordagem é realizada pode determinar o resultado: é necessário levar em consideração que as virtudes estão presentes em todas as pessoas e basta que se estimule diariamente o reconhecimento em si e no outro da sua existência. Exigir disciplina sem levar em consideração a percepção consciente do outro enquanto alguém que deve ser respeitado, alguém a quem precisamos demonstrar afeto, é criar regras vazias e muitas vezes impossíveis de realizar. Tiba destaca que “A disciplina escolar é um conjunto de novas regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ela é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente a escola (1996, p. 99)”.

Diante do fato de estarmos enfrentando a indisciplina nas escolas de forma tão enfática, faz-se necessário traçar uma reflexão sobre os motivos destas ocorrências e sua provável solução, sendo também inevitável, no momento em que queremos sanar problemas com a indisciplina, perceber se, durante o cotidiano, trabalhamos com este intuito conscientemente ou estamos muito preocupados com o cumprimento de prazos e conteúdo, sem considerar que estes temas permeiam todo o trabalho em sala de aula, num contexto interdisciplinar.

O processo educativo inicia-se na família, mas não fica restrito a ela, cresce nas interações que se ampliam e multiplicam a cada dia. Desde os momentos iniciais de vida, a criança está diante dele: os primeiros relacionamentos, as primeiras experiências, as primeiras palavras, os primeiros passos. Tal processo se torna mais complexo à medida que aumenta a aprendizagem: são conhecimentos e raciocínios, solução de problemas, cultivo de valores, tomada de atitudes e posturas éticas, que estão além do ambiente escolar e acompanham o homem ao longo da vida (WOLFF, 2015, p. 11).



Durante as observações do projeto foi possível perceber o quanto outros comportamentos influenciavam os alunos: muitos queriam praticar as mesmas atitudes de indisciplina orquestradas por alunos de outras turmas, atitudes estas que por serem bastante chocantes eram comentadas por colegas e professores a todo momento e, ao invés de inibir, aguçava o interesse dos demais.

Os intervalos eram utilizados como o momento de deboches uns dos outros e agressões, fatos que culminavam em encaminhamento à sala da direção. Foi possível perceber que aquela ocorrência estava tão natural e enraizada naquele ambiente que, quando saíam da sala da direção, logo em seguida tornavam a fazer o mesmo.

A escola passava por um momento de turbulência. O projeto foi desenvolvido em um período de eleições para direção o que motivou o alvoroço por parte de alunos e professores. Este foi um dos principais motivos para que a indisciplina se instalasse no ambiente escolar e não fosse perceptível aos olhos da equipe diretiva, por estarem engajados nas eleições. É essencial salientar, no entanto, que o papel desempenhado por uma gestão democrática necessitaria ser oposto ao que lá ocorria.

A gestão democrática defende a participação de todos os membros da escola e da comunidade na tomada de decisões, mas é enfática no entendimento de que cada membro tem o dever de ocupar e desempenhar seu papel. Para que a gestão democrática aconteça é de suma importância que o gestor seja consciente da magnitude de seu papel:

O gestor escolar deve ser um profissional com consciência crítica do trabalho que desenvolve, que realize planejamento, através de ações participativas e coletivas em que a avaliação dos resultados envolva todos os responsáveis pelo processo de ensino. Esta forma de gerir possibilita uma permanente reflexão sobre as metas da escola, enquanto instituição de ensino, comprometida com os resultados da aprendizagem (TOCCOLINI, 2013, p.29).

A forma como esta escola estava sendo gerida propiciava a ampliação da indisciplina, engajando alunos, professores e a comunidade em geral. Todos estavam envolvidos na campanha eleitoral e o objetivo da escola, que deveria ser, neste momento, de evidenciar a democracia acabou sendo confundido com desordem e falta de consciência dos papéis a serem desempenhados por cada um.

Esse ambiente escolar necessitava com urgência de uma ressignificação em seu sentido, nos objetivos de cada um que pertencia àquele espaço. Naquele momento, evidenciou-se a necessidade de trabalhar as virtudes humanas, com o intuito de resgatar o real motivo pelo qual todos estavam ali e o que cada um poderia fazer para melhorar aquele recinto.

Os alunos recusavam-se a trabalhar juntos em sala de aula, evitavam contato físico uns com os outros, quando um colega, mesmo que acidentalmente, esbarrava em outro, isto já era um motivo potencializador de discussão que, muitas vezes, era tão intensa que necessitava interrupção da aula para ser sanada.

No ambiente escolar, principalmente em uma turma de 5º ano, é impossível desejar que a disciplina se faça presente entre os alunos a todo momento, até porque, em momento algum, o estudo teve a intenção de influenciar os alunos a obedecer ordens, mas buscou o desenvolvimento da criticidade e autonomia, evitando a relação com a “Educação bancária” (FREIRE, 1987). Nesta concepção, o aluno apenas recebe o conhecimento - é tido como um depósito - e o professor, por sua vez, é o detentor do saber.

Mesmo passando por um momento de tumulto, era perceptível o potencial que aqueles alunos tinham, apesar de canalizado de forma inadequada, propiciando assim que a indisciplina se desenvolvesse. Mas os próprios alunos tinham consciência que as atitudes por eles tomadas não eram as mais adequadas e, partindo desta autocrítica, foi possível iniciar o trabalho voltado às virtudes humanas e a afetividade.



A disciplina é um termo muito genérico e, quando se refere a escola, somos levados a reduzi-la à indisciplina do aluno e à punição deste no sentido de contê-lo para torná-lo obediente, passivo, restaurando a tão propalada disciplina que, neste caso, significa manutenção da ordem estabelecida (SCHMITDT; RIBAS; CARVALHO, 1989, p. 30).

É importante que a disciplina se faça presente, em vários momentos, no ambiente escolar e se parta da premissa de que todos compreendem o conceito e conseguem percebê-la no dia a dia.

Espera-se que uma turma de 5º ano tenha ao menos uma rotina escolar compreendida e seguida, mas esta turma não tinha: foi necessária a criação de uma rotina quanto ao horário das aulas e sua seqüência, objetivando aos alunos a necessidade de sua aplicação para um trabalho disciplinar eficiente.

Um viés aplicável neste contexto é a construção de limites, que deve ser mediada pelo professor e produzida pelo aluno, com o poder de desmistificar a imagem impositiva que, muitas vezes, é ocupada pelo professor. É preciso que ele saiba contextualizar suas atitudes nos momentos de chamar atenção e relembrar os limites e regras construídos por todos, crianças necessitam de constante contextualização para que possam ressignificar aprendizados:

[...] crianças precisam sim aderir a regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os “limites” implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola e a sociedade como um todo (LA TAILLE, 1996, p. 9).

A partir de uma ressignificação do sentido de pertença, é possível criar a noção de que todos têm direito a conviver num mesmo espaço de forma respeitosa, tornando cada vez mais perceptível o espaço ocupado por cada ser no ambiente escolar.





O ambiente escolar precisa ser familiar e significativo para o aluno e este processo se dá de forma gradativa, decorrendo de ambos os lados, “escola” e “aluno”: a escola necessita ser apreciada por seus alunos para que assim haja um ambiente de construção e de troca de saberes; os alunos, por sua vez, também necessitam ser apreciados pela escola.

Durante o desenvolvimento do projeto construiu-se uma rotina de conversação sobre os fatos ocorridos durante a aula. Ao chegar ao final da mesma, os alunos podiam expor o que os incomodara e também o que julgaram interessante. Gerou-se um vínculo afetivo, dando liberdade para que pudessem se expressar sem julgamentos.

Para que a disciplina se instale no ambiente escolar, é necessário um fio condutor e este é o papel que deve ser ocupado pelo professor - figura cuja função neste processo é evidenciar situações onde esta relação de mútua apreciação ocorre.

[...] indisciplina é uma realidade construída na própria sala de aula, resultante de um processo de interação entre os participantes, professores e alunos, possuindo todos eles expectativas mútuas, percepções e pontos de vista muito próprios de tudo o que acontece com eles e à sua volta. (COHEN; COHEN, 1987; ATKINSON et al., 1988 apud AMADO, 2001, p. 3).

No momento em que o ambiente de sala de aula segrega ou maximiza uns em detrimento de outros, a indisciplina se faz presente: a ausência da coletividade e do sentimento de pertença vêm a contribuir para o desenvolvimento da indisciplina. Essa, por sua vez, depois de se instalar no ambiente escolar torna o trabalho do professor mais árduo, ocultando muitas vezes os resultados e assim prejudicando o aproveitamento dos alunos.

Uma escola onde a disciplina se faz presente é uma escola que conta com uma troca de aprendizagens satisfatória, porque seu

papel não é somente o de transmitir conhecimentos, mas acima disto é formar cidadãos sociais e este papel só se torna possível no momento em que cada um se reconhece como parte do processo.

O ambiente escolar para se tornar um potencializador da disciplina precisa ser um espaço de trocas, de ressignificações, um local ao qual o aluno, o professor e a comunidade escolar sintam vontade de pertencer. Para que isso ocorra é indispensável o trabalho dos docentes e da equipe diretiva no sentido de promover espaços ou situações de acolhimento, espaços onde a escola não seja vista apenas como “lugar de estudar”, mas como local de trocas, amizades, afetividade e, principalmente, local onde cada um se perceba elemento importante.

2 - O TRABALHO COM AS VIRTUDES HUMANAS ALIADAS À AFETIVIDADE NA SALA DE AULA

As virtudes vivem no interior de cada pessoa, e quando estimuladas, lembradas, podem permear as relações cotidianas em uma sala de aula. Utilizando-se das virtudes de seus alunos, o professor consegue despertar o melhor dos mesmos, tornando o ambiente harmonioso que favorecerá a disciplina escolar.

As virtudes humanas segundo Puig:

[...] a virtude não é uma qualidade geral de todos os seres, mas uma qualidade específica, uma qualidade própria de cada ser ou de cada coisa. Podemos dizer, portanto, que a virtude é uma qualidade singular que outorga valor a cada ser ou a cada coisa: a virtude se refere à excelência que lhe é própria. Reconhece-se a virtude de uma coisa ou de um ser vendo como desempenham de modo excelente a função para a qual sua natureza os predispõe (PUIG, 2004, p. 143).



Família e escola devem trabalhar juntas, buscando resgatar a aplicação dos valores nas relações cotidianas dos alunos. Ambas devem desenvolver seus papéis sociais e afetivos, e estar em constante interação, trabalhando pelo bem-estar do aluno. A tarefa de cada um não pode ser relegada ao outro, mas ambas podem se apoiar, trabalhar juntas em diversos projetos. A escola deve ser vista como um espaço voltado a toda a comunidade escolar, pais, alunos e professores, auxiliando-se mutuamente, caminhando para uma mesma direção.

Conforme ressalta La Taille “é a partir das virtudes que nosso campo de visão valorativa se abre (2000, p. 111)”. Dessa forma, utilizando-as em sala de aula, podemos fazer com que os alunos passem a perceber a si próprios, aos colegas e a professora como seres dignos de respeito. Além disso, é possível internalizar nos alunos o sentimento de pertencimento ao grupo e ao ambiente, assim contribuindo para sua valorização.

Trabalhar virtudes na sala de aula é essencial pelo fato de que, por meio dessa ação, uma cadeia de reações positivas se desenvolve e um ato gerado por uma virtude tem ligação direta com ações positivas:

Não se poderia dizer de um homem que é justo se ele não experimenta a alegria de ações justas, e nem que um homem é generoso se não tem prazer nas ações generosas e assim por diante. Assim, devemos convir que as ações conforme a virtude são agradáveis em si (ARISTÓTELES, 1965, p. 36).

Corroborando com o pensamento de Aristóteles, é possível dizer que as ações positivas geradas pelas virtudes são entre si prazerosas, mas precisam de estímulo para ocorrer. É então que o professor atua no campo da mediação, como um propiciador de momentos, onde o aluno necessitará agir de forma virtuosa para que assim, pela prática, alcance enfim as ações agradáveis



Quando o professor passa a trabalhar, ou seja, passa a mediar o despertar das virtudes humanas dos alunos, eles se sentem valorizados e conseqüentemente podem valorizar o próximo e o meio onde estão inseridos. A partir do momento em que se percebem seres virtuosos passam a praticar ações virtuosas e este ciclo tende a se propagar.

“O pedagogo tem relação direta com as ações praticadas por os [sic] seus alunos, pois mesmo que não de forma taxativa ele influencia a ocorrência das mesmas (VYGOTSKI, 2010, p. 163)”. Por este motivo, o fato do pedagogo planejar suas aulas evidenciando a aplicação das virtudes humanas nas atividades, bem como da afetividade, acaba por influenciar de forma positiva os alunos; pela prática das mesmas, o ambiente se torna potencializador da disciplina e, aliando as virtudes à afetividade, o caminho até chegar a ela simplifica-se.

A escola “peca”, muitas vezes, por sua preocupação excessiva com os conteúdos e sua omissão com a afetividade. É fácil perceber o papel essencial da afetividade na escola para um bom trabalho pedagógico. O ato de aprender está fortemente ligado a ela, como muitos autores já deixaram claro, mas, às vezes, a escola insiste em não valorizar as questões subjetivas que poderiam levá-la ao êxito.

Para que possa haver desenvolvimento intelectual pleno é necessário que seja trabalhado conjuntamente o emocional. O professor que conhece seu aluno e se interessa por ele consegue fazer um trabalho mais harmonioso e assim a relação entre professor e aluno se torna amigável e, por consequência, mais proveitosa para ambos:

De fato o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar. Mas é preciso dizer que, já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da intelectualidade é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade



de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2002, p. 20).

A afetividade tem o papel de criar alianças entre os praticantes e isto acaba por causar um estreitamento de relações. Com a proximidade afetiva dos alunos, o professor consegue desempenhar melhor seu trabalho e as aulas passam a ser uma troca de crescimento entre os saberes do professor e dos alunos que, imbuídos da afetividade, sentem-se mais à vontade para expressar conhecimentos e vivências.

Conforme Alicia Fernández, “[...] a indiferença é a falta de afetividade (2001, p. 23)”. O aluno indiferente ao professor não tem afeto pelo mesmo e assim a interação entre os dois se torna mais difícil. Entretanto, a partir do momento em que o professor demonstra afeto pelo aluno, este passa a se sentir apreciado e o prazer pelas aulas ministradas por aquele professor surge.

A fala constante no vocabulário dos alunos era “sai fora, meu!”. Frente a isto, foram desenvolvidas atividades e dinâmicas que necessitavam de união para seu êxito. A partir desses momentos descontraídos, os alunos – que estavam acostumados a ser individualistas e não eram estimulados a modificar este comportamento -, sem se dar conta, foram se aproximando e aprendendo que trabalhar em grupo é mais fácil e atrativo. É necessário saber trabalhar individualmente, mas, em uma fase de transição da heteronomia para a autonomia, é indispensável trabalhar em grupos de diversos formatos para que possam construir a autonomia individual e coletivamente.

A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais. [...] os primeiros sentimentos morais da criança permanecem intuitivos [...] A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais (PIAGET, 1999, p. 39).

O professor que se propõem a desenvolver um trabalho baseando-se na afetividade aliada às virtudes humanas é um professor que faz uma leitura valorativa do seu fazer pedagógico. O ato de aliar estas duas metodologias e aplicá-las torna a aula mais envolvente para os alunos e facilita assim a aproximação do professor com a turma e vice-versa.

Os alunos passaram a compreender a proposta do projeto, a partir do momento em que observaram sua própria mudança de comportamento e também a dos colegas. A partir da segunda semana de aplicação, já era visível a diferença atitudinal dos alunos e, durante as análises feitas ao término das aulas, os mesmos percebiam pelos estímulos o quanto estavam produzindo mais e como participavam de forma harmoniosa das atividades.

Estas análises também incitavam a criticidade positiva: muitos dos alunos, nos primeiros dias, não faziam críticas construtivas aos colegas, mas, faziam-nas com o intuito de diminuí-los, o que também foi um fato discutido e sanado.

Como premissa para o projeto, foram despertadas as virtudes que sanariam os maiores problemas ocorridos com frequência dentro da sala de aula. São elas: benevolência, justiça, paciência, sinceridade, responsabilidade, respeito, autoconfiança, determinação, disciplina, empatia, honestidade, flexibilidade e humildade.

As virtudes de benevolência e empatia foram despertadas diante da negação dos alunos em relação ao auxílio aos colegas, com a conscientização da necessidade de ser benevolente e empático para com seus pares e professores. Tais ocorrências negativas diminuiram com o tempo. Já a justiça e a responsabilidade foram virtudes muito trabalhadas, porque os alunos achavam que poderiam fazer o que quisessem sem ser responsabilizados por seus atos. Trabalhando essas virtudes, eles perceberam o quanto é importante se responsabilizar por



suas próprias atitudes, da mesma forma que assim poderiam requerer justiça sempre que se sentissem injustiçados.

Ocorriam várias discussões entre os alunos, incitando a ira. Como intervenção nesse tipo de ocorrência, as virtudes de paciência e respeito foram muito eficazes. Nesses casos, quando se chamava a atenção para o motivo do problema que ocasionara tal discussão, muitos alunos omitiam e mentiam. Diante disso, as virtudes da honestidade e sinceridade favoreceram a solução.

Por estarem vivenciando um ambiente conturbado, os alunos enfrentavam um problema visível de autodesvalorização: não se achavam capazes e não encontravam em si motivos para pensar o contrário. Contrapondo tal percepção às virtudes de autoconfiança e determinação, modificaram esta visão que de si mesmos.

A indisciplina que permeava aquele recinto era vivenciada por todos e, com o desenvolvimento deste projeto, foi revertida significativamente. A disciplina foi incessantemente explanada como uma virtude valorativa e, juntamente com a humildade e flexibilidade, foi desencadeadora de ações positivas.

3 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

Considerando que na escola há um currículo e que este deve ser “vencido” pelos professores e alunos no decorrer do ano letivo, muita coisa é perdida no processo e a priorização dos conteúdos pode levar os discentes ao desgaste emocional e, por consequência, pode acarretar a indisciplina.

A indisciplina nem sempre significa um problema. Muitas vezes, ela pode estar presente no ambiente escolar por falta da afetividade



e esta afetividade necessita ser motivada pelo professor. O docente que leva em conta a subjetividade dos alunos entende que seu papel ultrapassa o de transmissor de conhecimento e sua real “tarefa” vai além de ensinar. Como ressalta Assmann,

educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro (1996, p. 22).

A função da escola que desejamos seria aquela em que os alunos são recebidos e tratados como atores principais, onde possam se sentir acolhidos e principalmente possam se formar cidadãos sociais e não apenas pessoas capacitadas a atuar no mercado de trabalho.

Levando em conta este estudo, foram desenvolvidas, durante o projeto, visando melhorar a condição vivida pelos alunos, as seguintes atividades:

1. Roda de conversa: em círculo, conversávamos sobre os fatos que os alunos julgavam pertinentes e relacionávamos às virtudes e à disciplina, como também à indisciplina.

Com esta atividade foi possível criar um vínculo afetivo com os alunos. A partir do momento que perceberam alguém interessado no que tinham para contar, passaram a se sentir importantes e a valorizar as aulas, tendo em vista principalmente o lado afetivo.

2. Dinâmicas: sem lugares definidos, era proposto que os alunos realizassem dinâmicas distintas, como passa bambolê, teia, pares etc.

Por meio das dinâmicas os alunos se aproximaram e começaram a se relacionar de forma mais harmoniosa.

3. Jogos: eram relacionados ao conteúdo, mas nunca perdendo de vista as virtudes - bingo, jogo da memória, quebra cabeças etc.





Proporcionaram momentos de descontração e assim propiciaram utilizá-los como ferramenta para, de forma implícita, abordar as virtudes, como, por exemplo, saber perder de forma a não criar um conflito, reconhecer a importância do trabalho em grupo, saber esperar a vez etc.

4. Danças: em duplas, trios, quartetos e assim sucessivamente, com músicas atuais e antigas.

Esta atividade promoveu a integração entre os alunos e também ampliou o vínculo afetivo, fortalecendo as amizades e criando um sentimento de ressignificação quanto a se sentir pertencente, com quem e ao quê.

5. Confeção de cartazes temáticos sobre as virtudes humanas:

tornou os alunos agentes do conhecimento. Após o processo de pesquisa e de confecção, os discentes explicavam aos colegas as informações selecionadas, favorecendo a valorização de si próprios e dos colegas. Nessa situação, o papel de mediador do professor se torna aplicável de forma bem explícita.

6. Filme *Escola da vida*: a exibição motivou um debate com o tema virtudes humanas, que contribuiu para uma visão prática da aplicação das virtudes e também para uma conceituação visível para os alunos do que são as virtudes humanas.

7. Debates: eram realizados em todos os momentos oportunos, identificando as opiniões divergentes e buscando atingir a um consenso sobre o que seria mais adequado a cada circunstância.

Os debates deram oportunidade aos alunos para se expressar e construir juntos uma possível “resposta” para as inquietações que, muitas vezes, causavam atitudes indisciplinadas.

4 – A APRENDIZAGEM POR MEIO DA AFETIVIDADE

É notável a influência das mídias nas atitudes e comportamento dos alunos. Atualmente, os meios de comunicação sociais, muitas vezes, são carregados de violência e displicência o que acaba por repercutir nas ações dos discentes.

A rotina escolar pode causar fadiga, tanto nos estudantes quanto nos professores. Para que isso não ocorra, a afetividade é um caminho norteador. Por meio da relação afetiva, é possível desenvolver um trabalho voltado ao aluno, segundo Snyders: “os alunos necessitam ser olhados de forma diferente, em detrimento de notas e avaliações e benefício da sua aceitação completa por seus professores (1988, p. 212)”. Diante da incapacidade de percepção dos professores em relação a isso, os laços criados nesta parceria podem vir a se romper, tornando a aprendizagem cansativa e maçante para ambas as partes.

A constante “falha” dos professores em querer resolver racionalmente problemas gerados pelo comportamento emocional é o que pode ser um forte agravante para o afastamento do aluno, enquanto a resolução destas adversidades pela afetividade, onde o professor demonstra interesse pelo ocorrido e pelos motivos que levaram a tal ocorrência, pode intensificar a admiração do discente e assim criar e fortalecer vínculos desta parceria.

Partindo desta prática foi possível fazer um trabalho eficaz na turma onde foi aplicado o projeto. A turma demonstrava uma carência afetiva: muitas das atitudes praticadas pelos alunos eram banalizadas e quase nenhuma recebia atenção por parte dos docentes. Quando perceberam que suas ações não eram mais ignoradas e que eram motivadoras de reflexões e debates, então passaram a se sentir importantes e bem quistos.



A afetividade tem ligação direta com a inteligência. A associação das duas contempla um desenvolvimento pleno. Um aluno que vivencia nas aulas a aplicação da afetividade por parte do professor em relação à turma tende a desenvolver a inteligência científica, emocional e afetiva.

Conforme o trabalho de ressignificação da aprendizagem por meio da afetividade, foi possível avançar e promover nos alunos o prazer por aprender.

Para que haja um reencantamento pela educação escolar, é necessário que o ponto de partida das ações nela vivenciadas seja a afetividade. O mínimo de tempo que os alunos passam no ambiente escolar são quatro horas aula. Se não houver afetividade neste recinto, esse período pode se transformar nas piores quatro horas do dia, o que era explícito na fala de muitos, no início do projeto. Para que isso fosse se modificando, o trabalho começou bem simples: o essencial para o sucesso foi a aplicação da afetividade. Com a desconstrução da barreira que existia na relação entre professores e alunos, foi possível recriar essa relação e aperfeiçoá-la por meio da afetividade.

Segundo Assmann (1996), educar ultrapassa os limites de conhecimento científico; é um ato gerador de ações; é essencial que esse conceito seja reproduzido com afetividade para que possa contemplar integralmente a todos de forma a suprir as brechas deixadas muitas vezes pelas famílias.

Para que ocorra a troca de conhecimentos e saberes mediados pelo professor é necessário que o aluno esteja integrado e se sinta à vontade para explanar suas considerações. Buscando estas situações de aprendizagem constantemente durante a aplicação do projeto, os alunos sugeriram atividades para serem realizadas, favorecendo-lhes o prazer de se sentirem protagonistas na própria educação. Isso despertava o desejo de aprender e através deste era possível obter a máxima concentração deles nas aulas e era visível o quanto se sentiam respeitáveis quando uma atividade sugerida por eles era aplicada em aula.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que é fundamental o fazer pedagógico ocorrer através da afetividade, trabalhar juntamente com as virtudes humanas é uma aliança educacional geradora de ações muito positivas, a tenuidade de ambas pode vir a fortalecer a disciplina escolar e aguçar o desejo por aprender, desejo este que virá mais à frente a fortalecer os laços da relação docente-discente e vice versa.

Conforme Wallon (1975) são os desejos que impulsionam a criança a ter interesse pelo conhecimento, sendo o aluno um ser desejante é necessário que o professor esteja atento para não inibir este desejo e sim estimular sempre mais seu aluno, propiciando a construção de sua plena autonomia.

O docente pode contribuir tanto para o fracasso escolar quanto para o sucesso: o que determina estas duas contribuições é o papel no qual ele se coloca. Um professor mediador é capaz de estar em constante resignificação; já um professor que apenas repassa conceitos, fechado para receber as contribuições dos alunos não os cativa e este é um dos motivos que podem contribuir de forma severa para o fracasso escolar e a indisciplina.

A prática escolar precisa ser regada à afetividade e não apenas levar em conta os aspectos cognitivos. Conforme foi evidenciado no decorrer deste trabalho, os aspectos emocionais são responsáveis pela significação de grande parte do conhecimento científico aprendido na escola.

Acima de tudo a escola precisa ser um espaço saudável onde os alunos tenham o desenvolvimento pleno das suas potencialidades, contando com a afetividade como guia e as virtudes humanas como apoio é possível reproduzir este resultado.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. S. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa, 2001.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gred Bornheim. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: Unimep, 1996.

BRITTO, Ana Cláudia de Oliveira. *INDISCIPLINA NA SALA DE AULA: contribuições da análise do comportamento*. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unisaesiano Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins - SP, 2013. Disponível em: <<http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56017.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

EQUIPA KNOOW.NET (Brasil). *VIRTUDE*. 2015. Disponível em: <<http://know.net/ciencsocioishuman/filosofia/virtude/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Jaime Neres. *A indisciplina e a importância do limite nos anos iniciais (1º. ao 5º. ano) do Ensino Fundamental*. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília/ Df, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8904/1/2013_JaimeNeresFreire.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Vergonha, a ferida moral*. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP/SP), São Paulo, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva. *Indisciplina escolar: concepções dos professores e*



relações com a formação docente. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8123-indisciplina-escolar-concepcoes-dos-professores-e-relacoes-com-a-formacao-docente.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

PIAGET, Jean. *Seis estudos da psicologia*. 24. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PUIG, Josep Maria. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; SCHIDT, Leide Mara. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In: D'ANTOLA, Arlete. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS, 2., 2006, Santa Maria. *DISCIPLINA ESCOLAR*. Santa Maria: Facos-UFSM, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/e4.htm>>. Acesso em: 15 maio 2018.

SILVA, Viviane da. *Afetividade: grande aliada da escola no combate à indisciplina*. Monografia (Especialização) - Curso de Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4722/1/MD_EDUMTE_VII_2012_22.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

SOUZA, Valdirene da Silva. *Indisciplina na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental*. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5412/1/MD_EDUMTE_VII_2014_124.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

STOCCO, Liziane da Silva. *Pesquisa-ação em turma de segundo ano*. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27413/000764712.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

TAVARES, Tatiane Salvador da Cruz. *Indisciplina escolar e sua influência no aprendizado*. 2012. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Ensino de Ciências, Universidade Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível

em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2293/1/MD_ENSCIE_III_2012_80.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. 38. ed. São Paulo: Gente, 1996.

TOCCOLINI, Lilian Paula. *A gestão democrática no espaço escolar: educar para a cidadania*. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi/RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/109/Toccolini_Lilian_Paula.pdf?sequence=3>. Acesso em: 20 out. 2018.

WALLON, Henri. *Psicologia da Educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

WEGNER, Maraike. *PEDAGOGIA SOCIAL E VALORES: O RESGATE DO DIREITO À EDUCAÇÃO*. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologia, Faculdade Est, Escola Superior de Teologia Programa de Pós-graduação em Teologia, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-60827/pedagogia-social-e-valores--o-resgate-do-direito-a-educacao>>. Acesso em: 15 MARÇO 2018.

WOLFF, J.S. *Disciplina/indisciplina: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por docentes do ensino fundamental na educação privada*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), PUC – SP, São Paulo, 2015.





9

Fabiane Martins Melo Gonçalves
Mirna Susana Viera de Martínez

EJA:
um olhar atento
à docência e à infantilização
das práticas pedagógicas
nos anos iniciais

INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo surgiu por meio das observações realizadas durante o estágio supervisionado III em uma escola municipal localizada na cidade de Bagé, exigência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A turma escolhida para aplicação do projeto pertence à Totalidade 1 e 2 (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), no período da noite, com dezenove alunos, dos quais somente três, de diferentes idades, concluíram, compartilhando o mesmo desejo de alfabetizar-se. Porém, ao longo das observações, surgiram alguns questionamentos sobre as práticas pedagógicas e as dificuldades do professor para elaborar as aulas sem infantilizá-las. A lista de conteúdos a trabalhar coem classe no decorrer do projeto, causou surpresa, pois continha folhinhas para colorir, contação de histórias, atividades com massinha de modelar etc.

As práticas abordadas pelo professor regente fizeram com que eu parasse para pensar na maneira como os alunos eram infantilizados, se eles estavam gostando das atividades aplicadas, se eles poderiam ir além daquela folhinha a ser pintada.

A partir desses questionamentos procurei conhecer melhor a realidade social dos alunos, o motivo pelo qual abandonaram os estudos e decidiram a eles retornar, e quais suas expectativas em relação à escola. Daí surgiu o Projeto: “Cada um tem um jeito, cada jeito é de um”, desenvolvido com o objetivo de experiência dos educandos, visto que se percebeu o quanto demonstravam interesse por assuntos pertinentes à sua realidade, associados ao conteúdo programado para a alfabetização.

Tais inquietações levaram à problemática sobre o porquê da infantilização das práticas pedagógicas nos anos iniciais na modalidade de Educação de Jovens Adultos, tendo como objetivo geral refletir



sobre o ensino, tendo como foco a metodologia e a formação do professor. Por objetivos específicos têm-se:

- - Discutir a formação do pedagogo da modalidade EJA;
- - Refletir sobre as experiências vividas ao longo do estágio;
- - Compreender o motivo do abandono dos estudos na EJA;

Iniciaremos este artigo com o conceito de EJA, tomando por referência importantes documentos desta modalidade. A partir daí será feita a discussão sobre a infantilização das práticas pedagógicas do ensino na EJA com base nas observações e nas atividades aplicadas em sala de aula, para finalizamos com a questão da formação do educador e o método de Paulo Freire.

EJA: BREVE HISTÓRICO E CONCEITOS

A respeito dos acontecimentos da Educação de Jovens e Adultos nos últimos 70 anos, os autores proferem que:

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 59).

Durante a década de 1960, a EJA teve uma grande demarcação, pois, nessa década, a sociedade se mobilizou em defesa de seus ideais, em busca de reformas de base, propondo-se uma nova concepção de Pedagogia, fundamentada em Paulo Freire:

[...] Na concepção de Paulo Freire o educando e educador devem interagir, numa busca pelo diálogo e a formação crítica, levando em consideração a cultura, os acontecimentos, ou seja, trabalhar o processo de ensino e aprendizagem ligado à realidade do aluno, para a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade (PEREIRA, 2011, p. 25).

Entre as décadas de 1960 e 1970, Paulo Freire propôs sua Pedagogia, uma metodologia que deveria ser abordada pelos educadores da EJA, sendo referência até os dias atuais. Em 1963, Freire foi encarregado de criar um programa nacional de alfabetização, encerrado um ano após, em decorrência da ditadura instalada após o golpe militar, o que fez com que seu método caísse no esquecimento durante algum tempo.

Em 1967, é lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo público alvo são alunos analfabetos com idade entre 15 e 30 anos, tendo como base a Pedagogia de Paulo Freire. Fortaleceu- nos anos 1970, mas foi extinto em 1985.

Em 1988 foi decretada uma nova constituição, aumentando o compromisso do Estado com a EJA e garantindo o Ensino Fundamental gratuito para todos. Em 1990, o governo Collor inicia-se e cria a Fundação Educar, de curta duração.

Felizmente, em 1996, a EJA ganha, de fato, espaço por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que declara que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).



Já em 2003, nosso país ganha notoriedade com a criação, pelo governo Lula, do Programa Brasil Alfabetizado que proporcionou a valorização da EJA na visão das políticas públicas de educação.

É possível perceber que, ao longo dos anos, a EJA passou por várias mudanças, mas mesmo assim seu quadro ainda é considerado preocupante, apesar dos avanços, pois alguns programas não saíram do papel. O ideal seria a criação de novas ações, com o objetivo de torná-la uma obrigação pública e social, com o intuito de motivar todos a terem uma escolarização de qualidade.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade segurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que atendia jovens com idade mínima de 18 anos e hoje é oferecida para toda a população gratuitamente, a partir de 15 anos de idade, que interrompeu a escolarização, sem distinção de cor, raça, sexo, idade ou meio social.

O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não sentirem-se [sic] atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras (PEDROSO, 2010, p. 45).

Existem vários motivos que causam afastamento do aluno na escola durante a infância, mas só depois da adolescência é que o indivíduo se dá conta da importância de saber ler e escrever, e, por isso, vai em busca desse conhecimento escolar. A Educação de Jovens e Adultos tem como principal objetivo proporcionar a estas pessoas uma oportunidade, para que consigam ampliar suas habilidades e expandir seus saberes, e para que se sintam capazes a atuar efetivamente na sociedade.

Segundo Oliveira (1999), tais indivíduos sofrem preconceito e injustiça, sendo rotulados de “burros” em razão de não serem alfabetizados ou não escolarizados, fazendo-os com que tenham um sentimento de inferioridade, incompetência e baixa autoestima perante os alfabetizados e escolarizados.

A escola tem de estar preparada para receber os alunos dessa modalidade, com educadores preocupados em conhecer e respeitar a realidade de cada um, valorizando as experiências de vida, visto que todo cidadão tem direito a uma boa educação. Sendo assim, mediante a aprendizagem, esse público poderá ser reconhecido e deixar de ser excluído perante a sociedade.

A INFANTILIZAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Entende-se por infantilização a maneira como o professor elabora o planejamento e trata s alunos, ou seja, um docente que trabalha com a modalidade de Jovens e Adultos, e elabora atividades que não convém ao perfil dos discentes como folhinhas para colorir, atividades semelhantes às das crianças da Educação Infantil e anos iniciais.

Durante os três dias de observação, foi possível notar que o professor estava um pouco desconfortável com nossa presença em sala de aula. Chegava, entregava uma apostila para os educandos e nada mais – dirigia-se ao aluno somente quando era chamado. Em nenhum momento presenciei a maneira como o conteúdo era explicado.

Afetaram-me o desdenho e a falta de interesse do professor que, sem nenhuma vergonha, mostrou-nos seu planejamento da EJA como se fosse para a Educação Infantil, pois continha atividades como, por exemplo, manuseio de massinha de modelar. A maneira como falava com os alunos, sua postura, era a de um professor da Educação Infantil.



É muito triste a falta de preparo e o desinteresse dos professores diante do sonho de sair lendo e escrevendo, e da confiança dos alunos no professor, sabendo que frequentam todos os dias as aulas com o intuito de ampliar seus saberes. Foi possível notar que o professor não estava se importando com a aprendizagem dos educandos: estava ali somente para cumprir o horário e garantir o salário. Enquanto recebe o pagamento todo mês sem esforço, os alunos acabam sendo prejudicados, desestimulados, sentindo-se mesmo incapazes de apreender.

Pinto esclarece que considerar um adulto como um “atrasado” é uma concepção, além de falsa e ingênua, inadequada porque:

- deixa de encarar o adulto como um sabedor;
- ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto;
- ignora o processo de evolução de suas faculdades cerebrais.
- não reconhece o adulto iletrado como membro atuante e pensante de sua comunidade, na qual de nenhuma maneira é julgado um «atrasado» e onde, ao contrário, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda (PINTO, 2005, p. 91).

Em uma turma que inicia o ano letivo com dezenove alunos matriculados e termina com apenas três, é visível que a falta de comprometimento do professor é uma das causas da evasão escolar. Qual aluno sai do trabalho cansado direto para a sala de aula para apenas colorir folhinhas, sendo que está ali em busca do saber, para troca de ideias, experiências etc. Assim:

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade

onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico e o saber popular (GADOTTI, 2006, p. 32).

É um erro achar que as técnicas aplicadas junto aos alunos da educação infantil irão funcionar com os alunos da EJA, visto que o público não é o mesmo e os interesses são bem diferentes. O professor cometendo esse erro corre o risco de desmotivar os discentes a frequentarem a escola e também de fazê-los se sentir diminuídos quando tratados com infantilidade. sendo assim, dificilmente concluirão os estudos. Di Pierro (2005, p. 1118) ressalta que:

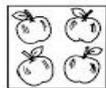
[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Prosseguimos, então, com alguns exemplos das atividades aplicadas pelo professor regente da turma de Totalidade 1 e 2 com faixa etária de 40 a 61 anos, durante os três dias de observações, onde a infantilização aparece com clareza a partir de materiais descontextualizados e entregues aos estudantes, conforme fotografamos e disponibilizamos abaixo.

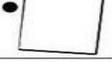


Figuras 1 e 2: Atividades Lógico-Matemáticas

- Ligar as frutas ao numeral correspondente.

	3
	2
	1
	4

CONTE AS FIGURAS E LIGUE AO NUMERAL

	0	
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	

LIGUE...LIGUE

Ligue os desenhos que começam com a mesma letra.

 CASA	 ABACAXI
 GATO	 CADEIRA
 BOLO	 BOCA
 ANEL	 GALO

Fale o nome de cada desenho, separando-os em sílabas com palmas.

Nome: _____ Turma: _____

Data: _____

Aluno: _____

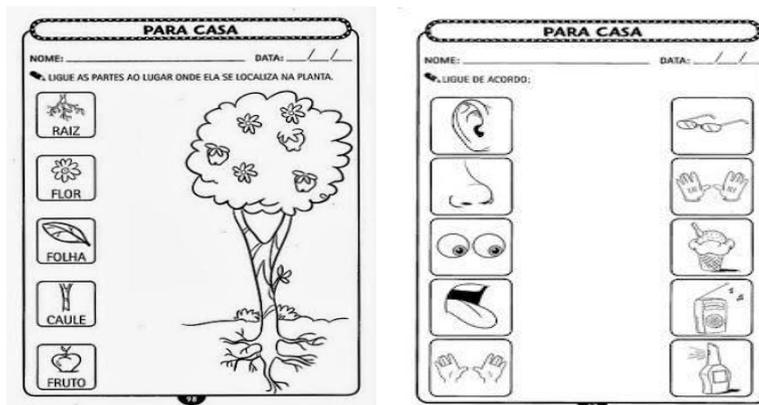
TRABALHANDO COM LINGUAGEM

LIGUE-LIGUE

LIGUE O NOME A CADA DESENHO.

PENTE	
LÁPIS	
VACA	
OLHO	

Figuras 3 e 4: Atividades de Língua Portuguesa



Nota-se que todas estas atividades são realmente elaboradas para crianças, pois contêm desenhos infantis com a finalidade de chamar a atenção da criança. Cada uma dessas atividades possui questões muito fáceis, que só de olhar o aluno já sabe a resposta, não estimulando a pensar e a questionar, onde o professor deixa de lado o respeito porque, com a história de vida de cada um, já possuem um conhecimento que deve ser apreciado e reconhecido. Acerca disso, Klein e Freitas destacam sobre “[...] o despreparo do corpo docente para trabalhar com a especificidade da EJA, pois, muitas vezes o professor não valoriza a experiência de vida que este aluno já traz consigo, como trabalhador, como adulto inserido num processo de produção (2011, p. 4).”

O papel do professor é fazer com que o aluno se sinta importante, vangloriado e participe das aulas, trazendo como exemplo sua bagagem de conhecimento obtida ao longo da vida e não pensar que os alunos não são capazes de ir além daquilo que está propondo e parar de tratá-los como se fossem crianças. Em relação a isto, Oliveira (2007) aponta que o currículo e a atuação

dos professores realmente não consideram a idade dos educandos e suas dificuldades, não tendo uma organização própria destinada a todas as peculiaridades existentes na EJA.

Cabe ao professor perceber a grande diferença entre as modalidades. Como revela o nome Educação de Jovens e Adultos, o objetivo é formar jovens, adultos e idosos porque realmente querem aprender. O que os alunos da EJA esperam do professor é que ele seja inovador, começando pela modificação de suas práticas pedagógicas, trazendo para a sala de aula atividades práticas e contextualizadas, sempre de acordo com a realidade dos educandos.

O EDUCADOR E O MÉTODO DE PAULO FREIRE

A modalidade de ensino da Educação de Jovens Adultos atende a um público de diferentes faixas etárias, pois abrange jovens, adultos e até mesmo idosos. Suas preferências, por isso mesmo, também são variadas.

Durante a realização do projeto, entre uma conversa e outra, sempre surgia um comentário sobre a vontade que tinham de aprender a ler e escrever: queriam saber ler os letreiros dos ônibus sem ajuda, ler uma receita, escrever uma lista de compras, ler a Bíblia, auxiliar os netos nas tarefas escolares, entre outros desejos.

Durante o período de observação, notou-se que são pessoas boas, trabalhadoras, humildes, algumas sofridas, que carregam consigo uma enorme bagagem cultural e com o mesmo ideal de aprender a ler e escrever. Na maioria das vezes, chegam à sala de aula cheios de esperanças e expectativas, às quais o professor não corresponde.

Por conseguinte, defendemos a Pedagogia de Freire como um alicerce para a formação de docentes da EJA, tendo em vista uma prática apropriada para lidar com as particularidades e imposições dos alunos.

Quanto aos interesses dos matriculados na EJA, Furlanetti afirma que:

[...] as necessidades de se aprender a ler e a escrever inicialmente dos nossos educandos estão situadas dentro das necessidades mais imediatas, do uso mais prático do conhecimento, que sua condição de leitor e escritor lhe permite. Entretanto, não podemos pensar que isso bastará para que nossos educandos sejam leitores e escritores, se faz necessário desenvolver atividades que desenvolvam as suas habilidades de leitores e escritores para que sejam desafiados a buscar informações para melhor compreensão do mundo (FURLANETTI, 2009, p. 22).

Furlanetti (2009) defende uma prática pedagógica em que exista a valorização pelo professor do conhecimento de cada educando ao entrar na EJA: toda sua vivência, experiência, seus saberes populares e sociais, devem ser reconhecidos pelo docente. Assim, cabe ao professor, no início do ano letivo, fazer um levantamento, um diagnóstico, a fim de tentar conhecer sua turma e as necessidades de cada um, respeitando sempre sua realidade de vida. Dessa forma, facilita-se para o professor o trabalho de elaborar o planejamento, práticas e conteúdo, mais adequados ao grupo.

Segundo Brandão (1986), métodos de alfabetização têm material pronto: cartazes, cartilhas e cadernos de exercícios. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é preencher o suposto vazio-de-quem-não-sabe com o saber-de-quem-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire considerou que um método de educação construído a partir do diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, de seu mundo, de seu saber, seu método e o material da fala dele.



Sendo assim, Freire (1982) afirma que é fundamental que o educador e o educando caminhem juntos, lado a lado, e que ambos tenham uma relação aberta e horizontal, pois não somente a turma irá aprender com o professor, mas o professor também irá aprender muito com a turma. Por isso, é importante que o educador seja humilde, crie vínculos com a turma e saiba ouvi-los, já que com isso certamente tornará a prática mais sadia, positiva e produtiva.

O professor tem que ser problematizador, provocar diálogos envolvendo a turma e abrir questionamentos, transformando os alunos em seres pensantes, capazes de dar opiniões e de serem críticos, mesmo porque o diálogo não começa com o professor trazendo tudo pronto, da maneira que deseja, unicamente a partir de seu conhecimento. De maneira que as atividades infantilizadas mostradas como exemplos, poderiam ser trocadas por poesias, poemas, músicas, ou seja, atividades que condizem com a faixa etária dos alunos.

METODOLOGIA: ANÁLISE DE DADOS

Essa pesquisa teve como propósito pensar as causas da evasão escolar em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como ponto de partida a questão da infantilização das práticas pedagógicas nos anos iniciais.

A ideia surgiu ao realizar as observações para o estágio obrigatório III, no segundo semestre de 2017, com o objetivo de assistir às aulas e acompanhar a rotina dos alunos das Totalidades 1 e 2 e enfim aplicarmos o projeto *Cada um é de um jeito, cada jeito é de um*, em uma escola pública na cidade de Bagé.

A metodologia aplicada foi a pesquisa de campo, onde os dados coletados se deram por meio de entrevista. A partir das observações

durante o estágio, surgiu a inquietação sobre o porquê o professor realizava o trabalho daquela forma infantilizada, sem se preocupar com os alunos, e porque os alunos o aceitavam.

Partindo daí procurei conhecer melhor os estudantes, conversar com eles e conhecer um pouco da realidade de cada um: se gostavam daquele tipo de atividade, qual eram seus objetivos na escola, os sonhos, porque, mesmo as atividades não sendo para sua faixa etária, eram frequentes ainda em dias de chuva.

Então comecei a anotar as observações sobre os alunos e sobre as práticas pedagógicas aplicadas pelo professor, anotações que me deram suporte para a pesquisa continuar e, por fim, realizei uma entrevista como os mesmos. A entrevista foi feita com três alunos das Totalidades 1 e 2, com a finalidade de conhecê-los melhor e descobrir suas necessidades:

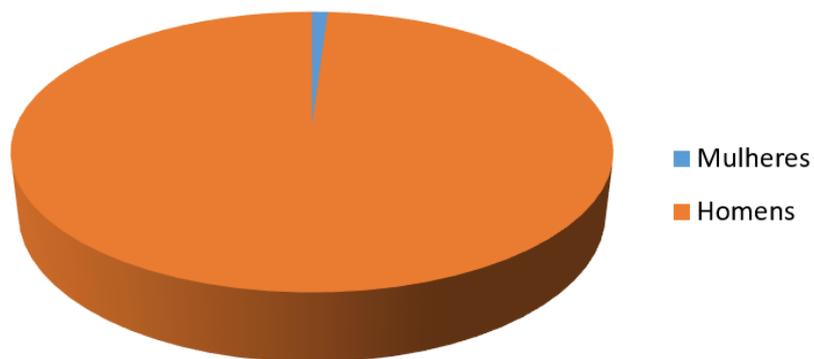
(...) uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (DOURADO, 2013, p. 45).

Foi escolhida a entrevista como instrumento de pesquisa, acreditando que esse seria o melhor instrumento para quem quer ir em busca de informações. Foram entrevistados dois homens e uma mulher, completando três alunos com idades entre 44 e 58 anos.

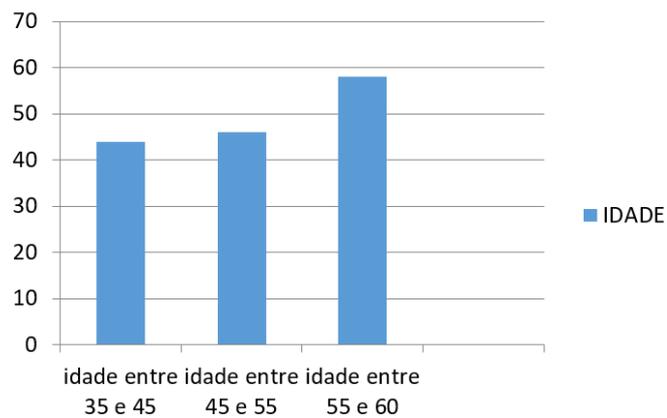




Gráfico A- Sexo



O gráfico B representa a idade dos educandos com base na pesquisa.



No gráfico C temos como resultado da pesquisa o estado civil de cada um.

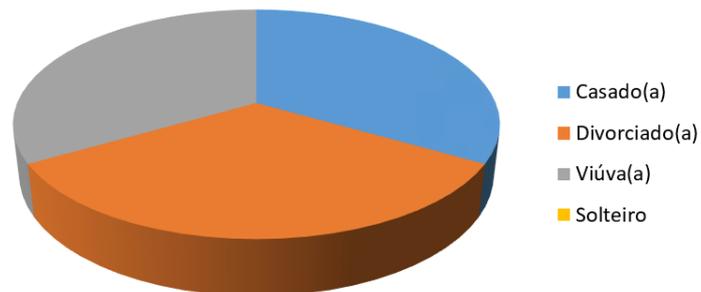
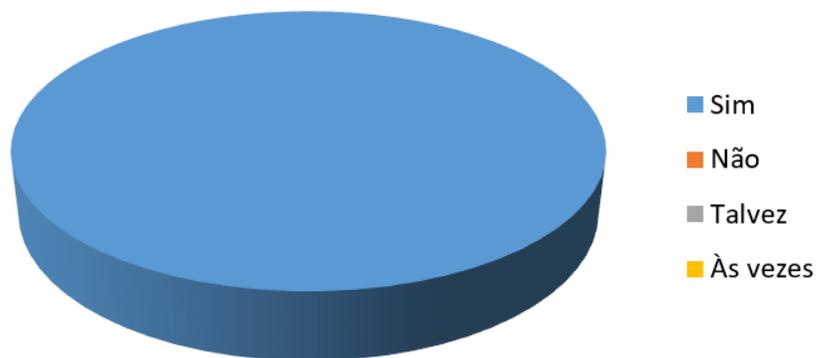
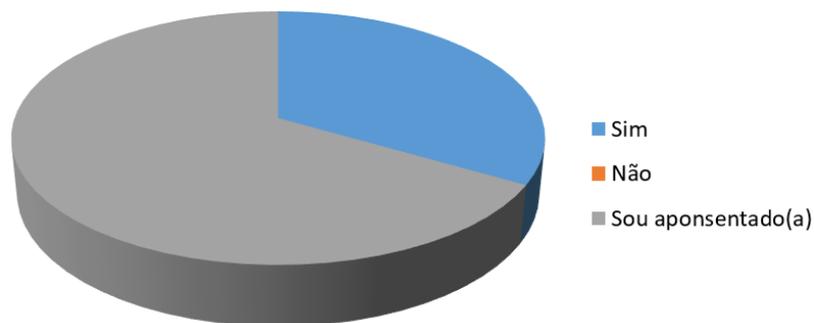


Gráfico D- Você frequenta as aulas com prazer?



Nesse gráfico podemos notar que mesmo as aulas não sendo atrativas, de acordo com a realidade deles, sentem prazer em estar presente para assisti-las, porque a vontade de ampliar seus conhecimentos é maior.

Gráfico E- Você trabalha durante o dia?

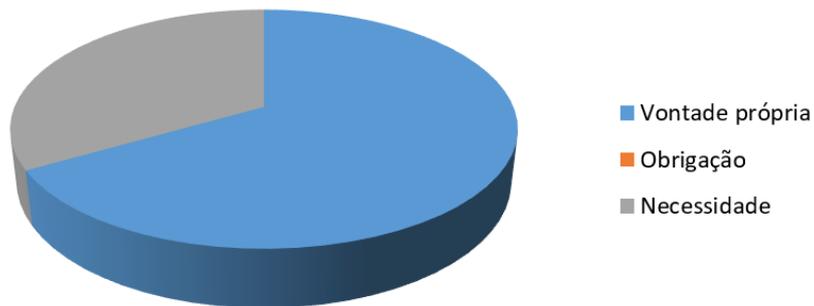


Durante a entrevista, uma aluna comentou que o trabalho foi um dos motivos que a afastou da escola, pois quando criança trabalhava para ajudar a mãe a comprar comida, depois se casou adolescente e trabalhava para sustentar a família. Enfim aposentada, filhos criados, de dia, cuida do neto e, à noite, vai para a escola.



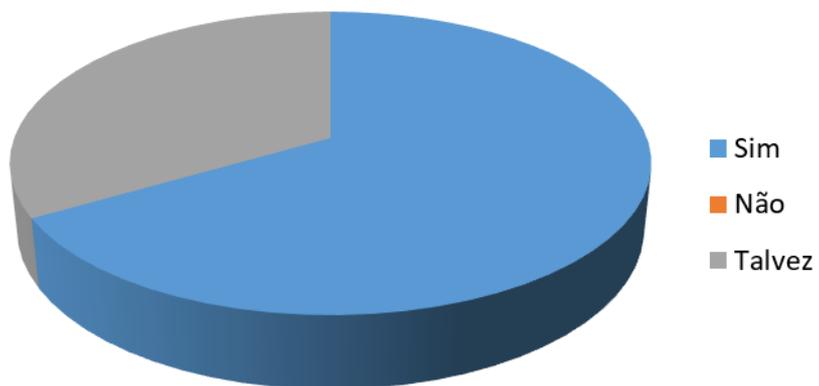


Gráfico F-Você frequenta as aulas por vontade própria ou por necessidade e/ou obrigação?



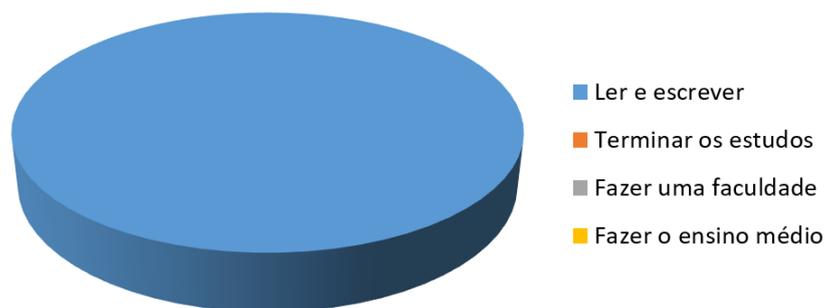
O que chamou atenção nas respostas foi o fato de, mesmo o professor aparentando descaso pela turma ao transmitir seu conhecimento de maneira inadequada, os alunos gostavam de estar na escola todos os dias.

Gráfico G-Você se arrepende por não ter continuado os estudos na infância/juventude?



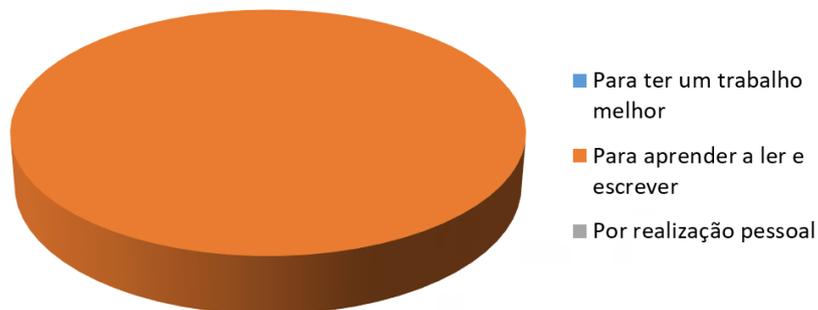
A grande maioria dos estudantes não teve oportunidade de estudar na época adequada, pois, um precisou trabalhar para ajudar nas despesas da casa, outra ajudava a mãe a cuidar dos irmãos e o outro saía para vender os pães, salgados e doces que a mãe fazia.

Gráfico H-Você deseja:



Ao serem questionados a respeito de seus objetivos, todos responderam de imediato que ler e escrever eram suas principais metas, porém, houve certo desabafo, quando um deles disse que esse era seu maior sonho, porém o professor não ensinava e só lhes dava folhinhas.

Gráfico I- Por qual motivo retornou à escola?



Todos retornaram à escola com o objetivo de aprender a ler e escrever, ressaltando a dificuldade para pegar o ônibus, ler alguma receita, lista de mercado, entre outras.

Com base no questionário, foi possível notar que, na maioria das vezes, o culpado do aluno desmotivar-se, desiludir-se e até mesmo se evadir é do professor. Daquele acomodado, que não tem interesse em buscar coisas novas para os alunos, daquele que utiliza, à noite, a mesma folhinha que usou com os pequenos durante o dia, que não se dá o trabalho de pesquisar e acaba trazendo para sala de aula atividades totalmente descontextualizada, como por exemplo, desenhos infantis.

Outro motivo para isso acontecer é a falta de fiscalização da supervisora da escola, cujo papel é estar atenta às práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes, estar a par dos planejamentos e dos conteúdos abordados.

Segundo Vieira (2002), o supervisor pedagógico deve acompanhar a prática dos docentes de maneira a ajudá-los a se tornarem os supervisores de sua própria prática, ambos em constante interação, diálogo e troca de experiências, para que possam assim, contribuir para um processo de ensino e aprendizagem significativo e contextualizado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa surgiu de uma inquietação durante o Estágio III obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em relação às práticas pedagógicas inadequadas realizadas pelo professor, o que motivou a reflexão e a busca de respostas, onde foram analisados os planejamentos do professor e a maneira como os alunos eram tratados, na tentativa de conhecê-los melhor.

Diante disso foi possível reconhecer que a realidade quanto ao ensino da EJA é preocupante, existem decorrência da infantilização das práticas pedagógicas no ensino de jovens e adultos, e suas consequências. Talvez seja difícil, mas no momento em que há uma experiência com jovens e adultos, cabe ao professor criar condições, ir em busca de instrumentos, para assim melhorar suas práticas.

Ao longo da pesquisa procuraram-se conhecer e compreender melhor a metodologia e as práticas pedagógicas da EJA e com base no referencial teórico foi possível analisar o histórico da EJA e acompanhar os acontecimentos nos últimos anos.

Enfim, acredita-se que o trabalho colabora para uma melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, para que assim os pesquisadores também possam pensar e repensar suas práticas quando estiverem atuando na área.



REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *O que é Método Paulo Freire*. 11^o ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996... Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2002.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 novembro de 2018.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, ano XXI, nº. 55, novembro/2001.

DI PIERRO, M. C. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial Outubro, 2005.

DOURADO, Alex da Silva Dourado. *Fatores estruturais das políticas de EJA que impactam na permanência e nas interrupções do percurso escolar dos alunos de EJA*. 2013. 83 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Carinhanha-BA, 2013.

FURLANETTI, M. P. de F. R. *Compartilhando Experiências, dialogando com a prática da alfabetização*. 1^a Edição, Canal 6, SP, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria prática e proposta*. Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2006, (Guia da escola cidadã; v. 5).

KLEIN, Clovis Ricardo; FREITAS, Maria do Carmo Duarte. *Motivos do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso escola do Paraná*. Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt007-motivosdo.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, p. 83-100.

OLIVEIRA, M. K. Revista Brasileira de Educação 59, *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.

PEDROSO, Sandra Gramilich. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: *I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos*, 2010, João Pessoa. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010. Disponível em: <<http://www.catedraunescojea.org/GT05/COM/COM019.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de adultos*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Flávia. *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2018.



SOBRE AS AUTORAS

Fabiane Martins Melo Gonçalves

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: fabyane744@gmail.com

Fernanda Nóbrega Nunes Milani

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: fernanda_milani@outlook.com

Luize Ferreira Machado

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Dom Bosco. E-mail: luizefmachado@gmail.com

Mirna Susana Viera de Martínez

Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Didática e Metodologia e Supervisão Escolar. Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. E-mail: mirna-martinez@uergs.edu.br

Quéli Dornelles Moraes

Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialista em Educação inclusiva e especialista em LIBRAS. Licenciada em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Professora Auxiliar de LIBRAS na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – unidade universitária em Bagé. E-mail: quelidornelles@gmail.com

Thais Saraiva Lopes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: thais-lopes@uergs.edu.br

Tamara Cuadro Freitas Brião

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: tamarabriaofreitas@gmail.com



Thauana Pinto da Rocha Feijó

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). cursando especialização em Educação Infantil na FAEL - Faculdade Educacional da Lapa. E-mail: thuanafeijo@outlook.com

Veronice Camargo da Silva

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Licenciada em Letras. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – unidade universitária em Bagé. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos. Docente do Programa Mestrado Profissional em Educação - UERGS. E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br

Viviane Castro Camozzato

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – unidade universitária em Bagé. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Deslogogias – Educação, Culturas e Pedagogias. Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS). E-mail: viviane-camozzato@uergs.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação 12, 15, 23, 29, 32, 33, 37, 38, 40, 51, 58, 64, 65, 68, 72, 74, 83, 96, 100, 102, 112, 115, 118, 120, 134, 140, 148, 157, 158, 159, 169, 181, 192

afetividade 12, 16, 45, 171, 172, 173, 174, 177, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190

alunos 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 59, 63, 65, 67, 72, 73, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 150, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 214, 215

alunos surdos 12, 119, 120, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144

aprender 10, 15, 34, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 65, 69, 74, 91, 100, 104, 116, 123, 126, 131, 133, 151, 162, 165, 182, 189, 190, 204, 205, 206, 213

Artesanias 11, 14, 55

atores sociais 11, 70, 84, 91, 157

C

câmera 12, 15, 148, 159, 162

conhecimento 10, 14, 18, 19, 21, 22, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 40, 41, 46, 50, 56, 57, 60, 64, 65, 66, 67, 72, 76, 81, 85, 87, 88, 92,

97, 102, 105, 113, 115, 122, 124, 126, 127, 130, 134, 135, 137, 138, 140, 143, 144, 156, 160, 163, 169, 173, 177, 182, 186, 187, 189, 190, 198, 201, 203, 205, 206, 211, 216

construção 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 24, 33, 35, 36, 37, 40, 52, 62, 63, 65, 66, 68, 78, 88, 95, 96, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 123, 124, 128, 141, 142, 143, 157, 158, 166, 170, 178, 179, 190

Criança 12, 15, 89, 148, 159

cultura 11, 12, 14, 24, 27, 28, 29, 52, 55, 56, 60, 62, 71, 72, 88, 96, 97, 98, 99, 104, 113, 115, 116, 117, 118, 122, 125, 128, 147, 150, 151, 153, 154, 156, 164, 168, 173, 174, 197, 201

D

desafios 12, 15, 24, 58, 100, 101, 109, 119, 121, 136, 143, 170

diversidade 11, 14, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53

docência 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 23, 24, 25, 32, 35, 52, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 95, 96, 100, 102, 108, 109, 113, 116, 118, 194

E

EJA 12, 13, 16, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 214, 215, 216

ensinar 10, 15, 27, 29, 34, 39, 41, 45, 51, 69, 74, 86, 88, 96, 97, 118, 131, 134, 139, 141, 162, 186

ensinar-aprender 10, 15, 69

ensino 10, 12, 15, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 33, 35, 38, 41, 48, 53, 57, 60, 64, 67, 69, 72, 73, 77, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 93,



96, 101, 103, 113, 117, 120, 124, 125, 127, 133, 134, 137, 139, 141, 142, 144, 149, 154, 164, 176, 192, 193, 196, 197, 198, 204, 214

ensino fundamental 10, 15, 60, 69, 84, 103, 139, 149, 164, 192, 193, 197

escola 11, 12, 13, 15, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 34, 35, 41, 42, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 61, 62, 68, 71, 72, 74, 79, 80, 81, 83, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 190, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 201, 206, 207, 210, 211, 213, 214, 216

escolar 12, 16, 20, 24, 29, 30, 32, 36, 39, 45, 46, 49, 53, 57, 81, 85, 92, 97, 99, 109, 114, 117, 122, 125, 126, 127, 129, 130, 136, 137, 142, 144, 146, 149, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 200, 201, 206, 215, 216

escolas 10, 12, 15, 19, 20, 22, 25, 29, 35, 42, 46, 47, 49, 56, 60, 61, 62, 69, 99, 100, 105, 110, 122, 124, 126, 130, 135, 142, 147, 153, 175, 191

estágio 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 62, 68, 72, 88, 91, 103, 104, 110, 111, 112, 116, 120, 121, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 150, 151, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 169, 195, 196, 206, 207

estágio curricular 11, 14, 17, 21, 31, 45, 47, 48, 53, 72, 91, 103, 104, 159

experiência 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 34, 40, 46, 56, 63, 99, 107, 110, 111, 121, 128, 135, 150, 173, 186, 201, 203, 205, 215

experiências 9, 10, 13, 15, 19, 20, 24, 31, 40, 42, 45, 47, 57, 59, 64, 67, 69, 97, 107, 115, 117, 121, 122, 123, 124, 127, 135, 154, 158, 162, 165, 175, 196, 199, 200, 214

experiência singularizada 14, 17

F

formação 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 67, 70, 72, 88, 99, 113, 114, 118, 120, 122, 126, 128, 134, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 169, 192, 196, 197, 205

formação docente 11, 14, 19, 33, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62

fortalecimento 12, 16, 35, 107, 171, 172, 173, 174

fotografia 12, 15, 60, 148, 149, 150, 151, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170

G

gêneros 11, 15, 64, 67, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

gêneros textuais 11, 15, 64, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92

H

histórico 11, 15, 25, 32, 52, 95, 96, 99, 100, 102, 104, 109, 113, 114, 116, 117, 118, 155, 168, 170, 196, 200, 215

I

inclusão 11, 12, 14, 27, 44, 47, 48, 49, 53, 93, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 134, 137, 138, 142, 143, 145, 146



infantilização 12, 13, 16, 194, 195, 196,
199, 201, 206, 214
instrumento 12, 16, 20, 73, 79, 84, 87, 92,
94, 136, 142, 146, 171, 172, 174, 207

L

letramento 11, 14, 15, 55, 56, 60, 64, 65,
66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92,
93, 94
letramento acadêmico 11, 55, 56, 65, 66, 68

P

pesquisa 10, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 30, 31,
32, 38, 41, 46, 47, 48, 51, 53, 72, 73, 76,
82, 83, 84, 91, 92, 94, 96, 102, 118, 121,
124, 127, 134, 135, 136, 146, 147, 150,
152, 153, 169, 170, 172, 173, 182, 187,
206, 207, 208, 209, 214, 215
potencializadores 11, 14, 55
prática 9, 11, 12, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 53,
56, 57, 58, 60, 62, 71, 77, 80, 85, 87, 91,
93, 99, 100, 101, 102, 112, 114, 115, 116,
117, 118, 123, 124, 134, 137, 150, 151,
159, 170, 174, 181, 182, 187, 188, 190,
205, 206, 214, 215, 216
práticas 11, 12, 13, 15, 16, 19, 22, 23, 24,
25, 27, 29, 30, 32, 33, 38, 39, 40, 42, 45,
47, 49, 51, 56, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 88, 91, 92, 93, 101, 102, 104,
115, 116, 132, 149, 151, 155, 158, 169,
170, 172, 191, 194, 195, 196, 199, 204,
205, 206, 207, 214, 215, 216
práticas pedagógicas 12, 13, 23, 32, 38,
88, 116, 149, 194, 195, 196, 199, 204, 206,
207, 214, 215, 216

professores 12, 13, 15, 20, 21, 23, 24, 25,
27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39,
41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 56,
62, 65, 96, 100, 103, 114, 117, 119, 120,
121, 122, 124, 126, 128, 129, 131, 133,
134, 137, 138, 139, 140, 143, 158, 159,
176, 177, 178, 179, 181, 184, 185, 188,
189, 191, 192, 200, 201, 204
protagonismo 12, 15, 61, 148, 149, 150,
157, 158, 164, 170

S

social 11, 15, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32,
36, 38, 39, 71, 72, 74, 75, 76, 81, 83, 93,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105,
107, 108, 109, 113, 116, 118, 124, 127,
128, 130, 135, 146, 151, 152, 154, 155,
157, 166, 167, 170, 178, 193, 195, 198,
200, 201, 207
sujeito 11, 15, 52, 59, 65, 67, 74, 76, 95,
96, 100, 104, 109, 113, 116, 117, 155, 157
surdos 12, 15, 48, 51, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 136, 137, 138, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147

T

temas 11, 14, 55, 56, 60, 61, 62, 64, 81,
113, 175

V

virtudes 12, 16, 45, 171, 172, 173, 174,
175, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186,
187, 190
virtudes humanas 12, 16, 45, 171, 172, 173,
174, 177, 180, 182, 184, 187, 190



PROCESSOS PARA SE

TORNAR DOCENTE

*práticas de estágio
nos anos iniciais*

do ensino fundamental

www.pimentacultural.com

pimenta
teaching