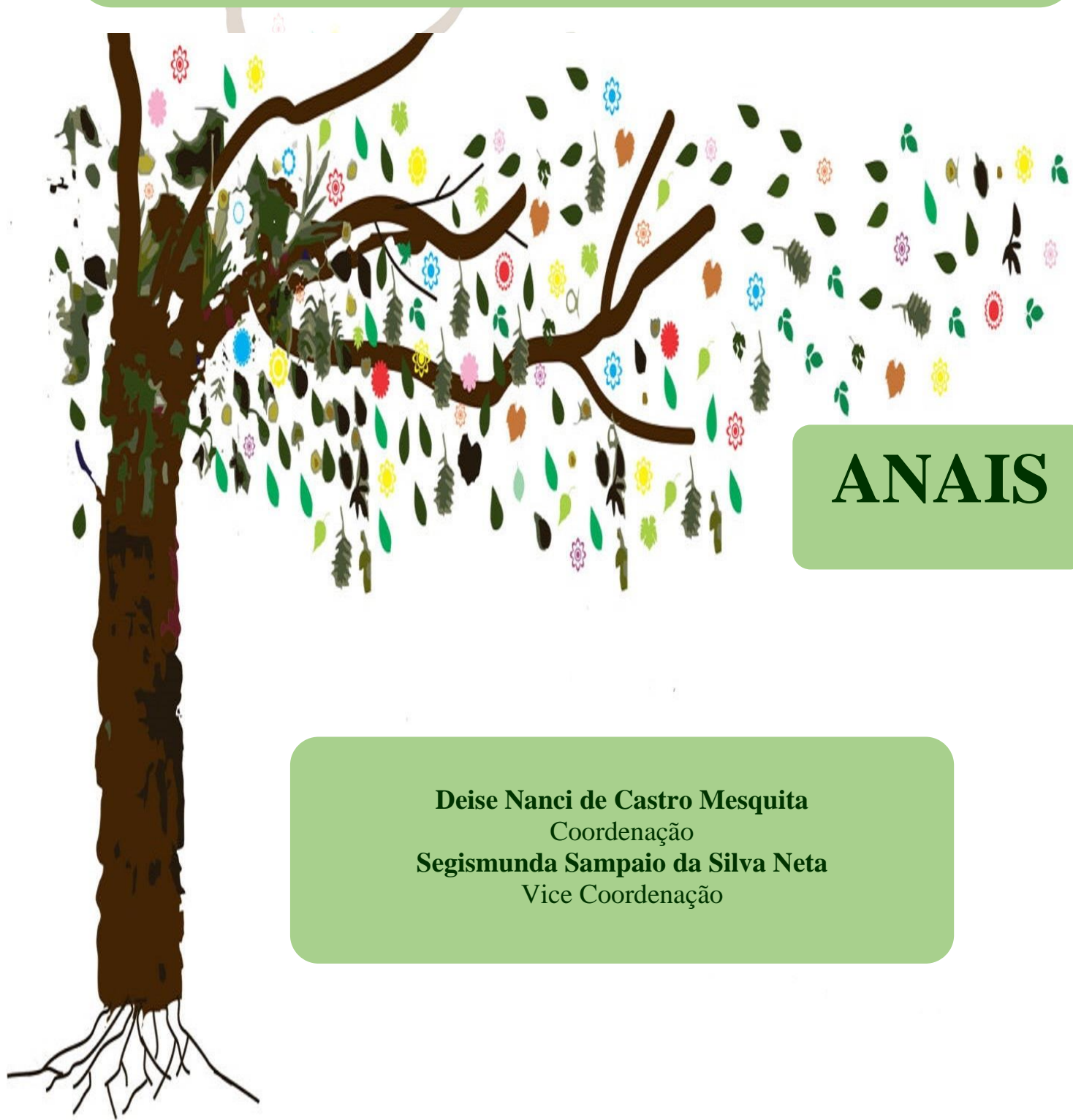


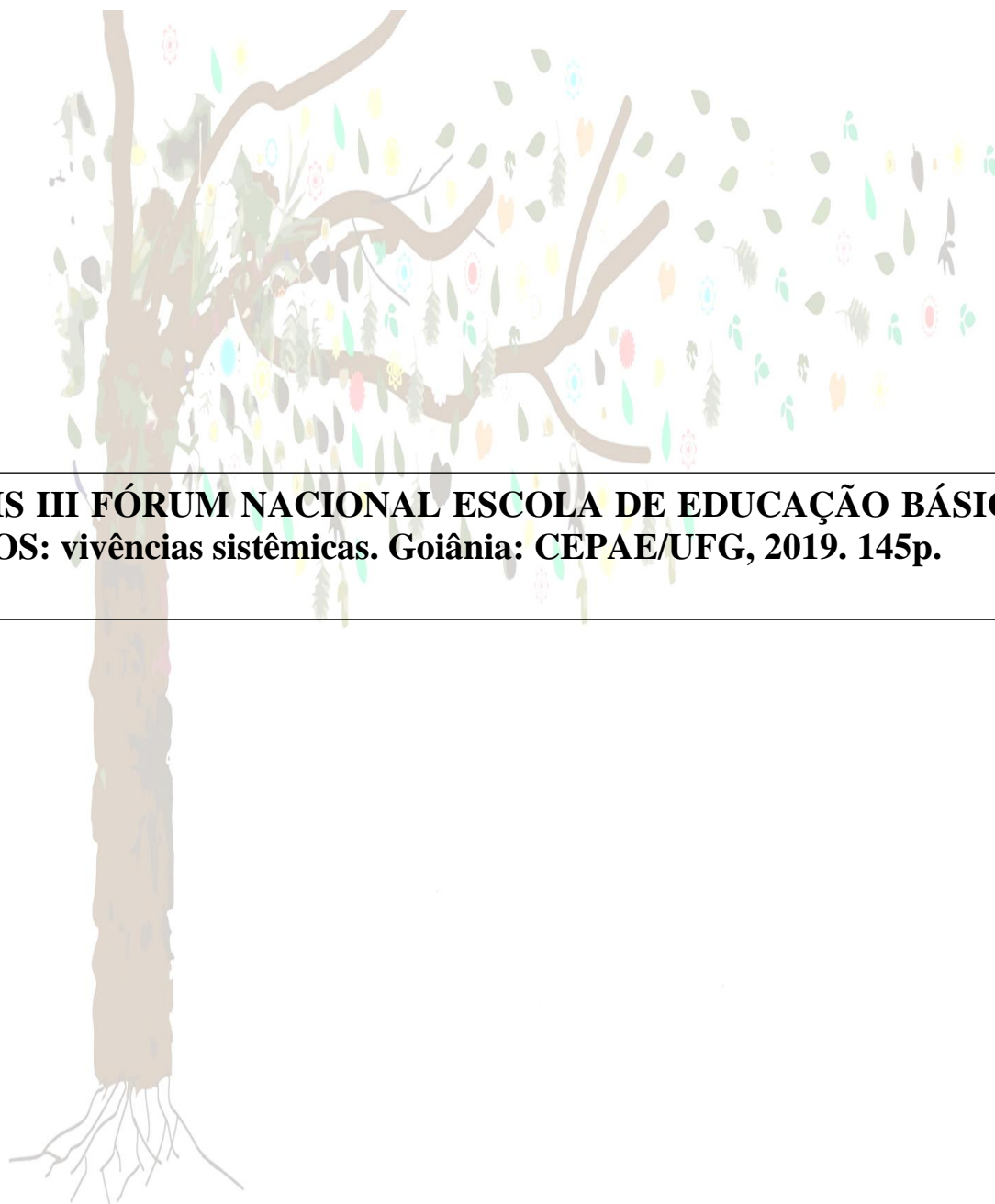
**III FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS:
VIVÊNCIAS SISTÊMICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Dias 26, 27 e 28 de setembro de 2019
Goiânia



ANAIS


Deise Nanci de Castro Mesquita
Coordenação
Segismunda Sampaio da Silva Neta
Vice Coordenação



ANAIS III FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS: vivências sistêmicas. Goiânia: CEPAE/UFG, 2019. 145p.

III FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS: vivências sistêmicas

COMISSÃO ORGANIZADORA



Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita – Coordenação
Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta – Vice Coordenação
Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva
Profa. Ana Cristina Rodrigues
Profa. Dra. Ana Rogéria de Aguiar
Psicóloga Ana Clara Aguiar Guimarães
Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva
Profa. Ma. Andréa Hayasaki Vieira
Profa. Dra. Clêidna Aparecida de Lima
Profa. Ma. Fabiana Perpétua Fernandes
Profa. Ma. Márcia Cristina Machado Oliveira
Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho
Profa. Ma. Patrícia Maria Jesus da Silva
Psicóloga Rosângela Araújo Schittini
Profa. Dra. Rosiris Pereira de Souza Cavalcanti

MONITORIA

Isabela Toscano de Medeiros Lisboa – Coordenação
Anna Carolina Souza de Oliveira
Benelzo Batista Oliveira
Denízia Rosa Ferreira Alves
Élida Ferreira
Genessi Borba Gomes Alves Santos
Kasteriane Moreira da Silva
Silvana Laurenço Lima
Vânia de Oliveira Resende Santos
Weslania Evangelista de Jesus

INTÉRPRETES DE LIBRAS

Ma. Mariana Cirqueira Ricardo da Silva – Coordenação
Bianca Esteves da Silva Souza
Débora Fernandes Freitas
Dhenny Kétully Santos Silva Aguiar
Douglas Santos Oliveira
Ellen Samila dos Santos Marinho
Jéssica Castro Souza
Mariá Afonsina de Rezende Araújo
Maria Carolina da Silva Rocha
Rayan Soares dos Santos
Rondiney Silva de Oliveira
Rosemeire Hernandes Caetano
Sara Raquel Nascimento Silva
Sarah Caetano de Melgaço

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dra. Alessandra da Silva Carrijo
Dr. Alcir Horácio da Silva
Dr. Almiro Schulz
Dra. Ana Paula Salles
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho
Dra. Silvana Matias Freire

ORGANIZAÇÃO ANAIS

Dra. Alessandra da Silva Carrijo
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta

ASSESSORIA TÉCNICA

Profa. Ma. Patrícia Maria Jesus da Silva

REALIZAÇÃO

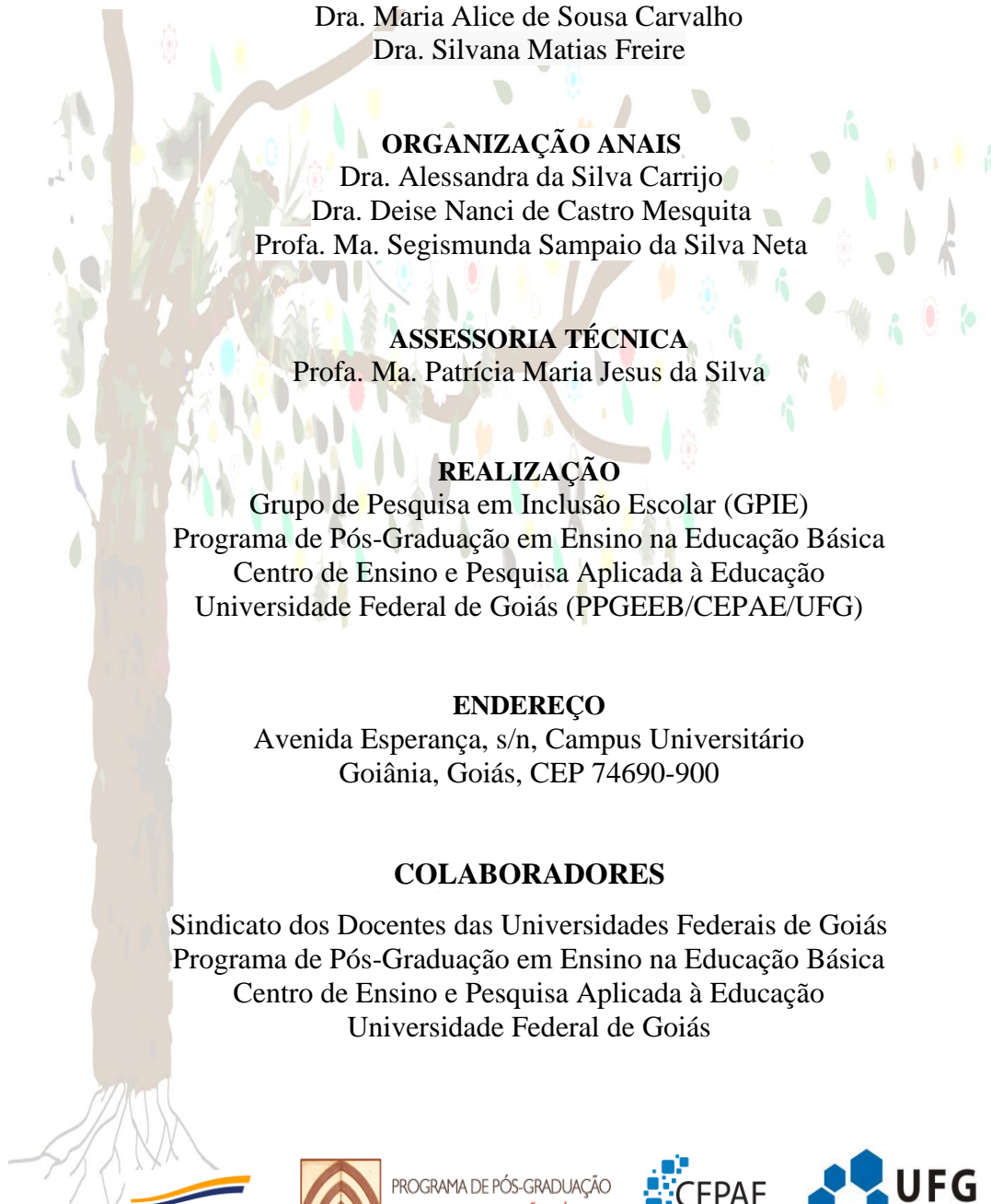
Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar (GPIE)
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG)

ENDEREÇO

Avenida Esperança, s/n, Campus Universitário
Goiânia, Goiás, CEP 74690-900

COLABORADORES

Sindicato dos Docentes das Universidades Federais de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás



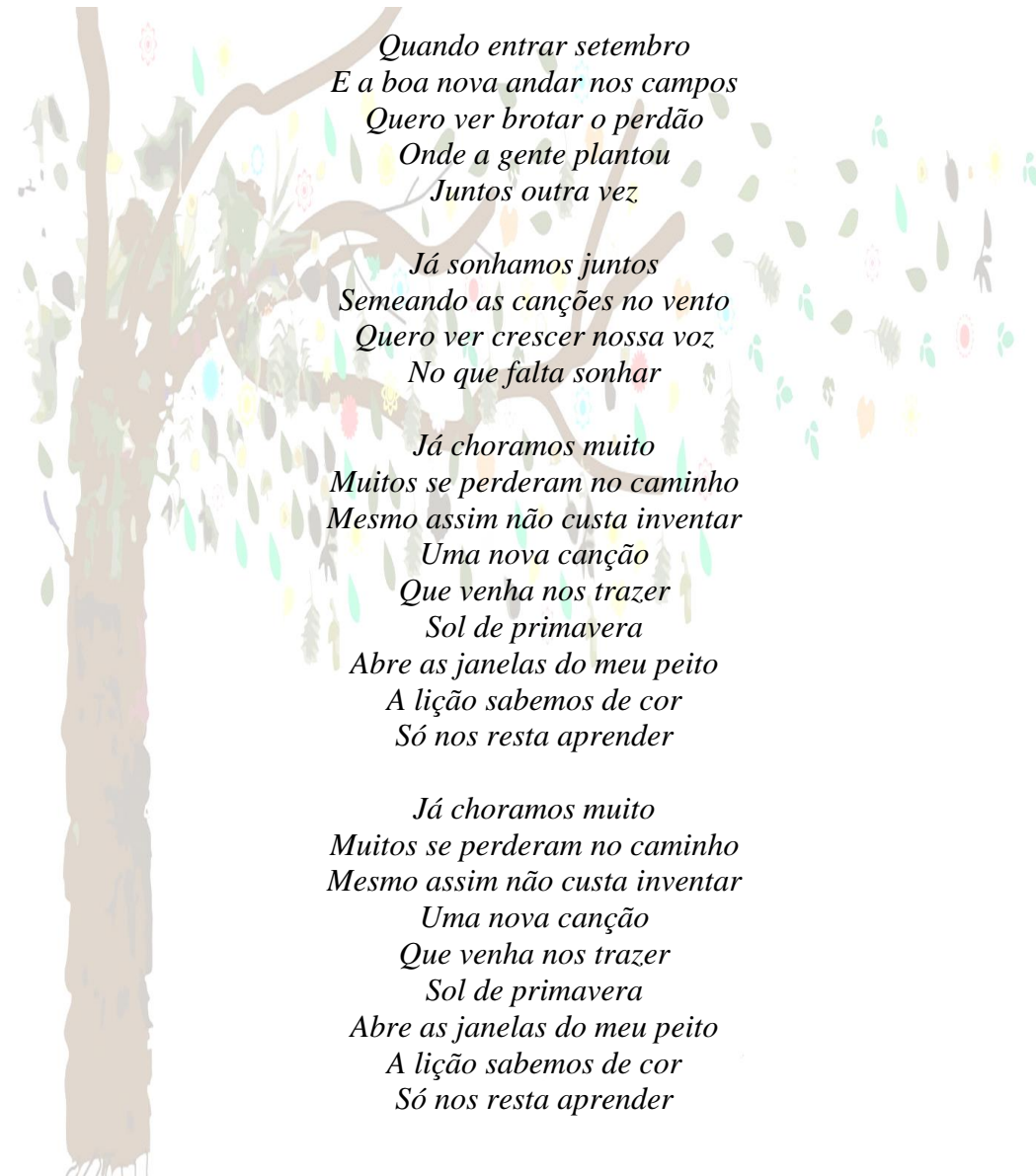
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



Apresentação

Sol de Primavera

Beto Guedes



*Quando entrar setembro
E a boa nova andar nos campos
Quero ver brotar o perdão
Onde a gente plantou
Juntos outra vez*

*Já sonhamos juntos
Semeando as canções no vento
Quero ver crescer nossa voz
No que falta sonhar*

*Já choramos muito
Muitos se perderam no caminho
Mesmo assim não custa inventar
Uma nova canção
Que venha nos trazer
Sol de primavera
Abre as janelas do meu peito
A lição sabemos de cor
Só nos resta aprender*

*Já choramos muito
Muitos se perderam no caminho
Mesmo assim não custa inventar
Uma nova canção
Que venha nos trazer
Sol de primavera
Abre as janelas do meu peito
A lição sabemos de cor
Só nos resta aprender*

Sim, entrou setembro. É primavera! E com ela renovam-se os nossos sonhos por um mundo mais florido, de sabedoria, beleza e graça Divina advindas da natureza em sua plena forma espiritual: vegetal, animal e hominal.

Seguimos inventando também. Plantando sementes que hão de brotar, a despeito de sermos nós a acolher (ou apenas a colher) suas sombras, suas flores e seus frutos, neste ilusório agora.

Temos aprendido. Mesmo de cor, repetindo, repetindo e repetindo... temos visto, vivido, atrevido... nos reunido e, assim, sobrevivido!

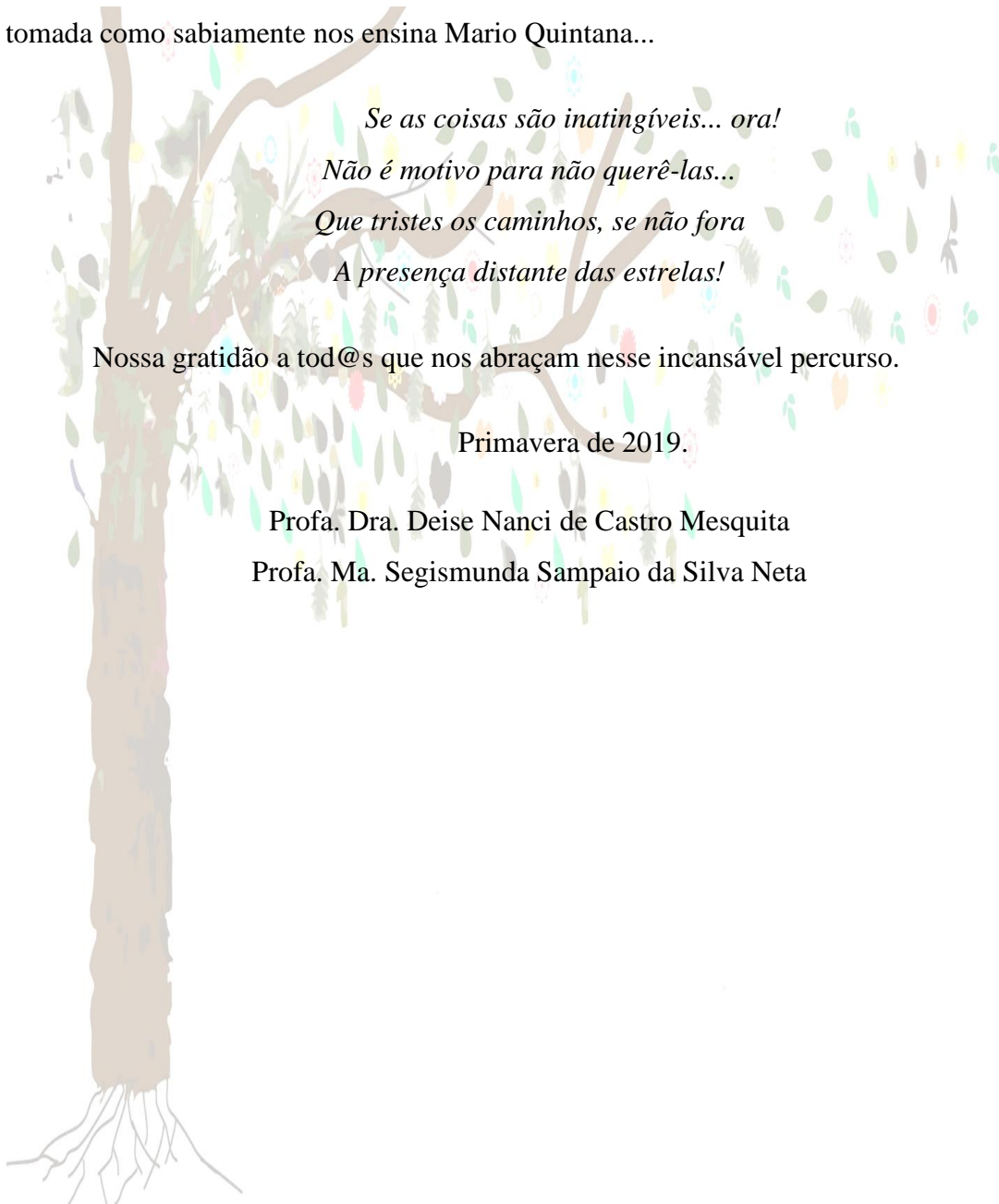
É bem esse mesmo o sentimento – amor com responsabilidade - que nos motiva a convidar colegas, parceiros, amigos, cúmplices, para encontrar e realizar um fórum em que se discuta, problematize e sinalize uma escola de educação básica para todos! E el@s vêm! Respondem ao chamado, trazendo seus questionamentos, seus estudos, seus aprendizados, suas experiências, que nos encham de certezas quanto à necessidade da luta que, embora eterna, é sempre de vitória!

Foi assim, também, o III Fórum Nacional Escola de Educação Básica para Todos! realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2019, no Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Goiás. Congregou centenas de pessoas que se integraram em cinco grandes rodas de conversa, seis mesas redondas, três painéis e sete vivências sistêmicas, além de se deleitarem com uma exibição audiovisual, uma encenação literária, um concerto de flautas, um espetáculo musical, uma mostra de fotos e o lançamento de três livros que reúnem textos escritos, filmados, fotografados por pesquisadores, professores do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Goiás. Sem dúvida, um diversificado banquete acadêmico e cultural unificado em torno de uma só proposição: a produção científica em diferentes linguagens.

Nestes Anais, obviamente, apresentamos apenas fragmentos dessa maravilha, mas que dão exemplos da riqueza vivida durante esta celebração, que se encontram organizados em quatro seções: Relatos de Experiências - contendo onze textos que descrevem pesquisas desenvolvidas em ambientes de escolarização básica, nas redes privada, municipal, estadual e federal de ensino; Painéis de Vivências - reunindo vinte e nove resumos que inspiram ideias, novas ou talvez esquecidas, trazidas tanto por maduros profissionais quanto por jovens secundaristas plenos de conhecimento, compromisso e atitude na e pela educação básica; Mostra Audiovisual – disponibilizando a sinopse e o link para o acesso na plataforma Youtube de uma produção cinematográfica, já premiada!, realizada como investigação acadêmica no ensino médio, demonstrando o valor da educação que ultrapassa os muros da escola; Lançamentos – um livro impresso e outros dois em formato E-book, oferecendo os sumários dos capítulos, as apresentações sintéticas de cada texto que os compõe e a página virtual que abriga os volumes III e IV da coletânea intitulada Escola de Educação Básica para Todos!, sobre práticas indissociáveis entre o ensino, a pesquisa e a extensão comunitária.

De forma sutil, não direcionada, mas profunda e tangenciada, cada discussão suscitada por esse conjunto de *savoir-faire* generosamente disponibilizado pelos participantes traz em seu bojo um mesmo entendimento, de que a nossa vida (e a vida

da escola onde passamos grande parte de nossa existência na Terra) é um espaço de múltiplas singularidades, possibilidades e transformações; e que, por isto e para isto, cabe a todos nós perseguir um objetivo uno: almejar um mundo em que nossas ações não sejam orientadas por uma ética que primeiro exclui para posteriormente buscar incluir todos os seres dessa espetacular e sagrada criação, a natureza. Utopia? Sim, tomada como sabiamente nos ensina Mario Quintana...



*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Nossa gratidão a tod@s que nos abraçam nesse incansável percurso.

Primavera de 2019.

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Profa. Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta

PROGRAMAÇÃO

DIA 26/09/19 – 5ª FEIRA

MANHÃ

LOCAL

Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Goiás – 1º andar

Horário: 7h

CREENCIAMENTO

Horário: 8h

Sala 01

MOSTRA AUDIOVISUAL

O Vale da Desigualdade

Kaio Régis e Gabriel Rodrigues

Horário: 9h

RODA DE CONVERSA

Escola e Arte

Bernardo Carvalho Oliveira/UFRJ

Carl Stephan Hoffman/Escola Pau Brasil – MS

Maria Alice Souza Carvalho/UFG

TARDE

Horário: 14h

Sala 01

MESA – REDONDA

VISÃO SISTÊMICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ester Alves Pacheco – Pestalozzi/Go

Rita Francis Gonzalez Y Rodrigues Branco – Grupo Balint/UFG

Patrícia Maria Jesus da Silva – SME/Goiânia

Coordenação: Alyne Imaculada Costa Santos

Horário: 16h

ESPETÁCULO

Revoada – CEPAE/ UFG

Telma de Oliveira Ferreira

Horário: 16h30

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Sala 01

Coordenação: Samuel Rodrigues do Nascimento

Superdotados Artísticos Visuais no Ensino Médio: identificação por observação direta

Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio: *selfie* na galeria

Wanderley Alves dos Santos

Abordagem Triangular na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças de três anos

Elenice de Fátima Ferreira

Sala 02

Coordenação: Élide Ferreira

Projeto Integrador: análise de percepções docentes

Eneida Aparecida Machado Monteiro

O Ensino Colaborativo nas Práticas Pedagógicas: um relato de experiência sistêmica

Denízia Rosa Ferreira Alves

Aprendizagem Mediada em Discentes com Déficit Intelectual: um estudo de caso na rede municipal de Inhumas

Denise Cristina Camilo de Lima

Sala 03

Coordenação: Genessi Borba Gomes Alves Santos

Exercício da Cidadania e Autoria

Alexia Maria Cardoso Melo

Escrita e Interlocução: a agenciamento dos recursos linguísticos e discursivos na sala de aula

Renata Herwing de Moraes Souza

Vivências Pedagógicas Bilíngues (Libras/Português) em Escolas de Educação Básica

Patrícia Maria Jesus da Silva

Sala 04

Coordenação: Thais Gomes Ferraz

Contemporaneidade, Diversidade e Inclusão na escola: inclua-se, é hora de conviver!

Sara Bernardes

Tertúlias Literárias Dialógicas: atuações educativas de êxito

Janice Ramos do Nascimento

A (In) Visibilidade da Criança Negra no Contexto da Educação Infantil

Maria José Pereira de Oliveira Dias

Horário: 18h

Sala 01

LANÇAMENTO DOS LIVROS

Jornal Digital na Educação Básica: um exercício de autoria

Leonarley Rodrigo Silva Barbosa & Maria Alice

Escola de Educação Básica para Todos!

Vol. III e Vol. IV

Coquetel

DIA 27/09/19 – 5ª FEIRA

LOCAL

Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Goiás – 1º andar

Horário: 8h

CONTO EM CENA

A Tapeçaria de Aracne

Cleidna Landivar Lima

Horário: 8h30

RODAS DE CONVERSA

Sala 01

Era uma vez...

Cleidna Landivar Lima /Projeto Fuxico – CEPAE/UFG

Neisi Maria de Aguiar Silva / Grupo Gwaia – CEPAE/UFG

Mediação: Weslania Evangelista de Jesus

Sala 02

Câmera... Som...Ação! Exercícios do Ver

Maria Alice de Sousa Carvalho/UFG

Mediação: Ana Carolina Vieira dos Santos Alves

Sala 03

Crianças só são crianças quando adultos são adultos

Norma Mendes Guimarães Alves/Consultório de Psicoterapia

Mediação: Tomás Dias D´Abreu

Sala 04

Vivências Socioambientais

Carl Stephan Hoffman/Projeto Gira Solidário

Mediação: Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

TARDE

Horário: 14h

Sala 01

MESA REDONDA: Ciência e Espiritualidade

Myrella Mendonça Brasil Santos/AEPHUS (Associação Brasileira de Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais)

Fábio André Evaristo dos Santos/AbrePaz (Associação Brasileira Espírita de Direitos Humanos e Cultura de Paz)

Joyce Rodrigues Cabral / ABPE (Associação Brasileira de Pedagogia Espírita)

Coordenação: Márcia Cristina Machado Oliveira

Horário: 16h

CONCERTO

Quarteto de Flautas

Fernanda Oliveira, Jean Vitor, Telma de Oliveira Ferreira e Miguel Fabrício (Direção)

Horário: 16h30

PAINÉIS

Sala 02

Sociedade e Educação

Coordenação: Isadora Oliveira Malveira

Abandono de Animais Domésticos

Isabella Machado de Oliveira Araújo e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Jogos Vorazes: um estudo crítico dos aspectos sociais e políticos representados na trilogia

Isabella Rodovalho Martins e Luzia Rodrigues da Silva

“What is Kin-Ball? How do You Play Dodgeball?” Uma Experiência

Interdisciplinar entre a Educação Física e o Inglês

Leonardo Carlos de Andrade e Haniel Meireles do Carmo Morais

A Representação das Mulheres em “Moana – Um Mar de Aventuras”

Bárbara Teixeira de Oliveira e Layssa Gabriela A. e Silva Mello

Hannibal Lecter: análise dos recursos midiáticos para a construção do personagem

Izamara Oliveira dos Santos e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

The Big Bang Theory: uma análise a partir dos conceitos básicos do behaviorismo radical

Ana Júlia Arantes Viana e Thales Cavalcanti e Castro

Ensino da Fauna do Cerrado com Dobraduras de Papel

Sofia Carvalho Rocha, Maríllia Gomes Dias e Regiane Machado de S. Pinheiro

Tráfico de Brasileiros: uma afronta aos direitos humanos

Lezipio Borges de Oliveira Neto e Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello

Vida e Obra de Mozart

Rute Damascena dos Santos e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

A Caracterização do Sublime no Filme “Seja Realista, Exija O Impossível”

Isadora Oliveira Malveira e Juliana Ribeiro Marra

Sala 03

Ética e Ensino

Coordenação: Andréa Hayasaki Vieira

O Retrato do Autismo Na Série “Atypical”: uma análise entre a ficção e a vida real

Ana Carolina Vieira dos Santos Alves e Layssa Gabriela A. e Silva Mello

Estudo sobre as Causas e as Consequências do Casamento Infantil na Atualidade

Victória Pereira Naves e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Crianças Transgênero: análise documental sobre os desafios enfrentados por suas famílias

Geovana Tavares Souza e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

A Estenose de Jup em Recém-Nascidos

Beatriz Plaza dos Santos e Regiane Machado de S. Pinheiro

A Interrupção de Gravidez de Anencéfalos: uma questão de bioética

Nathália Cândida Costa Gomes e Evandson Paiva Ferreira

Violência Doméstica: um estudo de caso realizado no CEPAE/UFG

Dayana Vinhandeli Rodrigues e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Jogos e Brincadeiras Tradicionais como Fator Coadjuvante no Processo da

Inteligência Emocional da Criança com TDAH no Ciclo 1

Tereza Borges de Jesus Rodrigues

Você Aprendeu? Estudo Sobre a(Re) Significação da Avaliação e dos Instrumentos Avaliativos No Contexto Escolar

Amanda Mota Silva e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Explorando as Formas Geométricas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relato de experiência

Douglas Carvalho de Menezes e Camila Rezende Oliveira

Benefícios das Metodologias Ativas na Universidade

Giane Hayasaki Vieira e Andréa Hayasaki Vieira

Sala 04

Letramento e Formação

Coordenação: Rafaela de Moraes Ramos

Um Desafio Andradiano: Macunaíma em sala de aula

Luíza Álvares Dias e Vivianne Fleury de Faria

Experiência da Leitura de Poesia no Ensino Médio

Mariana Almeida Lemos e Vivianne Fleury de Faria

A Crônica na Sala de Aula da Educação de Jovens e Adultos: desafios na formação do leitor

Nelson Carlos dos Santos e Célia Sebastiana Silva

A Formação Docente de Alunos de Licenciatura em Letras Português Vinculada ao Ensino de Português como Língua de Acolhimento

Cleide Araújo Machado e Suelene Vaz da Silva

A Produção Textual em Sala de Aula: diálogos

Taith Braz Teles Ferreira e Luzia Rodrigues da Silva

O Projeto Transdisciplinar como Prática de Letramento

Tarcílio Roberto Lima Neto e Vivianne Fleury de Faria

O Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Haitianos: relato de experiência de uma professora em formação

Hamayana Silva Melo e Suelene Vaz da Silva

As TICs como Ferramentas de Apoio para o Processo de Ensinar e de Aprender Português como L2 no IFG, Câmpus Goiânia: um estudo de caso com alunos intercambistas do ensino médio

Ademar Batista Lopes Santos e Suelene Vaz da Silva

Os Saltimbancos: o teatro e o letramento como elementos de formação de sujeitos críticos

Rafaela de Moraes Ramos e Renata Valério Póvoa Curado

Horário: 18h

Sala 01

PRÊMIO PROJETO QUE INSPIRA

Escola Casa Verde – aprendendo com os pássaros!

Projeto Gira Solidário – Escola Pau Brasil

Coquetel

DIA 28/09/19 – SÁBADO

LOCAL

Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Goiás – 1º andar

MANHÃ

Horário: 8h

VIVÊNCIAS SISTÊMICAS

Área Externa I

Experiências Circenses

Andriw Araújo Alves

Área Externa II

Em sintonia com a Terra

Ana Paula Salles e Rosângela Schittini

Cantinho de Leitura

Mãos que encantam: Libras e as possibilidades de contação de histórias

Sarah Melgaço, Pedro Henrique Nunes Lima e Luna Constantino

Sala 01

Shantala: massagem para bebês

Rosires Pereira de Souza e Adriana Maria Ramos Barboza

Sala 02

Óleos Essenciais no Dia a Dia

Robervaldo Linhares Rosa e Ana Rogéria de Aguiar

Sala 03

Língua Esperanto: amostra histórica, cultural e pedagógica

Rafael Serpa Gualberto Rodrigues

Sala 04

Horário: 8h

Dança Circular Sagrada

Maisa Montel e Niuza Mendes

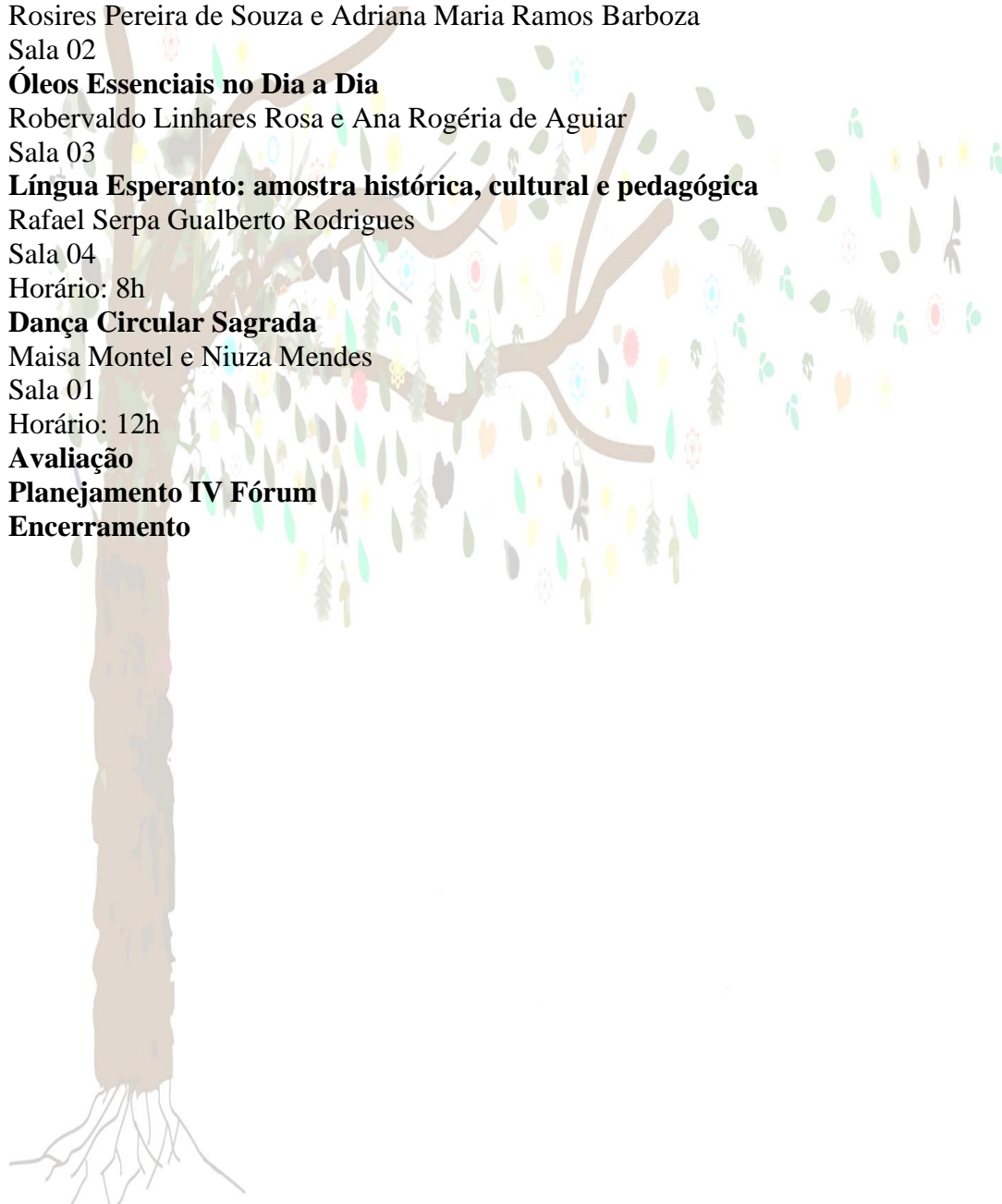
Sala 01

Horário: 12h

Avaliação

Planejamento IV Fórum

Encerramento



Sumário

Relatos de Experiências

Superdotados Artísticos Visuais no Ensino Médio: identificação por observação direta.....	19
Wanderley Alves dos Santos	
Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio: selfie na galeria.....	26
Wanderley Alves dos Santos	
Abordagem Triangular na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças de três anos.....	32
Elenice de Fátima Ferreira	
Projeto Integrador: análise de percepções docentes.....	39
Eneida Aparecida Machado Monteiro Ana Paula Salles da Silva	
O Ensino Colaborativo nas Práticas Pedagógicas: um relato de experiência sistêmica.....	48
Denízia Rosa Ferreira Alves	
Aprendizagem Mediada em Discentes com Déficit Intelectual: um estudo de caso na rede municipal de Inhumas.....	56
Denise Cristina Camilo de Lima Célia Sebastiana Silva	
Exercício da Cidadania e Autoria.....	64
Alexia Maria Cardoso Melo Luzia Rodrigues da Silva	
Vivências Pedagógicas Bilíngues (Libras/Português escrito) na Educação Básica.....	72
Patrícia Maria Jesus da Silva Segismunda Sampaio da Silva Neta	
Escrita e Interlocação: a agenciamento dos recursos linguísticos e discursivos na sala de aula.....	80
Renata Herwing de Moraes Souza Luzia Rodrigues da Silva	
Contemporaneidade, Diversidade e Inclusão na escola: inclua-se, é hora de conviver!.....	88
Sara Bernardes Rodrigo Gondim Ferreira	

Tertúlias Literárias Dialógicas: atuações educativas de êxito.....	96
Rosânia Lacerda de Souza	
Janice Ramos do Nascimento	

Painéis

Abandono de Animais Domésticos.....	103
Isabella Machado de Oliveira Araújo e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	
Jogos Vorazes: um estudo crítico dos aspectos sociais e políticos representados na trilogia.....	104
Isabella Rodovalho Martins e Luzia Rodrigues da Silva	
“What is Kin-Ball? How do You Play Dodgeball?” Uma Experiência Interdisciplinar entre a Educação Física e o Inglês.....	105
Leonardo Carlos de Andrade e Haniel Meireles do Carmo Morais	
A Representação das Mulheres em “Moana – Um Mar de Aventuras”.....	106
Bárbara Teixeira de Oliveira e Layssa Gabriela A. e Silva Mello	
Hannibal Lecter: análise dos recursos midiáticos para a construção do personagem.....	107
Izamara Oliveira dos Santos e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	
The Big Bang Theory: uma análise a partir dos conceitos básicos do behaviorismo radical.....	108
Ana Júlia Arantes Viana e Thales Cavalcanti e Castro	
Ensino da Fauna do Cerrado com Dobraduras de Papel.....	109
Sofia Carvalho Rocha e Maríllia Gomes Dias	
Tráfico de Brasileiros: uma afronta aos direitos humanos.....	110
Lezipio Borges de Oliveira Neto e Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello	
Vida e Obra de Mozart.....	111
Rute Damascena dos Santos e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	
A Caracterização do Sublime no Filme “Seja Realista, Exija O Impossível”.....	112
Isadora Oliveira Malveira e Juliana Ribeiro Marra	
O Retrato do Autismo na Série “Atypical”: uma análise entre a ficção e a vida real.....	113
Ana Carolina Vieira dos Santos Alves e Layssa Gabriela A. e Silva Mello	
Estudo sobre as Causas e as Consequências do Casamento Infantil na Atualidade.....	114
Victória Pereira Naves e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	
Crianças Transgênero: análise documental sobre os desafios enfrentados por suas famílias.....	115
Geovana Tavares Souza e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	

A Estenose de Jup em Recém-Nascidos.....	116
Beatriz Plaza dos Santos e Regiane Machado de S. Pinheiro	
A Interrupção de Gravidez de Anencéfalos: uma questão de bioética.....	117
Nathália Cândida Costa Gomes e Evandson Paiva Ferreira	
Violência Doméstica: um estudo de caso realizado no CEPAE/UFG.....	118
Dayana Vinhandeli Rodrigues e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	
Jogos e Brincadeiras Tradicionais como Fator Coadjuvante no Processo da Inteligência Emocional da Criança com TDAH no Ciclo 1.....	119
Tereza Borges de Jesus Rodrigues	
Você Aprendeu? Estudo Sobre a(Re) Significação da Avaliação e dos Instrumentos Avaliativos No Contexto Escolar.....	120
Amanda Mota Silva e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	
Explorando as Formas Geométricas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relato de experiência.....	121
Douglas Carvalho de Menezes e Camila Rezende Oliveira	
Benefícios das Metodologias Ativas na Universidade.....	122
Giane Hayasaki Vieira e Andréa Hayasaki Vieira	
Um Desafio Andradiano: Macunaíma em sala de aula.....	123
Luíza Álvares Dias e Vivianne Fleury de Faria	
Experiência da Leitura de Poesia no Ensino Médio.....	124
Mariana Almeida Lemos e Vivianne Fleury de Faria	
A Crônica na Sala de Aula da Educação de Jovens e Adultos: desafios na formação do leitor.....	125
Nelson Carlos dos Santos e Célia Sebastiana Silva	
A Formação Docente de Alunos de Licenciatura em Letras Português Vinculada ao Ensino de Português como Língua de Acolhimento.....	126
Cleide Araújo Machado e Suelene Vaz da Silva	
A Produção Textual em Sala de Aula: diálogos.....	127
Taith Braz Teles Ferreira e Luzia Rodrigues da Silva	
O Projeto Transdisciplinar como Prática de Letramento.....	128
Tarcílio Roberto Lima Neto e Vivianne Fleury de Faria	
O Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Haitianos: relato de experiência de uma professora em formação.....	129
Hamayana Silva Melo e Suelene Vaz da Silva	
Os Saltimbancos: o teatro e o letramento como elementos de formação de sujeitos críticos.....	130
Rafaela de Moraes Ramos e Renata Valério Póvoa Curado	

Mostra Audiovisual

O Vale da Desigualdade.....	132
Kaio Régis e Gabriel Rodrigues	

Lançamentos

Jornal Digital na Educação Básica: um exercício de autoria.....	134
Leonarley Rodrigo Silva Barobosa Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha	

Escola de Educação Básica para Todos! - Volume III.....	135
Deise Mesquita & Segismunda da Silva Neta (Org.)	

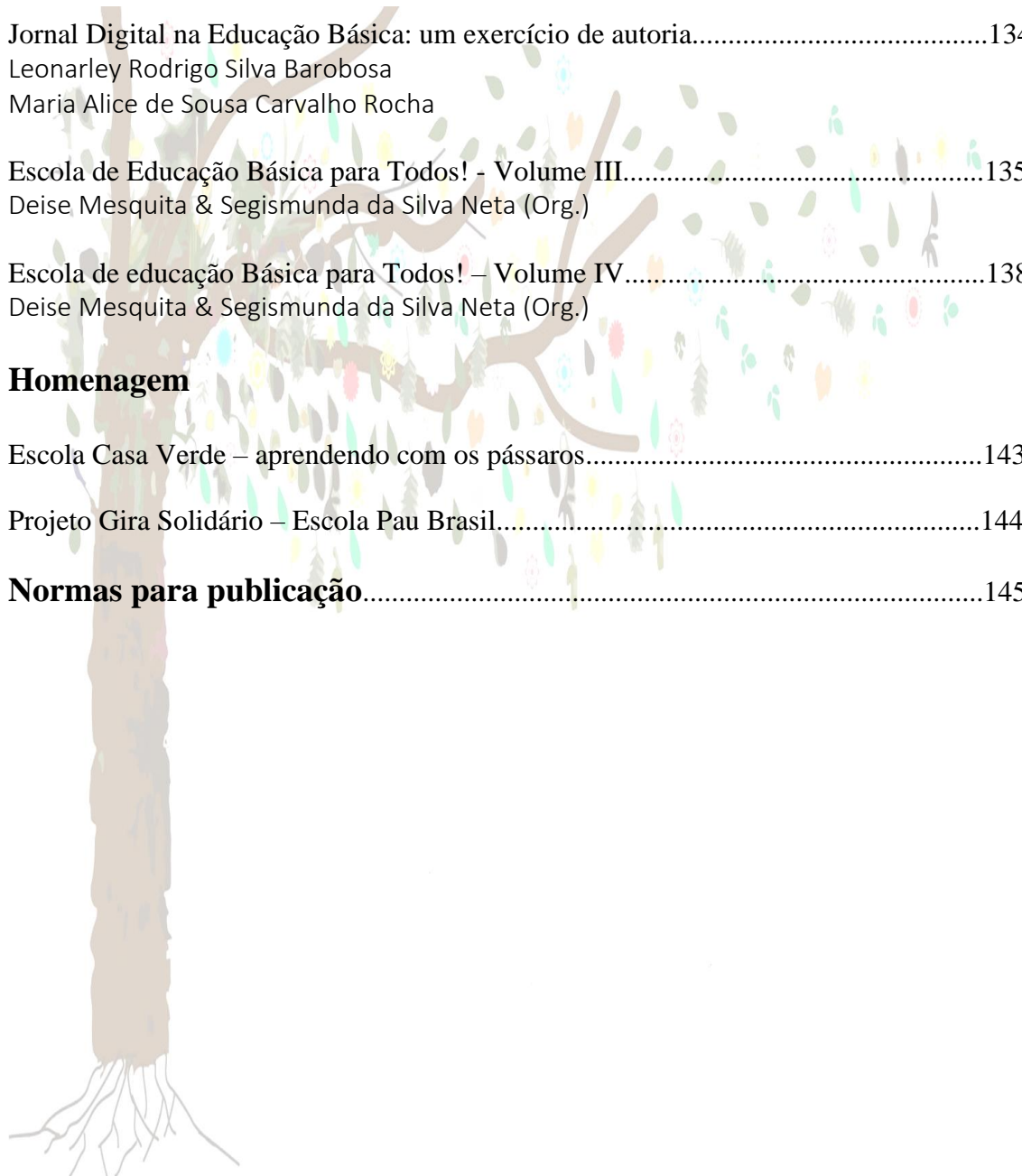
Escola de educação Básica para Todos! – Volume IV.....	138
Deise Mesquita & Segismunda da Silva Neta (Org.)	

Homenagem

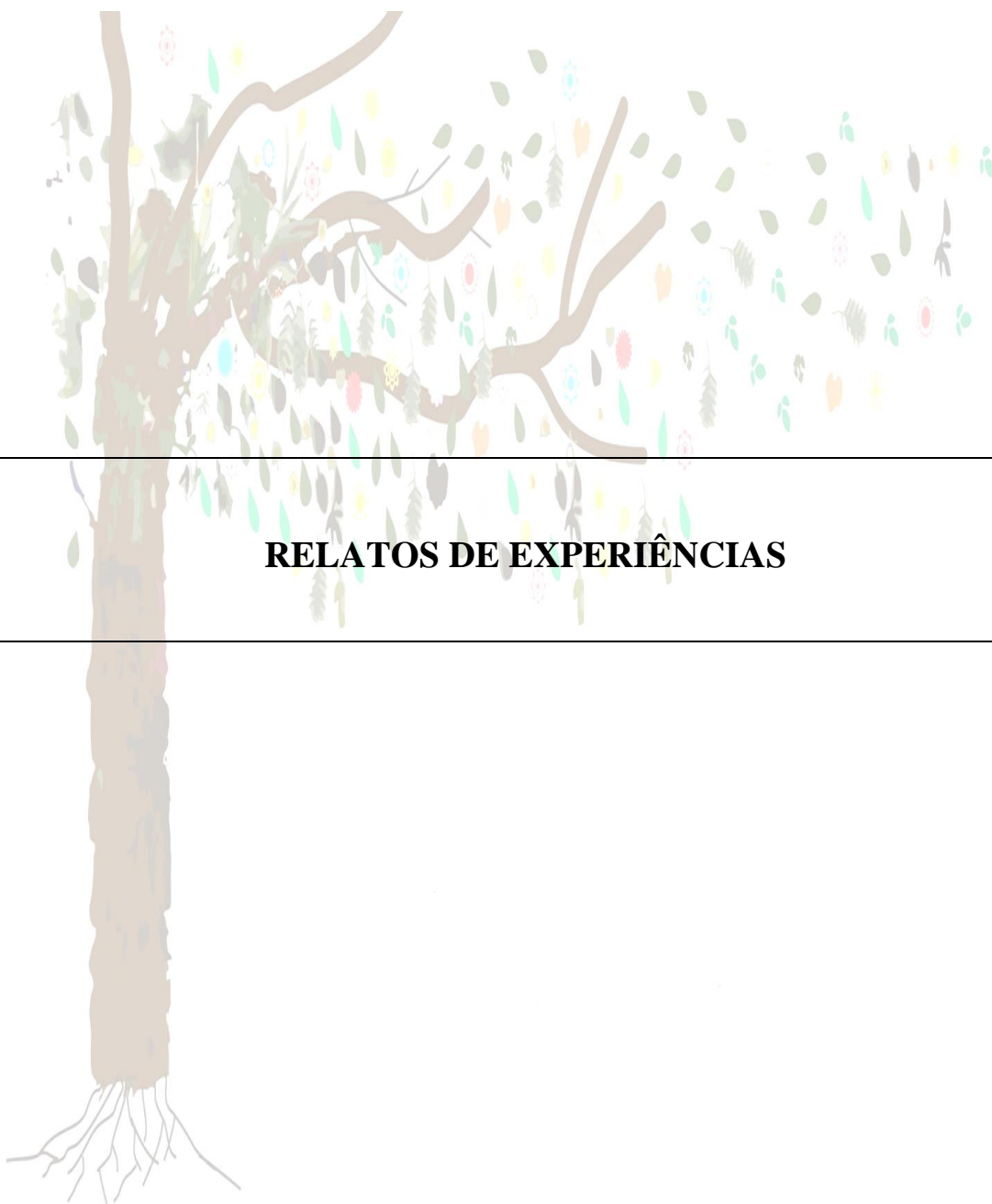
Escola Casa Verde – aprendendo com os pássaros.....	143
---	-----

Projeto Gira Solidário – Escola Pau Brasil.....	144
---	-----

Normas para publicação.....	145
------------------------------------	------------



**OS TEXTOS AQUI APRESENTADOS SÃO DE INTEIRA
RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES E COAUTORES**



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

SUPERDOTADOS ARTÍSTICOS VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: IDENTIFICAÇÃO POR OBSERVAÇÃO DIRETA

Wanderley Alves dos Santos¹

Resumo: O trabalho aqui apresentado é de vivência pedagógica em sala de aula de ensino de artes visuais, com superdotados artísticos visuais, isto é, grupo de estudantes que apresentam capacidades de produção artística acima da média e, conforme a lei de diretrizes e bases da educação, necessitam de apoio e orientação específica. Com isso, mediante bases teóricas que orientam as características desses estudantes, busca-se atuar de forma estratégica no meio escolar a favor deles. Objetiva-se mostrar, com exemplos no meio escolar, com se pode identificá-los e auxiliá-los no seu desenvolvimento, ampliando seu potencial artístico mediante a oferta de prática de composição visual em ateliê de pintura criativa.

Palavras-chaves: Superdotação. Inclusão. Educação Básica.

A justificativa do estudo desse tema se dá devido à necessidade de o meio escolar ser um espaço inclusivo, onde a educação especial deve ter lugar. Nesse sentido, quando se trata de Altas Habilidades/superdotado, a atenção deve ser maior devido ao potencial humano que se pode desenvolver a favor da comunidade humana, da sociedade contemporânea complexa e cheia de desafios que afetam o planeta como um todo. Temos carências de mentes criativas, humanas, proativas, de maneira a cumprir a determinação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no Brasil de localizar, orientar e apoiar os educandos talentosos e criativos:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades...

Dessa forma, urge que o meio escolar reconheça esses sujeitos, sendo importante relatar experiências pedagógicas onde é evidenciada a presença de tais educandos no ensino médio, mostrando suas características conforme os estudos da área.

A fundamentação teórica para essas observações e ações pedagógicas sobre superdotados artísticos surge com os estudos de Winner (1998, p. 53), professora de

¹ Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), da Universidade Federal de Goiás, doutor em pintura pela Universidade de Vigo, Espanha, mestre em Ensino na Educação Básica, especialista em Arteterapia na Educação Especial, especialista na Educação de Talentosos (as). Coordenador do grupo de pesquisa Metodologia de Ensino para Altas Habilidades/Superdotados na Educação Básica. E-mail: profwanderley@ufg.br.

psicologia do “Boston College”, nos EUA, que propõe o termo “crianças superdotadas artísticas”:

Nós tendemos mais a chamar as crianças com habilidades excepcionais em arte ou música de talentosas do que superdotadas. O termo superdotado é usualmente reservado para os escolasticamente capazes. Porém, as crianças com alta capacidade em arte e música, em realidade se assemelham às escolasticamente superdotadas de formas importantes. Todas apresentam os três componentes da superdotação: elas são precoces, elas são independentes e têm uma fúria para dominar. E, como as escolasticamente superdotadas, elas frequentemente apresentam um dom singular, específico a domínio coexistindo com habilidades mais comuns em outras áreas.

Os termos então utilizados pela pesquisadora mostram que essas crianças são precoces, ou seja, produzem com qualidade criativa visual bem mais cedo que seus pares da mesma idade; outro detalhe é que tem uma “fúria por dominar”, por fazer, ou seja, produzem muito, desenhavam muito, pintam muito, com qualidade técnica acima da média das crianças. Ademais, querem fazer trabalhos de qualidade e, assim, se dedicam muito para dominar capacidades, habilidades de fazer.

Winner (1998, p. 65) prossegue em seus estudos orientando:

A habilidade central da criança visualmente artística é uma precocidade visuo-espacial-motora que possibilita captar o contorno de objetos tridimensionais em uma superfície bidimensional. Esta habilidade capacita as crianças a fazer os desenhos que se assemelham ao trabalho de artistas adultos de diversas formas.

E acrescenta:

Os desenhistas superdotados obtêm a ilusão de realismo não apenas desenhando formas diferenciadas e detalhadas, mas também retratando a terceira dimensão. Eles fazem uso de todas as técnicas conhecidas no ocidente para mostrar profundidade – escorço, oclusão, diminuição de tamanho, modelagem para mostrar volume até mesmo a técnica mais difícil de todas, a perspectiva linear – e fazem isso anos antes das crianças normais (WINNER, 1998, p. 65).

Esses estudos são de grande importância em âmbito mundial, estruturando as bases para o reconhecimento da criança superdotada artístico-visual, mostrando o que cada professor deve observar, ou seja, a criança apresentará, entre os dois e os três anos, uma capacidade de configuração visual, de desenho artístico, que se assemelha ao dos artistas já desenvolvidos. São capazes de apresentar desenhos artísticos com realismo, detalhes abundantes, criatividade visual nas configurações compositivas e, também, dominam o uso da perspectiva, mostrando objetos de forma tridimensional do plano.

Essa orientação é muito importante para os professores da Educação Infantil e da Primeira Fase do Ensino Fundamental, que poderão observar esses qualificativos e tomarem a decisão de ajudar a criança no seu desenvolvimento, promovendo atividades específicas para que essa capacidade seja estimulada. Aulas de artes visuais seriam indicadas nessa situação, com um ensino de arte mais avançado para essa criança.

Neste sentido, é fácil perceber que o professor, por sua vez, no ensino médio, poderá observar esses mesmos qualificativos apresentados pela pesquisadora para poder identificar, nessa fase, educandos que apresentam um alto nível de produção artística, que necessitam de orientação específica. Desse modo, esses estudos formam a base para identificar e tomar providências pedagógicas específicas. Landau (2002) ainda aponta outros detalhes que devem ser observados para que se possa ter um indicativo de capacidade criadora:

Por exemplo, pessoas com habilidades para criar são geralmente receptivas, sensíveis, brincalhonas. Elas têm um olhar ingênuo (expressão usada por Einstein para descrever a experiência de olhar o comum como se fosse a primeira vez). São pessoas que contestam os pesquisadores, convivem com seu meio sem preconceitos, sabem ousar e são aventureiras. Seu padrão de pensamento revela maior fluência de ideias e maior flexibilidade na visão de problemas, o que significa dizer que elas os enxergam sob diferentes ângulos.

Guenther (2012, p. 22), que possui um centro de apoio ao estudante talentoso (a), doutora em psicologia e pesquisadora no tema de educação do superdotado, esclarece:

A capacidade alta é invisível, mas existe, em diferentes graus, observada em diversas vias de expressão, em todas as raças, gêneros e classes sociais. A dotação indica maior capacidade e pode ser “captada” pela qualidade da produção do aluno. Portanto, é preciso observar cuidadosamente cada aluno como indivíduo, separado da turma, onde a maioria tem capacidade média.

A seguir serão descritas vivências pedagógicas em um curso de ateliê livre de pintura criativa, oferecido no Cepae/UFG, no Departamento de Arte, onde os estudantes de Ensino Médio devem escolher suas disciplinas dentro de um conjunto delas, objetivando completar seu currículo dessa etapa de ensino. A disciplina visava estabelecer um ambiente que favorecesse a criatividade artística, conforme Landau (2002, p. 88):

Para ser criativo, o indivíduo necessita de uma atmosfera estimulante. Quanto mais instigante e atraente parecer o novo ao indivíduo, tanto mais este ousará empregar seu talento e tanto menos dependerá dos estímulos do meio. Porém, ainda assim, o incentivo é muito importante para todo ser humano, por mais

criativo que ele seja. Afinal, uma atmosfera estimulante **pode impedir** a repressão precoce da criatividade. (Grifo nosso).

O ateliê de pintura criativa recebeu, no ano de 2019, um número muito grande de inscritos, cerca de 30 estudantes, tendo sido ministrado um curso de 30h no primeiro semestre, no contra turno. Essa disciplina é aberta a todos os estudantes do Ensino Médio que tenham interesse.

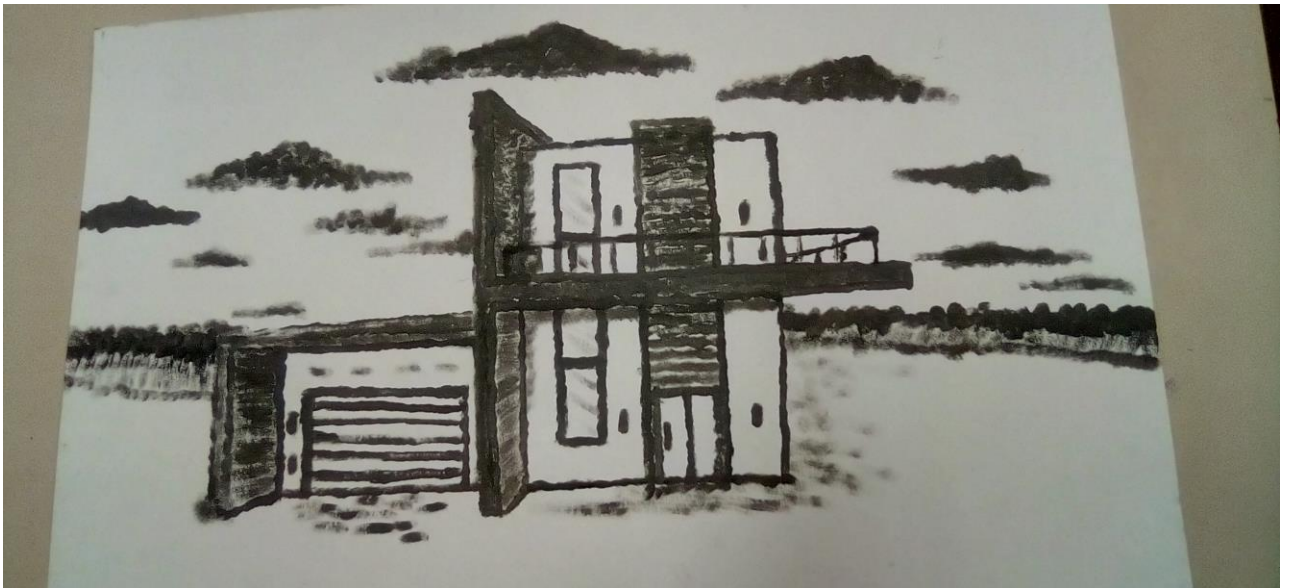
Sobre a importância da pintura em tempos contemporâneos, Pasta (2012, p. 103) diz:

A pintura, para mim, desde cedo, foi também autodescoberta. Não tenho com nenhuma outra linguagem a relação à vocação. Isso se fez ainda mais claro no momento crucial das escolhas profissionais: digo sempre que posso ter passado por várias crises, mas não pela vocação. Entendo, hoje, o grau de idealidade existente nessa condição, e penso que tal idealidade é um aspecto importante para compreensão do meu trabalho.

O método aqui descrito será o da participação ativa, na orientação da produção pictórica, num ateliê de pintura para o Ensino Médio, tendo em vista essa descoberta por parte do estudante da alegria criativa que pode proporcionar a pintura. O trabalho prático de ateliê criativo estava programado para promover a vivência em pintura sobre “papel panamá”, um papel espesso, de mais acesso, que podia ser utilizado de forma interessante e ser de menor custo. Todos os alunos foram orientados a produzirem, basicamente, a partir de uma orientação sobre técnica de composição visual; feitas as orientações, os estudantes deveriam produzir esboços e depois escolher os mais interessantes, transformando-os em pintura.

Diante das orientações, tudo seguia normal até que apareceram produções que estavam acima do nível comum para a fase. As composições pictóricas foram bem impressionantes e, a seguir, comentaremos algumas produções de estudantes superdotados artísticos que foram notados (Figuras 1, 2, 3):

Figura 1 – “E.” demonstra um uso avançado do desenho em perspectiva



Na Figura 1, o estudante apresenta um nível acadêmico de pintura e perspectiva, trabalhando dentro da proposta de claro e escuro.

Figura 2 – “I.” domina a composição e a cor com grande maestria



Na figura 2, “I.” até então não está rendendo porque não queria trabalhar dentro das propostas de composição “sugeridas”. Quando disse que fizesse como gostaria, surgiu um trabalho de alto nível em cor e forma.

Figura 3 – “M.” reproduziu um trabalho de Vincent Van Gogh em 50 minutos



Na Figura 3, vemos que “M.”, uma jovem, que não estava frequentando assiduamente devido a problemas de saúde, em 50 minutos reproduziu um trabalho inspirado em Van Gogh, pintor modernista.

Todos esses trabalhos apresentados demonstram estudantes com talento artístico ou superdotação artística. Havia cerca de 8 estudantes superdotados, na faixa de 16 a 18 anos, entre 30 deles no total, mas, devido à limitação desse relato, não é possível mostrar todos os trabalhos.

Análise dos dados visuais surgido na vivência pedagógica artística

A referida vivência pedagógica artística, com estudantes do Ensino Médio, apresenta interessantes possibilidades para fins didáticos, mostrando as qualidades dos trabalhos dos mesmos, com níveis superiores de produção artístico visual. Ao se observar a produção visual desses estudantes, com indicativo de Alta Habilidade/Superdotação, ela confirma as observações e os estudos da psicóloga Winner (1998), que destaca, em sua pesquisa sobre superdotados artísticos, os qualificativos dos trabalhos visuais de estudantes talentosos, na Educação Básica, a saber: rapidez na produção, abundância de detalhes na produção visual, nível técnico acima da média, criatividade visual.

Discussão

A experiência pedagógica em ensino de arte e pedagogia artística apontou que a identificação e o apoio fundamentado àquilo que foi ministrado favoreceram a integração dos estudantes e a própria atividade. Em virtude disso, a liberdade criativa procurava ser estimulada e ampliou-se o entusiasmo dos referidos alunos, além de eles, juntos aos colegas, procurarem auxiliar uns aos outros, funcionando como monitores espontâneos no processo de orientação básica para a pintura. Esse é um ponto importante: por eles terminarem mais rápido as atividades pictóricas, é preciso engajá-los em atividades de monitoria e trabalho de grupo, onde podem ajudar os colegas nas produções. Isso foi notado nesse processo, pois todos os estudos observados falam dessa abertura e generosidade dos estudantes superdotados. Desse modo, isso pode ser observado e estimulado.

Por outro, conforme a literatura da área, há um grupo que prefere trabalhar sozinho, concentrado, criativo, fato notado na prática do ateliê de Pintura Criativa, no qual duas jovens produziram de forma excelente, porém, não tinham prazer em trabalho de equipe. Elas pediram para trabalhar só, o que respeitamos, conforme estudo da área. Quando o professor tem referencial teórico na área de educação do superdotado poderá, sim, fazer uma identificação por observação direta, conforme sua área técnica de trabalho educacional.

Referências

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: AC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2_ed.pdf. Acesso em: 8 jul. 2019.

GHUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

PASTA, P. **Educação pela pintura**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: *SELFIE* NA GALERIA

Wanderley Alves dos Santos¹

Resumo: A proposta aqui apresentada é de uma vivência arte educativa no meio escolar, onde os estudantes de Ensino Médio, nas aulas de artes visuais, foram convidados a fazer apreciação artística em exposições artísticas abertas em galerias e, sob a orientação do professor da disciplina, fizeram *selfies* com as obras como forma de participação e documentação do processo. Os estudantes enviaram as *selfies* via e-mail, com comentários sobre a vivência e a obra escolhida. A experiência mostrou-se bastante interessante para o processo de apreciação dirigida, considerando a integração da prática de *selfie* no meio escolar como atividade pedagógica na aprendizagem artística.

Palavras chaves: Ensino de arte. Mídia. Educação básica.

Introdução

Um dos grandes desafios contemporâneos no meio escolar é o ensino de arte. Vivemos numa acelerada exposição ao imagético, fotografia, vídeo, cinema, cartazes, telas informáticas, multimeios, sem tempo para refletir sobre esses meios ou de meditar sobre os processos políticos e técnicos que estão por trás de tais processos de produção criativa. Sobre o ensino de artes visuais, Ferraz e Fuzari (2010, p. 19) declaram: “É necessário rever todo esse quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivências e posse de conhecimento artístico e estético.”

Justificativa

Diante dessa introdução, observa-se que a vivência em artes visuais, atividade prática e apreciação artística dirigida, como método de trabalho, é importante no desenvolvimento do jovem no meio escolar. Entre as práticas de interesse no ensino de artes visuais há a apreciação dirigida, que se faz mediante a visita a museus, galerias e espaços públicos onde a arte visual se faz presente e valorizada. Assim, toda ação no sentido citado é importante.

¹ Professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), da Universidade Federal de Goiás, doutor em pintura pela Universidade de Vigo, Espanha, mestre em Ensino na Educação Básica, especialista em Arteterapia na Educação Especial, especialista na Educação de Talentosos (as). Coordenador do grupo de pesquisa Metodologia de Ensino para Altas Habilidades/Superdotados na Educação Básica. E-mail: profwanderley@ufg.br.

A fundamentação teórica

A base teórica para ações educativas em artes visuais também se apoia na psicologia da criatividade, destacando a importância do potencial criador do jovem, que deve ser estimulado. As psicólogas Alencar, Braga, Marinho (2016, p. 68) sugerem ações pedagógicas para incentivar o estudante no seu desenvolvimento pessoal e criativo:

Dar oportunidade aos alunos de para desenvolver sua imaginação e elaborar ideias imaginativas com relação a um determinado tema proposto pelo professor ou pelo aluno. Estimular a aplicação de princípios para gerar novas ideias, como pensar em outros usos; adaptar, modificar; substituir, rearranjar; combinar etc.

Encontra-se possibilidades importantes a partir dessas apreciações dirigidas, onde se valoriza a produção visual em análise e se propõe uma experiência coletiva em que os próprios jovens, em grupo, trocam impressões sobre as obras apreciadas.

As atividades de ensino de artes visuais, sistematizadas, programadas para estimular as capacidades visuais e criativas dos estudantes atendem a essa orientação das referidas pesquisadoras sobre psicologia da criatividade. A partir dessas ações pode-se orientar os estudantes a desenvolverem produções visuais a partir de sua vivência ou propor ações integradoras, que favoreçam essas possibilidades de inovação e vivência cultural. Os estudantes de ensino médio estão em grupo, numa visita à galeria, fora do espaço formal da escola, com mais liberdade de ação e integração com os colegas. Em virtude disso, terão mais liberdade criativa para se expressarem e interagirem entre si, tendo em vista o objetivo proposto, que é o de valorizar a produção de arte e o fazer artístico como uma linguagem e processo, que deve ser decodificada e compreendida considerando a atenção e a reflexão do espectador.

Outra contribuição de campo de estudo é a cultura visual, que destaca a necessidade da reflexão sobre o mundo e a sociedade a partir das produções visuais e artísticas contemporâneas. Sobre a cultura visual, Martins (2009, p. 116) reflete:

[...] Ou seja, não se trata de se abolir as imagens de trabalhos artísticos das aulas de artes visuais, na educação básica, ao contrário. Mas de buscar compreendê-la em termos de seus significados culturais, enquanto práticas sociais embrenhadas em relações de poder, econômicas e políticas. Perceber a visualidade em geral, dentro e fora do campo artístico. E de ter como pressuposto que, além do contexto em que a visualidade são produzidas, interessa também o contexto em que as visualidades são produzidas, interessa também o contexto em que elas são consumidas, ou que estabelecemos com elas relações de interpretação, de ressignificação.

No caminho da ressignificação, a experiência da apreciação de obras de artes nas galerias pode se tornar um evento significativo para jovens estudantes do ensino médio. Para além da própria importância cultural, os estudantes podem exercitar novas possibilidades expressivas. Assim, a seguir relata-se a vivência do ensino de artes visuais para um grupo de estudantes do ensino médio, onde a apreciação dirigida foi integrada ao processo de “tirar *selfie* com os amigos e com a obra de arte”, ação denominada, na aula em destaque, de “*Selfie* na Galeria de arte”.

A experiência educativa artística

Podem-se dizer que o processo a seguir está dentro do campo de observação participativa, tendo ocorrido em uma escola pública, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Foram programadas aulas de artes visuais para a turma do primeiro ano do ensino médio, com foco na unidade temática em desenvolvimento, a arte contemporânea. Os estudantes foram levados a uma galeria de arte para apreciar duas exposições artísticas. Nessa exposição, os estudantes foram orientados a tirar *selfie* com as produções que mais fossem interessantes para eles (Figuras 1, 2, 3):

Figura 1 – Estudantes de ensino médio – *selfie* na galeria

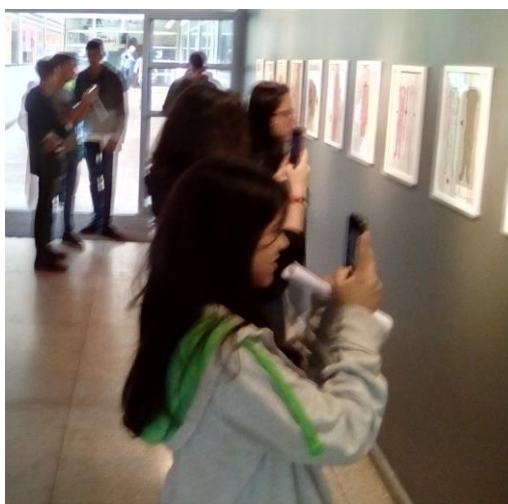
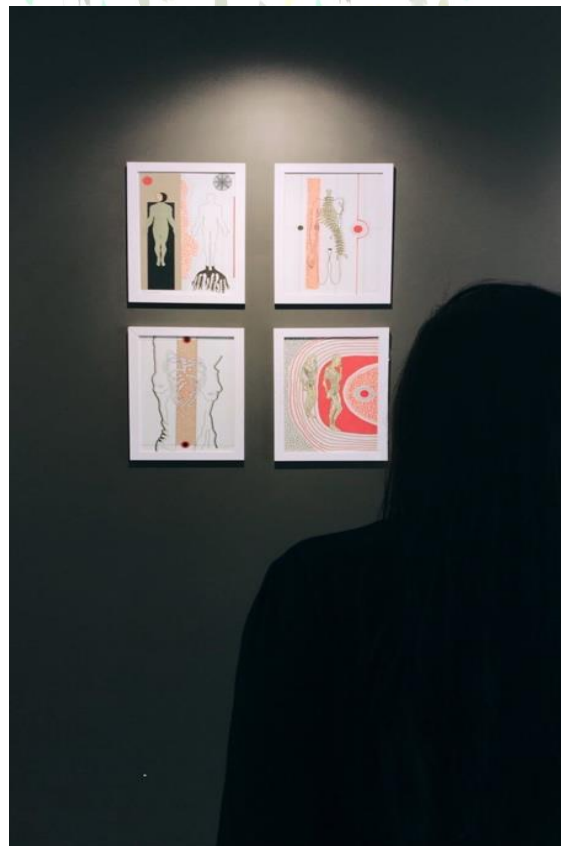


Figura 2 – Estudantes de ensino médio. *Selfie* na galeria.



Figura 3 – *Selfie* na galeria de arte



Os estudantes, diante da possibilidade oferecida, se entusiasmaram e, depois de apreciar toda a exposição, escolheram as imagens expostas que mais lhe chamaram a

atenção e buscaram usar seu celular para fazer a documentação visual. A turma estava mais alegre, divertindo-se com o processo, inclusive alguns estudantes mais tímidos, que, diante dos colegas em ação, perguntavam se podiam fazer a “selfie” com amigos diante da obra, não sozinhos. Logo todos estavam em ação e, após feitas as *selfies*, deveriam enviá-las para o educador via e-mail, como atividade de apreciação dirigida.

A atividade teve alguns momentos que podem ser destacados: a) o momento da decisão de fazer a vista e colocá-la no plano de aula, com o tema arte contemporânea, visto que essa atividade não havia sido programada de antemão, mas sabia-se que havia essa possibilidade; b) observou-se que os estudantes se mantinham em grupos com discussões animadas ao se dirigirem para a galeria, que era próxima à escola e dentro do campus universitário; c) no momento da apreciação, da *selfie*, notou-se uma animação geral para a escolha do quadro que mais interessava a cada um. Fica evidente que a dinâmica usando a ideia da documentação da apreciação de forma mais lúdica teve um bom resultado.

Discussão

O ensino contemporâneo de arte tem seus desafios. A convivência dos estudantes com redes sociais e tecnologias midiáticas avançadas obriga o professor de arte a procurar integrar essas tecnologias em seu processo de ensino, considerando a arte como um objeto de pesquisa, com seu *corpus* teórico e dimensões histórico-social. Dessa forma, é de suma importância oferecer ao estudante de ensino médio experiências ricas em apreciação e um fazer criativo. Quando se associa a *selfie* na apreciação dirigida um componente lúdico contemporâneo se incorpora ao processo educativo.

O fazer criativo tem a ver com a própria *selfie*, quando o estudante busca o melhor ângulo com o trabalho que mais lhe agradou. Diversas *selfies* feitas demonstraram verdadeira criatividade, luz e sombra, fotos em silhueta e sombra, como pode ser visto na Figura 3. As fotos tiradas foram bastante criativas, sendo exercitada, na oportunidade, uma liberdade criativa muito importante no processo de ensino e aprendizagem de arte.

Por fim, percebeu-se no processo que o estudante vivenciou um tipo de trabalho coletivo em ensino de arte que se aproximou das práticas midiáticas que lhe são familiares. Conforme diz Arantes (2005, p. 177), “[a]s obras de arte em mídias digitais permitem, nesse mundo da velocidade e do tempo real, da instantaneidade e da ‘falta de

tempo’, parar o tempo para um segundo de reflexão, realizando uma espécie de metacomunicação, de reflexão e olhar sobre o mundo que nos rodeia”.

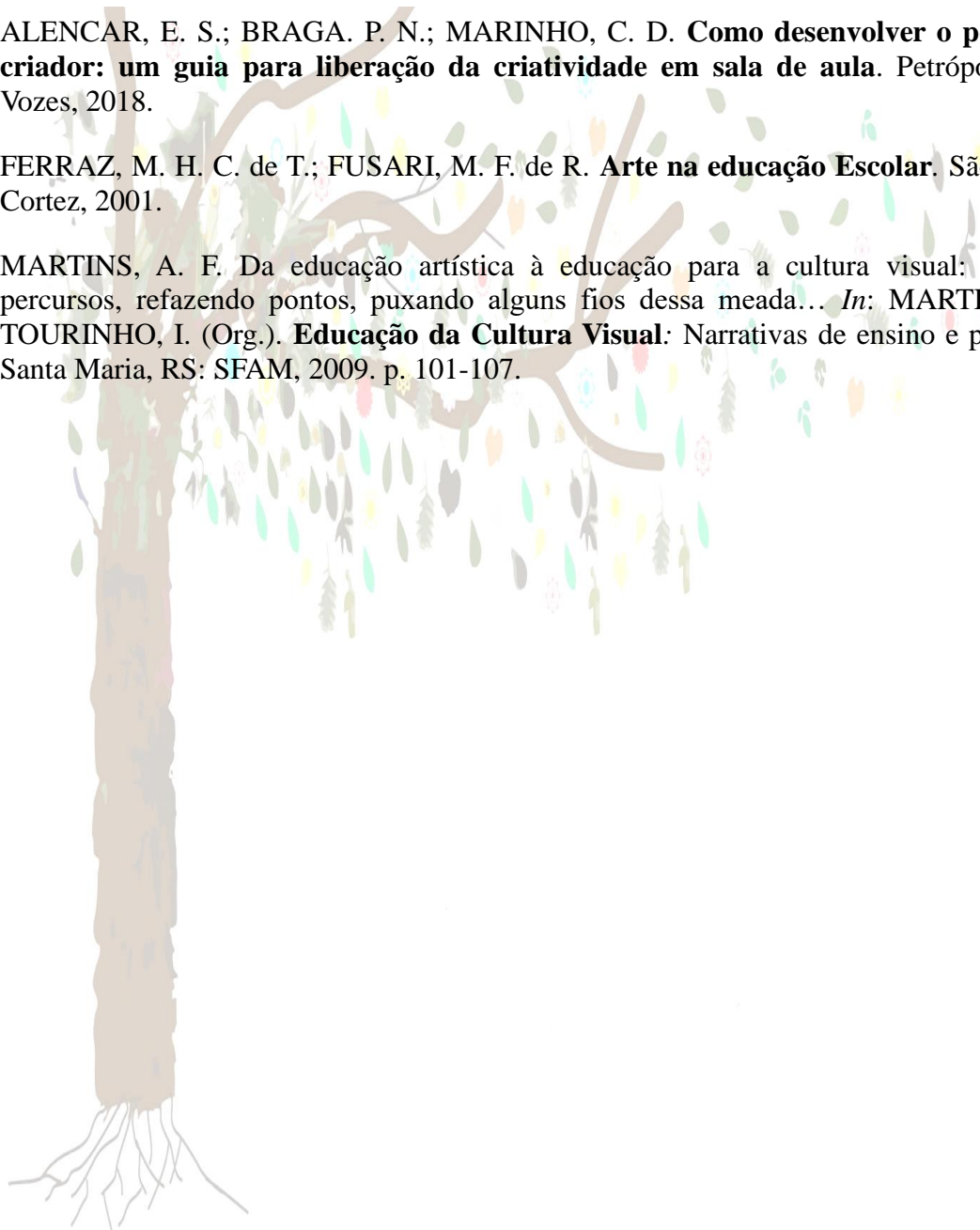
Referências

ARANTES, P. **@rte e mídia: perspectiva da estética digital**. São Paulo: Senac, 2005.

ALENCAR, E. S.; BRAGA, P. N.; MARINHO, C. D. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A. F. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria, RS: SFAM, 2009. p. 101-107.



ABORDAGEM TRIANGULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM CRIANÇAS DE TRÊS ANOS

Elenice de Fátima Pereira¹

Resumo: O presente relato de experiência refere-se a uma pesquisa em andamento vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – com o título: *Arte e desafios na Educação Infantil: perspectivas visuais e identidades fluídas*. O objetivo é compartilhar uma experiência de um trabalho artístico que está sendo realizada no Município de Goiânia, no Cmei Cristiano Emídio Martins, com crianças do agrupamento D2, de três anos, utilizando a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa¹. É sabido que nessa etapa de escolarização é comum que a arte fique restrita ao fazer sem contextualização histórica. O objetivo da pesquisa é acompanhar o desenho da criança durante 6 meses e a cada mês trabalharemos um artista para que possamos desenvolver as três dimensões de Barbosa. Os artistas trabalhados e que serão apresentados nesse relato de experiência são: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, e Antônio Poteiro. É possível criar estratégias para que a criança possa se beneficiar da linguagem artística de forma contextualizada, significativa, intercultural? Com base na experiência aqui relatada foi possível perceber que a Abordagem Triangular proporcionou um novo olhar sobre artes visuais trabalhadas no Cmei. Essa linguagem artística colabora para uma prática educativa que permite à criança a pensar, analisar, conhecer e valorizar a arte, de modo que, posteriormente, será possível que os Pedagogos do Cmei possam tornar efetivo o trabalho com artes visuais nessa Abordagem de Ana Mae Barbosa.

Palavras-chave: Artes visuais e Ensino. Educação infantil. Abordagem Triangular.

Apresentação

A arte tem grande contribuição na educação infantil, pois possibilite a criança a ampliar seu conhecimento, suas habilidades, e a descoberta de suas potencialidades. Por esta importância que ela representa para a aprendizagem e para a vida do educando, é que surgiu o desejo de fazer a pesquisa. Pois percebo que, o Pedagogo, no cotidiano da sua prática pedagógica, tem dificuldade em trabalhar arte visual de forma efetiva com as crianças. Cria poucas situações que amplia a leitura e compreensão dela sobre seu mundo e sua cultura. Muitos afirmam que não tiveram uma formação específica nessa área, em seus cursos de pedagogia. Mas foi a pedagogia que promoveu o desenvolvimento das

¹ Mestre pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: maosdada@gmail.com

² A Abordagem Triangular se alicerça em três instâncias: a leitura de imagens, o fazer artístico e a contextualização.

Contextualização histórica (conhecer a história do artista) leitura de imagem (exposições das fotografias das obras) o fazer artístico. Ana Mae é a principal referência no Brasil para o ensino da [Arte](#) nas escolas.

múltiplas linguagens na prática pedagógica. Quando falamos em múltiplas linguagens é muito comum remetermos a linguagem verbal e escrita, igualmente importante para o desenvolvimento infantil, mas alguns professores acabam priorizando essas duas formas de linguagem na educação da criança, privando-os de novas vivências, novas experiências com a arte visual.

É preciso abrir portas a novos questionamentos sobre essa temática e mostrar a importância que a arte visual tem na vida da criança e as contribuições do professor neste processo tão relevante no ensino-aprendizagem do educando que está iniciando a vida escolar:

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43)

Acreditamos que, atualmente, principalmente a partir da inclusão do ensino das artes nas Diretrizes Curriculares, o Regente sentiu a necessidade de integração dos estudos das artes aos projetos educacionais na educação infantil. É preciso aprofundar-se um pouco na teoria e também na prática para vivenciar os mesmos processos pelos quais passam as crianças. Nesse sentido, a educação infantil vem buscando superar esse entendimento de linguagem e considerando que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens.

No documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2014*, materializa a reflexão crítica dos profissionais que atuam e pesquisam no âmbito da primeira etapa da educação básica. Neste documento contém uma política Pública que reconhece as infâncias, as crianças e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Um currículo que considere a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. As linguagens artísticas somam a outras linguagens e formas de expressão. O currículo se diversifique, complexifique e amplia os conhecimentos das crianças:

É essencial que os profissionais as compreendam em sua amplitude, riqueza e diversidade, considerando as diversas possibilidades delas se manifestarem: pelo desenho, pela dança, pelas ilustrações, pela pintura, pela escultura, pelo som, pelas gravuras, pela fotografia, pelo cinema, pela computação gráfica, por folders, outdoor, (GOIÂNIA, 2014, p.78)²

Outro fator importante a ser destacado são as teorias de Lev Semyonovich Vygotsky no processo do ensino aprendizagem na educação infantil. Vygotsky (1998)

compreende o desenho infantil como uma forma de expressão da imaginação criadora do homem. O teórico deixa claro que compreende o desenho infantil a partir do contexto sociointeracionista no qual a criança está inserida, sendo este marcado pelas condições que lhe são disponibilizadas.

Acreditando que a arte-educação deve ser numa concepção multicultural, emancipatória, é que surgiu meu interesse em fazer o projeto artístico no Cmei na Abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Observa-se que no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Cmei, onde vai ser realizado a pesquisa, não está interligado as três dimensões da proposta de Barbosa: a fruição estética, a contextualização e a produção artística. E esse será um bom momento de reflexão para inclusão destas. Afirma Barbosa:

Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p.4).

É preciso inculcar nos profissionais da educação básica a importância de trabalhar linguagem artística com os pequenos de forma contextualizada, significativa, e não apenas como atividade complementar, ou para acalmar as crianças. Ela deve ser trabalhada com conteúdo, objetivos, metodologias. A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, tem a função de favorecer a ação espontânea, facilita a livre expressão, contribui para a formação intelectual. Além disso, possibilitará uma reflexão clara e concisa sobre as práticas realizadas e sua eficácia na construção do conhecimento através das Artes Visuais. Para que de fato a aprendizagem infantil ocorra com êxito temos que acreditar no potencial de criação, imaginação e sensibilidade de cada criança. E só a arte pode proporcionar isto.

Metodologia

A primeira artista trabalhada na abordagem triangular no agrupamento D2 foi Tarsila do Amaral. Isso se deu após a aprovação pelo comitê de ética. “A criança da Educação Infantil pode agir sobre imagens de artistas”. (IAVELBERG, 2013, p.66). Primeiramente, foi trabalhado o contexto histórico. Assentada com os pequenos em forma de círculo e com um livro dela, falei sobre a desenhista. As crianças não tiveram dificuldades em pronunciar o nome da artista. No outro dia, levamos Datashow para que elas vissem as fotos, autorretrato e também as obras. As crianças encantaram, cada obra apresentada elas falavam o que o viam nos desenhos de Tarsila. Quando apresentamos a

obra a *Negra*, três crianças acharam feia, falaram: “mulher feia, eca”. Uma criança disse que não gosta de preto, ‘eca, muita feia”. E nesse contexto foi preciso trabalhar o livro “*Menina bonita do laço de fita*”.

Escolhemos dez obras de Tarsila para trabalhar toda semana com os pequenos. Impressionante foi a rapidez com que eles aprenderam os nomes dos desenhos. *Manacá, o Mamoeiro, Os operários, Segunda-classe, Chapéu azul, Família, Amor, Abaporu, O pescador, o Vendedor de frutas*, foram as obras trabalhadas no agrupamento. As crianças fizeram desenhos com lápis de cor das obras: *A família, o Pescador, Amor*, e o desenho do *Vendedor de frutas* com pincel e tinta guaque. Para Rosa Iavelberg:

O desenho é compreendido como atividade expressiva, livre e natural da infância, com centro no indivíduo, (com foco no processo, e não no produto) e no desenvolvimento do potencial criador. (IAVELBERG,2006, p.15)

Como estávamos no mês de maio fizemos em uma tela pequena o desenho do *ABAPORU*, e as crianças pintaram com tinta a óleo, do seu jeito, escolhendo as cores preferidas, fazendo uma releitura do *Abaporu*, e presentearam as mães. Como as outras professoras, a coordenadora e a diretora gostaram da ideia, foi preciso fazer um trabalho com todos os agrupamentos do Cmei. Citei professoras porque só têm mulheres na instituição. Cada agrupamento escolheu um artista da minha pesquisa para fazer a releitura de uma obra. Os artistas escolhidos foram: Antônio Poteiro e Américo Poteiro. Sendo assim, todos as crianças da instituição participaram da releitura de uma obra. Foi planejado um momento de comemoração para as mães com café da manhã e nesse momento as crianças deram uma linda obra de arte para as mães.

E para concluir o trabalho com Tarsila do Amaral fizemos uma exposição das obras trabalhadas e dos desenhos que as crianças fizeram. Foi feito um convite individual para cada família da criança para participar desse evento. A exposição foi realizada no hall de entrada da sala, onde as próprias crianças apresentaram Tarsila aos seus pais. As crianças falaram das obras, da artista, e mostraram seus desenhos. Esse foi um momento muito significativo porque os pequenos expressaram conhecimento, alegria, motivação, entusiasmo diante de todo trabalho feito com eles, e o mais interessante foi a participação da família, o envolvimento, a satisfação em ouvir seus (suas) filhos(as) falando de cada obra e da vida da artista, muitos pais disseram que passaram a conhecer Tarsila através de seu (sua) filho(a).

A artista Anita Malfatti foi a segunda desenhista a ser trabalhada no agrupamento. Fizemos o mesmo procedimento que foi feito com Tarsila do Amaral. Primeiramente,

falamos de Anita - mostramos no Datashow a vida e obra dela. É fantástico como as crianças aprendem rápido sobre os artistas. Basta perguntar quem é Anita Malfatti e logo respondem: “nasceu em São Paulo, viajou o mundo todo mostrando seus desenhos, era amiga de Tarsila do Amaral, já morreu né tia”. Quando estávamos trabalhando Tarsila do Amaral, ao perguntarmos quem é Tarsila, elas sempre diziam que ela nasceu na fazendinha lá em São Paulo, que a filha dela se chamava Dulce. As crianças tiveram muita facilidade com a contextualização histórica dos artistas, nesse sentido, a Abordagem Triangular de Ana Mae é muito significativa para essa faixa etária.

Da mesma forma que foi trabalhado com Tarsila do Amaral, ou seja, a contextualização histórica, leitura da imagem, o fazer os desenhos das obras – e a finalização com a exposição das obras trabalhadas e dos trabalhos artísticos dos pequenos – nessa mesma metodologia procederam com todos os outros artistas trabalhados. As obras escolhidas de Anita Malfatti para trabalhar a Abordagem Triangular foram: *O Tropical, Mário de Andrade, Farol, Casebre, Vaso de flores, O Burrinho correndo, Pintora e desenhista, caipira declamando, Cena do interior, a Bailarina.*

As crianças fizeram desenhos com lápis de cor das obras: *O Tropical, o farol, burrinho correndo, Bailarina.* Fizeram uma releitura da obra ‘*Vaso de flores*’ com pincel e tinta guague e colagem com papel crepom, ‘Essa diversidade cria muitas oportunidades para aprender a desenhar – e, se as variações de materiais existem no mundo da arte, a escola deve acompanhá-las’ (IAVELBERG, 2013, p.66).

O terceiro artista trabalhado foi Antônio Poteiro, que nesse caso envolveu todo o Cmei, pois faz parte da pesquisa o desenvolvimento de um projeto artístico coletivo na instituição, cujo nome é: “*Poteiro pintou lá no meu Cmei*”, Todos os agrupamentos trabalharam o artista com as crianças usando a Abordagem Triangular, inclusive com visita ao Instituto Antônio Poteiro. ‘Conhecer o lugar onde os artistas trabalham é uma experiência muito rica, que permite aos alunos interagir diretamente com o profissional e fazer perguntas a ele’. (IAVELBERG, 2013, p.119). O fazer artístico envolveu não somente as crianças como também todas as Pedagogas e Auxiliares de Atividades Educativas. As obras escolhidas foram: *Soltando pipas na favela, porta bandeira, os papagaios e os ipês, o retirante, o palhaço e a tartaruga, a borboleta e os beija-flores, a chegada, carro de boi e o girassol, casamento no céu.*

Resultados obtidos

Assim, entende-se que a inclusão da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa durante esse período de tempo trouxe uma experiência muito significativa uma vez que essa linguagem artística colabora para uma prática educativa contemporânea que permite às crianças a pensar, analisar, o criar, o conhecer e valorizar a arte.

O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe" (BARBOSA, 1997, p. 121).

A partir desses elementos, poderíamos entender que a sala de aula teria possibilidade de se tornar um espaço com potencial estético para a criação artística. O desenho como possibilidade de brincar, como possibilidade de falar, como possibilidade de deixar sua marca. “Por intermédio do desenho, a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando sua poética de modo singular”. (IAVELBERG, 2013, p.57)

A participação dos pais nas exposições das obras e dos desenhos feitos pelas crianças contribuiu substancialmente porque a criança compartilhou os sentidos atribuídos às imagens que lhes foram trabalhadas. A leitura crítica realizada por elas frente às imagens, frente aos seus desenhos torna compreensível e instigante, pois, percebe-se que os fizeram devido aos elementos/contextos que estavam presentes nas imagens e que partiu de suas competências de leitura e do repertório trabalhado com a Abordagem Triangular.

É importante destacar as ações que vêm sendo desenvolvidas no Cmei Cristiano Emídio Martins com a inclusão da Abordagem Triangular - mostrando como uma linguagem artística é aberta às múltiplas concepções, que visa também quebrar o pensamento tradicionalista com que é trabalhado as artes visuais nas instituições infantis. Faz-se necessário pensar nas linguagens artísticas como objetos híbridos que estão em constante diálogo com outros elementos ao seu redor – vejamos as visitas aos institutos e aos museus, ou seja, levamos às crianças, ao encontro delas, oportunidades de expressão.

Referências

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea**: Consonâncias internacionais. 2ª edição revista. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996

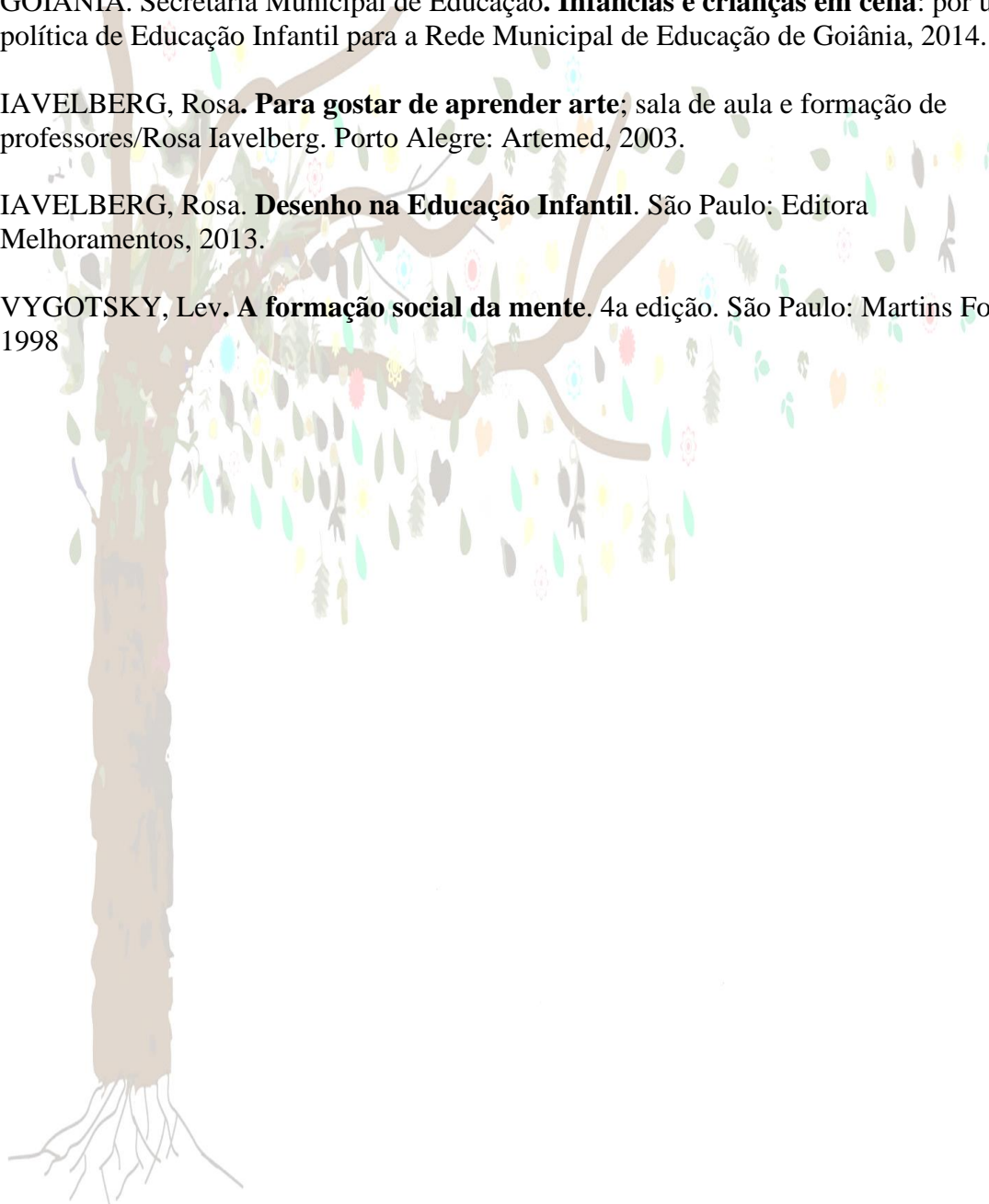
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**, 2014.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**/Rosa Iavelberg. Porto Alegre: Artemed, 2003.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998



PROJETO INTEGRADOR: ANÁLISE DE PERCEPÇÕES DOCENTES

Eneida Aparecida Machado Monteiro¹
Ana Paula Salles da Silva²

Resumo: O objetivo desse trabalho é identificar as percepções de docentes sobre essa forma de organização curricular e prática educativa por meio de projetos integradores, bem como investigar a compreensão sobre a importância da implementação desses projetos. A análise partiu dos conceitos básicos de interdisciplinaridade e Pensamento sistêmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada na pesquisa-ação integral e sistêmica. A coleta de dados foi realizada mediante entrevista inicial semiestruturada. Os resultados confirmam a hipótese desta pesquisa de que os projetos integradores enfrentam problemas associados a uma percepção de mundo. Revelam pontos de resistência ao trabalho com projetos, mas, também de possibilidades de mudança de paradigmas que infere a favor de uma formação mais integrada, dinâmica e significativa.

Palavras-chave: Projeto Integrador. Interdisciplinaridade. Pensamento Sistêmico.

Introdução

O Instituto Federal Goiano busca implementar o currículo integrado, nos cursos técnicos integrados ensino médio, sendo os projetos integradores uma estratégia de integração curricular que tem como objetivo integrar/inter-relacionar os conhecimentos nas áreas específicas e de conhecimentos gerais.

Os projetos integradores sendo uma das estratégias de integração curricular que tem como objetivo integrar/inter-relacionar os conhecimentos nas áreas específicas e de conhecimentos gerais. Por isso, o projeto integrador é também considerado um projeto interdisciplinar.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Ceres, vem buscando promover discussões para a implementação de um Currículo Integrado, sendo, os projetos integradores uma das estratégias desenvolvidas (BRASIL, 2013).

Dado o exposto, este trabalho visou identificar a percepção e adesão dos docentes sobre essa forma de organização curricular e prática educativa por meio de projetos integradores, bem como investigar a compreensão sobre a importância da implementação desses projetos. Esse trabalho analisa os dados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Projetos Integradores: uma proposta de educação para todos?” Os dados iniciais referem-se aos da entrevista inicial, primeira etapa da coleta de dados.

¹Mestranda no PPGEEB/CEPAE. Professora no Instituto Federal Goiano – E-mail: eneida.m.monteiro@gmail.com.

² Professora pesquisadora no PPGEEB/CEPAE E-mail: aninhasalltess@msn.com.

Nessa análise preliminar o foco restringiu-se a identificar a concepção de projeto integrador, pois, as percepções dos professores demonstradas nessa investigação, servirão de orientação para o planejamento dos estudos e reflexões no Grupo de Trabalho (GT), próxima etapa.

Nossa hipótese partiu do princípio de que os projetos integradores enfrentam problemas associados a uma percepção de mundo (de todos os envolvidos – professores, dirigentes, alunos, etc.) ainda muito pautada pela lógica da fragmentação dos saberes escolares.

Fundamentação Teórica

O pensamento científico moderno, cujo racionalismo é a sua principal vertente, foi construído sob influência de muitos filósofos, mas Descartes (1596-1650) é considerado o principal precursor. No método cartesiano “analítico” o todo pode ser compreendido pela soma das partes. Essa lógica é explicada pela metáfora do relógio, cujas partes somam o todo e compreende uma visão mecanicista do mundo.

O racionalismo cartesiano foi a base da educação moderna, por isso ainda predomina uma visão especializada e fragmentada do conhecimento, que rege a organização da educação e do ensino na maioria das escolas. Desse modo, a lógica cartesiana, reforçada pelo paradigma positivista cuja verdade é tida como absoluta e existe independente das vivências do sujeito, contribuiu para a fragmentação do conhecimento e promoveu a unilateralidade das disciplinas e o distanciamento entre teoria-prática, conteúdo-realidade, professor-aluno, ensino-avaliação e muitos outros fatores do processo pedagógico (VANTI, 2012).

O movimento de superação de um pensamento tradicional, linear, fragmentado, exige um pensamento complexo. Para Vasconcellos (2013), trata-se de uma mudança de paradigma emergente, um movimento que já vem ocorrendo dentro da própria ciência na busca de superar a crise gerada pela ciência aplicada e que se reflete também no campo da educação.

Vasconcellos (2013), considera o pensamento sistêmico como o novo paradigma da ciência e para exemplificar criou um quadro de referência que demonstra as transformações paradigmáticas que vem ocorrendo na ciência e suas implicações epistemológicas, no qual distingue avanços em três dimensões epistemológicas, cujas mudanças são correspondentes aos avanços do pressuposto da simplicidade para o da complexidade, da estabilidade para a instabilidade e o da objetividade para a

intersubjetividade. Que exemplifica os avanços no domínio da ciência tradicional para uma nova ciência emergente e suas implicações epistemológicas referentes a nossa forma de ver, pensar e agir no mundo.

Nessa perspectiva, Capra e Luisi (2014), complementam que o pensamento sistêmico é uma linha que emergiu frente a ciência contemporânea que transcende a visão mecanicista de mundo e se processa por meio de relações, padrões e contextos.

No contexto educacional, considerar a complexidade é também considerar o trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de superação da fragmentação dos saberes, o que não significa eliminar as disciplinas, mas quebrar a rigidez das compartimentações “a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida” (FAZENDA, 2008, p. 72).

Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que favorece uma “educação para todos”, uma “escola para todos”, que tem a ver com um espaço de “acolhimento, reconhecimento e respeito” (MESQUITA 2017). Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico.

Metodologia

A proposta metodológica é a realização de uma pesquisa qualitativa, pautada na Pesquisa-Ação Integral Sistêmica - PAIS (MORIN, 2004). Essa pesquisa está sendo desenvolvida no Instituto Federal Goiano, Campus-Ceres, com doze docentes que ministram aulas no Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio. Desse modo, a coleta de dados em andamento foi organizada em três momentos distintos. O primeiro já concluído e foco desse trabalho buscou conhecer, por meio de entrevistas semiestruturadas, os participantes e suas percepções sobre a interdisciplinaridade, o pensamento sistêmico, a organização curricular por projetos, o papel do professor, do aluno e do conhecimento, os principais desafios no trabalho com projetos. As percepções dos professores demonstradas servirão de orientação para o planejamento dos estudos e reflexões no Grupo de Trabalho (GT), segundo momento de coleta de dados, com vistas a possibilidade de desenvolvimento de um projeto integrador articulado com a perspectiva do Pensamento Sistêmico (CAPRA & LUISI, 2014). Na etapa final, serão realizadas as entrevistas finais com a finalidade de identificar alterações nas percepções e atitudes docentes. Os dados das entrevistas iniciais aqui apresentados, foram analisados de forma descritiva.

Resultados e discussões

Este trabalho relata a primeira etapa da pesquisa cujo o foco é a percepção dos professores sobre a interdisciplinaridade, o pensamento sistêmico, a organização curricular por meio de projetos, o papel do professor, do aluno e do conhecimento e os desafios no trabalho com projetos.

Em relação a pergunta sobre o entendimento de interdisciplinaridade, mostra que as percepções dos professores apresentam respostas muito similar sobre o mesmo modo de pensar, resumindo a integração das disciplinas.

“[...] uma junção de várias disciplinas” (P10);

“[...] diferentes disciplinas trabalhando em conjunto” (P9).

Podendo inferir a uma percepção positivista do mundo, que ignora o sujeito no processo, vê um mundo independente do sujeito. Para Vasconcellos (2013), o pensamento simplista implica em uma mudança emergente que considere a complexidade. No entanto, tem uma das respostas que aproxima de uma percepção destacada por Fazenda (2003), sobre o sentido do fazer interdisciplinaridade:

“[...] minha concepção de interdisciplinaridade é que todos os professores envolvidos no projeto consigam falar a mesma língua em relação aquele conteúdo” (P4).

Pois o professor P4 percebe os participantes e anuncia uma abertura para o diálogo. Segundo a autora, a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre os indivíduos, pautados no diálogo, no respeito ao modo de ser de cada um, do que no encontro entre disciplinas, por isso destaca que “a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 2003, p. 75). Assim, tanto a interdisciplinaridade como o pensamento sistêmico não produzem por si próprios uma inteligibilidade do mundo, uma mudança de pensamento, apenas nos provoca, nos incita a desenvolver novas formas de pensar e agir.

Considerando a forma de organização curricular por meio de projetos é possível identificar a preocupação com o conteúdo, com a formação profissionalizante (aos que vão ingressar no mercado de trabalho), e com Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (aos que desejam prosseguir os estudos).

“[...] Quando você trabalha com organização por meio de projetos você não tem como cobrar muito” (P7);

“[...] sem fugir dos conteúdos que já são cobrados hoje, porque o projeto é bacana é interessante. A formação do currículo também é muito legal, mas para isso a gente precisava saber se esses projetos vão atrapalhar esses alunos posteriormente em uma capacidade de disputar uma vaga com os outros alunos de outras instituições” (P1);

“[...] eu vejo que no ensino médio é mais cobrado a questão do ENEM, o projeto eu vejo por outro lado...” (P3).

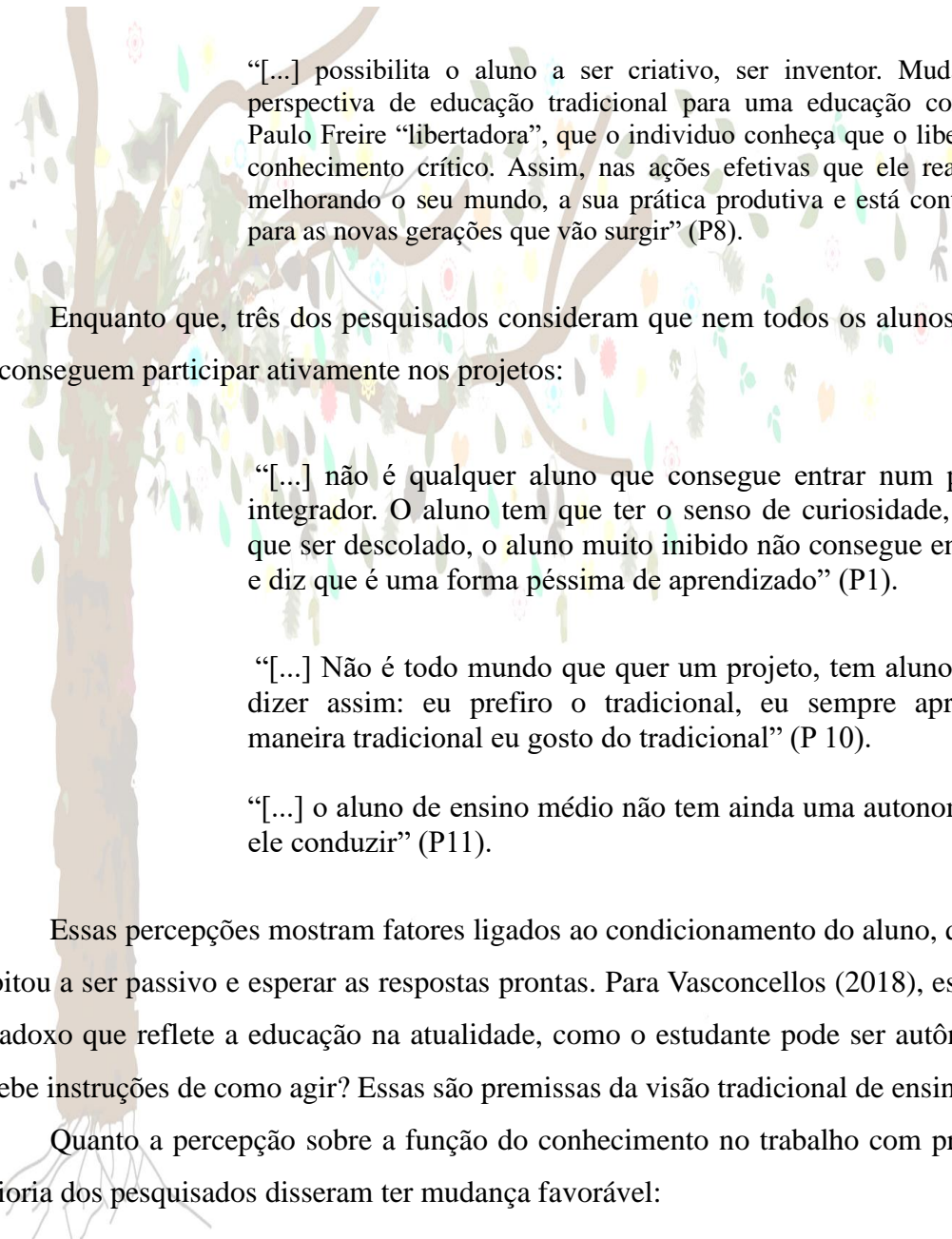
Percebe-se que há uma pressão do mercado de trabalho e do ENEM, que prima pela quantidade dos conteúdos. Enquanto que, “a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar (FAZENDA, 2008, p. 72). O pensamento complexo pode contribuir no enfrentamento desse dilema ampliando o foco nas relações, substituindo um “pensamento disjuntivo por um integrador”, correspondente a atitude “ou - ou” por “e - e” (VASCONCELLOS, 2013), buscando uma articulação sem eliminar as diferenças. Nesse caso, o projeto integrador pode contribuir com a formação profissionalizante e com a preparação para o ENEM, buscando as inter-relações e articulações possíveis.

Nesse mesmo viés, considerando todas as respostas é possível notar que a maioria dos participantes manifestam em suas falas alguma forma de resistência a organização curricular por projetos, pois pensar a integração requer uma contextualização com a realidade, uma interconexão com o mundo real. Para Capra (2014, p. 447), desde a Revolução Industrial as pessoas têm ignorado as causas dos problemas ecológicos que impactam nosso mundo, dentre os principais problemas “energia, meio ambiente, mudanças climáticas, segurança alimentar, segurança financeira”, estes são problemas sistêmicos e não podem ser entendidos isoladamente, por isso, requerem soluções sistêmicas.

Quando perguntados sobre: qual papel do professor, do aluno e do conhecimento no trabalho com projetos? Ficou evidente que a maioria considera o professor como “mediador, facilitador, motivador”, apenas dois consideraram que o professor tem o papel de “direcionar” e “conduzir”. No entanto, essa é uma questão provocadora, que impõe pensar se o trabalho com projetos exige ou não uma mudança de postura do professor. Nesse sentido, Vasconcellos (2018) esclarece que é subjacente a concepção tradicional de ensino, a crença de que é possível a interação instrutiva, onde um ensina e

o outro aprende. De forma que para cada instrução dada, haverá uma resposta igual por todos que receberam.

Quanto ao papel do estudante no trabalho com projetos a maioria dos professores considera que contribui para a autonomia, visto, as possibilidades de relacionar as vivências deles, despertar o interesse, a motivação e uma atitude mais proativa.



“[...] possibilita o aluno a ser criativo, ser inventor. Mudar a sua perspectiva de educação tradicional para uma educação como diria Paulo Freire “libertadora”, que o indivíduo conheça que o liberta é um conhecimento crítico. Assim, nas ações efetivas que ele realiza está melhorando o seu mundo, a sua prática produtiva e está contribuindo para as novas gerações que vão surgir” (P8).

Enquanto que, três dos pesquisados consideram que nem todos os alunos gostam ou conseguem participar ativamente nos projetos:

“[...] não é qualquer aluno que consegue entrar num processo integrador. O aluno tem que ter o senso de curiosidade, ele tem que ser descolado, o aluno muito inibido não consegue enquadrar e diz que é uma forma péssima de aprendizado” (P1).

“[...] Não é todo mundo que quer um projeto, tem aluno que vai dizer assim: eu prefiro o tradicional, eu sempre aprendi da maneira tradicional eu gosto do tradicional” (P 10).

“[...] o aluno de ensino médio não tem ainda uma autonomia para ele conduzir” (P11).

Essas percepções mostram fatores ligados ao condicionamento do aluno, que já se habitou a ser passivo e esperar as respostas prontas. Para Vasconcellos (2018), esse é um paradoxo que reflete a educação na atualidade, como o estudante pode ser autônomo se recebe instruções de como agir? Essas são premissas da visão tradicional de ensino.

Quanto a percepção sobre a função do conhecimento no trabalho com projetos a maioria dos pesquisados disseram ter mudança favorável:

“[...] se torna mais significativo” (P6).

“[...] O conhecimento vai estar associando aos poucos a aplicação daquela base que ele tinha. Você vai modernizar aquele conhecimento, trazer aquele conceito básico que ele tinha com termos técnicos da sua área” (P4).

“[...] muda a forma de ver as coisas, o projeto vira uma ferramenta de despertar conhecimento, aguça a curiosidade, ele faz o aluno arregalar os olhos e dizer caramba! Eu não sabia que era desse jeito. Ele vai fazer novas descobertas com praticidade” (P1).

Nessa questão o professor P1 se contradiz sobre a percepção negativa quanto ao papel do aluno no trabalho com projetos. A contradição aponta que apesar de evidências de resistência, a partir de perguntas como essa que exige reflexão, foi possível vislumbrar também os pontos positivos.

Quanto a percepção sobre pensamento sistêmico, a maioria dos participantes afirmaram “não saber” ou nunca ter ouvido falar a respeito. Aos que mesmo na dúvida arriscaram uma resposta, inferiram a um sentido de sistematização:

“[...] juntar ideias” (P1);

“[...] tem a ver com a organização de um conhecimento onde cada parcela desse conhecimento tem sua função e voz ativa para o ser humano” (P8);

“[...] um passo a passo para chegar a um objetivo final” (P12).

Logo, não corresponde a perspectiva sistêmica, pois segundo Capra (2014), o pensamento sistêmico é uma linha que emergiu frente a ciência contemporânea que transcende a visão mecanicista de mundo e se processa por meio de relações, padrões e contextos.

Entretanto, o fato dos participantes não saberem o conceito de pensamento sistêmico não significa dizer que eles não tenham momentos em que expressam posturas sistêmicas.

Quando perguntados sobre os principais desafios no desenvolvimento dos projetos integradores a maioria dos professores relata ser a participação, adesão e envolvimento dos professores.

“[...] seria todos os professores assumir ou querer aderir a esse conhecimento” (P4);

“[...] eu acho que as limitações são mais interpessoais, principalmente entre os professores” (P5).

Para Fazenda (2014, p. 20), a proposta de projeto interdisciplinar causa

intimidação dos professores pelo fato de não saberem bem como fazer, e ainda afirma ser por insegurança, “essa insegurança se reflete no paradigma epistemológico emergente”, inclusive no âmbito da ciência moderna. Para Vasconcellos (2013), considerar a insegurança significa romper com o paradigma tradicional da estabilidade, que tem referência direta com a aceitação da instabilidade, ou melhor dizendo com os três novos paradigmas apontados por ela para a transformação novo-paradigmática emergente da ciência: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Contudo, para a autora a adoção de novos paradigmas, só é possível se ocorrer por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites do nosso paradigma atual.

Portanto, pensar em práticas integradoras e interdisciplinares ancoradas aos princípios do Pensamento Sistêmico (CAPRA & LUISI, 2014), pode ser oportuno e relevante para a Educação Básica numa perspectiva de educação para todos, por inferir a favor de uma formação mais integrada, significativa e dinâmica com vistas à realidade concreta dos estudantes.

Considerações transitórias

As análises realizadas correspondem a impressões e resultados preliminares advindos do primeiro momento da pesquisa, ou seja, das entrevistas iniciais, que indicam que as percepções dos professores confirmam a hipótese que norteia a pesquisa, a dificuldade de desenvolver projetos interdisciplinares tem aspectos ligados a uma percepção tradicional de mundo, ainda pautada na lógica positivista que implica a fragmentação dos saberes escolares e ênfase no conteúdo e na formação para o mercado de trabalho.

Portanto, pensar em práticas integradoras e interdisciplinares ancoradas aos princípios do Pensamento Sistêmico pode ser oportuno e relevante para a Educação Básica numa perspectiva de educação para todos, por inferir a favor de uma formação mais integrada, significativa e dinâmica com vistas à realidade concreta dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI. Brasília, 2013.

CAPRA, F. & LUISI, P. **A Visão Sistêmica da Vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Editora Cultrix, 2014.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. (org.) Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

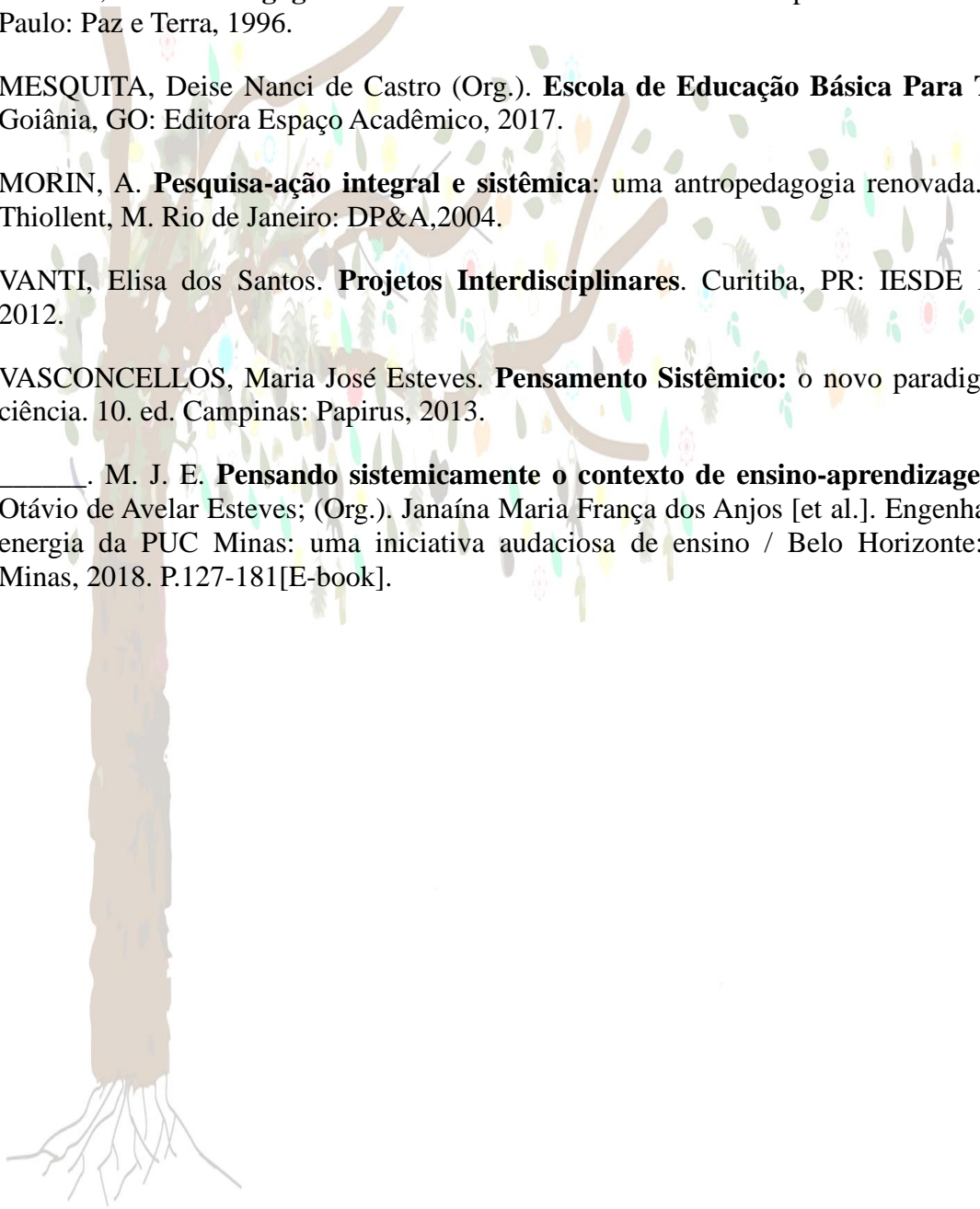
MESQUITA, Deise Nanci de Castro (Org.). **Escola de Educação Básica Para Todos.** Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada.** Trad. Thiollent, M. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos Interdisciplinares.** Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 10. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. M. J. E. **Pensando sistemicamente o contexto de ensino-aprendizagem.** In: Otávio de Avelar Esteves; (Org.). Janaína Maria França dos Anjos [et al.]. Engenharia de energia da PUC Minas: uma iniciativa audaciosa de ensino / Belo Horizonte: PUC Minas, 2018. P.127-181[E-book].



O ENSINO COLABORATIVO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SISTÊMICA

Denízia Rosa Ferreira Alves¹

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de uma experiência sistêmica de práticas pedagógicas colaborativas em uma escola pública de Goiânia e que culminou na pesquisa “O ensino colaborativo nas práticas pedagógicas: possibilidades para efetivação de uma escola para todos na Educação Básica” (PPGEEB/Cepae/UFG), que tem como objetivo principal investigar as possibilidades de atuação de diversos sujeitos envolvidos na instituição escolar por meio de ações colaborativas. O interesse em desenvolver um estudo mais aprofundado sobre este assunto vem das experiências em sala de aula, em que se observa que a inclusão de todos os alunos não vem acontecendo. Para nortear a investigação tem-se como problemática: “como incluir, por meio de ações colaborativas, todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, sem que haja padronização/classificação/exclusão dos sujeitos?”. Para alicerçar este trabalho, elegemos como base teórica da pesquisa os autores Maria Tereza Égler Mantoan (2015) e Jacques Rancière (2010). A experiência sistêmica aconteceu em uma escola pública de ensino fundamental I e II (3º, 4º, 5º e 6º anos). A preocupação principal consistia em despertar no aluno o interesse pelo estudo a partir de sua experiência, valorizando as suas aptidões naturais e individuais. Consideramos nestas ações a não categorização dos alunos, valorizando, assim, suas habilidades e aprendizagens. O resultado deste trabalho, após certo tempo de empenho, mostrou-se por meio do envolvimento de um número crescente de colaboradores, não apenas de alunos, mas também de pessoas ligadas à escola, como pais de estudantes, e a apresentação de trabalho elaborado por um estudante universitário, que despertou interesse por pesquisa científica e ensino colaborativo.

Palavras-Chave: Escola para todo. Ensino Colaborativo na Educação Básica. Não Categorização do aluno.

Apresentação

Um dos desafios que enfrentamos nas práticas pedagógicas vivenciadas é a não inclusão de todos os alunos na escola de educação básica. Percebe-se neste meio a necessidade de um ensino que respeite a individualidade para a aprendizagem e que busque a cooperação coletiva no grupo escolar - pais e comunidade - para o pleno desenvolvimento dos discentes.

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola autorizam-nos a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se comonham e os talentos de cada um sobressaiam (Mantoan, 2015, 58).

¹ Mestranda no PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: deniziarosa@gmail.com.

Por meio da atuação em duas escolas de Ensino Básico, tivemos como preocupação principal despertar no aluno o interesse pelo estudo a partir de sua experiência, valorizando as suas aptidões naturais e individuais, e evitando a todo custo rotular o aluno em segmentos discriminatórios como “fortes” e “fracos”.

Procedendo assim, verificamos que cada aluno, visto de forma singular, é um somatório de experiências que não podem ser ignoradas. E quando trazemos para a sala de aula um ensino que também agrega o conhecimento que ele tem fora da sala, ou que outros profissionais poderiam expor de maneira mais detalhada que nós professores, fica claro o valor do ensino colaborativo, que nos inspira e nos move a prosseguir.

Após a leitura do livro “O Mestre Ignorante”, de Jacques Rancière, começamos a elucidar algumas questões: como garantir o acesso dos alunos à sua emancipação sem sujeitá-los à categorização? As práticas colaborativas podem contribuir com o desenvolvimento integral do educando? Em outras palavras, como incluir, por meio de ações colaborativas, todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, sem que haja padronização/classificação/exclusão dos sujeitos?

Tal problemática surgiu a partir da visão sobre o professor emancipado que, por sua vez, faz suas intervenções a fim de possibilitar a emancipação de todos os seus alunos.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (Rancière, 2010, 37).

Por meio dos textos de Maria Tereza Égler Mantoan (2015) conseguimos perceber que incluir, ser um professor para todos, significa compartilhar com os alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula. Daí a necessidade de ressignificar o papel da escola e do docente. Para tanto, é preciso desenvolver formas mais solidárias, colaborativas e plurais de convivências.

Entender que as pessoas são seres singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente, portanto, não cabem, nem caberão, em categorizações, modelos, padrões (Mantoan, 2015, p. 199).

Foi a partir da compreensão de Jacques Rancière (2010) e Maria Tereza Mantoan (2015) que as ações colaborativas foram fundamentas teoricamente. Utilizou-se, também, o texto máximo do ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, enuncia que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na sequência, o artigo 206 igualmente define que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Com base neste trecho da CF de 1988, pode-se compreender que a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares é um direito garantido legalmente. É dever do Estado e da família respeitar esse direito, assegurando os recursos financeiros para manter condição física e arquitetônica e de aperfeiçoamento dos professores pela educação continuada.

Considerando a escola para todos, as vivências colaborativas desenvolvidas se firmaram na compreensão de que nenhum aluno, mesmo aquele com alguma deficiência mental mais severa, é uma folha em branco. A escola não possui um aluno fraco e outro forte, um deficiente e outro “normal”. Ela conta com pessoas que, por sua vez, possuem inteligências diferentes.

É a partir dessa visão de formação integral do aluno e de um ensino partilhado, colaborativo, que se desenvolve o espírito solidário e acolhedor, que faz toda a diferença não apenas na vida do estudante, mas de todos os personagens envolvidos e unidos pelo mesmo propósito. “Não há ator social, por mais ínfimo que seja, que não se constitua, ao mesmo tempo, em um ser pensante” (Rancière. 2010, 58).

Assim, a atividade a ser apresentada a seguir foi desenvolvida nesta perspectiva: os alunos se expressaram por meio de músicas, danças, escrita e aplicação de conhecimentos de robótica associada à disciplina da língua inglesa. Foi perceptível o interesse de toda a turma pela aquisição do conhecimento proposto e ministrado, tendo como ponto de partida assuntos de interesse dos mesmos.

Disso, percebemos que existem algumas noções que nos ajudaram no percurso desta prática pedagógica colaborativa:

1) A interdisciplinaridade - a plenitude do desenvolvimento do aluno não está somente em receber o conteúdo vindo de uma disciplina isolada, mas de toda a rede do sistema social em que ele está inserido, pois assim ele também entenderá a real necessidade de aprender para ensinar o outro, compartilhando com o seu colega.

A divisão do currículo em disciplina como Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmentam e especializam os saberes e faz de cada matéria escolar um

fim em si mesmo e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e entender melhor a nós mesmo (MANTOAN 2012. p. 56)

2) Parcerias (voluntariado) - membros das famílias dos alunos ou cidadãos dispostos a colaborar com sua experiência pessoal/profissional. Ou seja, associar o conhecimento familiar ou de um profissional de diferentes áreas dentro das disciplinas normalmente estudadas na escola, através de visitas, palestras, desenvolvimento de projetos manuais, com o objetivo de compartilhar saberes entre os diferentes sujeitos sociais:

[...] se cada família fizesse o que digo, logo a nação estaria emancipada, não da emancipação que os sábios concedem, por suas explicações à altura das inteligências do povo, mas da emancipação que conquistamos, mesmo contra os sábios, quando nos instruímos a nós próprios (RANIÈRE, 2012, p. 140).

De acordo com a professora Mantoan (2015, p. 199), é necessário “entender que as pessoas são seres singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente, portanto, não cabem, nem caberão em categorizações, modelos, padrões”.

O tema escolhido pelos próprios alunos foi “Jogos e robótica nas aulas de língua inglesa”. Os alunos demonstraram imenso interesse pelo tema. Os agentes trabalharam em harmonia e com o mesmo objetivo: discutir, aprender a organizar as ideias, falar, escutar, respeitar cada ponto de vista dos sujeitos ali envolvidos, aumentando assim a confiança do indivíduo dentro do grupo, sendo esta a primeira conquista para a inclusão de todos.

O conteúdo era o mesmo, mas a forma de realizar a abordagem é que mudava, de acordo com a necessidade que se apresentava. Por exemplo, um aluno não muito afeito ou pouco familiar com jogos ou a robótica não foi deixado de lado. Pelo contrário, pode usar seu talento para artes, por exemplo, para desenhos, na elaboração do pôster dos jogos, elaborando frases de efeito, cuidando da criação de um grito de guerra, conduzindo os passos da dança, criando a mascote do time, e outras participações que fizeram com que suas características e aptidões naturais fossem ressaltadas e valorizadas.

E mesmo o aluno que, eventualmente, discordasse dos jogos, pode aprender algo mesmo em meio a sua discordância. Ele pode escrever, defendendo seu posicionamento e assim ter a oportunidade de se expressar. Se ele pensava diferente dos demais, foi incentivado a escrever sobre os malefícios que ele acreditava advirem dos jogos na mente dos jovens, por exemplo. Tudo isso, acreditamos, enriqueceu o tema e o debate.

Buscar parceiros do conhecimento se fez necessário porque à medida que os alunos aumentavam o interesse mais difíceis eram as perguntas e mais elaborado o pensamento se tornava. Alunos que antes, no modelo “tradicional”, não participavam das aulas, mudaram expressivamente em sua forma de agir e atuar. O conhecimento individual de cada aluno somou-se aos demais e trouxe para o grupo amplitude ao tema, algo que provavelmente não seria alcançado pelo professor solitário, com uma visão limitada e monopolizada em si mesmo.

O trabalho coletivo vivenciado demonstrou a todos que a falta de experiência não pode ser uma barreira, para ninguém! Buscar ajuda de outros não é sinal de incompetência ou despreparo, mas de inteligência, pois abre-se um leque maior de possibilidade, permitindo-se que o outro nos enriqueça e saia, de alguma forma, enriquecido nesta troca de experiência tão importante no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma ocasião, ocorrida no primeiro semestre de 2019, em uma escola pública da rede municipal de Goiânia, os profissionais envolvidos, entre eles pedagogos regentes do Ciclo II, das turmas do 3º aos 6º anos, participaram com contribuição de textos sobre a história da robótica no Brasil e no mundo, com esclarecimentos enriquecedores de informações acerca da utilização de robôs na indústria brasileira.

Coordenadores participaram por meio da organização das aulas conjuntas e interdisciplinares. Por meio desta parceria, foi desenvolvida, sob orientação de professores e de um acadêmico do curso de mecatrônica do IFG, a confecção de uma mão robótica e de um carrinho fabricado com garrafa plástica (pet). Tudo isso com a participação também de pais de alunos. E o mesmo estudante universitário também ministrou uma palestra sobre os diferentes tipos de energias, além das orientações sobre o referido robô.

As etapas do ensino colaborativo se deram assim: primeiro foi feita a escolha do tema de interesse pela turma. Houve o trabalho delegado a cada um de pesquisar, anotar, fazer colagem sobre o tema escolhido. Após a escolha do projeto, o grupo se organizou para que cada um assumisse sua função na execução do projeto de fabricação do robô. O aprendizado foi verificado em diferentes formas: oral, desenho, texto e recorte de figuras. E, por fim, a avaliação foi substituída por uma visão investigativa, observando-se o desempenho dos alunos diante de cada problema.

Considerações Finais

A “escola para todos” do século XXI precisa passar por uma nova definição de seu papel diante da sociedade. De formar não apenas alunos com conhecimento teórico para o trabalho, mas mostrar-se apta para dialogar com diferentes personagens e receber do outro sua contribuição e participação na construção do saber. A escola é um recorte da sociedade e, como tal, reflete as demandas reais que a sociedade passa. E o tempo para encontrar a solução e suprimento de suas necessidades pode ser abreviado quando muitos se dispõem a trabalhar de maneira coletiva.

Outro aspecto que a experiência sistêmica trouxe e será pesquisado no Mestrado é a possibilidade de se usar práticas pedagógicas de forma sistêmica, que investigará o ensino-aprendizagem como um ato tanto coletivo como singular. Ensinar ou aprender pode ser um ciclo de acontecimentos que se sucede de forma (mais ou menos) homogênea, de modo que após a prática pedagógica colaborativa, a série retorna à prática de reflexão e produção individual, reiniciando a sucessão. Isto porque nenhuma prática deve ser isolada, caso contrário o aluno ficará sempre na dependência da inteligência do outro e não exercitará a sua própria.

Não há inteligência onde há uma agregação, ligadura de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação. (RANCIÈRE, 2012, p. 55).

Referências

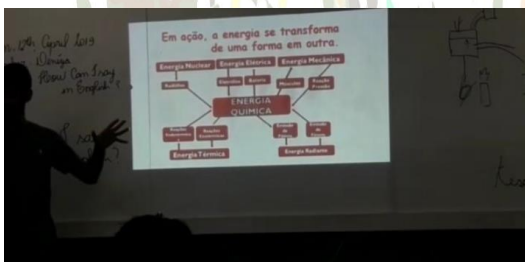
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Como fazer?/ Maria Teresa Mantoan - São Paulo: Summus, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual/ Jacques Rancière – 3.^a ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Anexo 1. A bibliotecária ajuda, disponibilizando livros e revistas sobre o tema e no recorte de imagem tecnológica. Alunos participam com a leitura de textos sobre a história da robótica no Brasil e no mundo e como os robôs são utilizados na indústria brasileira.



Anexo 2. Visita de um estudante de mecatrônica do IFG para dar uma palestra sobre as diferentes energias e como se estrutura um robô.



Anexo 3. Pais e responsáveis ajudam a cortar, colar e orientar a turma para a confecção dos robôs. Agente educativo do AI (Ambiente Tecnológico) auxilia na pesquisa de sites sobre robótica e na filmagem da experiência sistêmica.



Anexo 4. Coordenadores participam com a organização das aulas conjuntas entre disciplinas diversas; o pedagogo regente da turma auxilia na aula prática de confecção da mão robótica e do carrinho de garrafa pet.



APRENDIZAGEM MEDIADA EM DISCENTES COM DÉFICIT INTELLECTUAL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE INHUMAS

Denise Cristina Camilo de Lima¹
Célia Sebastiana Silva²

Resumo: Este trabalho com o tema “A mediação docente e estimulação da aprendizagem no processo educacional dos discentes com déficit intelectual” surgiu da necessidade de se refletir sobre o potencial de desenvolvimento e aprendizagem que tem todo ser humano, incluindo aqueles com limitações. Neste sentido, propõe-se relatar uma experiência como mediadora no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual no município de Inhumas. Em um ambiente educacional de capacitação, foi possível conhecer um pouco sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein, objeto do referido estudo, que chama a atenção devido a afirmação feita por este teórico, de que a inteligência do indivíduo é “plástica e modificável”. Neste sentido, o objetivo principal desse trabalho é discorrer sobre a importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual, mediante possibilidades variadas e significativas de ações com estímulos contínuos, os quais se fazem imprescindíveis no desenvolvimento das capacidades cognitivas desse alunado e na consequente obtenção de sua aprendizagem. Aspirando por caminhos que nortegassem às discussões temáticas, foram utilizados como referenciais teóricos, dentre outros: Vygotsky (1998), Feuerstein (In: GOMES, 2002), Paulo Freire (2001), Mazzotta (2005), Mantoan (2006), Sacristán/Gómez (1998); também, documentos legais que asseguram os direitos da pessoa com deficiência junto ao Sistema de Ensino na Educação Básica. A metodologia utilizada na pesquisa-ação foi de cunho qualitativo, valendo-se das técnicas de levantamento bibliográfico e documental e da observação participante para a coleta, interpretação e análise descritiva. O relato fundamentado da experiência de aprendizagem com o denominado “Aluno A” é o resultado desse trabalho de intervenção, o qual traz, além da efetivação do objetivo central dessa proposta, a comprovação da veracidade da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein.

Palavras-chaves: Educação. Mediação de aprendizagem. Modificabilidade Cognitiva.

Introdução

A Educação de pessoas com deficiência intelectual tem se apresentado como um dos desafios educacionais contemporâneos. Esta constatação propiciou a reflexão sobre o importante papel do profissional docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem desse alunado e fez surgir o desejo de discorrer sobre a temática.

Nesse sentido, a proposta de trabalho teve como meta valorizar as diferenças individuais, a fim de responder a diversidade de estilos de aprendizagem e combater a

¹ Mestranda no PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora na Rede Municipal de Inhumas. E-mail: denisecamilolima@hotmail.com.

² Professora pesquisadora no PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: celia.ufg@hotmail.com.

exclusão dentro e fora da sala de aula. Também, permitir um significativo enriquecimento intelectual, advindo da ampliação do universo de conhecimentos com a leitura de vários documentos sobre a Educação Especial, assim como dos estudos de alguns teóricos que se propuseram a discorrer sobre temáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

Inicialmente, realizamos um breve apanhado histórico das principais políticas públicas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência. Para tanto, recorremos a alguns documentos que tratam da questão da deficiência mental, como: Declaração de Salamanca/94, Constituição Federal/88, Convenção de Guatemala, LDBEN/96 e outros. E, posteriormente, no intuito de compreender a educação como um direito estendido a todos, fizemos o estudo de alguns teóricos que se propuseram a discorrer sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, sendo eles: Vygotsky (1998), Feuerstein (In: GOMES, 2002), Paulo Freire (2001), Mazzotta (2005), Mantoan (2006), Sacristán/Gómez (1998), dentre outros. Porém, o recorte teórico que sustentou a discussão no relato descritivo da experiência de aprendizagem do “Aluno A” é composto pelas contribuições de Feuerstein, trazidas com a “Teoria da Modificabilidade Cognitiva” criada a partir da teoria de “Experiência de Aprendizagem Mediada”. A proposta procura comprovar a possibilidade das mudanças na estrutura cognitiva de um aluno com deficiência intelectual, após ter recebido, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, a mediação contínua e direta de um profissional especializado.

Objetivos

Para o alcance da meta proposta na pesquisa-ação foi definido como objetivo principal discorrer sobre a importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual, mediante possibilidades variadas e significativas de ações com estímulos contínuos, os quais se fazem imprescindíveis no desenvolvimento das capacidades cognitivas desse alunado e na consequente obtenção de sua aprendizagem. E como alguns dos objetivos específicos: aprofundar o estudo sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein; ressaltar a importância de se produzir uma sequência didática com atividades de aprendizagem adaptadas para se atingir os objetivos propostos no ano escolar, mas que respeitem as limitações do aluno; organizar as intenções pedagógicas de estimulação da aprendizagem de forma a pensá-las etapa por etapa no decorrer do processo de mediação; complementar o processo de

construção de conhecimentos, se valendo de metodologias diferenciadas e relevantes, capazes de propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; promover a ampliação do repertório de aprendizagem na vida da criança.

Fundamentação Teórica

A fundamentação deste relato de experiência segue a concepção sócio-histórica de Vygotsky (1998), que dá ênfase à preponderância das relações sociais estabelecidas no meio de convívio do indivíduo e que o constitui como sujeito. Também, os pressupostos ideológicos defendidos por Reuven Feuerstein (In: GOMES, 2002, p.74), na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, que ressalta a relevância da interação professor - aluno no desenvolvimento da inteligência de todo ser humano. Verificam-se, na formulação de conceitos dos dois teóricos, alguns pontos comuns, sendo um deles expresso na forma positiva de se pensar a mediação docente, no caso em questão, das pessoas com déficit intelectual. Para ambos, a potencialização do aprendizado é, imprescindivelmente, efetivada mediante mediação, o que torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante.

As contribuições teóricas de outros renomados estudiosos como Sacristán/Gómez (1998), Paulo Freire (2001), Mantoan (2005), também se fazem valiosas para sustentar as discussões propostas neste artigo.

Segundo Mazzotta, a história da Educação Especial no Brasil tem o seu marco inicial na década de 50, com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos (atual Benjamim Constant) [...]” e a fundação do “Instituto dos Surdos-Mudos” (MAZZOTTA, 2005 apud MENDES, 1995, p.3). Na sequência, foram criados vários documentos legais de relevância, que resguardam direitos às pessoas com deficiência, a saber: a Constituição Federal, que se constitui a base dos discursos sobre um Estado democrático de direito, e traz expresso no seu texto como fundamentos da Lei: “[...] a cidadania; a dignidade da pessoa humana.” (Art. 1º, Incisos II e III) e como um dos seus objetivos básicos: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos... [...] ou quaisquer outras formas de discriminação”. (Art. 3º, inciso IV); a Declaração de Salamanca, que ressalta como um de seus objetivos, “[...] garantir a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”. (In: ALBRES, 2010, p. 60); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN nº 9394/96, que afirma: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. (Art. 58, § 1º);

a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que pontua no seu artigo 2º, “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos...” e “[...] organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001); o Decreto nº 6094/2007, que estabelece “o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Art. 1º), com a garantia do “[...] acesso e permanência no ensino regular e o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. (Art. 2º, Inciso IX); o Decreto nº 6949/2009, reconhecendo os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao assegurar que “[...] as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação”. (2009, art. 24, alínea d); dentre outros.

Após a obtenção dos conhecimentos advindos dos estudos realizados por teóricos preocupados com as discussões relacionadas à Educação e dos documentos que registraram os avanços da legislação em se tratando do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, outras informações trazidas pelo documento de registro descritivo do acompanhamento da aprendizagem do aluno participante auxiliou no desenvolvimento das argumentações necessárias à proposta deste trabalho de pesquisa.

Metodologia

A pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e a utilização das técnicas de levantamento bibliográfico, análise documental e de observação focal participante constituem a metodologia empregada nesta proposta de trabalho, que intentou coletar dados que dessem subsídios para se discorrer sobre a mediação docente no processo educacional da criança com déficit intelectual em escolas comuns.

Para tanto, empregamos o conhecimento das Leis, que imperam no sistema educacional de ensino e discorrem sobre os direitos da pessoa com deficiência, e, também, dos estudos de vários teóricos preocupados com essa questão de ordem social. Porém, o enfoque maior deu-se à Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein, que prioriza a mediação no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Neste sentido, foi realizado o relato da experiência de aprendizagem mediada vivenciada com o “Aluno A”. No primeiro momento foi utilizado na discussão alguns dados coletados nos registros descritivos de acompanhamento da sua vida escolar do aluno, ou seja, do seu estudo de caso, que traz dados de identificação, história de vida e

histórico do desenvolvimento social e escolar anteriores. Na sequência, foi relatada a experiência de aprendizagem mediada com o “Aluno A”, vivência no período em que ele estava fazendo o 2º ano do ensino fundamental - Anos Iniciais, na escola municipal de ensino regular da cidade de Inhumas. Assim sendo, o relato buscou a comprovação da teoria levantada nos estudos de Reuven Feuerstein, de que há a necessidade de se considerar novas formas de agir pedagogicamente, tendo em vista atender as necessidades das pessoas com déficit intelectual.

Resultados

Este relato de experiência com a aprendizagem descreve parte da trajetória do processo de ensino e aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual, o qual denominaremos de “Aluno A”, para resguardar a sua identificação. Sendo analisados os elementos obtidos no seu estudo de caso e nas observações vivenciadas pela professora de apoio na sala, com a experiência de aprendizagem do referido aluno.

Segundo dados coletados na anamnese do “Aluno A”, ele foi gerado mediante uma gestação indesejada e difícil (fortes cólicas e desmaios) e, além de tudo, passou da hora de nascer. A insuficiência do referido aluno só foi diagnosticada, após ele ter sido matriculado numa escola do município de Inhumas. Nesta ocasião, a diretora da escola se sensibilizou com a situação dele e procurou ajudá-lo, conseguindo um encaminhamento médico a um especialista, o qual comprovou, mediante exames, a Deficiência Intelectual, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a Síndrome na Fala. Porém, mesmo sabendo da deficiência, a família não providenciou o acompanhamento médico, psicológico e fonoaudiológico ao filho, especialidades necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem dessa criança.

O “Aluno A” foi inserido no processo escolar com a idade de cinco anos, porém, a sua permanência não foi aceita pelos componentes daquela instituição municipal de ensino regular, que alegaram a incapacidade de incluí-lo no trabalho de ensino aprendizagem local, por apresentar numerosas atitudes comportamentais inadequadas e dificuldade na comunicação, devido à “deficiência” na oralização das palavras. Então, foi solicitada a sua transferência para o Centro de Atendimento Educacional Especializado, localizada na mesma cidade. O aluno permaneceu por um ano nesta Unidade Educacional, onde foi acompanhado com um atendimento educacional especializado. No final desse período, foi possível constatar progressos significativos com esse aluno, em relação à aprendizagem da capacidade de socializar e à apreensão de algumas atitudes

comportamentais relevantes ao convívio em coletividade. Porém, a limitação na oralidade ainda dificultava as relações de diálogo do “Aluno A” com as demais pessoas.

No ano seguinte, a mãe do “Aluno A” mudou de endereço e retirou o filho do Centro de Atendimento Educacional e o matriculou no 1º ano de uma outra escola da rede municipal. Porém, devido às constantes reclamações, ela deixou de levá-lo. Com 7 anos de idade, ele foi matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em uma outra escola municipal da rede regular de Ensino da Educação Básica. Isso ocorreu após a mãe ser orientada de que o filho não poderia ficar sem estudar, devido a toda a Legislação que regulamenta os direitos da criança.

Ao ser reinserido no processo de ensino e aprendizagem, novamente o “Aluno A” encontrou dificuldades de se ajustar às normas de convivência estabelecidas pela professora da sala. Então foram apresentadas estratégias de trabalho para a aprendizagem dele. Foi feita a adaptação das atividades da professora regente para que ele pudesse fazer algo próximo ao que os demais alunos estavam fazendo; foram trabalhadas as questões referentes aos seus direitos e deveres e, também, às normas de convivência social: o respeito, a obediência, a solidariedade, a amizade, bem como a rotina a ser seguida no processo de ensino e aprendizagem.

No começo, o “Aluno A” não queria permanecer dentro da sala de aula, então realizamos atividades no pátio. Ele gostava de procurar bichinhos no chão, então, foram providenciadas revistas de animais e uma tesourinha para ele recortar as gravuras. Ele demonstrou ter bem desenvolvida a habilidade de coordenação motora. Aos poucos, ele foi percebendo que os colegas permaneciam dentro da sala de aula para estudar. Então ele passou a ficar por mais tempo na sala de aula, até se manter o tempo todo lá dentro. Percebemos que o “Aluno A” gostava de estar perto dos colegas, então, combinamos que cada dia, ele iria escolher um lugar perto de um colega para se sentar, mas sempre fazíamos a mediação da aprendizagem e da interação. Valorizávamos todos os estímulos para que ele fosse desenvolvendo sua capacidade cognitiva e adquirisse novos conhecimentos. E, também, era auxiliado nos momentos da comunicação com os colegas, solicitando que ele pronunciasse cada sílaba compassadamente.

Certo dia, o “Aluno A” surpreendeu com a sua evolução em relação à aprendizagem. Numa das atividades propostas em sala, ele pegou uma revista e recortou perfeitamente todas as vogais: A – E – I – O – U. Em seguida, foi colocando-as, uma a uma, em minha mão à medida que as nomeava. A partir desse momento, foi possível dar um salto nas propostas de ensino, passamos a estudar os encontros vocálicos, a formação

das sílabas e a escrita do seu nome. E antes de finalizar o ano letivo, o “Aluno A” novamente se mostrou capaz. Ele aprendeu a escrever o seu nome.

Podemos concluir, por meio desse relato, a veracidade do pensamento de Reuven Feuerstein, na criação da “Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural” (In: GOMES, 2002), ao certificar que o baixo nível de inteligência é um estado, não uma característica. E que a inteligência do indivíduo é “plástica e modificável”, podendo ser pensada e desenvolvida num ambiente de aprendizagem mediada. No caso específico do “Aluno A”, foi possível evidenciar mudanças ocorridas no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, assim como uma evolução na sua aprendizagem; comprovando a eficácia do emprego de estímulos contínuos e diversificados no trabalho de complementação do ensino oferecido à criança com deficiência intelectual.

Portanto, podemos comprovar a importância dos estudos desenvolvidos por Feuerstein, ao discorrer sobre a importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. E, para finalizar, ainda referindo ao caso do “Aluno A”, consideramos que cada fase do processo de seu amadurecimento, em relação ao comportamento socio-afetivo e à aquisição da aprendizagem de conceitos acadêmicos, foi e continuará sendo relevante na sua vida. E que, as vitórias alcançadas em cada fase do seu desenvolvimento, são estímulos para as novas aprendizagens, ponto de partida para novos desafios a serem enfrentados e servem, também, como abertura de zonas de desenvolvimento proximal, visando atingir o nível real de desenvolvimento.

Referências

ALBRES, Nilva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

_____. **Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori: em minha sala de aula**. Coleção: Um olhar para a educação. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BRASIL. **CADEME** – Decreto nº 48.961 de 22 de setembro de 1960. Coleção das Leis.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imp. Oficial, 1988.

- _____. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7853**, de 24 de outubro de 1989.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**: UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8069, de 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro. Brasília, 2001.
- _____. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: 2001.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília/MEC: 2003.
- _____. **Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência**. Lei nº 10848, de 05 de março de 2004. Brasília: 2004.
- _____. Decreto nº 6094. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: 2007.
- _____. **PDE: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Cristiano. **Feuerstein e a construção medicada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANTOAN, Maria T. **Igualdade e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. Revista da Faculdade de Educação da UFG. Porto Alegre, vol. 31, nº. 2, 2006.
- MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. Ed. 5ª. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 b.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto alegre: Artmed, 1998.

EXERCÍCIO DA CIDADANIA E AUTORIA

Alexia Maria Cardoso Melo¹
Luzia Rodrigues da Silva²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir, a partir principalmente do conceito de autoria de Mikhail Bakhtin (1993, 2011, 2014, 2016), sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa na Educação Básica do Brasil e a formação para o exercício da cidadania, um dos objetivos da educação brasileira, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9.394. Para tanto, uma sequência didática foi construída e aplicada em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Goiânia, a fim de que fosse possível observar e analisar parte do processo de desenvolvimento da autoria de sujeitos concretos e únicos, bem como a contribuição desse processo à formação para o exercício da cidadania dos sujeitos em pesquisa. Tal sequência didática teve como finalidade contribuir com o desenvolvimento da autoria de estudantes da 3ª série do Ensino Médio mediante o trabalho com o gênero do discurso debate oral, que foi gravado, transcrito e analisado com o auxílio de dados registrados em diário de bordo. Este trabalho, portanto, configura-se como uma pesquisa-ação, uma vez que estrutura-se a partir de dois eixos, pesquisa e ação pedagógica, para refletir sobre ensino e educação. A conclusão geral a que se chegou foi a de que os estudantes em pesquisa produziram textos pouco arquitetonicamente autorais, com acabamento precário ou mesmo sem acabamento, uma vez que não haviam desenvolvido ainda os hábitos de retomar textos e de antecipar textos-resposta para a produção de seus próprios argumentos. Esses hábitos constroem-se mediante a prática de leitura e de análise de textos de diferentes gêneros, práticas essas que os estudantes assumiram e demonstraram não realizar em diversos momentos ao longo da disciplina em que se realizou a sequência didática.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Formação para o exercício da cidadania. autoria.

Justificativa

Para quem nós, professoras de língua portuguesa da Educação Básica do Brasil, ensinamos o que ensinamos? As respostas a essa pergunta variam não só de acordo com a formação do sujeito respondente, como também de acordo com a época histórica, o espaço social e a cultura que influenciam a construção das respostas. Considerada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil número 9.394, uma resposta a essa pergunta seria a de que nós, professoras de língua portuguesa da Educação Básica do Brasil, ensinamos o que ensinamos para contribuir à formação dos estudantes para o exercício da cidadania.

Assim como a resposta à questão inicial, os conceitos de cidadania e, por consequência, de exercício da cidadania variam de acordo com a época histórica, o espaço social e a cultura que interferem na definição desses conceitos. No Brasil de hoje,

¹ Mestrando no PGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: alexiamaria.cardosomelo@gmail.com.

² Professora pesquisadora no PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: luzro7@yahoo.com.br.

por exemplo, esses conceitos assumem significações diferentes das significações que assumiram no Brasil da Ditadura Militar. Além disso, para uma professora que nunca ouviu falar de Thomas Marshall e das diferenças entre direitos civis, políticos e sociais, o conceito de cidadania parecerá algo muito distinto do que parecerá a uma professora que não só ouviu falar desse teórico como também estudou sua definição de direitos civis, políticos e sociais.

A partir desses conceitos e de suas significações é que várias das atividades dentro e fora das salas de aula são organizadas em instituições da Educação Básica do Brasil, uma vez que a finalidade da educação e do ensino de língua portuguesa, por exemplo, direciona a seleção do conteúdo, da metodologia e do material adotados para a realização das práticas de ensino. Entretanto, devido a questões relacionadas à formação de professores e à própria dinâmica das instituições básicas de ensino, a conexão entre educação e ensino, entre o ensino de língua portuguesa e a formação para o exercício da cidadania, são insuficientemente estabelecidas.

É comum que atividades fora das salas de aula sejam realizadas em instituições de ensino da Educação Básica com o principal objetivo de contribuir à formação do educando para o exercício da cidadania como se as atividades dentro de sala de aula não tivessem esse mesmo objetivo. Os alunos são levados ao pátio ou à quadra poliesportiva da escola para ouvirem pessoas, muitas vezes de outras instituições, palestrarem sobre o uso de drogas ilícitas, sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre o código de trânsito, sobre o meio ambiente etc. Esses assuntos tematizam palestras de cunho moralizante e que contribuem pouco ou nada para uma reflexão, análise e crítica da realidade em si, da realidade de jovens que geralmente não falam e não são ouvidos. Logo após essas atividades, os alunos voltam para as salas de aula e para a realização das atividades mais tradicionais de ensino, desconectadas até mesmo das situações mais corriqueiras de exercício da cidadania.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa, muitas vezes, continua sendo aquele que gira em torno de análises morfosintáticas de palavras e frases isoladas, que para serem úteis ao cotidiano de alunos da Educação Básica exige desses estudantes um trabalho solitário e penoso de transposição, que muitas vezes não se realiza. Com isso, não queremos dizer que o ensino de língua portuguesa deve ser mercadologicamente útil apenas, mas deve ser minimamente útil a uma vivência em sociedade que possibilite o exercício da cidadania, o exercício de direitos civis, políticos e sociais a todos os cidadãos.

Portanto, apesar de reconhecermos que é fenômeno comum conferir diferentes significações a um mesmo conceito, como o de cidadania e o de exercício da cidadania, nós reconhecemos também quem nem todas as significações e práticas decorrentes dessas significações são produtivas à formação do que se espera de um cidadão de uma democracia. Dessa maneira, este trabalho se justifica, uma vez que tem como objetivo refletir sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa e a formação para o exercício da cidadania, por meio principalmente do conceito de autoria de Mikhail Bakhtin (1993, 2011, 2014, 2016), a fim de promover uma conexão entre esses elementos e com isso contribuir com a formação de professores e alunos da Educação Básica.

Fundamentação teórica

O conceito de autoria de Mikhail Bakhtin (1993, 2011, 2014, 2016) pode ser definido a partir do conceito de ato responsável do mesmo autor (1993). Esse último conceito aponta para o fato de que sujeitos, concretos e únicos porque em devir, respondem a elementos histórico-individuais e de conteúdo-sentido. Isso significa que os sujeitos respondem tanto ao mundo da vida quanto ao mundo da cultura, de modo que seus atos podem ser definidos como mais ou menos autorais a partir da forma como esses sujeitos respondem a esses elementos na construção de suas respostas ao mundo.

Um aluno pode iniciar uma argumentação, durante a realização de um debate, já apresentando, objetivamente, um ponto de vista e, em seguida, comprovando-o com dados estatísticos porque percebeu, mediante outras práticas, que essa era a forma mais eficaz de se começar uma argumentação do gênero debate. Ou esse mesmo aluno pode começar dessa mesma forma por orientação de uma professora que demonstrou antecipadamente aos alunos da sala como se poderia iniciar a argumentação de um debate. De modo bastante simplista, para sermos mais didáticas, separamos assim as respostas a elementos histórico-individuais das respostas a elementos de conteúdo-sentido. De toda forma, a resposta a elementos de conteúdo-sentido não deixa de ser uma resposta também histórico-individual, uma vez que o mundo da cultura é consequência do mundo da vida, não existe por si só, a não ser abstratamente.

Em um terceiro caso, o aluno pode realizar uma combinação desses elementos, uma vez considerados aspectos mais amplos da dinâmica do gênero debate. O aluno, consciente de que a sequência de apresentação objetiva do ponto de vista seguida de sustentação com dados estatísticos é produtiva por já ter realizado essa sequência e por já ter recebido uma orientação teórica de seu professor, resolve construir outra sequência,

pois a pessoa com quem está debatendo no momento é sensível a estruturas mais subjetivas. O aluno, então, começa sua argumentação com uma enumeração de dados estatísticos para, em seguida, finalizar com uma pergunta retórica e irônica que, subjetivamente, apresenta um ponto de vista. Aqui, percebemos uma combinação consciente de elementos tanto histórico-individuais quanto de conteúdo-sentido, o que aponta para uma resposta possivelmente arquitetonicamente mais autoral que as duas outras respostas anteriormente apresentadas.

Percebemos, com essa ilustração, que a autoria está diretamente relacionada a ato responsável no sentido de ser de responsabilidade de um sujeito e no sentido de ser uma resposta a elementos do mundo. Assim também é o exercício da cidadania, ato responsável ou conjunto de atos responsáveis de sujeitos concretos e únicos em relação ao mundo, de forma que o exercício da cidadania, analogamente a produção de textos do gênero debate, pode ser realizado de modo mais ou menos arquitetonicamente autoral.

O conceito de gêneros do discurso, também de Mikhail Bakhtin (2016), é outro conceito que auxilia na definição de autoria e que conecta diretamente esta discussão ao ensino de língua portuguesa. Ao que nos interessa neste trabalho, apresentaremos alguns dos elementos relacionados ao conceito de gêneros do discurso, que pode ser definido como ato de produzir enunciados. Esse ato é realizado por sujeitos concretos e únicos em um determinado campo da atividade humana sob a influência de práticas sociais desse e de outros campos da atividade humana.

O gênero debate, por exemplo, é um gênero que se realiza em diferentes campos da atividade humana e se relaciona a diferentes práticas sociais. Candidatos à presidência da República podem ser convidados a participar de um debate em rede nacional para, indiretamente, demonstrarem à população brasileira que estão aptos a governar o país. Esse debate, portanto, conecta-se tanto ao campo da política quanto ao campo do jornalismo, de modo que sofre interferências das práticas sociais desses dois campos. Um candidato à presidência pode, inclusive, deixar de participar desse evento, debate em rede nacional, pois se trata de um evento público em grande escala, ou seja, um evento televisionado, o que poderia prejudicar sua imagem política, uma vez que a população brasileira poderia constatar sua incapacidade de governança mediante seu desempenho no debate. Essa constatação, nesse caso, seria possível pelo contato entre política e jornalismo.

Dois outros elementos nos interessam para discutir autoria e gêneros do discurso, que são o fenômeno de retomar enunciados anteriores para a produção de novos

enunciados de determinado gênero do discurso e o fenômeno de antecipar enunciados-resposta dos sujeitos com quem se interage na dinâmica de determinado gênero do discurso. Ainda sobre o gênero debate, realizar essas práticas de retomada e de antecipação são imprescindíveis ao ato de se produzir textos arquitetonicamente autorais, pois os resultados dessas práticas possivelmente proporcionarão uma combinação mais elaborada e acabada, no sentido de que o gênero alcançará a sua finalidade.

Retomando a ilustração anteriormente apresentada, o aluno que produziu sua argumentação a partir de uma enumeração de dados estatísticos seguida de uma pergunta retórica e irônica, que subjetivamente continha um ponto de vista, assim arquitetou e realizou seu ato de anunciar, pois tanto retomou enunciados com os quais direta ou indiretamente se relacionou quanto antecipou um enunciado-resposta de seu interlocutor, alguém sensível a estruturas composicionais mais subjetivas. Para agir dessa forma, é possível afirmar que esse mesmo aluno combinou pelo menos três elementos na produção de sua argumentação, elementos esses utilizados por Mikhail Bakhtin (2016) para definir gêneros do discurso.

O aluno combinou estilo, composição e conteúdo para construir sua argumentação do gênero debate, a fim de convencer o seu interlocutor sobre determinado ponto de vista. Essa combinação, um estilo de linguagem mais formal, próprio do gênero debate, uma composição mais subjetiva, retórica e irônica, com conteúdo de natureza quantitativa, dados estatísticos, só é possível de ser realizada mediante a combinação de enunciados anteriores e de enunciados respostas. Desse modo, para analisarmos as produções dos alunos em pesquisa neste trabalho, com a finalidade de refletir sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa e a formação para o exercício da cidadania, consideramos os conceitos de ato responsável, de autoria e de gêneros do discurso, bem como conceitos derivados como estilo, composição, conteúdo e os fenômenos de retomada de enunciados e de antecipação de enunciados-resposta.

Metodologia

A sequência didática produzida para a realização deste trabalho contou, para a sua construção, com as reflexões decorrentes de revisão bibliográfica sobre cidadania no Brasil, ensino de língua portuguesa na Educação Básica brasileira e especialmente sobre ato responsável, autoria e gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (1993, 2011, 2014, 2016). Essa sequência didática, que teve como finalidade contribuir com o desenvolvimento da autoria de 20 alunos da 3ª série do Ensino Médio, mediante o

trabalho com o gênero debate, foi realizada em uma disciplina eletiva intitulada *E agora, José? Preciso escrever uma redação!*, ofertada em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Goiânia.

Os alunos que participaram da atividade não tinham hábitos de leitura consideráveis, o que influenciou diretamente a dinâmica do debate, uma vez que para retomar enunciados anteriores é preciso ter entrado em contato com esses enunciados, bem como é preciso ter o hábito de analisar textos de diferentes gêneros para conseguir antecipar enunciados-resposta, hábito este que os alunos também não tinham em nível considerável. Desse modo, o debate foi organizado da seguinte forma, o tema foi selecionado em acordo com os estudantes, “A criminalização do funk no Brasil”, que se dividiram em três grupos, um grupo a favor da criminalização, um grupo contra e um grupo de avaliadores.

O grupo de avaliadores estava presente para lembrar os próprios alunos de que algumas características básicas do debate precisavam ser respeitadas, uma vez que os alunos apresentaram dificuldades de lidar com esses elementos da dinâmica do gênero, como a composição bate-e-volta: um aluno de um grupo apresenta o primeiro argumento, um aluno do outro grupo replica esse argumento e um aluno do grupo que iniciou a argumentação finaliza com uma tréplica. Além disso, o grupo de avaliadores contribui para que os alunos praticassem a análise do desempenho dos colegas e a autoanálise a partir de critérios bem estabelecidos, discutidos antes da realização do debate. A materialização de um grupo responsável por instigar essas análises foi, então, fundamental à realização desse debate, pois os sujeitos em pesquisa apresentaram dificuldades em manter em mente a necessidade dessas operações.

Antes de iniciarem a dinâmica do debate em si, os alunos leram em voz alta uma coletânea de textos sobre a temática que seria debatida, a fim de que dessa coletânea pudessem extrair informações, fatos e opiniões para sustentarem os pontos de vista a serem apresentados. Essa leitura durou mais ou menos 40 minutos. Logo após a leitura, em grupos, os alunos deveriam se organizar para a realização do debate, analisando os textos lidos, antecipando respostas e planejando os próprios textos. Para essa organização, os alunos dispuseram de mais ou menos 20 minutos.

O debate em si, devido a essas etapas anteriores a sua realização, começou em um dia e terminou em outro, de modo que durou mais ou menos 60 minutos. No segundo dia, em aula, os alunos também tiveram mais ou menos 20 minutos para se reorganizarem, agora tendo em vista os enunciados produzidos no primeiro dia e as informações, fatos e

opiniões extraídas de pesquisas realizadas em casa, uma vez que foram orientados a realizarem essas pesquisas.

Por fim, o debate foi gravado e transcrito para a realização da análise, que contou com a contribuição de dados registrados diário de bordo pela professora responsável pela disciplina e pela realização do debate, professora Alexia Melo.

Resultados

Os alunos, de maneira geral, produziram textos do gênero debate que atendessem a características básicas do gênero, como a de argumentação em torno de um ponto de vista derivado de uma temática, “A criminalização do funk no Brasil”, com a finalidade de convencer um sujeito ou grupo de sujeitos com quem se interage. Entretanto, os alunos apresentaram dificuldades para estruturar textos que atendessem ao estilo formal, à composição coerente e coesa do gênero e ao conteúdo fundamentado em informações, fatos e opiniões legitimadas.

Essas dificuldades decorreram da falta de hábitos de leitura e de análise de textos que contribuem para o desenvolvimento justamente das competências de leitura e de análise, imprescindíveis à produção de textos arquitetonicamente autorais de diferentes gêneros. Imprescindíveis, pois, para a construção de textos autorais, como já mencionado, é preciso retomar enunciados anteriores e antecipar enunciados-resposta, atividades as quais os alunos, mesmo que da 3ª série do Ensino Médio, não estavam acostumados a realizar.

A título de exemplo, em momentos de réplica, os alunos facilmente desviavam da argumentação inicial, não retomando a fala do colega a quem respondiam e não antecipando, por consequência, a resposta que se seguiria a sua fala, de modo a compor o próprio texto com falhas argumentativas e com coerência precária.

Esse fenômeno caracteriza um ensino de língua portuguesa em que estudantes da Educação Básica não interagem com sujeitos concretos e únicos que respondem a seus textos, uma vez que pouco ou nada consideraram dessa dinâmica para produzirem seus próprios textos. Esses sujeitos, portanto, são sujeitos que produzem textos em sala de aula geralmente visando apenas uma avaliação e uma correção por parte de um professor que, muito provavelmente, não percebe a falta de conexão entre suas práticas e a formação para o exercício da cidadania de seus alunos.

Para que se contribua com essa formação para o exercício da cidadania, portanto, é preciso que o ensino de língua portuguesa na Educação Básica do Brasil passe a

considerar como ato responsável o exercício da cidadania, que se realiza mediante, especialmente, os diferentes usos da língua, que se dinamiza em gêneros do discurso. Desse modo, com o desenvolvimento da autoria, os alunos da Educação Básica talvez se formem sujeitos mais aptos a consolidar a democracia do Brasil, conquistando e consolidando direitos imprescindíveis à vida.

Referências

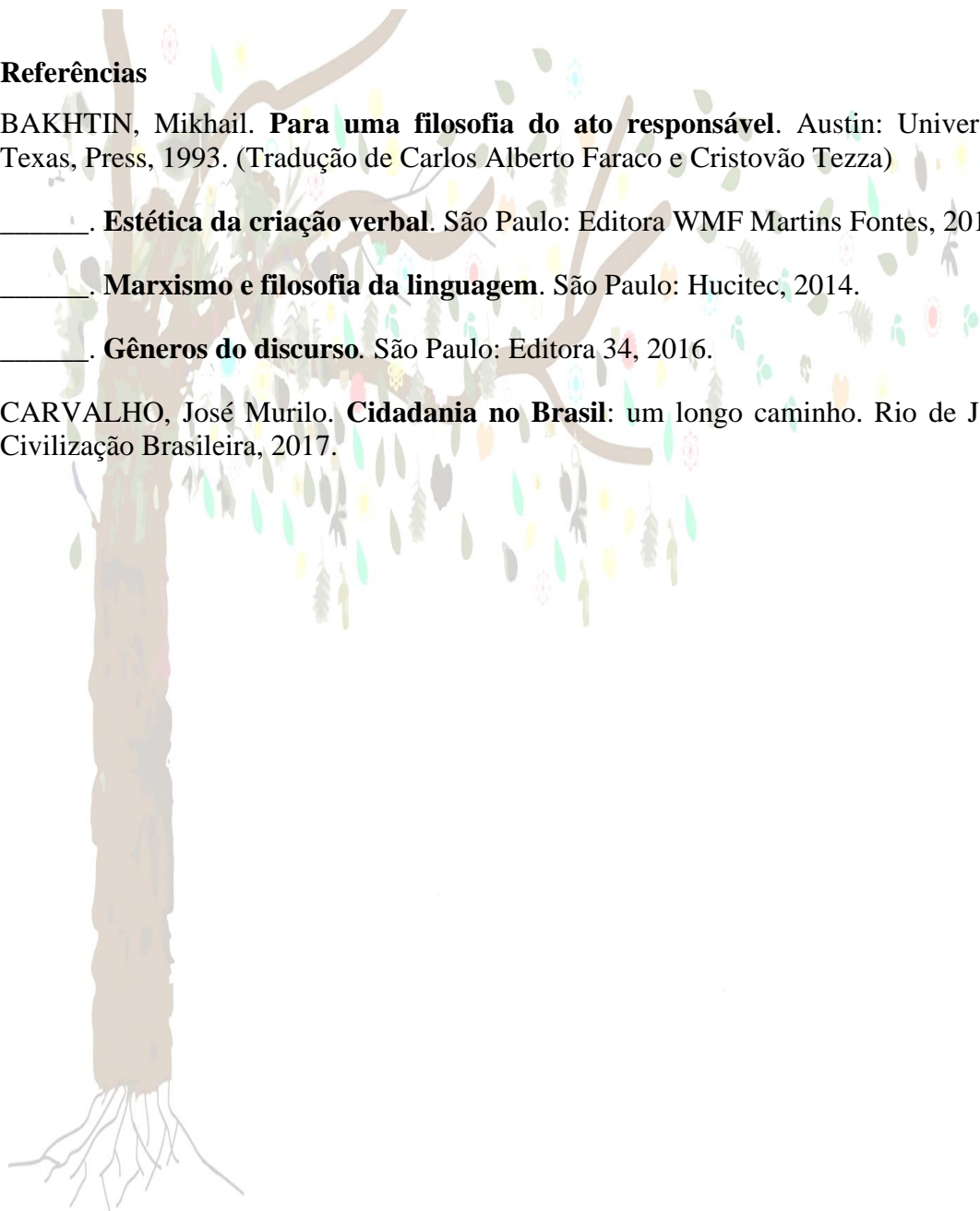
BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Austin: University of Texas, Press, 1993. (Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza)

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.



VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES (LIBRAS/PORTUGUÊS) EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Maria Jesus da Silva¹
Segismunda Sampaio da Silva Neta²

Resumo: Este relato visa a apresentar as vivências pedagógicas bilíngues (Libras/Português) desenvolvidas em duas escolas públicas no município de Goiânia. As ações foram inspiradas na investigação que culminou na dissertação intitulada *Sujeito, Linguagem e Transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/Português escrito na Educação Básica Bilíngue* (SILVA, 2018). A inclusão das duas línguas no ambiente escolar se deu à luz das concepções psicanalíticas de Freud (2007) e Lacan (1985). Inspirou-se também no conceito de dialogismo de Bakhtin (1997). O interesse dos educandos pela aprendizagem da Libras impulsionou a concretização de estratégias didático-pedagógicas iniciadas no primeiro semestre de 2019. Foram idealizadas e realizadas oficinas para alunos ouvintes do Ensino Fundamental I e II (4º, 5º e 6º anos), com duração de uma a duas horas semanais. Verificou-se inicialmente que a aposta na inserção dos gêneros discursivos apresentados em Libras e Português, por meio dos enunciados presentes nos textos (orais, sinalizados, escritos, pictóricos, entre outros), permitiu a entrada na ordem das duas línguas, oportunizando a cada sujeito envolvido no processo interagir e produzir elaborações por meio delas.

Palavras-chave: Libras/ Português. Vivências bilíngues. Escola de Educação Básica.

Apresentação

Neste texto apresentamos um relato de vivências pedagógicas bilíngues com Libras/Português, desenvolvidas de 19 de março a 03 maio de 2019 para alunos ouvintes de duas escolas públicas do município de Goiânia/Goiás. Essas ações são desdobramentos de pesquisa realizada em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG) com um grupo de trabalho (GT) nomeado Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito.

A determinação no sentido de compreender o ensino para surdos pelo viés do bilinguismo (Libras/Português) e as possibilidades de desenvolvê-lo na sala de aula regular de Educação Básica promoveram discussões teóricas no citado GT. Inicialmente visávamos à elaboração de atividades interdisciplinares nas duas línguas a serem desenvolvidas com alunos surdos e ouvintes. Àquela época, inspiramo-nos na seguinte

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: patriciaandre2105@gmail.com

² Professora pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação / UFG. E-mail: segis1717@hotmail.com

pergunta: o que é preciso saber para ensinar Libras/Português escrito na Educação Básica Bilíngue?

As respostas ao nosso questionamento culminaram na Dissertação *Sujeito, linguagem e transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/Português escrito na Educação Básica Bilíngue*. A compreensão acerca do processo de ensinar alunos (surdos e ouvintes) em salas de aulas bilíngues, em escolas regulares de Educação Básica, permitiu que a prática pedagógica fosse iniciada pela autora da referida dissertação que atua como professora de História nas duas instituições onde as ações foram empreendidas.

O interesse dos educandos pela aprendizagem da Libras manifestou-se por meio de várias justificativas. Alguns conhecem pessoas surdas em ambientes fora da escola: na família, na vizinhança, na igreja ou mesmo um parente. Porém, a maioria se sentiu motivada pelo fato de a professora ser surda oralizada e, ainda que fazendo uso de aparelho auditivo, declarou interagir, se necessário, em Libras. Essa cumplicidade dos alunos com a docente impulsionou a concretização de estratégias didático-pedagógicas iniciadas no primeiro semestre de 2019.

A inserção das duas línguas nessas vivências se deu à luz das concepções psicanalíticas de sujeito e linguagem de Freud (2007) e Lacan (1985), bem como pelo conceito de dialogismo de Bakhtin (1997). Desse modo, os estudos e elaborações de atividades didático-metodológicas advindos do grupo de trabalho (GT), promovidos pelo Projeto de Pesquisa “Inclusão Escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência” (PPGEEB/CEPAE-UFG), ofertaram alguns elementos à prática pedagógica realizada, principalmente no que se refere à compreensão do sujeito como efeito de linguagem (LACAN, 1985).

As formulações relacionadas à ‘constituição subjetiva’ enunciadas por Lacan (1985), quando discute a questão de o ‘inconsciente ser estruturado pela linguagem’, fundamentam as noções de língua que sustentaram as práticas pedagógicas bilíngues desenvolvidas. Para a aprendizagem de línguas no ambiente escolar, realçamos a compreensão dos conceitos de língua materna e idioma. Com base em Freud (2007) e Lacan (1985), depreendemos que a língua materna não é a língua falada pela mãe, nem a língua que cada sujeito aprendeu a falar¹. A língua materna tem mais a ver com o

¹Neste trabalho entendemos o ato de fala como ato de discurso e não de material sonoro apenas. Os surdos que se manifestam pela Língua de Sinais falam por meio dela.

inconsciente, ligação com o corte que faz advir o sujeito (LEITE, 2000, p.44), ou ainda, a língua singular da estruturação simbólica.

Constatamos, por meio do estudo teórico, que essa matriz simbólica se difere daquilo que nomeamos por idioma, mas ambas são tomadas como elementos de linguagem. À vista disso, a língua oferece a materialidade significante para que o sujeito se constitua a partir do campo do Outro¹. Isto é, a aprendizagem de um idioma traz manifestações implicadas na língua materna e apresenta efeitos inconscientes, como os lapsos, os esquecimentos e até resistência e negação para aceder a ela.

Dessa forma, quando nossos alunos estão em processo de aprendizagem de um idioma, temos a compreensão de que essas reações serão esclarecidas se for dada atenção à história que trazemos da língua 'mãe'. Para Revuz (1998), as mais enigmáticas reações podem ser explicadas se admitimos que a relação do sujeito com o idioma é estabelecida por meio da leitura que se faz da língua (materna ou não, pois, consideramos pelos nossos estudos que toda língua é estrangeira se reconhecemos que a inscrição simbólica constitutiva do sujeito é apreendida a partir do campo do Outro).

Por essas noções percebemos que o ser humano em sua esfera singular e social vai se constituir pela realidade em que está imerso, sendo um sujeito em construção, um vir-a-ser. Tomando por base esses pressupostos, o conceito de dialogismo de Bakhtin (1997) também foi essencial para entender como inserir as línguas em sala de aula.

Segundo esse teórico, por meio dos enunciados presentes nos textos (orais, sinalizados, escritos, pictóricos, entre outros) capturamos, reestruturamos e modificamos as palavras dos outros conforme nossas intenções discursivas. Portanto, os enunciados são respostas dialógicas a outros diálogos por portarem significações, isto é, efeitos de sentidos endereçados a alguém, tais como: julgamentos, emoções, paixões. Vale pontuar ainda que, em suas construções discursivas, esses sentimentos manifestam muito mais do que aparentam dizer.

Ante o exposto, nossa aposta é a de que a imersão em textos de gêneros variados e nos discursos em Libras e Português proporcione a entrada na ordem da língua. Assim ocorrendo, possibilitar-se-á não somente o aprendizado dos idiomas (Libras/Português), mas também o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

¹ Por nossas considerações, quando dizemos a partir do campo do Outro não estamos nos referindo ao semelhante (outro), mas conforme pressupõe Lacan (1985), o Outro (escrito em letra maiúscula) trata-se de uma instância. Ou seja, o aparelho psíquico é aparelho de linguagem que se constitui na relação com outro aparelho de linguagem.

Do ponto de vista de nossas elaborações, levando-se em conta o campo psicanalítico, as questões didático-metodológicas são explicadas por meio dos conceitos de ensino/transmissão. Isso requer considerar que, nos processos de constituição da escrita, do sinal ou da fala, cada sujeito tem, à sua disposição, significantes que lhe são demandados a partir do campo do Outro. Entretanto, esse sujeito só poderá avançar se, por exemplo, os discursos proferidos em sala de aula forem tomados e colocados como demanda pelo próprio sujeito.

Em se tratando do educando, existe a possibilidade de ‘escutar’ a palavra do mestre e tomá-la como sua, elaborando-a, associando-a a outras. A adesão à ideia que não é dele e nem do docente engendra o que se torna próprio e original do aluno. Nesse sentido, percebemos que o Outro, atravessado pelos professores, textos, colegas, é importante para as elaborações discursivas dos alunos.

Metodologia

O trabalho com as vivências pedagógicas de Libras/Português foi realizado durante três meses com alunos ouvintes com idade de 9 a 11 anos, estudantes do Fundamental I e II (4º, 5º e 6º anos) em duas escolas públicas de Goiânia. A concretização dessa prática bilíngue foi impulsionada pelas noções teóricas advindas da pesquisa mencionada, bem como pelo interesse dos educandos dessas duas instituições pela aprendizagem da Libras.

As estratégias didático-pedagógicas bilíngues foram iniciadas no primeiro semestre de 2019. No período matutino, as vivências aconteceram de forma a acompanhar a organização do trabalho pedagógico da escola. A coordenação pedagógica indicou que, no planejamento das ações a serem desenvolvidas, cada professor elaborasse sua proposta levando em consideração o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino. Assim, as vivências eram oferecidas quinzenalmente pelos professores, sendo a de Libras/Português uma delas. Os alunos foram distribuídos em quatro grupos (A, B, C e D), de forma que todos eles pudessem participar das quatro propostas, como exposto na tabela a seguir:

Tabela 1 - Quadro organizacional das vivências oferecidas na Escola do período matutino

Datas	Vivência- Libras/Português	Vivência - Jogos de Raciocínio Lógico	Vivência - Leitura, interpretação e produção de textos	Vivência – Direitos das Mulheres (leitura, produção de painéis e cartazes)
19/03/19	A	B	C	D
04/04/19	D	A	B	C
16/04/19	C	D	A	B
03/05/19	B	C	D	A

Na outra escola da mesma rede pública, as vivências foram realizadas no período vespertino e também se basearam na organização institucional. Foram planejadas para acontecerem às sextas-feiras, com uma hora de duração, para a mesma faixa etária (9 a 11 anos). Nessa instituição, a adesão à proposta foi escolha dos estudantes, sendo que quarenta alunos se inscreveram. Por ser escola de tempo integral, uma das características do trabalho pedagógico, principalmente no turno vespertino, é a oferta de vivências variadas, entre as quais: contadores de histórias, xadrez, Libras/ Português, robótica, músicas de Língua Inglesa, coral e horta escolar. Ademais, as vivências bilíngues foram desenvolvidas de março a maio de 2019 em trabalho colaborativo com a professora de Língua Portuguesa do 4º ano, que tem experiência como intérprete de Libras e de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E), e dois alunos que desempenharam a função de monitoria.

Para divulgação da proposta da vivência de Libras/Português foi convidado a colaborar o irmão dos monitores, que é surdo. Por ocasião da visita dele, iniciamos uma roda de conversa na qual alguns discentes que possuíam conhecimento prévio da Libras interagiram com o visitante e ainda lhe apresentaram uma música (*Abecedário da Xuxa*) em língua de sinais. No bate-papo, outros educandos disseram ter contato com pessoas surdas (vizinhos e frequentadores da mesma igreja) e que se interessavam em aprender Libras para dialogar com elas.

Nas ações desenvolvidas nas duas escolas, fazia parte das estratégias didático-pedagógicas a inserção de textos em Português e Libras por meio do uso de gêneros textuais variados, por exemplo, poemas e textos informativos. Os textos dialogaram com o conteúdo ministrado na disciplina de História.

A temática abordada foi identidade pessoal e, para desenvolvê-la, adotamos a leitura de trechos do livro literário “Elê... o quê?”, da autora Norma Sofia, publicado pela Editora Lê. A obra narra as inquietações e frustrações de um menino acerca do seu nome

(Eleutério). Inspirada nessa narrativa, a docente aprofundou as discussões das memórias relacionadas à história do nome de cada um dos sujeitos envolvidos na vivência. Para tanto, foi solicitado que realizassem uma pesquisa referente à origem de seus nomes e que fizessem esse registro por meio de desenhos. No encontro posterior, os discentes socializaram as informações que conseguiram de seus informantes e apresentaram ao grupo as ilustrações feitas. Em seguida, produziram um texto individualmente. Verificamos que narrar histórias de vida implicava ser autor de sua própria história e dividi-la com o grupo. Assim, o respeito ao outro foi uma das evidências de riqueza daquele processo.

Os objetivos do estudo das aulas de História foram retomados nas vivências de Libras/Português, a partir da música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho e Elifas Andreato. Os alunos aprenderam a compor e sinalizar seus nomes em *datilologia*¹, bem como os nomes e sinais de termos apresentados na canção. Por meio dessas ações, tivemos a oportunidade de estabelecer associações e combinações, uma vez que nem todas as palavras da Língua Portuguesa possuem sinais na Libras. Assim sendo, fez-se necessário que os alunos pensassem e sugerissem termos sinônimos, ressaltando-se a importância de se observar o significado/sentido por meio do contexto da música.

Algumas demonstrações dadas pelos educandos nos permitiram perceber os desdobramentos alcançados com as práticas bilíngues. Por exemplo, durante o ensaio da música “A Casa”, de autoria de Vinícius de Moraes, para apresentação no Sarau Literário da escola recebemos a solicitação dos discentes para incluir a interpretação em Libras no repertório. Em outro dia, dois educandos relataram ter conversado em sinais com pessoas surdas que fazem parte da convivência social deles. No período vespertino, dois alunos começaram a ensinar Libras aos colegas de classe que não se inscreveram nas atividades, motivados pelo interesse desses colegas.

Considerações Finais

Dadas a apresentação e a análise das vivências relatadas, verificamos inicialmente que a inserção de textos em Libras e Língua Portuguesa, por meio do uso de gêneros textuais associado ao conteúdo da disciplina de História, oportunizou aos educandos a entrada na ordem das duas línguas.

¹ A *datilologia* é um recurso (o alfabeto manual representado por configurações de mão) para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas ou palavras que não tenham sinal (GESSER, 2009, p.28/29).

No entanto, algumas questões podem ser revisitadas e reorganizadas para o prosseguimento das ações. Considerando a reflexão dessas práticas e em diálogo com os conceitos teóricos, acreditamos que o ensino discursivo bilíngue inserido nas aulas da disciplina curricular possa contribuir ainda mais para o desenvolvimento do bilinguismo nessas duas escolas. Essa constatação foi levantada quando percebemos que as ações não aconteceriam a partir de meados de maio e mês de junho, devido à ausência de professores substitutos para atuarem nas aulas daqueles docentes que estavam de licença médica. Então, a estrutura organizacional do projeto escolar não comportaria a junção de turmas para adequar ao quantitativo de docentes naquele momento. Outra questão observada tem relação com o tempo para a rotatividade dos alunos do período matutino, isto é, a mesma turma só participaria daquela atividade três semanas depois (tabela 1).

Percebemos que o contato com uma língua estrangeira suscita as mais enigmáticas reações de cada sujeito pelos desdobramentos mencionados anteriormente. No que tange à aquisição dos conteúdos, isto não é fácil para quaisquer sujeitos, vez que não depende “apenas” do professor, mas da forma como cada um dos sujeitos envolvidos reage a determinada metodologia, a determinado texto. Nesse cenário, a inserção das línguas por intermédio da abordagem discursiva pode vir a proporcionar a aprendizagem, não da forma como o professor espera, mesmo porque aquilo que se ensina quase nunca é exatamente aquilo que se aprende e vice-versa. Algo se produz no encontro entre o aluno, o professor e a linguagem que os atravessa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M. *Gêneros do discurso*. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREUD, S. *O Inconsciente*. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2007, p. 13- 74, v. 2.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACAN, Jacques. (1964) **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LEITE, N. *Sobre a singularidade*. In: **Cadernos de Estudos linguísticos**, Campina, (38): 39- 49, Jan./Jun. 2000.

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. Trad. de S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

SILVA, P. M. J. da. **Sujeito, Linguagem e Transmissão**: perspectivas para o ensino de Libras/ Português escrito na Educação Básica Bilíngue. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Goiânia, 2018.



ESCRITA E INTERLOCUÇÃO: A AGENCIAÇÃO DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Renata Herwig de Moraes Souza¹
Luzia Rodrigues da Silva²

Resumo: Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre as práticas de produção escrita dos gêneros *Artigo de Opinião* e *Relatos de Memória* vivenciadas em uma escola de período integral situada no município de Jussara, Estado de Goiás. Tomamos por base fundamentalmente a experiência de pesquisa desenvolvida no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), durante o período de formação de mestrado profissional. Tratou-se de uma pesquisa-ação que teve como objetivo geral elaborar uma sequência didático-pedagógica que pudesse reconhecer as marcas linguísticas e discursivas presentes no gênero em questão. A sequência didática desenvolvida visava transpor o trabalho com o gênero em sala de aula, focando em um trabalho discursivo que rememorasse as vivências de linguagem dos estudantes do Ensino Médio. Para tanto, trazemos um recorte dos atos de linguagem desenvolvidos na dissertação, destacando as experiências vividas pelos estudantes das duas turmas da 1ª série do Ensino Médio, relacionando-os ao uso do texto dos alunos como unidade de ensino e aprendizagem. Realçam-se no decorrer na pesquisa os estudos bakhtinianos em relação ao trabalho com o texto na dimensão discursiva, social e interacional. Colocamos como aspecto fundante da ação de linguagem a interação verbal, a noção de destinatário previsto, cujos atos planejamento favoreceram a articulação pedagógica entre as memórias dos educandos em relação à sua formação escolar e suas experiências de vida, materializada nas formas linguísticas e discursivas.

Palavras-chave: Ensino na Educação Básica. Produção textual. Sequência Didática.

Primeiro diálogo: o introdutório

A condução deste estudo é ancorada na reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa guiado pela produção de gêneros discursivos. Instauramos momentos em sala de aula, ações que favoreçam a percepção de marcas linguísticas e discursivas nas produções textuais dos alunos do Ensino Médio, por meio de aplicação de Sequência Didática (SD), elaborada a partir de uma metodologia interacionista da linguagem.

Destacamos como fundamental nessa pesquisa a opção por desenvolver uma investigação na área da linguagem, levando em consideração sua dimensão discursiva. Constatamos que, nos últimos anos, a construção e a consolidação de pesquisas sobre as culturas escritas têm avançado significativamente no país. A base sociodiscursiva de

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: renataherwig@hotmail.com.

² Professora pesquisadora no PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: luzro7@yahoo.com.br.

Bakhtin ([1950] 2003, [1929] 2006) tem contribuído, marcadamente, para esse cenário, bem como os estudos de Antunes (2010) e Koch (2011), dentre outros.

A grande contribuição de Bakhtin ([1950] 2003) e de outros pesquisadores que compartilham da concepção de gênero discursivo como modos de ação e interação social foi chamar a atenção de muitos estudiosos para o caráter mediador e organizador da linguagem.

Associamos a escolha do objeto pesquisado – *As marcas linguísticas e discursivas nas produções textuais dos alunos* - com nossa experiência como educadoras na educação na escola pública. Nesses anos, vivenciamos diferentes situações de escrita, como a proposta de produção textual oriunda do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), solicitada pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). A aplicação dessa avaliação provocou inúmeras inquietações, principalmente devido ao fato de que os estudantes, nesse contexto de produção, não são preparados para ter o que dizer.

Outra experiência com atividades de produção textual advém da docência na Universidade Estadual de Goiás – UEG, com a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, orientando universitários do curso de Letras em atividades de preparação de aulas, elaboração e aplicação de projetos pedagógicos nas escolas campo que atendem os estagiários. Nessa etapa de aplicação de projetos didático-pedagógicos, temos como público-alvo os estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino, vivenciando momentos de trabalho com a linguagem e seu ensino.

Como vimos, nossa docência é marcada por experiências como educadora no Ensino Fundamental, ciclo II e na universidade. Assim, a partir dessas vivências, decidimos desenvolver um trabalho envolvendo as práticas de escrita dos alunos da 1ª série do Ensino Médio, justamente por oportunizar uma ligação entre as teorias de texto e de gênero discursivo. Por esse motivo, a relevância desse estudo consiste na construção de uma proposta de sequência didática que favoreça o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos gêneros *Artigo de opinião* e *Relatos de memória*. Sob esse aspecto, a linguagem passa a ser vista como um modo de ver e agir, modificando a realidade e quem dela se serve.

Gostaríamos de destacar que uma das bibliografias que contempla os estudos sobre os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana é a obra de Antunes (2003) – *Aula de Português – Encontro & Interação*. Esclarecemos que o contato com esse livro ocorreu durante a formação de Licenciatura em Letras, na Universidade Estadual de

Goiás, entre os anos de 2000 a 2004, em que tivemos a oportunidade de compreender que as situações de linguagem devem ocorrer a partir do uso da língua. A partir disso, fizemos a opção de usar nessa pesquisa o termo gênero discursivo, tomando como base os estudos de Bakhtin ([1950] 2003) e as contribuições de Antunes (2003, 2009, 2010) no que tange ao trabalho com o texto em sala de aula.

Os motivos que nos levaram a desenvolver essa pesquisa estão ligados à nossa formação acadêmica, atuação docente na escola e na universidade. Então, arriscamo-nos a falar de um assunto que não é inédito, temos consciência disso, porém, esse tema atende aos nossos anseios como docente de vivenciar com os alunos um trabalho textual com foco nas práticas interacionistas da linguagem.

Partindo dessa premissa, aplicamos uma sequência didática com o intuito de atravessar as práticas interativas de usos da língua e da vida social. Destacamos que o planejamento da sequência didática se ancora na dimensão social e discursiva apontada nos estudos de Bakhtin ([1950] 2003, [1929] 2006), visando criar situações interlocutivas para subsidiar os alunos na produção textual. Para tanto, questionamos: como os alunos agenciam os recursos linguísticos e discursivos em seus textos a partir da mediação docente? Quais fatores interacionais podem somar à prática de escrita de gêneros discursivos? De que forma as práticas interativas podem melhorar a escrita dos alunos?

O trabalho tem como objetivo geral identificar os recursos linguísticos e discursivos que sustentam a prática de escrita discente, tendo como suporte para coleta de dados a aplicação de sequência didática. A partir disso, temos como objetivos específicos:

1 - Destacar os aspectos globais de adequação vocabular e de construção textual, como uma forma de reconhecer as marcas linguísticas e discursivas nos textos dos alunos do Ensino Médio;

2 - Produzir uma revista contendo as produções textuais dos discentes, como uma forma de os estudantes validarem seu ponto de vista e revisitarem suas memórias;

3 - Pontuar a ocorrência de argumentos e os discursos, avaliando as contribuições das palavras de outrem, durante as análises dos textos produzidos, a partir das orientações do pensamento bakhtiniano.

Então, pensar a sala de aula como espaço de construção da proficiência escrita é também reconhecer a língua como mecanismo interacional. Em função disso, esperamos que o aluno relacione os saberes apreendidos em sala de aula, com o intuito de ampliar sua competência escrita. A ideia é observar a gradação dos usos dos recursos linguísticos

e discursivos nos textos dos alunos da 1ª série do Ensino Médio, reconhecendo seus repertórios ao produzi-los.

Segundo diálogo: o Caminho Percorrido na Pesquisa

Optamos por embasar nosso estudo na pesquisa de cunho qualitativo, por acreditarmos que viria ao encontro dos objetivos delineados por nós, como pesquisadoras docentes da educação básica e do ensino superior. Esclarecemos também que, para compreender o contexto de desenvolvimento da pesquisa, foi necessário ir a campo para verificar os eventos comunicativos já realizados no lócus de pesquisa, percebendo-os em seu pleno desenvolvimento, pela ótica das pessoas envolvidas e pesquisadas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), o objetivo da pesquisa qualitativa é desvendar o que está dentro da “caixa preta”, identificando os significados e os motivos da escolha de um tema. Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o pesquisador como mediador das intervenções pedagógicas.

De acordo com o pensamento de Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa permite a coleta de dados de várias maneiras, desde a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação. A pesquisa-ação é uma categoria que pode ser usada na pesquisa qualitativa, como uma forma de atender aos objetivos do estudo. Então, a definição dessa categoria somou com o trabalho de campo, envolvendo as situações de desenvolvimento dos atos de linguagem na escola campo. Segundo Severino (2007), a pesquisa-ação é aquela na qual a pesquisadora passa a interagir com seus sujeitos em todas as ações de linguagem desenvolvidas em sala de aula. O desenvolvimento da pesquisa-ação leva em consideração a voz dos seus sujeitos, os quais fazem parte de nosso contexto de investigação. Esse momento é registrado em notas de campo, com considerações acerca da proposta aplicada.

Os dados foram coletados em uma instituição da rede estadual de ensino, localizada no sudoeste goiano, na cidade de Jussara/GO. Atuaram como colaboradores de pesquisa alunos das turmas da 1ª série do Ensino Médio. A opção por desenvolver uma pesquisa dentro de um colégio se deve ao fato de a escola já ser campo de pesquisas da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Assim, esse local se constitui como lugar privilegiado por apresentar as tensões, os conflitos e as estratégias que permeiam e atravessam o ensino e a aprendizagem de produção textual.

A pesquisa durou um ano e ocorreu em um colégio estadual no município de Jussara/Go, por meio da participação efetiva da pesquisadora na escola campo. No primeiro semestre, estivemos em lócus para reconhecer o campo de desenvolvimento da sequência didática e, no segundo semestre, aplicamos a proposta planejada. A proposta didática teve como objetivo ampliar a competência linguística e discursiva dos estudantes, trabalho desenvolvido a partir dos estudos dos gêneros discursivos.

A escola em questão, no ano de 2016, tornou-se uma instituição que atende a alunos em Período Integral. De acordo com a SEDUCE – Secretaria de Educação do Estado de Goiás -, as escolas que passam a atender nessa nova modalidade de ensino são chamadas de Centros de Ensino em Período Integral do Estado de Goiás (CEPIs), tendo como foco ampliar os conhecimentos sistêmicos, vendo o ato educativo como condição fundamental para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano.

É relevante destacar que as nossas visitas à escola campo deram subsídios para planejar a sequência didática, selecionando as intervenções pedagógicas necessárias para compreender o objeto pesquisado.

Terceiro diálogo: o Desenvolvimento dos Atos de Interlocução em Sala de Aula

Iniciamos o estudo ancorados na pesquisa-ação, com o intuito de verificar como os discentes das turmas da 1ª série do Ensino Médio agenciam em seus textos os recursos linguísticos e discursivos. Para atingir esse objetivo, produzimos uma sequência didática com intervenções pedagógicas a partir da teoria bakhtiniana, principalmente com relação ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. As ações chamadas de *atos de linguagem* surgiram devido à necessidade de entender como de fato as práticas interativas da linguagem contribuem para com a aprendizagem discente. Assim, durante a proposta de interlocução desenvolvida no contexto escolar, visávamos ampliar a competência linguística e discursiva dos estudantes.

Salientamos que o produto educacional é a pesquisa aplicada na escola campo e a revista contendo os textos dos alunos. A revista sistematiza os textos produzidos a partir do desenvolvimento da sequência didática, pois essa é uma forma de valorizar a escrita discente, tendo como base um destinatário previsto, os leitores da página do facebook da escola. Para tanto, durante a efetivação dos atos interlocutivos, nos embasamos nos estudos da área da linguagem e dos gêneros discursivos. Com essa fundamentação teórica, sentimos a necessidade de apresentar para a comunidade escolar os efeitos da ação realizada na instituição.

No período que ficamos em campo, percebemos a necessidade de estabelecer com os discentes a noção de destinatário, ou seja, ao compor a revista em parceria com os estudantes, decidimos juntos que a publicaríamos na página do facebook da escola, como uma forma de valorizar a escrita discente. Nossa intenção não é construir interações na página, pois a intervenção didática planejada prevê os efeitos de práticas interacionais em sala de aula e seus efeitos nos textos produzidos. É claro que a página possui uma interface interativa, podendo criar novos atos de linguagem, o que de fato pode ser ampliado em futuras pesquisas.

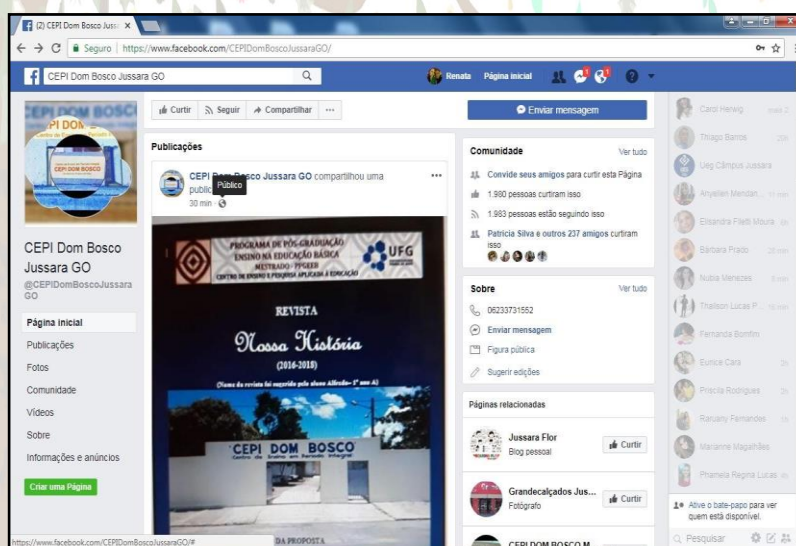
Nossa intenção por meio desse ato interativo é mostrar que a prática de escrita na escola pode ser vista como uma atividade puramente interacional e funcional. Durante a criação da revista os alunos foram instigados a dar um nome a ela.

Destacamos que a intervenção/pesquisa-ação ocorreu pelo período de três meses, com o desenvolvimento de 18 atos interlocutivos. Nesses atos, exploramos os gêneros *Artigo de opinião* e *Relatos de memória*. A intenção, ao planejar essas ações, é fazer com que os estudantes vivenciem práticas de linguagem planejadas, com destinatário previsto, com práticas colaborativas, pesquisas e vivências. Portanto, interagir pela linguagem é muito mais do que estudar formas e estruturas, é colocar o aluno em contato direto com o mundo da escrita. Dessa forma, usamos o gênero entrevista para recuperar a memória autobiográfica do docente de Língua Portuguesa da escola, como uma forma de valorizar sua atuação na escola campo, de modo que os discentes percebessem que, para escrever um texto de memória, devemos considerar as vivências coletivas e individuais, pois, nesse estudo, as duas estão imbricadas.

Quanto às intervenções com o gênero *Artigo de opinião*, percebemos como fundamental trazer os olhares de outros interlocutores para análise das produções textuais. Nosso intuito não é que os discentes considerem a escrita dos colegas como erros, mas sim mostrar a necessidade de desenvolver práticas de reescrita nas escolas. Usamos também outros suportes para ampliar o nível de informatividade, o senso crítico, os pontos de vista dos estudantes, trazendo outras vozes (gêneros) que compõem os assuntos debatidos em sala de aula. Para efetivação desse aspecto, o contato inicial no primeiro semestre do desenvolvimento da pesquisa foi essencial para o planejamento da sequência didática, por favorecer o reconhecimento do ambiente em que seriam realizadas as intervenções, os materiais que a escola poderia oferecer, bem como a delimitação das atividades de linguagem desenvolvidas pela escola.

Nesse sentido, a escolha dos gêneros *Artigo de opinião* e *Relatos de memória* partiu da necessidade do contexto escolar, em despertar nos educandos ainda mais o senso crítico e valorizar suas vivências pessoais, escolares e familiares. Dessa forma, a produção e desenvolvimento da sequência didática é um instrumento relevante para as práticas de ensino de Língua Portuguesa, em especial as produções textuais. Acreditamos na análise dos textos a partir dos aspectos globais, de construção e adequação vocabular, pois é uma maneira de os docentes refletirem sobre os sentidos e discursos construídos ao longo dos textos. Dessa forma, a ação didática aplicada promoveu inúmeras reflexões e ações didáticas, reconhecendo o texto do aluno como objeto de ensino/aprendizagem, ponto esse destacando na elaboração da intervenção pedagógica desenvolvida.

A seguir, apresentamos em forma de amostragem, a capa da revista produzida com os estudantes e o endereço da página do facebook, contendo os textos produzidos



Print para página do facebook da escola campo

Com o trabalho com o gênero, foi reveladora a força das questões discursivas reconstruídas nos textos dos alunos, pois, ao usar esse gênero discursivo, os alunos não tinham total consciência da dimensão com que os discursos são construídos e revisitados em seus relatos de memórias individuais produzidos.

Esperamos ter traçado nessas linhas da escrita o desejo de desenvolver, como docentes da Educação Básica, práticas de linguagem que ampliem a capacidade linguística e discursiva dos educandos. É evidente que essa é apenas a primeira conversa dentre outras que teremos no decorrer de nossa caminhada como docente e pesquisadora. Nada do que foi vivido aconteceu de forma isolada, percorremos uma longa trajetória até

apresentarmos os resultados da pesquisa-ação. Temos consciência de que não existe uma fórmula, mas sim experiências planejadas e vivenciadas que somam com nossa atuação docente.

É claro que, para compor o texto, tivemos que buscar inúmeras vozes, pois, como enfatiza Antunes (2003), a ação docente pautada em princípios teóricos é o lócus de atuação docente. Portanto, podemos dizer que esse foi o lugar que ocupamos no decorrer da pesquisa, mesmo que em alguns momentos tivéssemos inúmeras dúvidas e dificuldades quanto à compreensão do objeto pesquisado.

Então, encerramos nossas palavras comentando que o campo linguístico e discursivo é um território inesgotável, despertando nosso interesse em desvendar ainda mais esse universo.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos - Fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.) (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. (1950). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-307.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendado os segredos do texto**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONTEMPORANEIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA: INCLUA-SE, É HORA DE CONVIVER

Sara Bernardes¹
Rodrigo Gondim Ferreira²

Resumo: O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido em um Colégio da Rede Estadual de Goiás, situado em Goiânia, durante no ano letivo de 2018, na Sala de Recursos Multifuncionais, em articulação com os professores do ensino regular, os alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como estabelece a Legislação Educacional no que tange à Educação Especial e demais alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. Este trabalho, além de relatar essa exitosa experiência do “*Projeto Diversidade e Inclusão na Escola: Inclua-se, é Hora é Conviver*”, idealizada e desenvolvida pelos próprios alunos, com a tutoria da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também se constitui na demonstração de entrelaçamento de fios teóricos já construídos pelos estudos e análises de teóricos pesquisadores, que tecem a temática da educação inclusiva, na qual nos é proposto uma sucessão de reflexões enquanto práticas de inclusão escolar propostas pelas Políticas Públicas de Educação Especial e, também, das práticas pedagógicas de inclusão que realmente são desenvolvidas no contexto educacional. Entretanto, ainda se faz necessário ressaltar que o presente trabalho também busca, por meio desse relato de experiência, clarificar que estamos inseridos em uma contemporaneidade e isso nos faz indagar, reflexivamente, se o público alvo da inclusão é realmente somente o público que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Diversidade. Inclusão.

Questões Investigadas: Na contemporaneidade, o público alvo da inclusão é realmente somente o público que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008?

Justificativa

O mundo contemporâneo atravessa grandes transformações econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais. Estamos vivendo um momento histórico intensamente marcado pela globalização e, é claro, que nessa cenografia de mundo globalizado, as tecnologias e as informações são consideradas iluminação cênica. Tais movimentos provocam de maneira aligeirada intensas mudanças na cultura da nossa sociedade, caracterizando e fortalecendo ainda mais as diversidades sociais.

¹ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Bolsista da CAPES. É professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Estadual de Ensino de Goiás. E-mail: sarabernardes_10@hotmail.com.

² Especializando em Neuroaprendizagens e Práticas Pedagógicas. É Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Goiás. E-mail: rodrigo.gondim@gmail.com.

No entanto, essa contemporaneidade do mundo globalizado, iluminado pelo avanço veloz das tecnologias e pelas informações, está sendo também caracterizado por um imenso aumento da capacidade de se obter informações. Cada vez mais, objetos estão sendo produzidos para sanar essas demandas sociais e tais objetos estão sendo inseridos no mercado com a total finalidade de comercialização e consumo. Ou seja, a cultura do consumismo, da superficialidade, da competitividade, do individualismo selvagem, da vaidade e do egoísmo estão mais fortificadas na era da globalização neoliberal, onde tudo gira em torno do comprar e do vender. O pragmatismo do obter/possuir se associa de forma generalizada ao sentimento do “prazer”: é a sensação de “bem-estar” cruelmente aliciada pelo consumo, no qual prezam grandemente o ter e o parecer, em detrimento do ser.

Assim, por estarmos inseridos nesse contexto de cultura da vaidade e consumismo cristalizado na formação identitária do sujeito, nos é imposto que o sujeito de “valor” é aquele que obtém/possui e por esse motivo se destaca entre seus pares. É aquele que pelo simples fato de ter, passa a ser considerado um vencedor, também é considerado um vencedor aquele que alcançou tal posição social, deixando outros para trás. Também, nessa cultura do consumismo e da vaidade, o sujeito de “valor” é visto como aquele que possui os objetos de maior “valor”. Já no âmbito educacional, compreende que sujeito de “valor” é aquele que obtém o melhor êxito na sala de aula, alcançando sempre as melhores notas e/ou os melhores conceitos.

Mas, e os demais, como são vistos? E aqueles que não se destacam pelo simples fato de não ter e/ou não ser algo que esperam que eles sejam? Indo um pouco mais adiante, e aqueles que possuem uma necessidade especial e/ou limitações, sejam elas físicas, cognitivas, psicológicas, econômicas, sociais, e devido a esses motivos não conseguem se equiparar ou até mesmo ir além de seus pares? Qual o espaço que eles ocupam na sociedade? Segundo Yves de La Taille (2009), todos esses ficam reduzidos à invisibilidade. Ou seja, são rotulados pela sociedade neoliberal como “perdedores”, “excluídos”, incapazes de alcançar o sucesso. La Taille (2009), ainda nos explica que esses sujeitos também assumem o papel de plateia que enaltece o sucesso dos ditos “vencedores”. Afinal, pertencer a essa sociedade atual é ao mesmo tempo estar sendo lançado, mesmo involuntariamente, a uma cultura de vaidade e de competitividade, independente de nossas limitações. E o que é inda mais perverso, sempre nos é cobrado a ocupar um espaço de destaque no pódio.

Portanto, para La Tille (2009), a visibilidade é uma necessidade humana, seria a busca existencial de todo homem e de toda mulher. Compreender e enxergar a vida de si mesmo e do outro sob as lentes da visibilidade em sua totalidade, em seus aspectos e conteúdos, é encontrar e compreender a necessidade psicológica constitutiva da vida, ou seja, parece ser o caso de se compreender o sentido da própria vida humana. Entretanto Jean Piaget (1954/1994), também nos afirma que buscar o juízo do outro com a finalidade de despertar nele a sua aprovação ou admiração é uma característica humana desde a nossa infância. E não há como distinguir tal essência da natureza humana. Consentir com o fenômeno da invisibilidade do outro e de suas especificidades, é um ato de total exclusão imposta ao outro, é também despertar o não reconhecimento do sentido de vida social. Jean Piaget (1954/1994) ainda nos ressalta que o valor que alguém atribui a si mesmo depende, ao menos parcialmente, do valor que outros lhe atribuem.

Porém, vale retomar que a sociedade tem vivido grandes colapsos de mudanças e transformações e isso tem caracterizado o mundo contemporâneo, também, tem afetado diretamente a formação identitária do sujeito e o seu comportamento no meio social. Neste sentido, cada vez mais se faz necessário repensar uma educação para a diversidade, repensar uma escola que realmente atenda as diversas demandas que estão sendo instauradas pela atual sociedade. A educação não está imune a esses reflexos sociais, econômicos, políticos e culturais da contemporaneidade.

Portanto, para que ocorra as mudanças que almejamos na sociedade, no âmbito das relações sociais, se faz necessário reconhecer a importância do trabalho pedagógico ofertado nas escolas, para que de fato tais mudanças aconteçam. Assim, é necessário repensar o fazer pedagógico, se atentando para a real importância dos conteúdos atitudinais e trabalhos com ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais, compreendendo assim o espaço educacional como um espaço que realmente possibilite oportunidades aos alunos de vivenciarem, dentro e fora da escola, de maneira prática e reflexiva, os princípios morais e éticos. Desta forma, propiciará no âmbito educacional, práticas pedagógicas que acolha e inclua a todos, promovendo assim a equidade e a redução das desigualdades sociais, possibilitando o tecer de um diálogo igualitário, onde as vozes resistam ao fenômeno da invisibilidade e, também, da exclusão. Um fazer pedagógico inclusivo. Para Mantoan (2003), inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro. A referida autora também nos confirma que a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.

Pensando exatamente nesse papel da escola enquanto instituição socializadora e também enquanto espaço de formação do sujeito contemporâneo, que realmente atenda às demandas da atual sociedade, que nos encorajou a propor uma metodologia de Atendimento Educacional Especializado de forma que ultrapassasse as barreiras da Sala de Recurso Multifuncionais e, até mesmo, ultrapassasse os muros da escola, que possibilitasse um acolhimento dos alunos muito além do que propõe a própria Política de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ultrapassando os limites do que estabelece a Legislação Educacional no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) do público alvo da Educação Especial – deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação – para que efetivamente, abarcasse a diversidade como um todo: valorização das diferenças culturais, étnico-raciais, sexuais, físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. Desta forma, o pressuposto de uma educação inclusiva será o atendimento concreto das demandas reais da diversidade do mundo contemporâneo.

Metodologia e Desenvolvimento

Dentro dessa compreensão de inclusão, diversidade e da grande necessidade de atender as reais demandas do mundo contemporâneo instauradas no chão da escola, foi planejado e desenvolvido juntamente com os alunos, o “*Projeto Diversidade e Inclusão na Escola: Inclua-se, é Hora é Conviver*”. O presente projeto visa disseminar o respeito às diversidades, dentro e fora da escola.

Ao iniciar os atendimentos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no início do ano letivo do ano de 2018, na Sala de Recursos Multifuncionais, foi propiciado a escuta aos alunos que frequentavam a sala de AEE, tendo eles necessidade educacional especial e/ ou outras especificidades que caracterizam a atual realidade da diversidade no ambiente escolar, como por exemplo: alunos com indícios de depressão, dificuldade de aprendizagem sem diagnóstico específico, vítimas dos mais diversos tipos de bullying, alunos que praticam a automutilação, vítimas de abuso sexual, alunos que possui idealização suicida, alunos que já cometeu tentativas de suicídio, vítimas de violência doméstica, entre outras especificidades. Desta escuta nasceu o citado Projeto.

A atuação no planejamento e desenvolvimento do Projeto por parte dos alunos frequentadores da sala de AEE, se deu de maneira autônoma, crítica, criativa e protagonista, fundamental para que todos reconstruíssem seus autoconceitos. Assim observamos que a autoestima de cada um foi se elevando de forma natural, o

empoderamento se instaurou entre todos os envolvidos, afinal eles tinham total noção da importância e dimensão do Projeto. Observou-se, também, que houve um despertar do sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

O “*Projeto Diversidade e Inclusão na Escola: Inclua-se, é Hora é Conviver*”, iniciou com as seguintes propostas: propiciar oficinas de vivências práticas das Necessidades Educacionais Especiais e estabelecer parcerias entre os professores para enriquecê-las.

Quadro 1 - As vivências práticas do projeto

Ação	Oficinas de vivências prática das Necessidades Educacionais Especiais
Público alvo	Professores, alunos e demais funcionários
Dinamizadores/monitores	Alunos (atendidos na sala de A.E.E ou não).
Monitoria	Professora Sara Bernardes (Professora de Atendimento Educacional Especializado)
Metodologia	Montagem de Stands (espaços) com recursos específicos, onde o público alvo pode experimentar de forma prática as Necessidades Educacionais Especiais na execução de algumas tarefas, individuais ou coletivas (grupo de 5 elementos ou mais em cada stand). As instruções foram repassadas através da atuação dos monitores em cada stand.

Lembrando que os participantes não tinham conhecimento prévio dos comandos, nem tão pouco das experiências que foram propostas. Os participantes tiveram 5 minutos para vivenciarem e executarem cada experiência. Durante a execução da experiência, os alunos (monitores) se comportaram como se fossem professores, cobrando dos participantes prontidão, exatidão e eficiência dentro do tempo estipulado (cinco minutos). Após esse tempo, tendo conseguido ou não executar a experiência proposta naquele stand, o grupo teve mais dois minutos para discutir e refletir de forma coletiva a experiência vivida. Em seguida, o monitor repassou ao grupo os objetivos da vivencia, realizando assim a conclusão da experiência vivida fazendo a seguinte pergunta: “E se fosse você?”.

As vivências práticas das necessidades educacionais especiais

- **STAND 1: Vivência da Deficiência auditiva** – Foi distribuído entre os participantes várias bolinhas de cores e tamanhos diferentes, onde tiveram que depositá-las em

recipientes da seguinte forma: a maior parte no recipiente grande, a menor quantidade no recipiente médio e apenas uma bolinha no recipiente menor. Porém, os comandos foram dados apenas com a articulação dos lábios.

- **STAND 2: Vivência da Deficiência Visual** – Dividiu-se o grupo em duplas, uma das pessoas que compunha a dupla teve os olhos vendados e a outra não. Quem não teve os olhos vendados conduziu o outro, passando por um trajeto construído com alguns obstáculos. Em seguida inverteu-se os papéis.
- **STAND 3: Vivência da Deficiência Intelectual** – Distribuição textos no idioma aramaico com as instruções da vivência: *“individualmente, pegue as peças do tangran e faça a separação das mesmas, associando-as por cores e formato. Em seguida, escolha algumas peças e monte um barco”*. O idioma Aramaico foi aqui utilizado para ilustrar o grau de dificuldade de compreensão acadêmica de uma pessoa diagnosticada com deficiência intelectual.
- **STAND 4: Deficiência Física (membro inferior)** – O grupo teve que se dividir em duas equipes, onde os participantes das duas equipes ficaram sentados (impossibilitados de usarem as pernas), conforme posição de volleyball. Cada equipe de cada lado da rede, devendo manter sempre a bola suspensa.
- **STAND 5: Vivência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)** – Os participantes receberam uma atividade composta de 12 exercícios lógico matemático, leitura e análise interpretativa para responderem. Ao iniciar a resolução dos exercícios, ocorreu uma sequência de ruídos (barulhos) em volume muito alto, impedindo a concentração dos participantes. Em seguida começou a tocar uma canção, também em volume muito alto, com o mesmo objetivo. Barulho aqui foi utilizado para ilustrar o grau de dificuldade em se concentrar de uma pessoa com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Após todos os participantes passarem por todas as vivências, foi realizado uma roda no qual os alunos envolvidos no planejamento do projeto (dinamizadores/monitores) deram seus depoimentos voluntariamente, enquanto prática reflexiva e ensino compartilhado. Alguns depoimentos narraram fatos reais de exclusão, de preconceito, até mesmo de invisibilidade social. A reflexão partia do questionamento: “E se fosse você?” Em seguida, os participantes das oficinas também tiveram a oportunidade de expor suas reflexões e conclusão.

Considerações Finais / Resultados Alcançados

A partir desse momento foi realizada em parceria com a Coordenação Pedagógica e com a Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, para se planejar e desenvolver atividades pedagógicas dentro da temática diversidade e inclusão em consonância com os conteúdos curriculares, entrelaçadas a uma discussão de maneira reflexiva pelos alunos. Houve uma participação efetiva dos alunos nas atividades lançadas em forma de desafios a todas as turmas. Após lerem, pesquisarem e discutirem o tema em questão, sob a orientação do professor regente, realizaram atividades em sala de aula em consonância com os conteúdos curriculares. Ao concluir se essa etapa, cada aluno utilizou de suas habilidades e competências para planejar e apresentar uma produção que foi apresentada à comunidade escolar, como: poesia, letras de música, artigo de opinião, dramatização musical, peça teatral, murais dentro do tema. Alguns alunos, devido as suas habilidades, optaram por criarem e apresentar a coreografia de uma música afro. No dia da culminância do Projeto, os alunos que planejaram e desenvolveram o *“Projeto Diversidade e Inclusão na Escola: Inclua-se, é Hora é Conviver”*, tiveram a oportunidade de subir ao palco, onde foram aplaudidos. Neste dia a escola esteve aberta a comunidade. Após a culminância do projeto, coletamos os relatos dos envolvidos.

Diante dos relatos coletados, observamos que houve melhora significativa quanto a: assiduidade, visto que o projeto provocou a sensação de pertencimento à Escola por parte dos alunos que se sentiam excluídos; propiciou uma vasta reflexão sobre questões relacionadas à ética e a moral; de indisciplina (a convivência respeitosa e o respeito a diversidade auxiliou muito na redução da indisciplina); redução do bullying; redução da prática da automutilação e da ideação suicida por parte dos alunos; o empoderamento e o protagonismo dos que se sentiam excluídos; melhora significativa na relação professor/aluno (melhor compreensão das diferenças); o despertar da empatia; e, é claro, que foi constatado, também, uma melhora significativa no desempenho acadêmico dos alunos.

Ressaltamos, ainda, que a equipe que idealizou o Projeto foi convidada para desenvolver as *“Oficinas de Vivências Práticas das Necessidades Especiais”* em outras Instituições Educacionais: Escolas Municipais, Escolas Estaduais e Instituições de Ensino Superior.

Referências

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DURKHEIM, Emile, 1858-1917. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss: 2. Ed- Petrópolis, RJ : Vozes, 2012

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

LA TAILLE, Yves de. **A Educação moral**: Kant e Piaget. In Lino de Macedo (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva - Orientações pedagógicas**. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Teresa Eglér (org.). Atendimento Educacional Especializado. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007

PIAGET, Jean. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS - ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO

Rosânia Lacerda de Souza¹
Janice Ramos do Nascimento²

Resumo: O presente resumo expandido apresenta o relato de experiência com alunos de agrupamento de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, utilizando a Tertúlia Literária Dialógica, como forma de incentivar os alunos à leitura de clássicos literários. Em tais obras se trabalha a leitura dos livros com todos os alunos no mesmo momento. Verificam-se contribuições para o diálogo que promove a construção coletiva de significado, além da aproximação com a cultura clássica universal. Favorece a troca direta entre todos os participantes, sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança, em vez da imposição. A metodologia envolve a escolha do clássico pelo grupo de professores, levando em consideração o perfil da turma, tendo uma visão central de explorar e aprofundar elementos importantes nos alunos, para que os mesmos se sintam parte desse processo. Tem-se como resultado alunos com uma melhor compreensão como leitores, os estudantes melhoram a expressão oral e escrita, o que possibilita o pensamento crítico e a capacidade de argumentação.

Palavras-chaves: Tertúlia Literária Dialógica. Clássicos literários.

Apresentação:

A Tertúlia Literária dialógica, na perspectiva da proposta da Comunidade de Aprendizagem, é um exercício de escuta igualitária, que acolhe a inteligência cultural de cada pessoa, permitindo que elas se expressem ao mesmo tempo em que garantem o respeito aos diferentes pontos de vista de cada participante. É importante compreender que Comunidade de Aprendizagem é uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todas e todos os estudantes, baseando-se nos princípios da Aprendizagem Dialógica e em um conjunto de Atuações de Êxito. É nesse diálogo que se promove a criação de sentido ao estabelecer a relação entre a obra, o que foi dito, o conhecimento e a experiência individual.

As Tertúlias Literárias podem ser realizadas em diversos ambientes como em escolas, casa das pessoas, clubes etc. Os encontros podem ser estabelecidos em horários regulares determinados pela escola, podendo ocorrer semanal ou quinzenalmente. Considerando se tratar de uma atividade flexível e rica em formatos é possível estender a prática da Tertúlia Dialógica Literária para outras áreas do conhecimento, utilizando a mesma forma de organização, onde temos: Tertúlias Dialógicas Musicais, Tertúlias Dialógicas de Arte, Tertúlias Dialógicas Científicas, Tertúlias Dialógicas Pedagógica.

¹ Professora da Escola Municipal João Alves de Queiroz. E-mail: rosaniasouza2011@hotmail.com

² Professora da Escola Municipal Terra Prometida. E-mail: janiceramosneves@yahoo.com.br

O primeiro passo é a escolha de quem irá conduzir a Tertúlia, normalmente cabe à um professor-moderador ou moderador-voluntário que deve ter claro o seu papel de organizar a conversa e favorecer a participação de todos, garantindo a predominância do diálogo igualitário, que é um dos princípios da Tertúlia. Após determinar quem será o moderador, a próxima etapa envolve a escolha do livro que deverá ser um clássico universal, a partir do qual os participantes definem o trecho a ser lido para o primeiro encontro. Todos devem proceder com a leitura das páginas ou passagens selecionadas para a Tertúlia, cada um escolherá um trecho para compartilhar e explicará porque gostou ou não e o que chamou sua atenção. Como em algumas turmas, temos alunos que se encontram em defasagem na leitura, é destinado um tempo no início para realizar previamente uma leitura, para que priorize a participação de todos.

O professor abre o momento das inscrições perguntando pelo interesse dos participantes em se voluntariarem para serem os primeiros a compartilharem os trechos selecionados e, assim, o moderador faz as inscrições de acordo com a ordem dos participantes. Essa organização assegura que se cumpra um dos princípios da Aprendizagem Dialógica¹. Dessa forma todas as pessoas têm a oportunidade de participarem de forma igualitária, expressando livremente sua opinião, independente de seus conhecimentos acadêmicos.

Com a organização acima indicada se inicia a Tertúlia, onde cada um que se inscreveu na sequência de falas, faz a leitura do trecho que lhe chamou sua atenção fazendo os devidos comentários. Cabe destacar que ao compartilhar sua opinião sobre o trecho o participante está, ao mesmo tempo, aprendendo a argumentar e concatenar suas ideias com as experiências e reflexões motivadas pela leitura. O professor-moderador tem a função de perguntar se mais algum participante escolheu o mesmo trecho ou se há interesse em comentar o trecho lido, abrindo-se a oportunidade para o debate de ideias. Abre-se outro momento de inscrição e o moderador deve, novamente, proceder com a anotação da ordem daqueles que desejam fazer comentários. Quando isso acontece, dando oportunidade de comentar o que foi lido e ouvir comentários dos demais, a *compreensão leitora* aumenta, favorecendo a ampliação da interpretação inicial do texto e as reflexões. Após todos os comentários sobre o primeiro trecho lido, o professor dá a palavra para o próximo inscrito da lista. Depois da leitura e argumentação o professor abre um novo momento de inscrição para comentários críticos e reflexões dos demais participantes. Segue esse procedimento de respeitar a ordem do primeiro turno e abrir novas inscrições, até que todos tenham garantido sua palavra. Ao final, o grupo escolhe o trecho a ser lido para a próxima Tertúlia.

Uma questão que norteia a Tertúlia Dialógica é o uso de uma literatura clássica universal. Por que usar os clássicos? A proposta considera que tais livros são obras que expressam com profundidade os grandes temas humanos, a despeito da época e da cultura, inspirando por isso a reflexão. Por sua qualidade e contribuição ao patrimônio cultural da humanidade, são universalmente reconhecidos e, considerando o baixo índice de leitura dos clássicos (sejam da literatura nacional ou estrangeira) a tertúlia permite uma maior aproximação de tais obras com as gerações mais jovens.

¹ Princípios da Aprendizagem Dialógica: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e Igualdade de Diferenças.

Verificam-se, dessa forma, como os alunos colocam nas discussões suas experiências vivenciadas fora da instituição escolar, mesmo aquelas que ainda não estão alfabetizadas, trazendo grandes contribuições para o momento. Outro aspecto observado como melhora a compreensão leitora dos alunos, favorecendo a aprendizagem dos mesmos, compreendendo a importância de aprender a ler.

Fundamentação Teórica:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente. Compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita”. Esses Parâmetros postulam, ainda, que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto e que não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, mas de compreender o que leu. Essas diretrizes concebem a leitura como uma prática social, um meio de possibilitar a realização de novos diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo.

Como dizia Paulo Freire (1994), a aprendizagem da leitura depende de muitos elementos e não pode se reduzir a um ato mecânico e descontextualizado, mas tem que ser um diálogo aberto sobre o mundo e com o mundo. Assim, podemos verificar que nas Tertúlias dialógicas, após ser lido o trecho escolhido pelo participante, se abre um espaço de diálogo e troca de experiências, no qual se relaciona com seu cotidiano e vivências anteriores, proporcionando um aprendizado. Verifica-se, dentro dessa dinâmica, uma construção de conhecimento de forma compartilhada, e não só do conhecimento do professor, em que se identifica o respeito e participação inclusive daqueles que não sabem ler convencionalmente.

A leitura dialógica de acordo com Soler (2011) é uma forma de entender a leitura na qual os textos são interpretados entre todos, sejam leitores habituais ou não. As primeiras experiências, emoções ou sentidos gerados a partir da leitura passam a ser objetivo de diálogo e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto. A experiência individual de ler torna-se uma experiência intersubjetiva, e a incorporação das diferentes vozes, experiências e culturas gera uma compreensão que ultrapassa aquela a que se pode chegar individualmente.

Podemos pensar a tertúlia literária dialógica como sendo uma prática reflexiva e emancipadora, uma alternativa de transformação a partir da leitura. Permite que o indivíduo se expresse de forma aberta sem se sentir constrangido e o mais importante é respeitado e tratado de acordo com o princípio igualitário.

De acordo com Girotto (2007), práticas como a da tertúlia literária dialógica aproximam a vivência pessoal da vivência literária, de modo que a tertúlia pode ser

entendida como uma atividade na qual “através da leitura e do diálogo igualitário transforma experiências pessoais em descobertas profundas e proporciona a leitura crítica e reflexiva” (GIROTTTO, 2007, p.66).

Pode-se dizer ainda que a

Tertúlia não é apenas uma atividade de leitura, ela objetiva também desenvolver processos de transformação pessoal e do entorno próximo. Esses processos são possíveis porque as discussões estão orientadas a vincular literatura e mundo da vida, revelando a Tertúlia Literária Dialógica como espaço de aprendizagem dialógica ao longo das nossas vidas (MELLO et al. apud GIROTTTO, 2007, p. 75).

Como já colocado, a tertúlia acompanha a perspectiva de Paulo Freire (1984), por permitir que o ato da leitura transcenda qualquer tipo de processo vazio de significado, mas com clara utilidade para o estudante-leitor que compreenderá seu próprio mundo. O estudante, portanto, deixa de ser um sujeito apenas passivo nesse processo e assume o protagonismo de ler a realidade (ou as significações da realidade em leituras simbólicas) ao seu redor. Assim, a tertúlia literária, proporciona uma melhor compreensão de mundo, aumenta o vocabulário, amplia a capacidade de argumentação em todos os envolvidos, superando as desigualdades.

A tertúlia dialógica influencia na formação dos alunos, segundo Giroto e Mello (2012), com base nos sete princípios da tertúlia literária (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentidos, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças). A partir disso, podemos entender que a leitura dialógica promovida pela prática da tertúlia pode ser realizada em sala de aula, mas não se esgota nesse espaço e vai além, adentrando os espaços da escola, da família e do bairro. As crianças, ao observarem as muitas coisas escritas em seu entorno, assimilam conteúdos com as pessoas adultas que lhe são próximas e com seus companheiros, enquanto perguntam, respondem e repetem.

Metodologia e relato de experiência:

O relato de experiência adota uma perspectiva acerca da tertúlia literária, em que se baseia em princípios igualitários. É realizada em uma Escola Municipal de Goiânia, com alunos de turmas Cs que corresponde ao ciclo I e alunos do ciclo II. Considerando que uma das autoras é professora da escola, e sua participação nos encontros é costumeira, dado ser uma prática daquele ambiente. Cabe, no presente relato, destacar a oportuna participação ao acompanhar a leitura do livro *O Pequeno Príncipe*. Sendo assim, foram seguidas todas as orientações e etapas da tertúlia acima narradas, como a escolha do livro literário, a leitura das páginas no dia e hora marcada, sendo que a tertúlia acontece naquela unidade uma vez na semana. Uma das professoras conduziu o momento, fazendo as devidas inscrições de acordo com que cada aluno levantava o braço. Verificou-se o entusiasmo de cada aluno, a ansiedade em falar, notando um ambiente bem familiar e acolhedor. Foi possível identificar um total envolvimento naquele ambiente, como a seriedade em seguir as orientações. Iniciada a tertúlia literária, os participantes tinham feito a leitura da obra mencionada, mas, no entanto, haviam

alunos que apresentavam defasagem na leitura. Apesar disso, esses estudantes, no intuito de superar essa defasagem, não deixaram de se inscrever para exporem suas opiniões. Nesse momento, percebe-se claramente um dos princípios da tertúlia literária dialógica: o de igualdade de diferenças, em que todos são capazes e são tratados com igualdade.

O livro *O Pequeno Príncipe* foi bem aceito pelo grupo, por se tratar um clássico conhecido pelos alunos. A obra trouxe questões da atualidade, e permitiu que os alunos relacionassem com suas experiências fora da escola. Alguns alunos elegeram como o personagem de que mais gostaram o Pequeno Príncipe (protagonista da história), outros gostaram da Rosa e outros ainda da Raposa, podendo-se concluir pela diversidade de preferências pessoais a partir das impressões que cada personagem deixa nos leitores. Em uma das falas foi relatado a importância de se cativar as pessoas, não como uma forma de prender a outra pessoa, mas de cativar de forma que ela se sinta livre.

A atividade revelou-se uma grande experiência, especialmente para a prática docente, em ver o quanto os alunos estavam empenhados e envolvidos com a tertúlia literária dialógica. Tivemos um grande ganho em se tratando da formação leitora dos alunos, proporcionando momentos de reflexão e conexões entre as experiências vivenciadas no ambiente escolar e as experiências adquiridas com a família e a comunidade, auxiliando diretamente em sua formação, ampliando as possibilidades de serem críticos e capazes de compreender o mundo e a sociedade. No momento da tertúlia é possível deparar-se com situações em que os alunos são levados a refletirem sua realidade, se comparam com os personagens, muito falam “Isso aconteceu comigo ou em minha família”, ou se colocam no lugar do personagem, percebemos sentimentos reais, e até mesmo emoções são afloradas nesse momento.

Assim, a tertúlia literária dialógica não é apenas uma atividade de leitura, mas é um momento que propicia que o indivíduo expresse o que sente e quer dizer, que participe do diálogo, até mesmo os mais tímidos, e que também aprende a respeitar opiniões.

Conclusão:

Nesse trabalho relatou-se uma experiência com alunos com idade entre 8 e 9 anos, descrevendo-se a realização de uma Tertúlia Literária Dialógica, iniciando o trabalho com a apresentação e objetivos do projeto, trazendo uma breve fundamentação teórica, acerca da atividade.

Diante disso foi possível perceber como a tertúlia literária dialógica contribui para a construção do diálogo igualitário e inserção de todos os participantes com o conhecimento. Além de propiciar o contato dos alunos com a literatura dos clássicos universais, o exercício de ouvir e aprender com o outro, compartilhar experiências, e também contribuir para uma efetiva transformação social.

A tertúlia literária dialógica abre espaço para dialogar e refletir diante de situações presentes em nossa vida social. Percebe-se que todos querem participar, o medo de falar é substituído pelo desejo de compartilhar suas experiências. Respeitar as diferenças indica como um ponto fundamental na tertúlia, onde os alunos percebem o

fato de que ninguém nasce sabendo e que é um bom começo para aprender ouvir e ser ouvido também, e com isso aprender com o diferente.

Conversando com alguns alunos eles relatam sobre como essa experiência tem sido válida em suas vidas, compreendendo a importância do diálogo e o respeito ao diferente. Muitos relatam também que se veem em muitas das situações, isso graças ao fato da tertúlia ser trabalhada com os clássicos, que são obras que não saem de moda, que atravessam pessoas por gerações, embora tenham sido escritas há anos ou milênios atrás.

Referências:

BRASIL. **PARAMÊTROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

FLECHA, Ramón, MELLO, Roseli Rodrigues. **Tertúlia Literária Dialógica**: compartilhando histórias. Presente! Revista de educação – Ano 13 – nº 48 – Salvador, mar/2005 (p.29 – 33).

GIROTTO, V.C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

GIROTTO, V.C: MELLO, RR. **O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a Tertúlia Literária Dialógica**. *Inter – ação* (UFG.Online), v. 37, p.67 – 84,2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interação/article/view/18869/11241>. Acesso em 15 de junho de 2019.

INSTITUTO Natura. **Comunidade de aprendizagem**. *Cadernos de Divulgação*. São Paulo, 2016.

MELLO, R.R. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica**. *Contrapontos* (UNIVALE), Itajuí, v. 3, n. 3, p. 449 – 457, 2003. Disponível em: <http://www6.univali.br/ser/index.php/rc/article/viewFile/740/591>. Acesso em 10 de junho de 2019.



PAINÉIS

ABANDONO DE ANIMAIS DOMÉSTICOS

Isabella Machado de Oliveira Araújo¹
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes²

Resumo: No decorrer dos séculos, a importância dos animais domésticos nas relações humanas foi aumentando e se estabelecendo em todos os ambientes (rural e urbano) e em todas as camadas sociais. Um exemplo disso são os gatos que começaram a fazer parte do ambiente doméstico e foram utilizados na caça de ratos, sendo vistos como auxílio para manter a higienização dos ambientes. Entretanto, criar animais de estimação não é uma tarefa fácil e exige atenção, responsabilidade, compromisso e amor por parte do dono. Estudos revelam que muitos dos “donos” de animais domésticos não estão atentos aos cuidados necessários, tais como: alimentação saudável, vacinação, higiene, bem-estar, entre outros. Ao perceber que ter um animal doméstico demanda cuidados especiais, uma renda específica que auxilie nas despesas, tempo disponível para o contato e adestramento/treinamento, muitos acabam abandonando seus animais a própria sorte, em bairros distantes, nos grandes centros, em matagais, em casas abandonadas, etc. Com base nesses pressupostos, o presente trabalho apresenta como objetivos: verificar quais as causas e consequências do abandono de animais domésticos; identificar as funções dos Centros de Zoonoses (conhecidos como carrocinha); discutir sobre a importância da adoção consciente e sua influência na redução de animais abandonados; informar sobre o trabalho desenvolvido pelas ONG’s que atuam em proteção aos animais. Foi aplicado um questionário com questões que discorrem sobre as causas e as consequências do abandono de animais domésticos; identificação das funções da “carrocinha”; importância da adoção consciente e; trabalho das ONG’s. Os sujeitos de pesquisa foram alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE, em média 100 informantes. Concluímos que a grande causa do abandono de animais domésticos é a falta de conscientização do indivíduo que adota por impulso sem pensar e analisar a sua situação e a do animal. É necessário que a adoção de animais seja completamente consciente e que se analisem as vantagens e desvantagens antes de concretizar tal ação.

Palavras-chave: Abandono de animais domésticos. Maus tratos. Adoção.

¹ Estudante secundarista no CEPAAE/UFG. E-mail: bela-isa1997@hotmail.com.

² Professora no CEPAAE/UFG. E-mail: brasucaya@yahoo.com.br.

JOGOS VORAZES: UM ESTUDO CRÍTICO DOS ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS REPRESENTADOS NA TRILOGIA

Isabella Rodovalho Martins¹
Luzia Rodrigues da Silva²

Resumo: Em busca de formar pessoas enquanto seres conscientes de si e do mundo ao seu redor, este trabalho tem a finalidade de apresentar a trilogia Jogos Vorazes - com os livros Jogos Vorazes (2008), Em Chamas (2009), e A Esperança (2010) -, de Suzanne Collins, como instrumento colaborador para a formação da visão de mundo do leitor. A trilogia, normalmente considerada como apenas mais um best-seller, como leitura de massa, possui grande potencial para levar o leitor a compreender a sociedade em que está inserido. Essa compreensão acontece a partir de uma variedade de fatos sociais e políticos que aqui serão apresentados, como a relação de poder, servidão, resistência e as representações da pós-modernidade existentes na narrativa. A partir de uma análise mais aprofundada dos três livros, buscando estudar cada uma das suas características e relacioná-las à formação social e humana do leitor, a presente pesquisa contribui para que os livros em questão sejam observados enquanto instrumentos de aprendizagem capazes de levar o leitor a adentrar no mundo da literatura e, enquanto ser humano e social, a adquirir uma visão mais abrangente no que diz respeito às mais diversas questões sociais.

Palavras-chave: Trilogia Jogos Vorazes. Leitor. Visão de mundo.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: isarodovalho29@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: luzro7@yahoo.com.br.

“WHAT IS KIN-BALL? HOW DO YOU PLAY DODGEBALL?” UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O INGLÊS

Leonardo Carlos de Andrade¹
Haniel Meireles do Carmo Morais²

Resumo: Este trabalho relata uma proposta didática crítico-superadora desenvolvida na Escola Internacional de Goiânia (Interschool Brasil) para o ensino de um conhecimento específico da Educação Física, concatenado ao ensino da Língua Inglesa, sob a égide da totalidade. Trata-se de uma ação interdisciplinar entre a Língua Inglesa e a Educação Física. Uma proposta de tematização de esportes populares em países de língua inglesa, ao passo que concomitantemente ao ensino desses esportes ocorria a sistematização dos termos e saberes da disciplina de inglês. A sequência pedagógica desenvolvida foi delineada em 5 aulas com duração de 50 minutos cada, estas foram ministradas em encontros semanais, em turno matutino, no período de 15/03/2019 à 30/03/2019, utilizando a quadra poliesportiva. Nesta experiência, tematizamos o Dodgeball, esporte muito praticado nos Estados Unidos, onde possui competições oficiais, das quais são regidas pela National Amateur Dodgeball Association e posteriormente o Kin-Ball, esporte originário do Quebec, no Canadá. Essa ação docente foi encabeçada pelos professores das respectivas disciplinas e ministradas para alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo articulador os conceitos (Regras, Lógica Interna, Técnicas, Táticas e sistemas). Os alunos realizaram um elaboração teórica, que se materializou em um documento com as regras do jogo, ora do inglês para o Português, ora do português para o inglês. O percurso pedagógico foi desenvolvido em uma tríade interdependente, tendo o seguinte caminho: 1º) Apresentação dos esportes em português a priori e em inglês à posteriori (Dodgebol e Kin-ball); 2º) Vivência, exploração e apropriação pelos jovens; 3º) Elaboração de um caderno de regras em inglês e posteriormente em português. Esta proposta de ensino está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e na Abordagem Crítico- Superadora no campo da Educação Física de Soares et al.(1992). Para além dos conhecimentos específicos da educação física, os jovens se apropriaram da relação das especificidades da segunda língua no que tange o esporte.

Palavras-chave: Educação física. Inglês. Interdisciplinaridade.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: leonardoandradeprof@gmail.com.

² Escola Internacional de Goiânia –(E.I.G). E-mail: hanielmorais@interschoolbrasil.com.br.

A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES EM “MOANA – UM MAR DE AVENTURAS”

Bárbara Teixeira de Oliveira¹
Layssa Gabriela A. e Silva Mello²

Resumo: Em 2016, optei por elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCEM) com foco em gênero na Educação Infantil e, por isso, o filme *Moana: um mar de aventuras* (2017), da Disney, foi escolhido para ser analisado. Moana, personagem principal do filme, representa um novo tipo de princesa, pois ela busca romper com o padrão tradicional de “princesa do lar”, “certinha”, “com seus vestidos longos”, que vive em um castelo e que tem uma vida encantada. Moana é filha de Tui, chefe de uma tribo indígena. Ela é morena, portanto, quebra com o tabu de princesa europeia, usa roupas indígenas e se qualifica por ser audaciosa, corajosa e curiosa. Ela, por sua vez, tem um desejo reprimido por sair da sua comunidade em busca de conhecimento e experiência que pudessem ser úteis para seu povo. Neste trabalho será destacada a perspectiva da narrativa dessa história através das músicas cantadas por Moana e pelos que conversam com ela, ou seja, narrativas mais diretas direcionadas à protagonista. Após esse movimento será feita uma análise de como essas narrativas se diferem de outras histórias, para posicionar Moana entre tantas possibilidades de contar histórias que reforcem o papel da mulher nas diferentes sociedades e na atualidade. Esse estudo bibliográfico está organizado em quatro partes. Inicialmente será apresentada uma definição de princesas e anti-princesas, a metodologia do trabalho, para em seguida, apresentar uma breve descrição de alguns filmes clássicos da Disney, como *A Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), *A Bela Adormecida* (1959) e *Cinderela* (2015), buscando ressaltar as principais características das princesas e o que as diferem da Moana. Posteriormente, será evidenciado a relação de Moana com seu destino, para então, revelar os dilemas da protagonista que envolve, principalmente, partir em busca de novos horizontes ou ficar na tribo para liderar seu povo. Por fim, será revelado a importância da sua mãe, Sina, da sua avó, Tala e também de Tefiti, a deusa, na constituição da identidade de Moana.

Palavras-chave: Protagonismo feminino. Disney. Princesas.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: barbaracepae@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: layssagabriela@hotmail.com.

HANNIBAL LECTER: ANÁLISE DOS RECURSOS MIDIÁTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM

Izamara Oliveira dos Santos¹
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes²

Resumo: Educação física. Inglês. Interdisciplinaridade Atualmente, várias obras literárias, cinematográficas e televisivas têm apresentado assassinos psicopatas de forma romantizada, justificando seus atos, vendendo um perfil de justiceiro que cativa e exercer grande atração no público. Nesse sentido, selecionamos como nosso tema de pesquisa, o perfil do personagem Hannibal Lecter, pois entendemos que é importante usar este espaço para pesquisas acadêmicas que tratam de assuntos polêmicos, que fazem parte de nosso cotidiano e que não costumam ser abordados no contexto escolar. Thomas Harris, famoso escritor, publicou quatro obras que abordam essa temática e apresentam ao leitor um dos psicopatas mais famosos da literatura e do cinema: Hannibal Lecter. No livro e no filme *Hannibal: A Origem do Mal* é apresentada a infância, adolescência e início da fase adulta do personagem, trazendo informações que não haviam sido mencionadas até então. O enredo está repleto de lembranças de Hannibal e sua irmã Mischa, apresentando um lado amoroso e sentimental do personagem até então desconhecido pelo público. Hannibal também é apresentado como justiceiro e devido aos recursos utilizados para sua caracterização como vítima, acaba conquistando ainda mais seu público cativo. O objetivo deste estudo foi analisar a construção do perfil do personagem Hannibal Lecter na obra literária e cinematográfica *Hannibal: A Origem do Mal*. Para tanto, realizamos leituras com foco nas definições de psicopatia, usos e recursos midiáticos e perfil de Hannibal Lecter. Outra etapa foi selecionar trechos da obra literária e cenas do filme para realizar a análise. Concluímos que o personagem Hannibal cativa o público por sua imagem de justiceiro, pela criança amorosa que perdeu sua irmã brutalmente assassinada e busca vingar sua morte, transformando-se em um assassino frio e brutal. Os recursos midiáticos utilizados na construção do perfil do personagem foram direcionados com o fim de apresentá-lo como vítima e justiceiro, trazendo o público para o seu lado. Também ressaltamos que sua descrição e apresentação como um homem elegante, sofisticado, inteligente e manipulador atrai a atenção e os desejos mais íntimos do público.

Palavras-chave: Hannibal Lecter. Psicopatia. Perfil do personagem.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: izamara41200@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: brasucaya@yahoo.com.br.

THE BIG BANG THEORY: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONCEITOS BÁSICOS DO BEHAVIORISMO RADICAL

Ana Júlia Arantes Viana¹
Thales Cavalcanti e Castro²

Resumo: O presente trabalho apresenta uma análise analítico-comportamental de algumas cenas selecionadas do seriado de TV norte-americano The Big Bang Theory que servem para exemplificar conceitos da Análise do Comportamento no nosso dia-a-dia. A Análise do Comportamento é uma área do conhecimento psicológico que dirige a atenção do pesquisador para o meio em que se encontra o indivíduo a ser estudado, analisando com clareza as condições ambientais em que se encontra (estímulos antecedentes), as reações (respostas) a tais condições e as consequências que tal reação lhe traz. Neste viés, o comportamento pode ser entendido como uma relação que se dá por meio da interação mútua entre o indivíduo e o meio que o cerca que, por sua vez, possui padrões de conduta que são naturalmente selecionados pelo indivíduo em função de seu valor adaptativo (BOCK, 1999). Aplicando o modelo evolucionista e selecionista de Charles Darwin ao estudo do comportamento, a Análise do Comportamento diz respeito a três níveis de seleção: (1) o filogenético, que está relacionado com os comportamentos inatos, adquiridos hereditariamente, ao longo da história da espécie; (2) o ontogenético, que compreende os comportamentos adquiridos por meio do histórico de interações do indivíduo; e (3) o cultural, que se refere a comportamentos restritos à espécie humana como aqueles controlados por regras, estímulos verbais ou simbólicos, transmitidos e acumulados ao longo de gerações, sendo, então, considerados como “tradição” (TEIXEIRA JUNIOR & SOUZA, 2006). O ponto de partida deste trabalho se dá a partir da compreensão de que o comportamento se trata de uma interação entre o indivíduo e o ambiente em que o mesmo se encontra, para que seja possível analisar o tema a partir da perspectiva de uma ciência do comportamento, levando, então, o indivíduo a ser compreendido como produto e produtor de tais interações em questão. O objetivo deste trabalho foi o de apresentar a Análise do Comportamento, apresentando conceitos, fundamentos e definições, ilustrados por meio de episódios e cenas selecionadas de The Big Bang Theory a fim de mostrar que comportamentos do nosso cotidiano podem ser estudados por ela para facilitar a compreensão do tema para aqueles que têm interesse e estão iniciando a aprendizagem do assunto em questão, bem como tornar o conteúdo de leitura fácil e acessível para o público jovem.

Palavras-chaves: Behaviorismo radical. Análise do comportamento. The Big Bang Theory.

¹ Aluna secundarista do CEPAE/UFG. E-mail: ajuliarantesviana@gmail.com.

² Psicólogo no CEPAE/UFG. E-mail: thales@ufg.br.

ENSINO DA FAUNA DO CERRADO COM DOBRADURAS DE PAPEL

Sofia Carvalho Rocha¹

Marília Gomes Dias²

Regiane Machado de S. Pinheiro³

Resumo: O uso de recursos didáticos lúdicos em sala de aula configura-se como uma integração de conhecimentos, o que pode contribuir para uma aproximação do aluno ao conteúdo estudado. Ademais, as diferentes formas de ensino poderão instigar o estudante a buscar a apropriação dos conceitos científicos durante o processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta os resultados do Trabalho de Conclusão de Ensino Médio (TCEM) desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), o qual abordou temas relacionados a Ecologia, como ecossistemas e desmatamento, especificamente do Bioma Cerrado. Esta pesquisa objetivou relatar a experiência de aplicação da revista, intitulada “Animais do Cerrado”, enquanto recurso didático, para o ensino de conceitos ecológicos em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental do CEPAE/UFG, além de demonstrar a potencialidade deste material no processo de ensino e aprendizagem em Ciências e Biologia para professores de áreas afins destes conceitos científicos da Ecologia. A revista utilizada apresenta diversas representações de animais do Cerrado para confecção em dobraduras de papel e sugere algumas atividades possíveis de serem realizadas nos diferentes níveis da Educação Básica. O intuito da revista é complementar o ensino de Ecologia, especialmente sobre o bioma Cerrado, abordando conceitos como bioma, ecossistema, cadeia alimentar, interações ecológicas, desmatamento e preservação da fauna e flora. Com uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, com a finalidade de analisar os eventos acontecidos e interpretar os dados coletados para a construção do saber educacional. Desse modo, os instrumentos de coleta de dados foram a observação da aplicação da atividade com dobraduras de papel e uma roda de conversa com os alunos da turma escolhida; o registro fotográfico e um questionário, com perguntas abertas e fechadas, para saber a opinião dos professores de Ciências Biológicas e de áreas relacionadas quanto ao uso desse recurso didático. Com isso, pretendeu-se demonstrar a relevância da inserção de materiais alternativos no ensino de Ciências e Biologia e reforçar a importância dos projetos de iniciação científica para alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Cerrado. Ecologia. Recurso didático.

¹ Estudante Secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: carvalhorochasofia@gmail.com.

² Estudante Secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: marilliagdias@gmail.com.

³ Professora no CEPAE/UFG. E-mail: regianemachado0311@gmail.com.

TRÁFICO DE BRASILEIROS: UMA AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS

Lezipio Borges de Oliveira Neto¹
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello²

Resumo: Este trabalho de conclusão de curso do Ensino Médio trata sobre o Tráfico de Pessoas, tendo em vista vítimas brasileiras e o cenário internacional, o tráfico acontece quando pessoas são retiradas de seus locais e transportadas para outros países com finalidades de exploração sexual, trabalho escravo e para a retirada de órgãos, o que fere os Direitos Humanos instituídos em 10 de dezembro de 1948. Tem-se que as principais vítimas são as mulheres, para fins de exploração sexual, as crianças também são vítimas e os homens para trabalho escravo, e ambos os 3 para a retirada de órgãos. Com este grave problema assombrando o mundo, algumas medidas foram tomadas, como o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em especial de Mulheres e Crianças, que é o principal instrumento de enfrentamento do crime na atualidade. Objetiva-se por meio desse trabalho definir o tráfico de pessoas; traçar o perfil de pessoas que costuma ser traficada para fins de exploração sexual, para trabalho escravo e para retirada de órgãos; e também se busca principalmente investigar quais as ações e iniciativas foram tomadas pelo governo brasileiro a fim de erradicar ou amenizar tal problema. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica (BOCCATTO, 2006), pois ele terá como base fontes confiáveis, tais como revistas e artigos científicos, livros que tratam sobre o tema Tráfico de Pessoas e análise documental de documentos governamentais, tanto brasileiros quanto internacionais.

Palavras-chave: Tráfico de pessoas. Vítimas. Direitos humanos.



¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: lezipio54@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: layssagabriela@yahoo.com.br.

VIDA E OBRA DE MOZART

Rute Damascena dos Santos¹
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes²

Resumo: A música clássica ou erudita é uma expressão artística que não costuma fazer parte dos contextos populares e, por esta razão, acaba apresentando poucos adeptos em nosso país. Em muitas escolas de educação básica os estudantes realizam aulas de música com diferentes perspectivas de ensino e, na grande maioria delas, a música clássica acaba sendo estudada de forma tradicional, a partir da leitura de partituras ou de biografias dos grandes compositores. Dentre os grandes compositores clássicos está Wolfgang Amadeus Mozart, conhecido por suas obras e por ter sido considerado um prodígio, um pequeno gênio. Por influência familiar iniciou seus estudos e práticas aos quatro anos e avançou rapidamente como compositor, compondo sua primeira obra já aos cinco anos. No cenário brasileiro carecem estudos acadêmicos que apresentam como tema a música clássica e que abordam a vida e obra de grandes compositores. Poucos jovens conhecem ou se interessam pelos clássicos da música erudita, na escola ela está presente basicamente por meio de leitura de partitura e sua riqueza, seus detalhes e as grandes obras não costumam ser estudadas. Nesse sentido, nos parece pertinente disponibilizar estudos que tratem sobre a música clássica, os grandes compositores e suas obras buscando fomentar seu estudo. Na presente pesquisa visamos responder quem foi Mozart e quais suas obras mais conhecidas. As de mais questões de pesquisa foram: Qual o conceito e as características da música clássica? Como está organizado o repertório de composições de Mozart? A realização desta pesquisa foi planejada em duas etapas: estudo bibliográfico e apresentação musical. Para o estudo bibliográfico selecionamos quatro livros que versam sobre o tema, realizamos as leituras e redigimos nosso referencial teórico. Para a apresentação musical temos o seguinte planejamento: leitura da partitura da Sinfonia 40; treinamento; gravação de vídeo com a apresentação da obra; apresentação da Sinfonia 40 no teclado. A partir da realização desta pesquisa descobrimos que Mozart foi um compositor, pianista e violinista austríaco que viveu no século XVIII e alcançou a fama por meio de suas obras. Com apenas quatro anos de idade já tocava piano e foi evoluindo sua técnica no decorrer dos anos. Aos cinco anos fez sua primeira composição e foi reconhecido como “pequeno gênio”. Acumulou a composição de 600 obras até seu falecimento. Dentre essas obras as de maior fama foram: Sinfonia 40, *Lacrimosa (Réquiem)*, *La Clemenza di Tito*, *A flauta mágica* e as bodas de Fígaro.

Palavras-chave: Música clássica. Mozart. Vida e obra.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: rutedamacena18@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: brasucaya@yahoo.com.br.

A CARACTERIZAÇÃO DO SUBLIME NO FILME SEJA REALISTA, EXIJA O IMPOSSÍVEL

Isadora Oliveira Malveira¹
Juliana Ribeiro Marra²

Resumo: Goiás, em 2015, foi tomado por uma onda de ocupações, nas quais os estudantes secundaristas protestavam contra a ação do governo do estado que queria transferir a gestão das escolas estaduais de ensino médio para Organizações Sociais (OSs), empresas particulares que passariam a gerir as escolas públicas. Os estudantes ocuparam suas escolas, organizaram atos, palestras, debates e eventos culturais, tudo em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Além disso, enfrentaram muita repressão, agressões físicas, perseguições, processos e prisões arbitrárias. As ações dos Secundaristas em Luta deixaram na história a marca de um movimento horizontal de força intransigente, que excedeu, durante o período das ocupações, toda rotina, burocracia e transformou o ambiente escolar, invertendo os papéis e subvertendo a ordem. Todas as decisões das ocupações eram tomadas em Assembleia e apenas os estudantes tinham direito a voto, estudantes esses que no funcionamento normal da instituição escolar estão sujeitos a um vasto regimento, que não ajudaram a construir, e que têm poder mínimo de decisão. Com base nesse contexto, o presente trabalho tem como principal objetivo caracterizar o conceito filosófico do Sublime no Roteiro do filme Seja realista, exija o impossível, produto principal desta pesquisa. Há, ainda, uma sucinta análise de dois relatos, componentes do Roteiro, escritos pela autora em 2015 e 2016, sobre a sua vivência no movimento Secundaristas em Luta – Goiás. Esses relatos são analisados sob a ótica do conceito de Estado de Suspensão e Sublime, difundidos, respectivamente, pelo professor Rafael Saddi (2017) e Edmund Burke (2016). Para tanto, discorreremos sobre a estruturação do Roteiro e os elementos presentes em sua construção, relacionando com o conceito do Sublime. Concluimos que se instaurou na autora, no período da produção dos relatos, o chamado Estado de Suspensão, que é Sublime. Concluimos também que existem no Roteiro diversos aspectos do Sublime, segundo a visão de Edmund Burke.

Palavras-chave: Sublime. Estado de suspensão. Ocupações.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: malveiraisadora06@gmail.com.

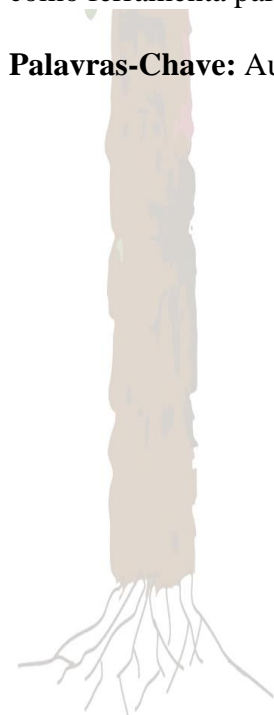
² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: julianamarr@gmail.com.

O RETRATO DO AUTISMO NA SÉRIE “*ATYPICAL*”: UMA ANÁLISE ENTRE A FICÇÃO E A VIDA REAL

Ana Carolina Vieira dos Santos Alves¹
Layssa Gabriela A. e Silva Mello²

Resumo: O Transtorno de Espectro Autista (TEA), mais conhecido como Autismo, é um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta “déficits na comunicação social e na interação social do indivíduo” DSM-5 (2013, p.53) e que está presente na vida de milhares de pessoas. Este estudo de Trabalho de Conclusão de Ensino Médio (TCEM), de caráter bibliográfico e documental, tem por objetivo discutir o retrato do autismo na série “*Atypical*” (2017). Assim, inicialmente será definido e tipificado o autismo, e será investigado o papel da família para seu diagnóstico e tratamento. Busca-se também verificar como se dá a inclusão do autista na sociedade, para tanto, uma análise do ambiente e dos personagens da série será feita a fim de identificar e discutir as possíveis semelhanças e diferenças do autismo na série (ficção) e na vida real, através do personagem principal, Sam, estrelado pelo ator Keir Gilchrist. Além disso, serão abordadas as relações interpessoais do personagem e seu convívio no meio social, como a escola, família e trabalho. Por fim, serão investigadas as políticas de inclusão educacionais brasileiras e o reflexo delas no cenário atual. O trabalho é pertinente visto que além de divulgar as características do TEA, auxiliando a comunidade a detectar e lidar com o transtorno, ainda divulga uma série que pode sobremaneira ser utilizada como ferramenta para reflexão e discussão sobre o tema no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Autismo. *Atypical*. Educação.



¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: anacarol2611@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: layssagabriela@hotmail.com.

ESTUDO SOBRE AS CAUSAS E AS CONSEQUÊNCIAS DO CASAMENTO INFANTIL NA ATUALIDADE

Victória Pereira Naves¹
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes²

Resumo: Nas últimas pesquisas publicadas pela Unicef (2018) e pela ONU (2018), os dados revelam que países africanos e asiáticos são os que apresentam os maiores índices de casamentos infantis. Porém, o Brasil aparece em quarto lugar a nível mundial em número de casamentos ocorridos antes dos 18 anos. Nesse sentido, para a realização do presente Trabalho de Conclusão do Ensino Médio, selecionamos o tema “casamento infantil” por ser uma problemática social e cultural presente em vários países, mas pouco abordada e discutida no âmbito escolar. A pergunta de pesquisa que guia nosso estudo é: quais as razões que levam ao aumento dos índices de casamentos infantis? O objetivo geral do estudo é identificar as razões ou as causas para o aumento dos índices de casamento infantil em alguns países. Para sua realização, optamos pela pesquisa de campo em uma escola pública de Goiás e contamos com a participação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A partir deste estudo foi possível identificar que os casamentos infantis são práticas recorrentes em muitos países, mas apresentam diferentes formas, causas e consequências. Em alguns países as questões culturais e religiosas são as que permitem e fomentam tais práticas por entenderem que fazem parte de seu cotidiano e são aceitas como normais. Em outros a pobreza, as dívidas, o medo levam aos casamentos e as meninas são vistas como um objeto de troca, sendo obrigadas a aceitar casamentos arranjados em troca de um dote que servirá para cobrir os gastos e garantir a sobrevivência dos membros da família. As consequências são graves e afetam o desenvolvimento da infância e a violação dos direitos das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Casamento infantil. Cultura. Violação de direitos.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: victoriapnaves@hotmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: brasucaya@yahoo.com.br.

CRIANÇAS TRANSGÊNERO: ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR SUAS FAMÍLIAS

Geovana Tavares Souza¹
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes²

Resumo: A transexualidade é um termo pouco abordado na sociedade, e como as pessoas não têm muito conhecimento acabam confundido crianças transgênero com crianças homossexuais, surgindo então o preconceito e a exclusão social. Transexualidade é quando existe uma incongruência entre o sexo biológico e a identidade de gênero, é algo inato, a pessoa já nasce assim e as primeiras manifestações são bem precoces. O transgênero não se identifica com o seu gênero biológico é como se tivesse nascido no corpo errado, tem um sexo e se identifica com o sexo oposto, ou seja, espera ser reconhecido e aceito como tal. Ser transgênero não implica um desejo de mudar de sexo biológico, nem a existência de atração por pessoas do mesmo sexo. O que há é um conflito de identidade de gênero, ou seja, é uma questão de pertencimento cultural e social. A criança é um sujeito em relação com a sexualidade, com a descoberta e com reconhecimento do corpo. Algumas demonstram uma identidade de gênero diferente do seu sexo e chegam, desde muito cedo, a argumentar que estão no corpo errado. Nesse sentido, o presente estudo é o resultado do Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM), apresentado como forma de avaliação, aprovação e conclusão do 3º ano do Ensino Médio/EM do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG. Esta temática foi definida após assistir a uma reportagem que abordava as dificuldades pelas quais crianças transgênero passavam. Acreditamos que este tema deveria ser abordado no contexto escolar para que mais pessoas tivessem acesso ao estudo e conhecessem a situação destas crianças e de suas famílias. O objetivo geral desta pesquisa é verificar como se dá o processo de transição da criança transgênero. Os demais objetivos são: os conceitos relacionados ao tema de estudo; identificar as dificuldades de aceitação da criança transgênero pela família e pela sociedade. A partir da realização do estudo verificamos que a criança transgênero, ao se identificar com o seu gênero, passa por diversas dificuldades, tanto na família, quanto na escola e na sociedade em geral. A família tem dificuldade em aceitar a identidade do/a filho/a e procuram abafar o assunto, no ambiente escolar é possível perceber o preconceito e a rejeição por parte dos pais cuja discussão se concentra em uma ideia errada de proteger seus filhos de supostas influências negativas que uma criança trans poderia exercer sobre o resto dos alunos.

Palavras-chaves: Crianças transgênero. Preconceito. Desafios e dificuldades.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: geovanatavares.s@hotmail.com.

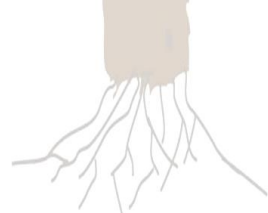
² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: brasucaya@yahoo.com.br.

A ESTENOSE DE JUP EM RECÉM-NASCIDOS

Beatriz Plaza dos Santos¹
Regiane Machado de S. Pinheiro²

Resumo: O corpo humano é repleto de resíduos tóxicos ou desnecessários para o seu funcionamento. Essas substâncias podem ser formadas pelo próprio corpo como resultado de alguma reação química ou ingerido, independentemente do modo em que elas aparecem no corpo, elas devem ser separadas e expelidas. Uma das partes encarregada de diferenciar, separar e expelir as substâncias desnecessárias e/ou prejudiciais é o trato urinário. O trato urinário é um sistema estabelecido por quatro órgãos principais: rim (normalmente dois), ureter (normalmente dois), bexiga e uretra, e é responsável por filtrar esses resíduos desnecessários ou tóxicos do sangue, formando um único fluido (a urina) e expeli-lo do corpo humano. Os rins, sendo um esquerdo e o outro direito, são responsáveis por filtrar o sangue e formar a urina, que é impulsionada pelos dois ureteres, esquerdo e direito, para a bexiga, onde fica armazenada até a sua capacidade máxima, para enfim ser expelida pela uretra. Infelizmente, muitas crianças nascem com anomalias que prejudicam o êxito do sistema urinário. A estenose de junção ureteropiéica (JUP), é uma anomalia congênita que afeta um a cada cinco mil nascidos e é definida pelo estreitamento do ureter na parte ligada com a pelve renal (ligação rim-ureter), causando dificuldade na passagem da urina, armazenada no rim, para o ureter sucedendo no mal funcionamento do rim ou, em casos muito críticos, a falência do mesmo. A justificativa da escolha deste tema se deve ao fato que a autora possui essa condição, embora não tenha descoberto sua existência quando recém-nascida. O foco da pesquisa para apenas recém-nascidos se deve a amplitude do tema na área médica, além de ser um assunto atual que ganha, constantemente, mais destaques e investigações nas diversas áreas da medicina. Logo, esse trabalho tem como pergunta da pesquisa: Como a estenose de JUP prejudica o funcionamento do sistema urinário de recém-nascidos? Com isso, o principal objetivo dessa pesquisa é entender as consequências da estenose de JUP no sistema urinário dos recém-nascidos. Além disso, tem-se como objetivos específicos: sintetizar a importância do sistema urinário para o corpo humano; entender a anatomia e fisiologia do trato urinário, 6 ressaltando sua composição e principais funções; apreender a estenose de JUP de forma geral, bem como os tratamentos disponíveis para os recém-nascidos.

Palavras-chave: Corpo humano. Estenose de junção ureteropiéica. Recém-nascidos.



¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: beatrizplazasantos@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: regianemachado0311@gmail.com.

A INTERRUÇÃO DE GRAVIDEZ DE ANENCÉFALOS: UMA QUESTÃO DE BIOÉTICA

Nathália Cândida Costa Gomes¹
Evandson Paiva Ferreira²

Resumo: A anencefalia não é um tema que é muito abordado atualmente e visto que o aborto é um tema repleto de preconceitos e principalmente de desinformações. No tempo em que o Judiciário discutia sobre a descriminalização da interrupção da gravidez de anencéfalos ocorreram muitos debates entre os que eram a favor a partir do ponto de vista religioso contra os que eram a favor da interrupção gestacional de anencéfalos a partir do ponto de vista científico. Com base nessas polêmicas envolvendo o tema, pude ver o conflito entre opiniões diferentes sobre o que é a vida e também sobre os diferentes modos de pensar sobre a vida pública e como ela deve ser levada. Havia um impasse entre a visão da religião e a visão laica que era baseada em pensamentos científicos e na razão, todos relacionados ao assunto. Ao escolhermos o tema da interrupção da gravidez de anencéfalo, retomamos a questão do direito da mulher sobre seu corpo e interrogamos o limite do conceito do que é a vida. A quem cabe dizer o que é vida? A religião? A ciência? Ou a mulher? Neste trabalho, nosso foco também, é mostrar um aspecto desse embate entre estado laico e grupos religiosos no que tange à vida da mulher. Ao longo da história o corpo da mulher tem sido um campo de batalha entre a religião, a filosofia, a ciência, e mais recentemente, a medicina. O grande problema é que a maior interessada na questão, a mulher, muitas vezes é deixada de lado, silenciada e tratada como mera reprodutora da vida biológica. O objetivo que tenho a partir dessa pesquisa é observar e analisar através de livros, artigos, e também através de um questionário que foi aplicado nos dois 2ºs e 3ºs anos do Ensino Médio do CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) a opinião da religião, da ciência, do Judiciário e dos alunos que representam os laicos que tem suas opiniões formadas a partir de cada pensamento e dogma. Também tenho como objetivo discutir o processo de descriminalização da interrupção da gravidez de anencéfalos e explicar o que a religião, da ciência e a decisão tomada pelo judiciário causa no casal.

Palavras-chave: Interrupção. Anencéfalos. Bioética.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: candidanathalia52@gmail.com.

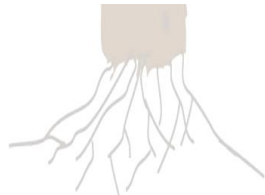
² Professor no CEPAE/UFG. E-mail: evandsonpaivaferreira@gmail.com.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NO CEPAE/UFG

Dayana Vinhandeli Rodrigues¹
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes²

Resumo: A violência contra as mulheres é um problema histórico que afeta milhares de indivíduos diariamente em todo o mundo. A desigualdade de gênero não é novidade, ela existe desde sempre e atinge grande parte das mulheres que assumem o papel de “do lar/donas de casa” e tomam para si as atividades domésticas e o cuidado dos filhos. Dessa forma, são vistas por alguns homens como sua propriedade e são obrigadas a ser submissas e aceitar todos os seus desmandos. Em 1993, na Conferência Mundial de Direitos Humanos, foram reconhecidos legalmente os direitos das mulheres, considerando questões como: dignidade, igualdade, liberdade, proteção, entre outros. Na Carta das Nações Unidas foi reafirmada a necessidade de respeitar a mulher como um indivíduo livre e dotado de direitos e deveres, assim como os homens. Embora possamos considerar que muitos foram os avanços em relação ao papel das mulheres na sociedade, ainda percebemos que em vários meios elas são tratadas com desrespeito, descaso, discriminação e violência (dos mais variados tipos). Considerando esse contexto, acreditamos que a violência doméstica é um forte exemplo desse descaso com os direitos adquiridos pelas mulheres. Ela costuma dar-se de forma silenciosa, dentro dos lares e é ocultada pelas vítimas que se sentem intimidadas e reprimidas pelos seus agressores. Nesse sentido, no presente estudo foram estabelecidos os seguintes objetivos: identificar os conceitos de violência, seus tipos e suas características; analisar o perfil do agressor e da vítima; verificar os princípios e as sanções dispostas na Lei Maria da Penha; e identificar e analisar a opinião de mulheres que fazem parte da comunidade do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG sobre o tema deste estudo. Para sua realização, aplicamos um questionário com cinco questões. Como resultados verificamos que os índices de violência doméstica têm aumentado de forma alarmante no Brasil. Com a Lei Maria da Penha, alguns avanços foram alcançados, mas ainda é grande o descaso de alguns órgãos que deveriam defender as vítimas de violência e acabam causando ainda mais humilhação e desconforto. As vítimas se sentem desamparadas pela sociedade e acabam mascarando sua situação e deixando impune seu agressor. Precisamos trazer esse tema para o debate, discutir com nossos jovens, buscar formas de conscientização que possam diminuir gradativamente essa situação tão degradante.

Palavras-chave: Violência doméstica. Causas e consequências. Lei Maria da Penha.



¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: dayanavr1998@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: brasucaya@yahoo.com.br.

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO FATOR COADJUVANTE NO PROCESSO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DA CRIANÇA COM TDAH NO CICLO 1

Tereza Borges de Jesus Rodrigues¹

Resumo: Este trabalho aborda intervenções na inteligência emocional da criança com Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Ciclo I (6 a 8 anos) do Desenvolvimento Humano por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais. O TDAH se caracteriza por uma combinação de dois grupos de sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Quanto à causa, existe uma forte participação genética, sendo o diagnóstico clínico e a incidência de 5% da população brasileira. Os sintomas do TDAH podem manifestar – se desde a idade muito precoce. Frequentemente, nos relatos dos pais, há referência à inquietude desde muito cedo. Na fase escolar, essas crianças são comumente consideradas pelos professores como tendo uma “eletricidade” muito maior do que outras crianças da mesma idade. Os portadores de TDAH podem apresentar maior frequência de acidentes, reprovações, expulsões, abandono escolar, mais problemas de aprendizagem escolar e problemas com atenção, manutenção do esforço, memória e emocional. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define Saúde Emocional como “um estado de bem estar onde o indivíduo realiza suas próprias habilidades, lida com os fatores estressantes normais da vida, trabalha produtividade e é capaz de contribuir com a sociedade”. Sabendo que o equilíbrio das funções psíquicas é capacidade de gerenciar as emoções, garantindo o bem estar na vida social, física e mental sendo necessário que se tenha hábitos saudáveis, exercite a afetividade, participa de jogos e brincadeiras, ou seja, melhora a qualidade de vida. Os jogos e brincadeiras exercem valor pedagógico muito importante no desenvolvimento psicomotor da criança. Por meio dessas atividades, o aprendiz expressa seus conflitos e, assim, pode-se reconstruir seu passado, restaurar ou amenizar seus traumas. A criança, ao brincar, desloca para o meio exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação reflexão e ação. Tornando-se ativo aquilo que sofreu passivamente, modifica um final que não foi penoso, tolera papeis e situações que seriam proibidas na vida real. Nosso foco é demonstrar que aprendizagem se processa por meio do corpo e que a criança é um ser global formada por corpo, alma e espírito. Sabendo que os problemas psicoemocionais são complexos de muitas causas, sintomas e também comorbidades existentes em consequência desses transtornos (desatenção, impulsividade e hiperatividade). Diante das dificuldades ocorridas, sugerimos que seja trabalhado no início como forma de prevenção. Buscamos, assim, fazer um levantamento bibliográfico e exploratório em torno do tema abordado.

Palavras-chave: Jogos. Emoção. Hiperatividade.

¹ Saint Alcuin of York. E-mail: terezaborgeslinda74@gmail.com.

VOCÊ APRENDEU? ESTUDO SOBRE A (RE) SIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO E DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Amanda Mota Silva¹
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes²

Resumo: Neste trabalho apresentamos os resultados parciais da pesquisa realizada na disciplina de Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (pertencente à matriz curricular do núcleo obrigatório) e ofertada anualmente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. O questionamento central do estudo é descobrir de que forma os processos avaliativos realizados nas instituições escolares podem gerar aprendizagens significativas. Como objetivos buscamos identificar os instrumentos avaliativos capazes de indicar uma aprendizagem significativa; elencar os instrumentos utilizados na atualidade; e estudar o conceito de aprendizagem significativa em comparação com as avaliações instituídas nas escolas. A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser um tema que provoca reflexões constantes, também guarda fortes resquícios de sua origem na Revolução Industrial. O século XX foi cenário de expressões conflituosas no campo das políticas e práticas educacionais baseando-se na forte divisão de classes, disciplina, obediência e regime autoritário. Este modelo educacional buscava classificar os alunos, controlar e distribuir conteúdos e tempos, com uma série de passos e todo o processo terminava sendo meramente mecânico. Com base nesta perspectiva, o mercado educacional foi recriando práticas nas escolas que lembravam fábricas e prisões, priorizando o cumprimento de horários restritos, uniformização, exames padronizados, crianças sentadas em fileiras e postura inerte voltada para o quadro. Desta forma, os conhecimentos das mais variadas disciplinas passaram a ser desenvolvidos de forma superficial e conteudista, deixando de lado a aplicabilidade dos conteúdos no contexto dos estudantes. A memorização de conteúdos para aplicar em avaliações que garantem a aprovação acabou se sobrepondo ao processo de aprendizagem, um grande equívoco em nosso sistema educacional. Ao analisar algumas práticas utilizadas no contexto escolar foi possível perceber que muitas seguem desvinculadas da reflexão sobre as diferentes realidades e contextos vivenciados pelos estudantes, não abrem espaço para a problematização, não ampliam suas visões de mundo e deixam de relacionar teoria e prática. Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem significativa traz uma nova perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir do estudo e análise de posturas conservadoras e tendências educacionais modernas. Para ensinar e avaliar não há fórmulas nem receitas, mas há práticas pedagógicas que vem se consolidando e realizando mudanças nas perspectivas de ensino das diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Instrumentos de avaliação. Aprendizagem significativa. Contexto escolar.

¹ Estudante secundarista no CEPAE/UFG. E-mail: amandahmota@gmail.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: brasucaya@yahoo.com.br

EXPLORANDO AS FORMAS GEOMÉTRICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Douglas Carvalho de Menezes¹
Camila Rezende Oliveira²

Resumo: O presente trabalho é parte dos resultados parciais de uma pesquisa realizada junto à FAMAT-UFU de um curso de extensão e consistiu em uma pesquisa bibliográfica e aplicatória que tem como objetivo principal sistematizar estudos que possibilitem visualizar algumas reflexões acerca do uso da Geometria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como este pode ser trabalhado na série de ensino mencionada. Nesse sentido, a metodologia empregada tem como base uma pesquisa bibliográfica na área e posteriormente a aplicação de atividades referentes ao assunto em uma sala de segundo ano. Diante desse quadro, deve-se ter clareza de que o trabalho com a Matemática deve ser norteado por práticas pedagógicas que favorecem de maneira clara a aprendizagem dos estudantes sobretudo no Ensino Fundamental pois estes estão inseridos na Educação Básica onde necessita-se de um cuidado ainda mais redobrado tanto da família quanto da escola. O uso da geometria como conteúdo do ensino e da aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental deve se dar de modo alternativo e claro para as crianças desse nível de ensino. A escolha das fontes se deu por meio da leitura dos livros relacionados com a Matemática como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e também da Proposta Curricular para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Estado de Minas Gerais mais conhecida como Conteúdos Básicos Comum (CBC). Desse modo, percebem-se a escassez do tema e a falta de bibliografia nos documentos oficiais na área de Matemática nos Anos Iniciais, sinalizando assim um discurso vazio e a falta de estudos mais a fundo para partilhar aos docentes desse nível de ensino.

Palavras-chave: Geometria. Anos Iniciais. Matemática.

¹ IFTM. E-mail: douglasmatufu@gmail.com.

² UFU. E-mail: milarezendeoliveira@gmail.com.

BENEFÍCIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA UNIVERSIDADE

Giane Hayasaki Vieira¹
Andréa Hayasaki Vieira²

Resumo: Este estudo tem como foco o relato de experiência sobre os benefícios das metodologias ativas, especialmente o Problems Based Learning (PBL ou Aprendizagem Baseada em Problemas), bem como a problematização baseada no arco de Maguerez, na Universidade. O PBL consiste em um método de aprendizagem inovador em que o estudante se torna ativo e trabalha para solucionar um objetivo a partir de problema real ou simulação baseada em contexto. A aprendizagem é centrada no estudante que, com autonomia e proatividade, assume o lugar de protagonista na aquisição do conhecimento, sendo o professor um mediador do estudo. O arco de Maguerez baseia-se em uma metodologia composta de cinco itens: a observação da realidade, os pontos-chaves, a teorização, as hipóteses de solução e a aplicação à realidade, auxiliando na formação de profissionais críticos e reflexivos sobre problemas do cotidiano. Essa pedagogia problematizadora sustenta-se, principalmente, em Paulo Freire (2005) que propõe dois pressupostos para aquisição do conhecimento: o uso da pesquisa como ferramenta para ampliar a curiosidade e o estudante como autor de transformação social. As metodologias de trabalho abordadas são vivenciadas atualmente, entre outros cursos superiores, na faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS). Os resultados deste trabalho podem ser notados no crescimento da aprendizagem dos acadêmicos. Os benefícios apontados nessa Universidade com o PBL e o arco de Maguerez foram, entre outros, os seguintes: maior aquisição de conhecimento com autonomia, estímulo ao pensamento crítico, interação social entre acadêmicos, incentivo à curiosidade e à pesquisa, melhora na comunicação individual e grupal, formação de profissionais mais humanizados, incentivo à superação, em grupo, de desafios e dificuldades.

Palavras-chave: Aprendizagem. Metodologias Ativas. Universidade.

¹ Acadêmica do Curso de Medicina/ PUC/GOIÁS. E-mail: gianevieira11@hotmail.com.

² Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Coordenadora Pedagógica CEPI JK SME-Go). E-mail: andrea_hvfono@hotmail.com.

UM DESAFIO ANDRADIANO: MACUNAÍMA EM SALA DE AULA

Luíza Álvares Dias¹
Vivianne Fleury de Faria²

Resumo: A iniciação à docência oferece aos bolsistas a oportunidade de atuação em sala de aula nos anos iniciais dos cursos de licenciatura. Este relato refere-se a uma experiência destas, no caso, a de trabalhar com a leitura do livro *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, com as turmas do 2o ano do Ensino Médio, sob a orientação da professora de Língua Portuguesa, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), unidade da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com estas turmas está em execução o projeto Transdisciplinar *Lendo e escrevendo o Brasil*, formado pelos professores de Língua Portuguesa, História e Geografia, que escolheram as obras a serem lidas conjuntamente. Fica ao encargo da disciplina de Língua Portuguesa promover a leitura e análise literária da obra determinada para cada bimestre. Esta postura deve-se a outro projeto, este apenas do Departamento de Língua Portuguesa, o de *Formação do leitor literário*, caro a este departamento que entende que, como ensina Antonio Candido (2002), a literatura é um direito inalienável de todo ser humano, instrumento de capacitação, emancipação e de humanização, uma vez que, na medida em o texto literário coloca o leitor no lugar do outro, leva-o a empatia pelo próximo. Com isso, foi adotada a postura de leitura em sala de aula dos capítulos integralmente, com intervenções da professora, dos alunos e dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Essa leitura mediada é importante para que os educandos percebam as nuances do texto, entendendo-o de forma crítica e tecendo inferências. Assim, em uma das intervenções dos bolsistas, foi montada uma aula dos capítulos 11 e 12 da obra de Mário de Andrade, com destaque das principais partes e explicação aos alunos não apenas as ações de cada capítulo, mas também as simbologias que a prosa andradiana traz. Como referencial teórico foi utilizado, principalmente, o estudo de Cavalcanti Proença (1987) sobre a obra. Com esse procedimento foi possível desenvolver uma aula dinâmica, com a participação dos alunos, da professora e dos bolsistas e resultando, sobretudo, na compreensão abrangente e crítica do texto.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Iniciação à Docência. *Macunaíma*.

¹ (FL/UFG). E-mail: luizaadias@outlook.com.

² Professora no CEPAE/UFG. E-mail: vivianne_fleury_faria@ufg.br.

EXPERIÊNCIA DA LEITURA DE POESIA NO ENSINO MÉDIO

Mariana Almeida Lemos¹

Vivianne Fleury de Faria²

Resumo: Esse relato de experiência é cunhado a partir de uma intervenção feita por uma turma de bolsistas PIBID na aula de Língua Portuguesa em uma turma de 2º ano do ensino médio do CEPAE – UFG. Nesta escola o departamento de Língua Portuguesa desenvolve um projeto de pesquisa de *Formação do leitor literário na educação básica*, projeto este que privilegia a leitura literária em sala de aula, uma vez que se crê, com Antonio Candido, que a leitura literária é imprescindível para formação humana, intelectual e cidadã do jovem aluno, direito inalienável de qualquer ser humano. Neste caso, os alunos discutiam a Semana de Arte Moderna e a disposição de embate dos primeiros modernistas quanto à poesia parnasiana. A fim de demonstrar o contraste entre as duas posturas estéticas adotou-se a leitura de poesias em que fossem notórios os princípios de cada um destes movimentos literários. A metodologia da intervenção deu-se por grupos de alunos orientados pelos bolsistas diante de poesias parnasianas e modernistas. Desse modo, o grupo do qual fui responsável leu e discutiu os poemas “Poética”, de Manuel Bandeira, e “Pronominais”, de Oswald de Andrade, ambas pertencentes à primeira fase do modernismo brasileiro. No primeiro momento houve uma leitura individual para que cada aluno apreendesse o sentido mais imediato da poesia por si mesmo; logo depois houve uma leitura coletiva que comportou a entonação dos versos, agregando sentido e expressividade à leitura; e, por último, uma fez-se uma leitura explicativa. As bases desses dois movimentos literários, analisada a partir da leitura de poemas, principiou toda uma discussão que resultou em reflexões do que poderia ser o lirismo; a relação do conteúdo e da forma com os princípios de cada movimento literário; a interferência da mensagem da poesia no cotidiano e a recordação desse cotidiano diante os assuntos que as poesias resgataram. Por fim, é possível perceber como concentrar-se em um objeto artístico é eficaz para a aprendizagem e repercussão de temas passíveis à discussão e resgate da realidade do aluno, tornando a aula uma intervenção que foge da exposição tediosa que muitas vezes não atinge o objetivo de compreensão abrangente do texto literário pela turma.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Leitura de Poesia. PIBID.

¹ FL – UFG. E-mail: marianalemos2010@gmail.com.

² Professora no CEPAE – UFG. E-mail: vivianne_fleury_faria@ufg.br.

A CRÔNICA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Nelson Carlos dos Santos¹
Célia Sebastiana Silva²

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido em sala de aula da II Etapa do 6º semestre da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma Escola Municipal de Inhumas – GO. A partir de um diagnóstico de pouca ou nenhuma prática da leitura na turma, dificuldade de interpretação textual e embaraço dos alunos para se expressarem oralmente e por escrito, foi possível constatar prejuízos no processo do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno, e, conseqüentemente, também na aprendizagem. Para isso, apresentou-se o gênero textual *crônica* para um trabalho com esses três aspectos da linguagem, tentando potencializar a formação leitora e a capacidade de compreensão e de expressão oral e escrita. Dessa forma, foi utilizada a crônica “Menor perverso” de Olavo Bilac, cujo foco principal se concentrou no auxílio à formação de um leitor crítico, capaz de se posicionar de forma oral e escrita acerca das questões históricas e sociais no contexto em que está inserido o texto. Por ser um gênero geralmente curto, com temática leve, cotidiana, comumente crítico e provido de humor, a crônica favorece a aceitação e o gosto do aluno com pouco afeto à leitura e apresenta relevância no processo de aprendizagem dos discentes. Como fundamentação teórica, foram utilizados estudiosos como Cândido (1992), Todorov (2009), Bakhtin (2002), Freire (1989), Nóvoa (1992), Schön (1983) dentre outros. Para a metodologia criou-se uma sequência didática, aplicada em cinco aulas. Estas foram efetuadas, a partir de uma provocação, após a leitura, individual e coletiva, do texto, para se comentar e discutir as temáticas presentes no texto. Também foram utilizados questionários para interpretação escrita e para reflexão acerca das aulas e do texto estudado. Ao final das aulas também houve registro docente reflexivo das percepções originadas pelas ações e reações dos alunos, bem como da prática e mediação do professor. Neste trabalho confirmou-se, mediante as verificações realizadas, o que já havia sido levantado como hipótese que é a dificuldade em leitura e interpretação textual e a possibilidade de a crônica despertar o gosto do leitor pela leitura e compreensão de texto, o que foi comprovado pelas questões de interpretação feitas por escrito. Houve também resultados satisfatórios nas discussões provocadas, destacando-se, principalmente, o fato de terem sido capazes de estabelecer uma comparação entre o contexto histórico em que o texto foi escrito e a atualidade, conferindo à *crônica* elemento de valor para a prática leitora.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação do leitor. Crônica.

¹ Mestrando no PPGEEB- CEPAE-UFG. E-mail: nelsoncarlosueg@gmail.com.

² Professora pesquisadora no PPGEEB- CEPAE-UFG. E-mail: celia.ufg@hotmail.com.

A FORMAÇÃO DOCENTE DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS VINCULADA AO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Cleide Araújo Machado¹
Suelene Vaz da Silva²

Resumo: Esta comunicação apresenta um estudo realizado com alunos do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás, câmpus Goiânia, a partir da atuação deles como professores de português como língua de acolhimento (PLAc) no projeto de extensão “Acolher, ensinar e aprender: português para imigrantes em situação de vulnerabilidade”. As aulas do projeto ocorrem aos sábados, desde agosto de 2018, para um grupo de aproximadamente 50 imigrantes haitianos de idades, conhecimento de português e níveis de escolaridade variados e possui como professores 22 alunos de Letras, que recebem orientação de 3 professoras formadoras. As aulas são planejadas e executadas considerando-se as necessidades comunicativas dos haitianos e sustentam-se no repertório teórico de ensino de línguas para fins específicos (BRUNTON, 2009; CELANI, 1988, 2009; HUTCHINSON; WATERS, 1987), na abordagem por tarefa (WILLIS, 1996) e na aprendizagem colaborativa de línguas (VYGOTSKY, 1998; FIGUEIREDO, 2006). Os professores em formação trabalham em equipes, de dupla a quartetos, desde a escolha da temática até a regência das aulas. Todas as etapas são acompanhadas pelas professoras formadoras, que buscam orientar a elaboração das aulas e do material e, após as aulas, acionar, por meio de sessão reflexiva, o pensamento crítico acerca do processo realizado. Como resultados, os professores em formação têm demonstrado uma autopercepção de suas aulas, resignificando-as a cada encontro, aprimorando o material didático segundo as necessidades comunicativas dos haitianos. Por outro lado, o fato de as aulas não seguirem uma gradação de complexidade de conteúdos, inclusive os comumente utilizados para o ensino de estruturas de português como língua materna, e espaçamento temporal entre as aulas têm desencadeado, em alguns dos professores em formação, a sensação de que não há aprendizagem de PLAc por parte dos haitianos. Assim, a reciprocidade entre a formação docente e a prática como professor de PLAc ainda se situa em um âmbito em que o professor em formação preocupa-se mais com “medir” o quanto o aluno está aprendendo do que com a perspectiva de ensino de PLAc. Além disso, a experiência em construir planos de aula embasados por teorias de ensino-aprendizagem de línguas e criar material didático coerente com essas aulas parece ser algo sem muito valor pedagógico, deixando transparecer a ideia de que a quantidade de conteúdos trabalhados é mais relevante que o fato de a aula proporcionar conhecimentos significativos para a vida dos alunos haitianos.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de PLAc. Reflexão.

¹ IFG-Goiânia. E-mail: cleidi.letras@ifg.edu.br.

² IFG-Goiânia. E-mail: suelene.silva@ifg.edu.br.

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: DIÁLOGOS

Taith Braz Teles Ferreira¹
Luzia Rodrigues da Silva²

Resumo: O ensino da língua portuguesa, conforme salienta Geraldi (2015), sempre operou com textos. Entretanto, as formas dessas operações variaram ao longo do tempo, ora fundamentadas nos estudos gramaticais e estruturais da língua ora no estudo dos gêneros discursivos, deixando para trás o mais importante: o exercício das compreensões que os textos podem oferecer. Como docentes do ensino de língua portuguesa, percebemos, por parte de muitos professores, dificuldades em trabalhar a escrita em sala de aula como um processo fundamentado nos pressupostos teóricos Bakhtinianos (2014/2017) de cunho interacionista, dialógico e funcional. Entendemos que, para o ensino da língua escrita, precisamos compreender que os textos têm autoria, prevê interlocutores, têm um propósito comunicativo definido e faz parte de alguma situação social. Nosso objetivo com esse estudo é analisar experiências na sala de aula em que as práticas de escrita são planejadas, interativas e dialógicas. Pretendemos indicar como tais práticas de linguagem contribuem para o aprendizado da língua escrita. Objetivamos, com a elaboração de uma sequência didática, criar situações interlocutivas que possam subsidiar a produção textual dos educandos. A abordagem qualitativa e a pesquisa-ação são os norteadores metodológicos dessa pesquisa. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa-ação procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. O estudo será realizado em uma escola de ensino público da cidade de Goiânia-GO, em uma turma de 35 alunos do Ensino Médio. Como corpus, utilizaremos as produções textuais dos educandos e as anotações do diário de campo. Para análise das produções textuais, nos embasaremos na proposta de Antunes (2010) trazendo para este estudo a compreensão de como a construção, os sentidos e as intenções expressas nos textos são funções do contexto, do léxico e da gramática. Quanto aos resultados, esperamos contribuir para o processo de aprendizagem da língua escrita propiciando aos estudantes a vivência direta com a língua compreendendo que ela é um fenômeno em uso e não um sistema abstrato de normas.

Palavras chave: Ensino na Educação Básica. Produção Textual. Sala de Aula.

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEED/CEPAE/UFG. E-mail: prof.taithferreira.lp@hotmail.com.

² Professora pesquisadora no PPGEED/CEPAE/UFG. E-mail: luzro7@yahoo.com.br.

O PROJETO TRANSDISCIPLINAR COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO

Tarcílio Roberto Lima Neto¹
Vivianne Fleury de Faria²

Resumo: O presente relato de experiência tem por corpus o exercício reflexivo das atividades acompanhadas pelos Bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no decurso das aulas de Língua Portuguesa nas turmas dos 2º anos do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE– UFG). Em consonância ao desenvolvimento de seus projetos como um centro de pesquisa que integra a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) tem-se o projeto transdisciplinar *Escrevendo e lendo o Brasil*, que atua pelo eixo da junção das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. O projeto visa o exercício do pensamento crítico dos alunos, pois evoca a necessidade de se pensar com coerência e sensibilidade a identidade brasileira e o seu valor simbólico no meio social, político, cultural e histórico, assomando o respeito aos conhecimentos que cada um, em exercício de sua subjetividade, exerce no mundo e sua relação com o contexto social ao qual pertence, configurando ainda como uma forma de execução das práticas de letramento. Para tanto, os alunos, instruídos a ler poemas de Carlos Drummond de Andrade, foram instados a analisá-los em grupos e, atendendo aos objetivos propostos por essa atividade, criar mini podcasts sobre determinado poema escolhido, atentando-se aos aspectos que perpassam o fazer literário e a própria teoria, relacionando-os a questões da História e da Geografia. Assim, a título de exemplo, nos poemas *Sentimento do Mundo* e *Confidência do Itabirano*, foram observados aspectos geográficos, históricos e sociais em intrínseco diálogo com os literários. Portanto, é perceptível que o Transdisciplinar, dado como uma prática de letramento, atinge o seu objetivo, pois envolve os discentes em um exercício profícuo de reflexões tão atuais e humanas que repercutem e reverberam suas causas nas realidades e nas subjetividades de cada um, tantos nos alunos como nos professores e monitores do PIBID, que nesse fazer dialógico tanto aprendem quanto ensinam.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Transdisciplinar. Práticas de Letramento.

¹ FL – UFG. E-mail: tarciliorobertoanjo@gmail.com.

² Professora no CEPAE – UFG. E-mail: vivianne_fleury_faria@ufg.br.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA HAITIANOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Hamayana Silva Melo¹
Suelene Vaz da Silva²

Resumo: Esta comunicação apresenta a experiência de uma aluna do Curso de Letras Licenciatura Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás – câmpus Goiânia, que atua como professora de português como língua de acolhimento (PLAc) em um projeto de extensão intitulado ‘Acolher, ensinar e aprender: português para imigrantes em situação de vulnerabilidade’. O objetivo do projeto é ensinar português ou ampliar o conhecimento dos imigrantes dessa língua para que ela seja um instrumento de mediação entre os imigrantes e a sociedade que os recebe, auxiliando-os, por meio da língua, no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente (SÃO BERNARDO, 2016). As aulas de PLAc ocorrem no IFG, câmpus Goiânia, aos sábados, no período vespertino. A experiência aqui apresentada ocorreu em uma turma de 5 alunos adolescentes haitianos, entre 9 e 14 anos de idade, que estão regularmente estudando nas escolas do estado ou do município de Goiânia. As aulas são planejadas para atender às necessidades comunicativas dos haitianos e para apoiá-los nas atividades desenvolvidas no contexto das escolas regulares. Como professora em formação, a experiência tem demonstrado que cada aula se constitui como oportunidade de ‘aprender a aprender (MAGALHÃES, 2003). Assim, a elaboração dos planos de aula, construção do materiais didáticos, execução das aulas as sessões reflexivas são momentos que me fazem repensar como teoria e prática podem favorecer a (re)construção significativa do meu fazer pedagógico e de como a perspectiva de acolhimento precisa ser a mola propulsora das aulas e da formação docente de quem atua com imigrantes em situação de vulnerabilidade, pois, por meio do PLAc, o ensinar se torna o aprender e o aprender transforma-se no acolher.

Palavras-chave: Formação. PLAc. Aprender a aprender.

¹ IFG-Goiânia. E-mail: hanamelo30@gmail.com.

² IFG-Goiânia. E-mail: suelene.silva@ifg.edu.br.

OS SALTIMBANCOS: O TEATRO E O LETRAMENTO COMO ELEMENTOS DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS

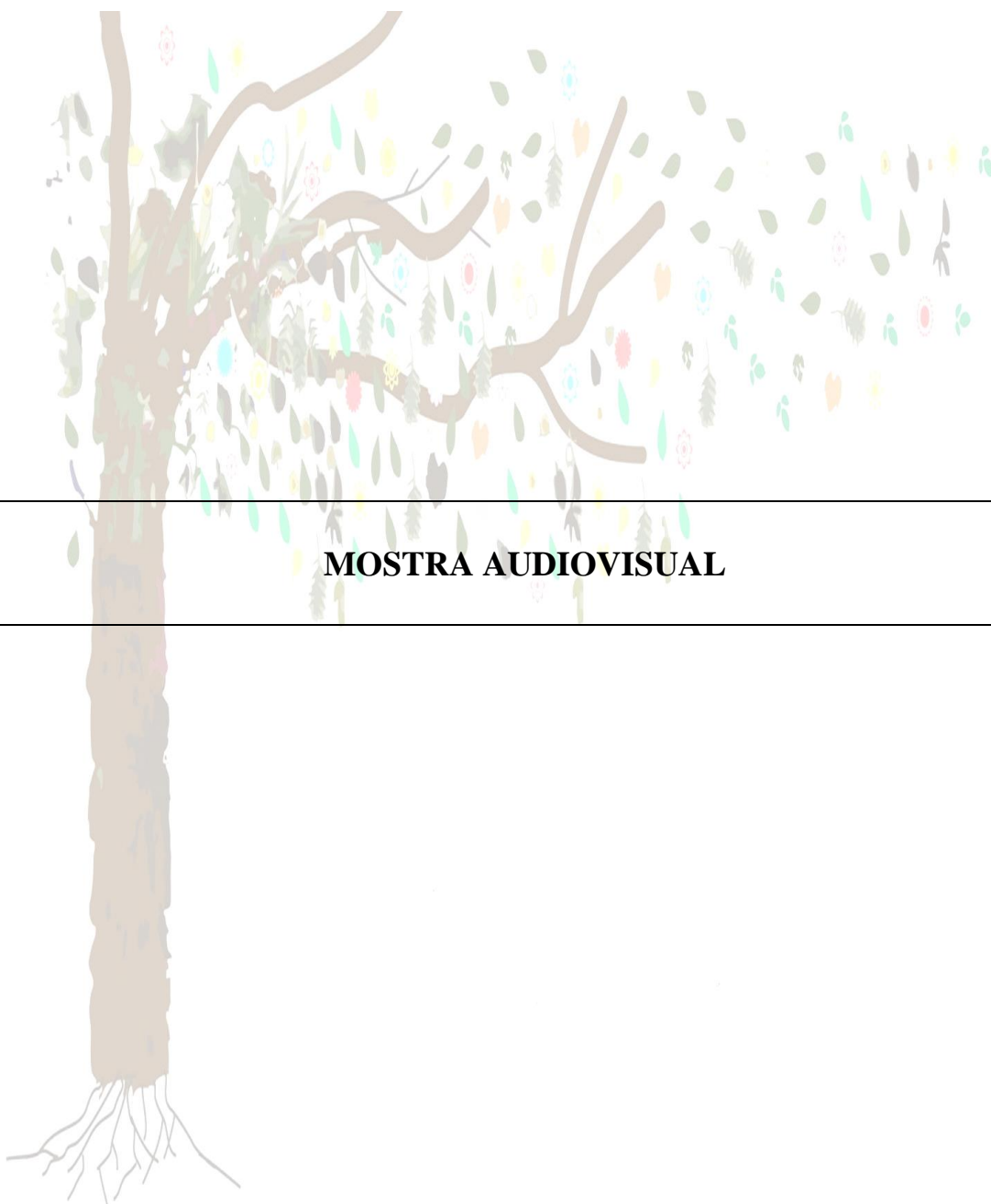
Rafaela de Moraes Ramos¹
Renata Valério Póvoa Curado²

Resumo: Este trabalho tem como finalidade discorrer sobre as atividades relacionadas à temática Artes e Letramento, no primeiro semestre de 2019, desenvolvidas com as crianças de 5 e 6 anos no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. O objetivo central foi proporcionar vivências artísticas e culturais, a partir do musical “Os Saltimbancos”, com o intuito de favorecer o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, psicológico, emocional, social e cognitivo, de modo a ampliar a construção de conhecimentos diversificados, dentre eles a leitura e a escrita, na perspectiva do letramento. A partir destas proposições o grande dilema estava em como abordar com as crianças temas complexos como a conjuntura política atual do país, sobretudo no contexto das greves e manifestações contra os cortes de verbas para a educação. Para tanto, utilizou-se a fundamentação teórica dos autores Vigostsky (1998), Luria (1998), Leontiev (1998), Ostetto (2012), Corsino (2003) e Peter Slade (1958). A metodologia consistiu em proporcionar o conhecimento da história dos animais do musical e a condição de exploração em que viviam, à medida que contávamos as histórias as crianças conseguiram a relacionar com o cotidiano. A metodologia consistiu-se em apresentações teatrais utilizando diferentes recursos, como por exemplo, o teatro com fantoches confeccionados pelas crianças, o teatro de sombras, e apresentação de teatro em libras. Em cada intervenção trabalhamos a compreensão da função social da escrita elaborando textos coletivos e incentivando elaborações de cartas e comunicados. Nesta perspectiva as crianças entenderam que na medida em que se apropriam da linguagem escrita têm maior condição de se comunicar e manifestar suas opiniões lendo e escrevendo. Ao final das intervenções consideramos que propiciamos a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão artístico-cultural. Nesse sentido, avaliamos que atingimos o objetivo de colaborar com a formação de sujeitos críticos que conhecem a realidade e se posicionam de maneira crítica contra qualquer desigualdade e perda de direitos historicamente adquiridos.

Palavras chave: Educação Infantil. Teatro. Letramento.

¹ DEI/CEPAE/UFG. E-mail: rafaelademorais@gmail.com.

² DEI/CEPAE/UFG. E-mail: renatacurado@hotmail.com.



MOSTRA AUDIOVISUAL

O Vale da Desigualdade

Kaio Régis e Gabriel Rodrigues

Este projeto cinematográfico é fruto de uma pesquisa desenvolvida em parceria, por dois secundaristas, como Trabalho de Conclusão do Ensino Médio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem como objetivo apresentar e refletir sobre a desigualdade social na cidade de Goiânia, por meio da produção de um documentário média-metragem (30'), "O Vale da Desigualdade". A questão é tratada a partir de entrevistas e cenas filmadas nos locais pesquisados, o Residencial Vale dos Sonhos e o Condomínio Aldeia do Vale. São investigadas questões relacionadas ao desequilíbrio do padrão de vida nesses dois espaços vizinhos, trazendo dados estatísticos e científicos que mostram o quão real e presente é a desigualdade na nossa capital goiana, onde o muito fica na mão de poucos. Encontra-se disponível para acesso no site <https://youtu.be/GPKH549KcpM>.

Palavras-chave: Cinema. Realidade. Desigualdade.





LANÇAMENTOS

Jornal Digital na Educação Básica: um exercício de autoria

Leonarley Rodrigo Silva Barbosa

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Sabe-se que a maioria das práticas de leitura e escrita na escola ocorrem centradas na ideia de linguagem como comunicação, o que reduz muito a oportunidade de os alunos realizarem experiências de leitura e escrita de modo mais ativo e autoral. Discutir essa questão e apresentar uma proposta que contribuísse para o ensino de Língua Portuguesa na escola, principalmente nas séries iniciais, fomentando um protagonismo estudantil, foram objetivos dessa dissertação. Para isso, optou-se por abordar teoricamente concepções decorrentes da hipótese do Inconsciente, tal como abordada por Freud e Lacan, de modo a ampliar as ideias de sujeito e linguagem, bem como defender um exercício de autoria. Afinal, um texto, oral e/ou escrito, carrega as marcas e os efeitos de como cada sujeito elabora seu encontro com o mundo. Assim, após um estudo bibliográfico e utilizando-se das tecnologias digitais, foi possível transformar um jornal estudantil impresso em um site, o Folhinha Aplicada. Ele é o produto educacional resultado deste trabalho, vinculado ao Departamento de Pedagogia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás como projeto de extensão e ao projeto de pesquisa Arte, psicanálise e educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância. Com esse formato, tornou-se mais acessível, interativo e obteve um registro oficial. Espera-se que, dessa forma, contribua para fomentar experiências de ensino mais inclusivas e com possibilidades de ampliar um processo de autoria do aluno, valorizando seu percurso pela escola, não apenas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas também. Além disso, o exercício de significação que apresenta é valorizado, não como produto final, mas como processo, a fim de que o aluno possa experimentar e descobrir. Enfim, acredita-se que o Folhinha Aplicada pode contribuir para fomentar experiências com o saber, com o outro e com o mundo.

Palavras-chave: Ensino. Linguagem. Sujeito. Jornal. Autoria. Tecnologias.

Acesso virtual:

<file:///C:/Users/deise/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Leonarley%20Rodrigo%20Silva%20Barbosa%20-%20202018.pdf>

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9042?mode=full>



<https://www.folhinhaaplicada.com/>

O livro Escola de Educação Básica para Todos! – Volume III – é a proposição da continuidade de um processo de reflexão/ação em educação trazida nos volumes anteriores, cuja premissa é a formação humana em suas diferentes dimensões. O entendimento de que a escola é um espaço de múltiplas vivências oportunizadas a sujeitos singulares faz-nos crer que é possível almejar um tipo de formação que não se oriente por uma ética que primeiro exclui para posteriormente buscar incluir.

Partimos do princípio de que o conhecimento científico, valorizado pela educação formal, precisa dialogar com variados saberes para que propicie aos envolvidos na escolarização o sentido de pertencimento humano.

Para tanto, reunimos neste exemplar relatos de pessoas envolvidas com a tentativa de superar as amarras de um ensino linear, fragmentado, seriado, segregado e limitado a um único espaço de sociabilidade. Esses textos exemplificam vivências particulares, mas que podem ser estendidas a outros contextos e, quem sabe, ser tão exitosas quanto as que se encontram aqui registradas.

No primeiro capítulo, intitulado O Saber Decolonial: outras linguagens, temos a contribuição de Deise Nanci de Castro Mesquita no texto Literatura, Pedagogia Decolonial e Formação Profissional de Jovens em Aldeias de Moçambique. A autora fundamenta o seu texto em uma concepção pedagógica decolonial, baseada no reconhecimento, respeito e reverência à cultura, às crenças e aos ritos de cada povo e suas etnias. A literatura falada, encenada e escrita desse país africano é apresentada como um relevante elemento cultural que possibilita a inserção de jovens em situação de vulnerabilidade no mundo letrado do estudo e do trabalho.

O outro texto deste capítulo é Educação, Trabalho e Politecnia: as atividades do Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ), dos autores Bernardo Carvalho Oliveira e Paulo Cezar Maia. Nele são apresentados os objetivos e as atividades deste grupo, cuja concepção de Politecnia, ou trabalho como princípio educativo, orienta os projetos e ações. Segundo afirmam, a intenção é permitir que os saberes eruditos e populares, científicos e culturais acumulados pela tradição transitem, sem barreiras e respeitosamente, em espaços plurais.

O terceiro texto, de Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes, Nuestro Espacio nos identifica: as paredes da sala de aula como espaço de representação das vivências escolares, trata do ensino de língua espanhola por meio da aprendizagem baseada em projetos. A autora apresenta os resultados de ações desenvolvidas com alunos do terceiro ano do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), cujo objetivo foi a reconfiguração do espaço escolar e a criação de um ambiente motivador que representasse os variados contextos de suas vivências singulares.

No capítulo dois, Linguagem Literária e Fruição Estética, o texto Abordagem Sistêmica de Ensino: narrativas de memórias e letramento no Ensino Fundamental, de Weslânia Evangelista de Jesus e Clêidna Lima, refere-se ao relato de experiência que investiga como a vida narrada reconstitui-se pelo tempo (re)vivido. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, que busca compreender como as narrativas de memórias podem potencializar a apreciação da leitura literária, contribuir para a fruição estética do neoleitor e interferir favoravelmente no seu processo de aprendizagem das diversas disciplinas do currículo escolar.

Danúbia Jorge da Silva e Célia Sebastiana Silva, no texto Poesias nas séries iniciais: difícil de entender?, trazem um recorte do trabalho desenvolvido com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, objetivando demonstrar como a poesia lida, vivenciada e

sentida com o corpo e com o espírito, na escola, possibilita a compreensão de seu relevante papel social para a vida, na sociedade, no mundo... O autor escolhido para tanto foi Manoel de Barros.

O texto que encerra o capítulo é Quem roubou o meu futuro? Uma experiência de leitura literária dramática na educação básica. Nele, Taíse Milhomem Borges Matos e Vivianne Fleury de Faria utilizam-se da obra de Sylvia Orthof como forma de contribuir para a formação de leitores literários do gênero drama, e outros, nos anos finais do ensino fundamental. Como exemplo de atividade a ser desenvolvida em sala, as autoras disponibilizaram uma sequência didática que pode ser acessada pelo site <https://rede.escoladigital.org.br/odas/oficina-de-leitura-dramatica-38893>.

O terceiro e último capítulo do livro leva o título Projetos Socioambientais: linguagem da criatividade. Iniciando a seção, Elielda Mariane Lopes Fernandes apresenta o Projeto Machambeirinhos: horta agroecológica e educação ambiental para crianças vulneráveis em Muzumuia – Moçambique, cuja produção de hortaliças em um Centro de Acolhimento da Organização Humanitária Fraternidade Sem Fronteiras, em África, envolveu, de maneira lúdica, crianças de sete e oito anos. O objetivo foi que se tornassem agentes multiplicadores na promoção da educação ambiental e que contribuíssem para a conscientização de seus familiares e de outras crianças com as quais se relacionam. Para isso, aprenderam a utilizar recursos naturais na comunidade em que vivem, de modo a produzirem alimentos de maneira sustentável.

O texto seguinte intitula-se Escola Aldeia, de Carolina Curado Parrode e Fátima Cristina Silva Moraes. As autoras trazem um conjunto de questionamentos relacionados à escola e propõem que a educação seja uma ALDEIA em poesia: uma edificação para a criação, a invenção, as surpresas, a alegria, as belezas, o protagonismo infantil em diversas formas; um espaço que abusa da arte, que se serve da gratidão, da amizade, do afeto, da alteridade e do amor; um lugar que faz vibrar a energia íntima de cada ser, que floresce junto à natureza e que vive a saudade de danças e cantos de culturas antepassadas; enfim, um local transcendente que abriga seres guardiões dos elementos vibrantes da estética do bem viver.

Sylvia Helena Bourroul é autora do texto A Centralidade da Família como Eixo Estruturante de Escola em Pedagogia de Alternância. Nele, historiciza o surgimento da prática institucional nomeada pedagogia da alternância, em que se intercalam períodos das crianças na escola e na família. Descreve a implantação da Escola Jatobazinho, às margens do rio Paraguai, e o trabalho que vem sendo desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, com o objetivo de apoiar e garantir a educação de crianças ribeirinhas moradoras dessa distante e isolada região do rico bioma Pantanal.

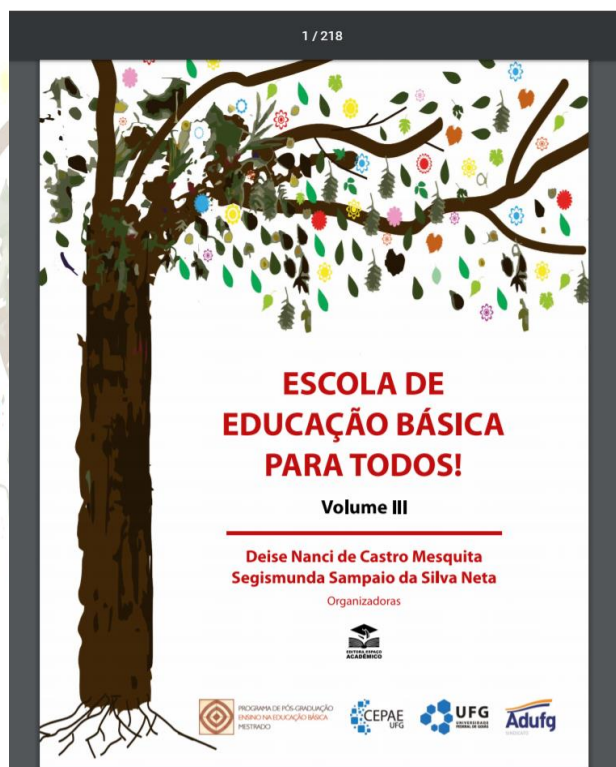
O texto que encerra o volume III da coletânea Escola de Educação Básica para Todos! é de Joyce Rodrigues Cabral. Em Associação Fonte – educação e novas formas de sociabilidade, a autora discorre sobre os princípios de um coletivo de pessoas que busca promover uma educação inovadora, sem fins lucrativos, social e ambientalmente sustentável; que acredita na cocriação de uma sociedade em que os sujeitos desenvolvem a empatia, se reconhecem como agentes de transformação e procuram integrar equipes colaborativas em diferentes tipos de instituições. As atividades estruturadas como escola formal estão programadas para ter início em 2021, mas as oficinas e vivências que contemplam as áreas das ciências, artes, filosofia e espiritualidade vêm sendo desenvolvidas regularmente.

Os textos aqui apresentados, de alguma maneira, apresentam princípios da educação sistêmica. Expressam que a racionalidade do ser humano necessita ser regada pela sensibilidade, pela cooperação, pela comum-idade; e que, para isso, precisamos compreender que somos seres mutáveis, que somos seres incompletos e, principalmente,

que não somos os únicos seres na dimensão cósmica. A aposta é que busquemos construir, sempre, um mundo mais cooperativo e solidário, que respeitemos a natureza e que nos sintamos parte dela.

Nossa gratidão a todos e todas que colaboraram na elaboração dos trabalhos aqui expostos!

As organizadoras



CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

E74 Escola de educação básica para todos : volume III [livro eletrônico] / Organizadores Deise Nanci de Castro Mesquita e Segismunda Sampaio da Silva Neta. – 1. ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. 218 p.; PDF.

Inclui referências bibliográficas

ISBN: 978-65-5081-002-3

1. Educação. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro (org.). II. Silva Neta, Segismunda Sampaio da (org.).

CDU 37

Acesso virtual:

<http://forumescolaparatodos.com.br/ebook/>

Este volume IV da coletânea “Escola de Educação Básica para Todos!” está organizado em três capítulos: “Cinema e Educação”, “Diversidade e Ensino” e “Pedagogia, Infância e Ludicidade”. O tema que inspira a reunião dos onze textos distribuídos ao longo desta obra é o uso de diferentes linguagens, e não apenas da escrita alfabética impressa no papel, como manifestação humana também promotora de socialização, fruição estética e desenvolvimento intelectual e cognitivo de crianças, jovens e adultos, com e sem deficiência.

No primeiro capítulo, a linguagem visual/audiovisual do cinema é discutida tendo em vista a sua relevância, tanto em termos de forma como de conteúdo, para a efetivação da indissociável relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que promove o entrelaçamento da educação básica com a graduação e a pós-graduação.

No segundo, são trazidos para o debate os aspectos das singularidades e diversidades humanas que servem de estímulo para que outras formas de expressão linguageira, verbais e não verbais, sejam investigadas, adotadas e valorizadas na escola, contribuindo para o enriquecimento das vivências e aprendizagem de todos.

E, no terceiro, são examinados alguns aspectos relacionados aos conceitos de linguagem, de atenção e de cuidado, que interferem na compreensão do pedagogo sobre sua profissionalidade docente, cujo papel é complementar ao desempenhado pela família, na busca pelo desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança.

O texto de Roberta Reolon Pereira e Waldmir Nascimento Araújo Neto, que abre as discussões do primeiro capítulo, apresenta algumas reflexões sobre o uso do cinema como uma possibilidade de construção de significados para o desenvolvimento de atividades na educação. Sob o título “Cultura, Semiótica e Produção Audiovisual: uma perspectiva para a educação”, o texto evidencia duas experiências convergentes entre a graduação e a pós-graduação que envolvem a formação de professores: uma é o projeto CINÊNCIA, que propõe a análise semiótica das representações culturais construídas por meio de narrativas audiovisuais de produções cinematográficas e suas relações no contexto da educação e da prática pedagógica na formação docente; e a outra é o Projeto LEGO, que debate os sentidos da produção audiovisual como fundamento, um modo de agir que permite transformações nas práticas existentes, utilizando a técnica de *stopmotion* para criar produtos audiovisuais que tratam de temas das áreas de química, física e biologia.

Em seguida, José da Silva e Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha apresentam o texto “Cinema e Escola: diálogos possíveis”, e discutem como a expansão e a consolidação do cinema nas instituições escolares, desde a educação básica aos programas de graduação e pós-graduação, têm contribuído para que as linguagens visuais e audiovisuais se configurem, cada vez mais e melhor, como um meio mais acessível e promotor de diferentes aprendizagens. Como exemplo, expõem alguns projetos interdisciplinares e institucionais de ensino, pesquisa e extensão realizados em parceria na Universidade Federal de Goiás, pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae).

O terceiro texto, intitulado “O Vale da Desigualdade”, apresenta o resultado de uma pesquisa acadêmica realizada conjuntamente como Trabalho de Conclusão do Ensino Médio, por Kaio Régis Viana Alves e Gabriel Rodrigues da Silva. Transformado em documentário média-metragem (trinta minutos), este TCEM expõe e denuncia a própria desigualdade social a que um desses jovens secundaristas está submetido, como morador de um bairro pobre ladeado por um condomínio de luxo, na periferia de Goiânia. Segundo afirmam, decidiram lançar mão da produção cinematográfica por julgarem que, muitas vezes, nenhum outro tipo de linguagem alcança tanto o público escolar quanto a imagem em movimento, quando o objetivo é provocar a reflexão sobre a abissal (in)diferença que provoca a separação de seres humanos vivendo em espaços tão próximos; uns com e outros sem direito a saneamento básico, transporte, segurança, lazer...

No último texto dessa seção, Isadora Oliveira Malveira e Juliana Ribeiro Marra explicam como produziram um roteiro cinematográfico para caracterizar o conceito filosófico de “sublime”, ou “Estado de Suspensão”, utilizando as memórias escritas em um diário, das vivências de uma delas durante o movimento Secundaristas em Luta – Goiás, em 2015 e 2016. “A Caracterização do Sublime no Filme Seja Realista, Exija o Impossível” é o título desse artigo, que também se configura como o produto de mais um extraordinário Trabalho de Conclusão do Ensino Médio realizado por alunos orientados por professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Andréa Hayasaki Vieira e Marina Marques Mendes Salviano inauguram o capítulo II, trazendo o texto “As Contribuições da Neurociência para a Aprendizagem de Crianças com Deficiência: ênfase na coletânea de sugestões de recursos pedagógicos”, para ressaltar a importância do uso adequado de estratégias pedagógicas que estimulam as áreas cerebrais formadoras de ligações sinápticas. Exemplos de estratégias lúdicas criadas a partir de materiais de baixo custo estão disponíveis na página “Aprendizagem em Rede 2”, acessando a mídia social Facebook das autoras.

No “Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito: um ato responsivo”, Mariana Cirqueira Ricardo da Silva e Deise Nanci de Castro Mesquita apresentam os conceitos bakhtinianos de língua, texto, diálogo e discurso, com o intuito de problematizar o ensino bilíngue tratado de forma fragmentada, descontextualizada e propor atividades de leitura e escrita organizadas a partir de temas geradores, segundo a proposta freiriana para a educação. Os planos de aulas apresentados e discutidos sob essas duas perspectivas teóricas foram adaptados em Libras com legendas em português e encontram-se disponíveis em um canal da plataforma YouTube.

Grazielle Lopes da Mota Bueno e Alcir Horácio da Silva são os autores do texto “O Ensino da Educação Física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão”, que traz o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi descrever e analisar como as instituições de ensino básico se relacionam com o processo de inclusão, se há domínio de Libras por parte dos profissionais de Educação Física e quais sinais nessa língua poderiam ser criados para explicar conceitos dessa disciplina. Para a discussão dos sinais-termo e a construção de um glossário semibilíngue de Educação Física (disponibilizado em uma mídia on-line), foi realizada uma proposta de intervenção baseada na pedagogia histórico-crítica, em uma escola da rede pública de Goiás.

O quarto texto deste capítulo, um produto de pesquisa realizada também como Trabalho de Conclusão do Ensino Médio no Cepae/UFG, intitula-se “O Retrato do Autismo na Série Atypical”. Nele, as autoras Ana Carolina Vieira dos Santos Alves e Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello definem e tipificam o autismo, investigam o papel da família para seu diagnóstico e tratamento, e buscam verificar como se dá a inclusão do autista na sociedade. Para tanto, analisam o ambiente e as personagens da série norte-americana, atentas às possíveis semelhanças e diferenças entre o autismo ficcional e o observado por elas na vida real brasileira.

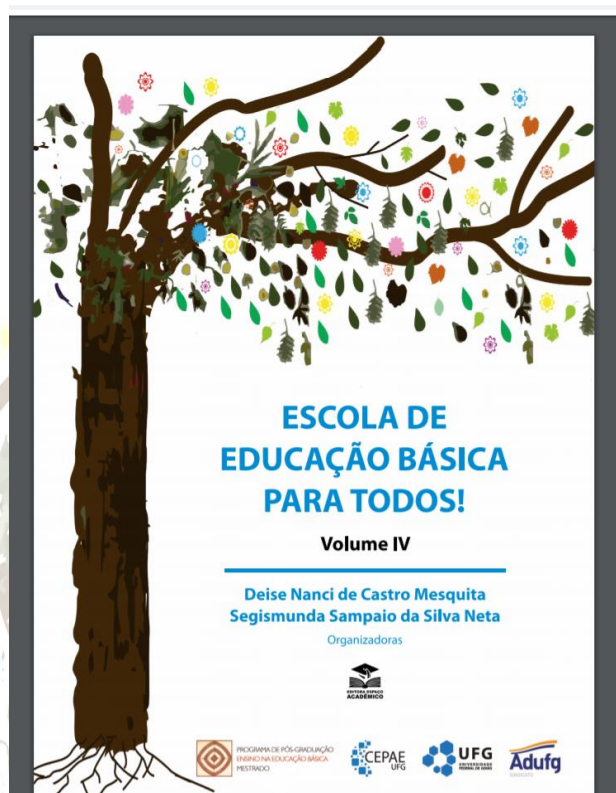
A discussão sobre “As Contribuições das Diferentes Linguagens no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento das Crianças na Educação Infantil”, de Ana Rogéria de Aguiar e Milna Martins Arantes, abre o terceiro e último capítulo do volume IV desta edição. Para as autoras, a brincadeira, o jogo, as danças e o teatro possibilitam à criança descobrir e redescobrir sua corporalidade, sua capacidade expressiva e comunicativa, porque essas atividades a ajudam a modificar imaginariamente a realidade e os objetos, a organizar as experiências, a descobrir e a recriar sentimentos e pensamentos. Assim, quanto mais ricas forem as suas vivências com gestos, movimentos rítmicos e corporais, encenação e faz de conta, maior será a sua capacidade de expressão, isto é, de dizer de si e de seu mundo.

O segundo texto, “As Redes Sociais como Ferramenta de Aproximação entre Família e Escola na Educação Infantil”, de Maria Erilân de Ferreira de Souza e João Henrique Suanno, busca responder à questão: “Será que a escola e os professores da educação infantil estão aproveitando as ferramentas que as tecnologias têm disponibilizado, para melhorar suas práticas pedagógicas e incentivar as crianças a buscarem uma aprendizagem contínua; ou será que a escola e os professores estão simplesmente ignorando todas essas possibilidades de conhecimento e comunicação?”. Como resposta, os autores afirmam que falta aos professores investigados a compreensão de seu papel como mediador nesse processo, para criar e aproveitar as possibilidades existentes fora do muro da escola.

No texto que encerra este capítulo, “Iniciação Científica e Pesquisa sobre o Processo Formativo no Estágio Curricular Obrigatório”, Marilza Vanessa Rosa Suanno e Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa apresentam a análise dos resultados finais da pesquisa intitulada “Profissionalidade Docente e Processo Formativo do Estágio Curricular Obrigatório da FE/UFG”, cuja realização contou com a participação de um grupo focal composto por doze estagiárias do Curso de Pedagogia do ano de 2018. Segundo afirmam, os dados indicam que essa experiência de formação oportunizou aos envolvidos a construção de um olhar e uma compreensão sobre os dilemas, as possibilidades e as especificidades da docência e da profissionalidade docente.

O nosso intento em reunir esses textos, tão ricamente diversos em suas especificidades, foi registrar ações apresentadas por colegas que se dispuseram a expor, compartilhar, problematizar e, por que não?, sugerir distintas e criativas formas de perseguir um ideal que nos faz uno: uma escola de educação básica para todos sustentada na ética regida por princípios cuja essência orienta o respeito e a reverência ao humano, à natureza e à espiritualidade. A cada um/a nossa gratidão!

As organizadoras.



CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

E74 Escola de educação básica para todos : volume IV [livro eletrônico] / Organizadores Deise Nanci de Castro Mesquita e Segismunda Sampaio da Silva Neta. – 1. ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2019. 204 p. ; PDF.

Inclui referências bibliográficas

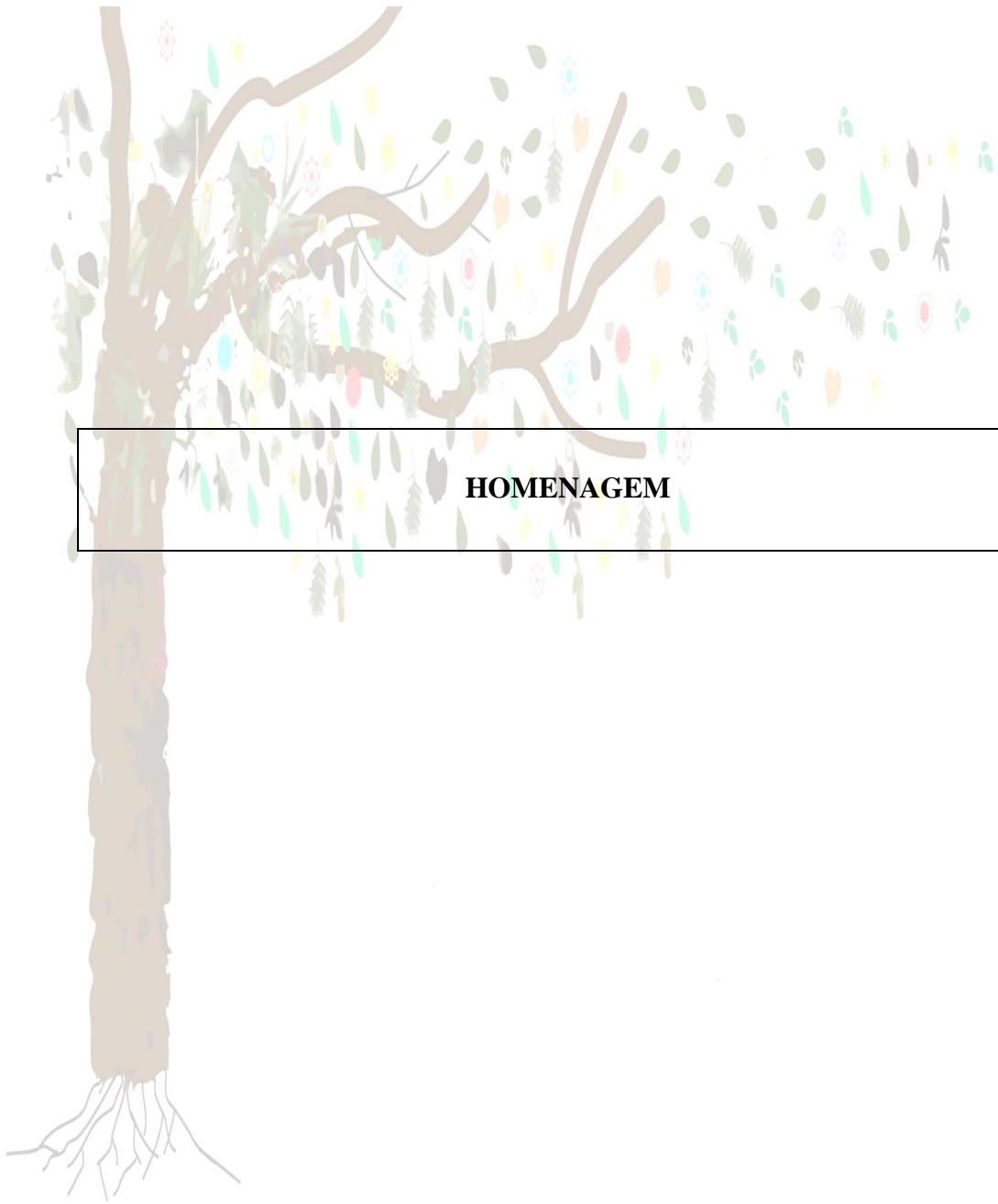
ISBN: 978-65-5081-003-0

1. Educação. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro (org.). II. Silva Neta, Segismunda Sampaio da (org.).

CDU 37

Acesso virtual:

<http://forumescolaparatodos.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Escola-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-para-Todos-Volume-4.pdf>



HOMENAGEM

Escola Casa Verde – aprendendo com os pássaros

CASA VERDE
Aprendendo com os pássaros!

Apresentando o logo da Escola Casa Verde, que consiste em um círculo verde com um pássaro estilizado e o nome 'CASA VERDE' ao lado.

Apresentando o slogan 'Aprendendo com os pássaros!' e a frase 'toda criança é um gênio cabe à educação estimular o seu talento'.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são asas não amam pássaros angustiosos. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Subem Alves

Visite o Blog
Página Principal
As pessoas
A pedagogia
O espaço
Ações
Acontece na escola

Na Casa Verde aprende-se com os pássaros porque eles sabem muito mais longe, e seguem os ritmos da natureza para encontrar as rotas de migração. Também porque é um saber sutil e essencial à vida orientar-se para encontrar os próprios caminhos; um saber que pode ser ensinado e aprendido na educação básica.

Nesta escola, que oferece educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental, o quadro-negro até pode estar dentro das salas, pendurado nas paredes; mas está também nos muros e nas calçadas, e na areia do pátio e no húmus dos canteiros.

Aqui, a depender das atividades propostas, e da curiosidade e do afeto que as move, as crianças se misturam e se visitam; e circulam por diferentes espaços numa dinâmica de cooperação que favorece o desenvolvimento da inteligência e da emoção e a alegria e a descoberta dos próprios talentos.

Venha nos fazer uma visita! Você vai conhecer uma escola especial e viver momentos de pura infância.

Contatos

Endereço: Rua Imperatriz, s/nº, Qd. 10, Lt. 07 - Jardim Imperial - Aparecida de Goiânia (Dez minutos do Setor Bueno/Localidade)
Telefone: (62) 3549-5354 / 3281-7081 / 9966-7316
Email: contatos@escolacasaverde.com.br
Veja aqui como chegar.

Equipe

Elizete Lima - Área Pedagógica
elizete@escolacasaverde.com.br

João Batista - Área Financeira
joaoabatista@escolacasaverde.com.br

Eduardo Alves - Área de Apoio e Manutenção
eduardo@escolacasaverde.com.br

Elizete Lima - Área Administrativa e Supervisão Geral
elizete@escolacasaverde.com.br

Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos ramos ou nas pedras - sem se machucarem. E aprendi com eles a ser disponível para sonhar.
Manoel de Barros

Visite o Blog
Página Principal
As pessoas
A pedagogia
O espaço
Ações
Acontece na escola

Ensino Regular

As crianças são dinâmicas, têm ventos nos pés e estão sempre prontas para conhecer tudo. Por isso, necessitam de espaços amplos para voar, correr, subir, pular e brincar. Na CASA VERDE elas desfrutam de área livre e arborizada, ideal para o contato com as plantas, os animais e para a realização de jogos que envolvem o corpo, a motricidade e a convivência – o que é essencial para as trocas de afeto e conhecimento.

Nesse ambiente de interação criativa, mediada por profissionais experientes e qualificados, as competências de aprender a aprender e aprender a ser são desenvolvidas espontaneamente pelas crianças. Nesse ambiente, elas têm acesso aos saberes necessários à vida, ao participar de atividades significativas e reais, em conformidade com os conteúdos curriculares.

MODALIDADES: Todas as áreas previstas no programa curricular mais o complemento de atividades musicais, teatrais, esportivas, enxadristicas e também de inglês e artes plásticas.

TURMAS: Educação Infantil (dois a cinco anos) e Ensino Fundamental/Primeira Fase (seis a dez anos)

HORÁRIOS: Matutino, Vespertino e Período Integral

Ilustração de uma criança sentada em um banco, olhando para cima, com um pássaro voando no céu ao fundo.

Acesso Virtual:

<http://www.escolacasaverde.com.br/>

Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=wgRBj8FAYXs>

<https://www.youtube.com/watch?v=anaE22EWvQA>

<https://www.facebook.com/escolacasaverde/videos/vb.521605921201938/430810460864214/?type=2&theater>

<https://www.facebook.com/escolacasaverde/videos/vb.521605921201938/1419660014729853/?type=2&theater>

<https://www.facebook.com/escolacasaverde/videos/vb.521605921201938/1922819684413881/?type=2&theater>

<https://www.facebook.com/joaobatista.lima.37/videos/1742482109218155/UzpfSTUyMTYwNTkyMTIwMTkzODozMDM3NTcyOTI5NjA1MjEjY/>

Projeto Gira Solidário – Escola Pau Brasil



HOME ESCOLA PAU-BRASIL QUEM SOMOS CONTATO NOTÍCIAS

O Núcleo de Programas Sociais cria e implementa ações que atendem diretamente as crianças, adolescentes e suas famílias. Antes de elaborar um projeto, a GIRA Solidário faz um mapeamento da situação da comunidade em que irá atuar. Com esses dados é possível resgatar as necessidades e as possibilidades de impacto de cada metodologia.

A GIRA Solidário procura desenvolver os projetos no ambiente em que as crianças e adolescentes estão inseridos. Essa proximidade, permite um monitoramento permanente das ações e auxilia na avaliação de resultados.

Vivenciando cada programa ou projeto em sua totalidade, a GIRA Solidário aprimora suas ações, otimiza os recursos e fomenta investimentos que possam trazer resultados satisfatórios.

Para gerar o impacto social esperado, tanto para crianças e adolescentes, quanto para os parceiros e patrocinadores, a GIRA Solidário atua nas áreas em que tem competência, como a Comunicação Social e a Arte-Educação.

A GIRA Solidário desenvolve projetos que promovam o conceito da "criança como prioridade absoluta" e programas sociais de educação complementar e cidadania para meninos e meninas, para que se desenvolvam e atuem como multiplicadores nas suas famílias e comunidades.

Marceneiro Junior



Os alunos da Escola Pau Brasil têm a oportunidade de se tornarem profissionais da marcenaria, do design de móveis e do empreendedorismo. Unindo os recursos da arte e de uma nova formação, o projeto oferece aos jovens diferentes perspectivas de futuro e uma consciência de cidadania.

O curso tem duração de um ano e está estruturado em 20 horas semanais de aulas práticas e 8 horas de ensino teórico. Uma nova turma de seis alunos (entre 17 e 20 anos) inicia atividades a cada semestre. A grade oferece ensino complementar de cidadania, português, matemática e estímulos lúdicos, além de atividades de lazer.

As técnicas e o padrão suíço de marcenaria foram adaptados para as aulas, recebendo adaptação à cultura brasileira. Avaliações a cada seis meses testam o desempenho de cada participante. Quando atinge bons resultados, o aluno é contemplado com ferramentas pessoais para que possa se preparar para seu próprio empreendimento, estabelecendo parcerias com profissionais da área e desenvolvendo o ofício.

A venda de produtos confeccionados nas oficinas contribui com o projeto. O objetivo é formar profissionais munidos de todas as técnicas de marcenaria moderna, conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos e preparados para o mercado de trabalho. Os jovens são estimulados a desenvolver habilidades como a criatividade, autoestima, cooperação, percepção artística e senso estético.

O projeto é coordenado pelo fundador da GIRA Solidário - Promoção e Defesa da Infância e Adolescência o designer Stephan Hofmann e executado pela equipe, composta por profissionais de várias áreas.



Produção



Acesso Virtual: <https://www.girasolidario.org.br/escola-pau-brasil>

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

RELATO DE EXPERIÊNCIA SISTÊMICA EM SALA DE AULA

Formatação

Texto digitado em Word for Windows. Papel tamanho A4. Margem superior 2,5cm e inferior 2,5 cm. Margem esquerda 3,0 cm e direita 3,0 cm. Fonte Times New Roman, tamanho 12. Alinhamento justificado. Título em maiúscula, negrito, com alinhamento centralizado. Autor (máximo 02), instituição e endereço eletrônico, abaixo do título, com alinhamento à direita.

Modalidade 1 – Resumo simples (entre 250 e 400 palavras) – Tema da experimentação, questão abordada, metodologia de trabalho, resultados alcançados e três palavras-chave.

Modalidade 2 – Resumo expandido (entre 05 e 08 laudas) – Resumo: tema, questão investigada, metodologia adotada, resultados obtidos e três palavras-chave separadas por ponto. Corpo do texto: apresentação da justificativa da proposta, contendo a questão estudada e as razões da escolha do objeto; a fundamentação teórica que sustentou a atividade; o método, as técnicas e os instrumento de coleta e análise de dados; o(s) sujeito(s) e a(s) instituição(ões) pesquisada(s); e os resultados obtidos. Referências: conforme normas da ABNT. Anexos (opcional): máximo 1 lauda.

