



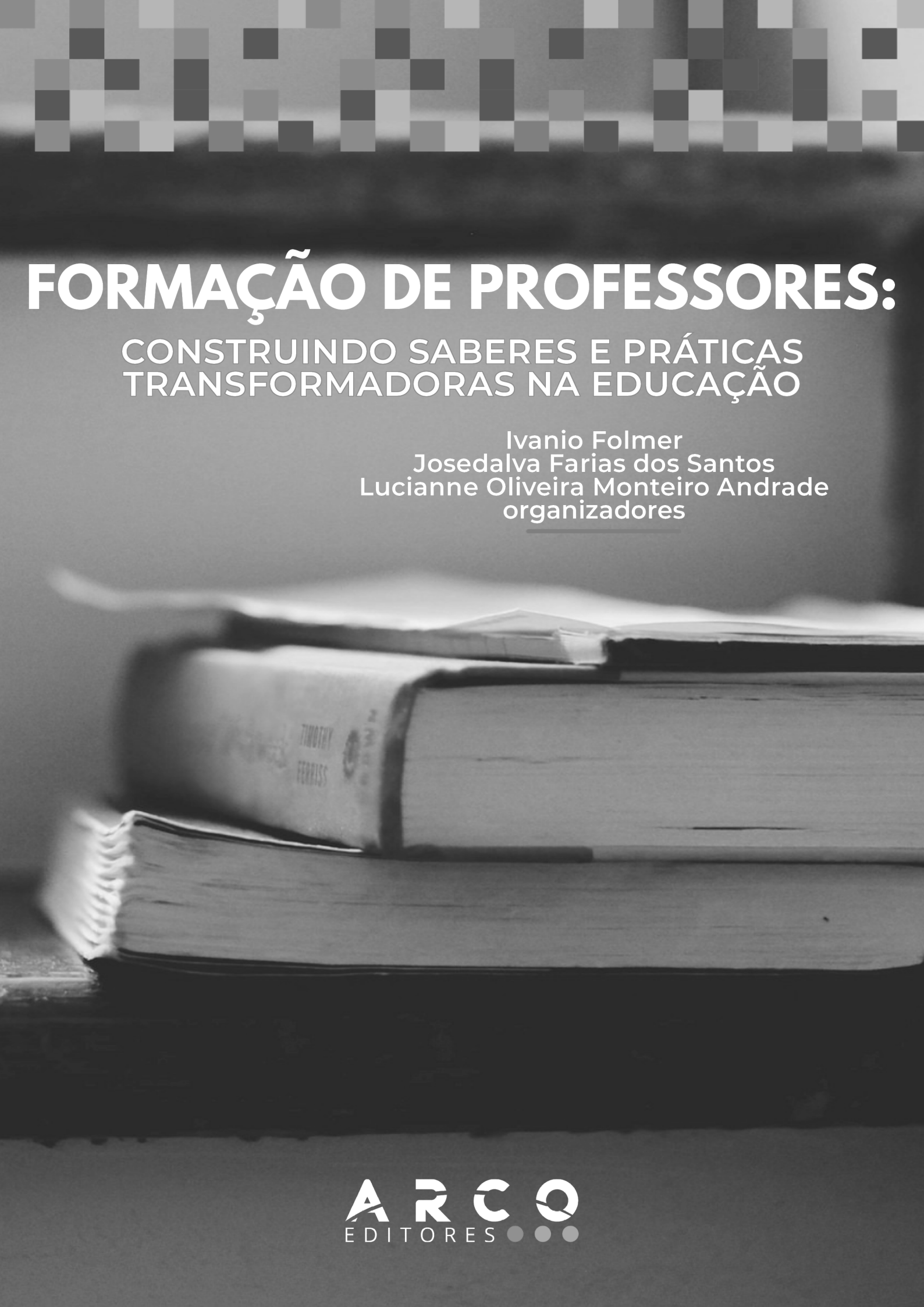
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS
TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO

Ivanio Folmer
Josetalva Farias dos Santos
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
organizadores



ARCO
EDITORES ● ● ●



FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS
TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO

Ivanio Folmer
Josetalva Farias dos Santos
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
organizadores

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de professores [livro eletrônico] :
construindo saberes e práticas transformadoras
na educação / [organização] Ivanio Folmer,
Josedalva Farias dos Santos, Lucianne Oliveira
Monteiro Andrade. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-406-0

1. Educação – Finalidade e objetivos 2. Prática de
ensino 3. Prática pedagógica 4. Professores –
Formação I. Folmer, Ivanio. II. Santos, Josedalva
Farias dos. III. Andrade, Lucianne Oliveira Monteiro.

24-243575

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-406-0**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A formação de professores é um processo essencial para a construção de uma educação de qualidade, capaz de transformar vidas e promover uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse contexto, as reflexões de Paulo Freire se tornam fundamentais para compreender o papel do educador como um agente de mudança. Para Freire, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador que estimula o pensamento crítico, dialoga com os saberes dos alunos e reconhece a educação como um ato de libertação.

Freire nos lembra que a sala de aula é um espaço de trocas, onde professores e estudantes aprendem juntos em uma relação de horizontalidade. Ele ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa visão destaca a importância de uma prática docente que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo um ensino contextualizado, criativo e conectado com as realidades dos alunos.

Educação e ensino não são conceitos separados, mas dimensões que se complementam. Enquanto o ensino abrange estratégias e métodos para a transmissão de conhecimento, a educação é o ato mais amplo de formar sujeitos críticos e conscientes. O desafio do professor, portanto, é equilibrar essas dimensões, proporcionando uma aprendizagem significativa e que dialogue com as necessidades e expectativas dos estudantes.

A formação inicial e continuada de professores deve capacitar os educadores para lidar com os diversos desafios da sala de aula, como as desigualdades sociais, as diferenças culturais e os avanços tecnológicos. Ao mesmo tempo, é fundamental cultivar neles a sensibilidade para compreender o aluno como um ser integral, com suas histórias, contextos e potencialidades.

A sala de aula, apesar dos desafios cotidianos, é um espaço potente de transformação. O professor enfrenta questões como a indisciplina, a falta de

recursos didáticos e as exigências burocráticas, mas também encontra oportunidades para inovar e reinventar práticas pedagógicas. O uso de tecnologias digitais, a inclusão de metodologias ativas e o estímulo ao protagonismo estudantil são algumas das possibilidades que podem enriquecer o ensino.

Paulo Freire aponta que, mesmo diante de dificuldades, é preciso manter o sonho de uma educação emancipadora. Ele nos inspira a pensar na sala de aula como um lugar de esperança e mudança, onde o diálogo, a empatia e o respeito mútuo são pilares para a construção de uma aprendizagem significativa.

Investir na formação docente é essencial para enfrentar os desafios da educação contemporânea. É preciso que professores tenham acesso a formações contínuas, que dialoguem com suas práticas e ofereçam ferramentas para inovar no ensino. Além disso, é necessário fomentar uma rede de apoio entre educadores, onde as trocas de experiências fortaleçam o coletivo e gerem novas perspectivas.

Em suma, o papel do professor vai muito além do ensino de disciplinas específicas. Ele é um formador de cidadãos, um guia para o pensamento crítico e um agente de transformação social. Inspirados por Paulo Freire, devemos seguir acreditando na educação como um ato de amor e coragem, capaz de superar desafios e construir um futuro mais humano e solidário.

Nesse sentido, a obra *Formação de Professores: Construindo Saberes e Práticas Transformadoras na Educação* surge como uma ferramenta essencial de reflexão e ação. Ela reúne contribuições que dialogam com os desafios contemporâneos da sala de aula e da formação docente, oferecendo perspectivas teóricas e práticas para educadores que desejam transformar suas realidades. Convidamos você, leitor, a explorar esta obra, enriquecer suas práticas e fortalecer o compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora.

Boa leitura.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A Leitura na Formação Docente: Explorando novos Sentidos com a Sala de Aula Invertida.....9

Ana Cláudia Dias Ribeiro

Anabela Aparecida Silva Barbosa

doi: 10.48209/978-65-5417-406-1

CAPÍTULO 2

Leitura de Contos de Fadas: Uma Proposta para o 5º Ano do Ensino Fundamental.....20

Luciene Batista de Carvalho Ohashi

Paulo Henrique Pressotto

doi: 10.48209/978-65-5417-406-2

CAPÍTULO 3

Educação Digital: Novo Perfil no Ensinar e Aprender.....36

Edimária Rodrigues Pereira Sales

Luciene Farias Cardoso

Jeanne Cristina Farias Santos Lima

Josedalva Farias dos Santos

Josiane Farias Santos Lima

Marcela Farias Silva dos Santos

Mônia Farias Cardoso

Solange Costa Ferreira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-406-3

CAPÍTULO 4

Formação Inicial de Professores: As Implicações da Disciplina de Libras para uma Consciência Inclusiva.....50

Lehana Borges dos Santos

Valkiria de Novais Santiago (Orientadora)

doi: 10.48209/978-65-5417-406-4

CAPÍTULO 5

Breve Relato sobre o Tirocínio Docente e a Perspectiva Decolonial
.....68

Rosa Belém Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-406-5

CAPÍTULO 6

**Experiências Numa Escola Pública da Baixada Fluminense:
Registrar e Documentar as Rotinas Educativas na Educação Infantil**
.....81

Leonardo Cesar Alves Moreira

Alessander Dornelis da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-406-6

Sobre os Organizadores.....99

Sobre as Autoras e os Autores.....102



A LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPLORANDO NOVOS SENTIDOS COM A SALA DE AULA INVERTIDA¹

Ana Cláudia Dias Ribeiro

Anabela Aparecida Silva Barbosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-406-1

Introdução

A leitura, muitas vezes compreendida como uma simples decodificação de signos linguísticos, esconde uma complexidade muito maior. Ela não se resume a uma atividade mecânica ou consensual; é um processo profundamente ligado às condições sócio-históricas de produção dos sentidos. A partir dessa perspectiva, o presente estudo explora a leitura como um investimento de significação que, ao se contrapor a outras leituras, revela as condições constitutivas e contraditórias dos sentidos. Fundamentado na Análise de Discurso (AD), o objetivo deste trabalho foi examinar a leitura como um ato mediado por forças sociais, históricas e ideológicas, com o intuito de desvendar as múltiplas camadas de significação presentes nos textos e em outros objetos simbólicos.

As práticas de leitura ocorrem dentro de determinadas condições de produção discursiva, que precisam ser analisadas para que o ato de ler transcenda a mera interpretação e alcance uma verdadeira compreensão. Nesse sentido, ler exige o suporte de um dispositivo teórico, como a AD, para observar o proces-

¹ Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada no 5º Congresso Nordestino de Educação a Distância, realizado em 2024.

so de produção de sentidos, que, embora ancorado nas forças sociais em jogo, também revela suas evidências ideológicas. No projeto realizado buscamos levar a reconhecer nosso papel como “porta-vozes” de sujeitos históricos, mesmo sob a ilusão de que somos os únicos donos de nossas palavras e que compreendemos plenamente o que elas significam. É precisamente nesse ponto que o projeto se destaca em termos de relevância social e inovação: ao investigar o discurso em suas diversas formas significantes, ele considera as especificidades simbólico-históricas e suas relações com o Imaginário.

No entanto, para AD francesa, aporte teórico-metodológico ao qual nos filiamos, os sentidos não são completos e nem evidentes, visto a incompletude da linguagem. De modo que os sentidos não estão postos eles são construídos no momento da enunciação. O objetivo deste trabalho não foi de apenas participar da discussão em curso em torno do tema, mas também destacar alguns benefícios que surgem no ensino/aprendizagem da leitura, por meio de metodologias ativas com foco no estudante.

Desse modo, a metodologia ativa escolhida foi a Sala de Aula Invertida, pois possibilita dar voz aos alunos, fazendo-os participar ativamente das aulas. Isso é de extrema importância para tornar o aluno protagonista de seu próprio aprendizado e, se tratando de futuros professores, que eles possam levar essas práticas para sua atuação em sala de aula.

Neste trabalho, será apresentado um relato de experiência abordando o conteúdo de leitura e interpretação, com o uso da Sala de Aula Invertida realizada numa turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade EaD.

Desenvolvimento

A orientação teórica à qual nos filiamos busca demonstrar que a percepção de que os sentidos são fixos e objetivos é, na verdade, um efeito ideológico, como argumenta Althusser. Embora os sentidos pareçam ser garantidos por sua

veracidade, construídos por meio de operações como disposição, categorização e nomeação do mundo real, eles só se formam dentro de condições específicas de produção, ou seja, dentro de uma constituição sócio-histórica. Dessa forma, os sentidos, apesar de serem apresentados como verdadeiros ou lógicos, refletem posições históricas em um jogo assimétrico de forças sociais.

Nesse contexto, a leitura é um investimento de significação que, ao negar ou se contrapor a outras leituras, opera justamente apagando a condição constitutiva dos sentidos: a de que sua objetividade material é contraditória. Como proposto pela noção saussuriana de valor, um sentido não significa por si só, mas em oposição a outros sentidos. Como afirma Canguilhem (apud PÊCHEUX, 1999), o sentido é uma “relação a”.

Embora não possamos ignorar os efeitos de literalidade ou consensualidade que um sentido pode produzir, é legítimo afirmar que, quanto mais ele se apresenta como verdadeiro, mais pleno é o processo ideológico que o sustenta. Analisar esse processo não significa adotar um relativismo simplista, em que todos os sentidos são igualmente válidos ou críveis. Pelo contrário, a Análise de Discurso aponta para a necessidade de investigar os processos sócio-históricos que legitimam alguns sentidos (e não outros), que transformam certos sentidos em outros (mas não em qualquer outro) e que atribuem determinados sentidos a certos sujeitos (e outros a diferentes sujeitos). E, justamente por ser um processo dinâmico, também abre espaço para a ruptura e a transformação.

A leitura, e a consequente produção de significação envolvida, torna-se menos ideológica (no “mau” sentido marxista) quanto mais clara e consciente for a compreensão das filiações a partir das quais os sentidos são produzidos. Este projeto propõe-se a nos levar a reconhecer nosso papel como “porta-vozes” de determinados sujeitos históricos, mesmo que sejamos afetados pela ilusão de que controlamos completamente o que dizemos e compreendemos inteiramente seu significado. Ao mesmo tempo, ele nos encoraja a suspeitar do que dizemos e a assumir de forma menos inconsciente nossas práticas de significação.

Portanto, a leitura não deve ser vista como uma atividade puramente objetiva, mas como um processo complexo, profundamente influenciado por fatores sociais e históricos

Para a AD Francesa os sentidos não são completos nem evidentes devido à incompletude da linguagem. Os sentidos são construídos no momento da enunciação, influenciados pelas condições de produção e pelas formações discursivas e ideológicas que atuam sobre o sujeito-leitor. Essa abordagem permite compreender como os discursos moldam os sujeitos ao longo da vida, ora mais intensamente ligados a uma rede discursiva, ora a outra, dando voz a alguns discursos e silenciando outros (Cazarin, 2006).

A importância deste estudo reside na capacidade de incorporar a linguagem, os sujeitos e a história nas práticas de leitura, oferecendo uma perspectiva alternativa sobre a leitura em sala de aula. Orlandi (1999) destaca que ler é produzir sentido na e pela língua, a partir da materialidade, seja ela verbal ou não-verbal.

A adoção de metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, é essencial para tornar o aluno protagonista de seu próprio aprendizado. Essas metodologias promovem a participação ativa dos alunos, permitindo-lhes explorar múltiplas interpretações e construir sentidos diversos, refletindo sobre temas como honra, traição e justiça.

Munhoz (2019) reforça a importância das metodologias ativas ao destacar que a aprendizagem ativa via tecnologias proporciona um ambiente de ensino mais dinâmico e interativo. Segundo o autor, essas metodologias incentivam os alunos a aplicarem conhecimentos, refletirem sobre suas ações e desenvolverem habilidades críticas e reflexivas. A interação com colegas e professores é fundamental nesse processo, promovendo um aprendizado colaborativo e significativo.

A metodologia da sala de aula invertida (ou flipped classroom) é uma abordagem pedagógica que reverte o modelo tradicional de ensino (Munhoz,

2019). Nessa metodologia, os alunos assumem a responsabilidade pelo aprendizado inicial fora da escola, enquanto o tempo de aula é dedicado a atividades práticas e aprofundamento. Esse método promove o protagonismo dos alunos, que se tornam ativos na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador e facilitador.

O passo a passo para a aplicação da sala de aula invertida prevê: a) Planejamento dos Conteúdos e Recursos; b) Disponibilização dos Materiais para Estudo c) Estudo Autônomo e Preparação dos Alunos: d) Atividades Práticas e Colaborativas em Sala de Aula: e) Discussão e Feedback Coletivo: f) Avaliação e Reflexão sobre o Processo.

Proposta de trabalho com leitura e interpretação

Foi proposto aos alunos que realizassem a simulação de uma investigação policial com a finalidade de descobrir quem teria sido culpado pelos assassinatos que ocorrem no conto “A cartomante”, de Machado de Assis

No conto, Camilo, um jovem funcionário público, mantém um relacionamento amoroso secreto com Rita, esposa de seu amigo de infância, Vilela. Embora o casal adúltero compartilhe afinidades, o relacionamento é ameaçado por cartas anônimas que alertam Camilo sobre a descoberta de sua traição. Temeroso, ele reduz as visitas à casa de Vilela, mas a situação se intensifica quando Rita consulta uma cartomante, que a tranquiliza quanto ao segredo. Entretanto, Vilela envia um bilhete urgente a Camilo, que, atormentado pelo medo, resolve também consultar a cartomante. Após ser assegurado de que nada será descoberto, Camilo vai à casa de Vilela confiante, mas ao chegar, é surpreendido ao encontrar Rita morta. Em um ato de vingança, Vilela mata Camilo, encerrando o triângulo amoroso de forma trágica.

Previamente, de acordo com o planejado, a professora da disciplina disponibilizou no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) o conto escolhido para que os alunos lessem. Eles estudaram o material disponibilizado, seguindo

o ritmo individual de cada um. Esse momento foi fundamental para que eles tivessem o primeiro contato com o conteúdo do texto.

Posteriormente, na aula síncrona (por videoconferência), houve uma discussão sobre a temática do conto e, em seguida, foram divididos em grupos, escolhendo quem representaria cada um dos personagens da história, simulando uma investigação policial sobre quem teria sido culpado pelos assassinatos. Na aula, o foco na aplicação prática do que foi estudado sobre leitura e interpretação. Em vez de uma explicação tradicional do conteúdo, a professora propôs a atividade em grupo promovendo a interação.

Na etapa da simulação, um aluno representou o Marido; outro, representou o amante; outro, a mulher; outro, a cartomante; e o último (todo o restante da turma), foi o investigador de polícia. Houve relatos de que a culpa foi atribuída ao cartomante, que manipulou toda a situação pois só pensava em dinheiro, dando falsas esperanças aos amantes que acabaram caminhando para morte. A cartomante foi acusada de enviar cartas anônimas ao marido informando-o sobre a traição. Além das acusações tivemos relatos de defesa a cartomante, pois ela não teria obrigado ninguém a acreditar no que ela disse. Houve quem defendesse o assassino, pois ele agiu em nome da honra manchada. Trouxeram a memória a antiga lei em que a honra do marido, em caso de traição, deveria ser lavada com a morte dos culpados. Falaram sobre relacionamento tóxico, sobre divórcio, sobre o casamento ser para sempre, lealdade. Dessa forma, podemos ver os sentidos em disputas conforme a identificação dos sujeitos com as formações discursivas. Durante a etapa da simulação, a professora observa, tira dúvidas, e intervém para promover reflexões mais profundas, ajudando os alunos a consolidar e expandir sua leitura do texto.

Apareceram relatos dos mais variados, houve quem culpasse a cartomante, pois ela teria manipulado toda a situação visando ganhar dinheiro, dando falsas esperanças aos amantes que acabaram caminhando para morte.

Os alunos (tanto homens como mulheres) mais religiosos foram taxativos em traçar um perfil bastante negativo de Rita, culpando-a dos rumos dos acontecimentos. Dizendo que ela provavelmente seduziu Camilo, que teria se oferecido para ele, não respeitou o marido.

As mulheres de posicionamento político mais libertário foram as que mais defenderam Rita e disseram que Vilela poderia ter pedido o divórcio ao invés de matar o casal. Algumas até externaram algumas questões pessoais, levando-nos a perceber de que lugar social elas enunciavam, e que ideologias, impregnadas em suas FD, orientavam seus posicionamentos, afirmando que Rita possivelmente vivia um relacionamento tóxico.

Alguns homens, influenciados pela ideologia machista, manifestaram apoio a Camilo, por aproveitar a oportunidade de “pegar quem deu mole”. E um apoiou Vilela pois era como se resolvia as coisas naquela época (em que ocorreu a história). Nesse ponto, surgiu a discussão que “mesmo os amantes estando errados, Vilela não tinha direito de tirar a vida deles”.

Esta atividade proporcionou a percepção dos efeitos de sentido, uma prática de leitura não linear, acompanhada de uma discussão que mostrou como os sentidos de um texto podem variar conforme o leitor e as condições de produção do texto. Além disso, não podemos deixar de considerar as formações discursivas. As ideologias dominantes no sujeito-leitor influenciam seu posicionamento em relação ao comportamento dos personagens, favorecendo a construção de sentido(s).

Após a simulação da história, a professora propôs uma nova discussão, abordando os pontos principais surgido nas interpretações, relacionando com as questões teóricas sobre a leitura e produção de sentidos. Dessa maneira, os alunos puderam entender os processos de produção de sentido da leitura, incluindo a constituição, formulação e circulação dos significados atribuídos à leitura de um texto. Ou seja, a metodologia da sala de aula invertida facilitou a conexão entre teoria e prática, especialmente útil para desenvolver competências complexas e reflexivas.

Ademais, essa atividade permitiu refletir sobre a construção dos sentidos, que surgem em torno do ato de ler a partir da perspectiva dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, professores em formação. Esses significados são sempre sustentados por outros discursos já existentes, que se manifestam nas falas de cada aluno.

O professor deve incentivar esse tipo de diálogo em sala de aula. As aulas não devem ser monólogos (onde apenas o professor fala) mas práticas dialógicas, como Bakhtin (1997) defende no processo interacional de comunicação. A oralidade deve abrir espaço para a voz discordante dos alunos que se tornarão futuros professores, com a leitura inesperada, uma vez que se somente a leitura do professor fosse permitida, resultaria em uma visão de linguagem como transparente e de leitura com um único sentido.

As metodologias ativas buscam criar situações de aprendizagem em que os alunos sejam ativos, aplicar conhecimentos, refletir e conceituem suas ações, desenvolvendo saberes sobre os conteúdos envolvidos nas atividades, além de estratégias cognitivas e capacidade crítica e reflexiva sobre suas ações. Essas metodologias também enfatizam a importância da interação com colegas e professores (Munhoz, 2019).

Neste contexto, cabe esclarecer que esta descrição é apenas uma síntese do que ocorreu durante a aula. Não apresentamos um panorama completo das leituras realizadas, nem dos variados comentários e a diversidade de vozes presentes nas falas dos alunos. Buscamos, por meio de leituras relacionadas à Análise de Discurso e à intersecção entre discurso e ensino, estabelecer uma relação mais crítica com a linguagem, especialmente ao compreender como as relações de poder se manifestam no discurso em sala de aula.

No entanto, acreditamos que essa breve amostra pode esclarecer alguns aspectos sobre a leitura como um processo de produção de sentidos, em uma perspectiva de que os sentidos não estão nas palavras, são construídos nas relações entre autor-texto-leitor.

Resultados e Discussão

Os resultados do estudo demonstraram que a leitura é um processo dialético e multifacetado, no qual os sentidos não emergem de forma neutra ou consensual, mas estão intimamente ligados às condições de produção e aos contextos históricos. Observou-se que, quanto mais um sentido se apresenta como “verdadeiro”, mais evidente se torna o processo ideológico que o sustenta.

Além disso, a análise dos discursos em diferentes materialidades (verbais, visuais, verbo-visuais) mostrou-se eficaz para ampliar a compreensão dos processos de significação. Essa abordagem multidisciplinar permitiu identificar as influências ideológicas e sociais em ação, revelando a complexidade e as contradições inerentes à produção de sentidos.

Essa compreensão da leitura como um processo dinâmico permite uma abordagem mais crítica e consciente, capaz de identificar as forças ideológicas que moldam os sentidos.

O objetivo desse trabalho foi de instigar e questionar a leitura dos alunos, promovendo a fluidez dos sentidos. Na escola, normalmente, o texto é tido como pretexto para trabalhar assuntos gramaticais ou atividades que não trabalham o processo discursivo, que envolve autor, leitor e texto, na produção de sentidos.

É possível, numa aula síncrona dar voz aos alunos, fazendo-os participar ativamente das aulas, colocando o estudante como foco no processo de ensino e aprendizagem, contradizendo a abordagem pedagógica tradicional, que sempre esteve centrada no professor como único e melhor transmissor de informação aos seus alunos, que geralmente adotavam uma atitude passiva, de meros recebedores de conhecimento. Estratégias como essa envolvem os estudantes, engajando-os em atividades práticas e mais lúdicas, na medida do possível, onde eles se tornam os protagonistas do seu próprio aprendizado.

Na perspectiva da Análise de Discurso (AD), estamos sempre sujeitos a discursos que nos moldam ao longo da vida, ora mais intensamente ligados a uma rede discursiva, ora a outra; às vezes dando voz a alguns discursos e

silenciando outros Cazarin (2006). A formulação do discurso vai depender das condições de produção, ou seja do contexto e dos diferentes papéis ou posições que o sujeito assume ao se manifestar. Ou seja, com o uso da sala de aula invertida o professor pode proporcionar a escuta das várias vozes presentes em sala de aula na qual os alunos puderam assumir diferentes papéis dentro do conto trabalhado.

Conclusão

A aplicação dessa metodologia incentivou uma prática de leitura não linear, acompanhada de uma discussão que mostrou como os sentidos de um texto podem variar conforme o leitor, ou seja, de acordo com sua posição discursiva. Ao interpretar personagens com diferentes posições ideológicas e sociais, e, portanto, pertencentes a distintas formações discursivas, os alunos atuaram como sujeitos diferentes, construindo sentidos diversos. Isso permitiu que compreendessem o funcionamento ideológico dos significados.

Além disso, ao fazer uso dessa metodologia para tratar sobre leitura e interpretação promoveu-se a integração entre teoria e prática, sendo particularmente eficaz para o desenvolvimento de competências complexas e reflexivas. Esta pequena amostra da aplicação dessa metodologia pode esclarecer alguns aspectos sobre como fomentar o protagonismo do aluno, que passa a ter um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto professor assume o papel de mediador e facilitador.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M^a Ermantina G.G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAZARIN, E. A. **A leitura**: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, maio/ago. 2006.

INDURSKY, Freda. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura**. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

Lara, R. M. de; & Silva, F. B. (2016) **A leitura significativa**. [http:// www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unespar-paranavai_rosanamulbarachdelara.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unespar-paranavai_rosanamulbarachdelara.pdf) acessado em 05 de fevereiro de 2024.

Munhoz, A. S. **Aprendizagem Ativa via Tecnologias**. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ORLANDI. Eni P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI. Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.



LEITURA DE CONTOS DE FADAS: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciene Batista de Carvalho Ohashi

Paulo Henrique Pressotto

Doi: 10.48209/978-65-5417-406-2

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado concluída em 2024, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, em Rede Nacional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados. A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o processo de leitura e escrita de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola situada no município de Fátima do Sul-MS. A proposta geral foi trabalhar com os sujeitos dessa turma, tendo como princípios os elementos dos contos de fadas, considerando a potencialidade que esse tipo de texto literário apresenta. Buscou-se motivar e despertar nos estudantes o interesse e o gosto pela leitura de literatura, especialmente dos contos de fadas, favorecendo a escrita formal e focando na construção do leitor autônomo e crítico.

A escolha deste tema foi motivada pelo reconhecimento da importância de trabalhar com Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente com o gênero conto de fadas, que oferece possibilidades para de-

envolver leitura, oralidade, interpretação de texto e gramática, conduzindo os estudantes ao desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo, além de ampliar suas competências linguísticas.

Esta pesquisa articula o ensino de leitura de literatura e escrita na escola. Conforme aponta Zilberman (2003), a literatura infantil, especialmente os contos de fadas, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos, além de fomentar a imaginação e a criatividade. As leituras dos contos de fadas proporcionam ao estudante uma posição ativa em seu processo de aprendizagem, como destaca Antunes (2003), ao enfatizar que a leitura ativa e reflexiva permite ao estudante participar de forma crítica e consciente no processo de construção do conhecimento.

Os resultados obtidos por intermédio da pesquisa de dissertação foram positivos e evidenciaram que os contos de fadas podem promover a leitura crítica e o desenvolvimento de competências na efetivação da leitura, da escrita e do letramento. Além disso, esses textos ampliam o horizonte de expectativas dos estudantes quando bem mediados, contribuindo para que eles se tornem cidadãos críticos e autônomos, capazes de participar efetivamente de uma sociedade letrada. Por meio das leituras dos contos de fadas, os estudantes tiveram oportunidades de refletir sobre as histórias e suas próprias realidades, auxiliando-os em questões socioemocionais e afetivas.

Para Bettelheim (2021, p. 20), “os contos oferecem significado em tantos níveis diferentes, e enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança”. Eles têm a capacidade de conduzir a criança ao “mundo da fantasia e da imaginação”, suscitar proposições para resolver conflitos e tomar atitudes assertivas, criando alternativas para transformar a realidade.

A pesquisa foi realizada em um período de pós-pandemia, no qual os estudantes exigiram mais atenção da equipe pedagógica em todos os aspectos,

tanto no ensino-aprendizagem quanto no emocional, comportamental e nos relacionamentos. Isso aconteceu devido ao agravamento dessas questões nesse momento. A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para o ensino, destacando a importância de estratégias de recuperação e apoio emocional para os estudantes, e a literatura infantil pôde desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças, proporcionando-lhes um espaço seguro para explorar sentimentos e situações difíceis.

Considerando a realidade atual em sala de aula, com um público heterogêneo e defasagem de conteúdos devido ao período de ensino remoto, as leituras, reflexões e reescritas dos contos puderam trazer contribuições significativas para restaurar as lacunas deixadas pelo ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.

Além da contextualização da pesquisa, este texto foi organizado em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira e na segunda seções, apresentamos as reflexões teóricas que fundamentaram a pesquisa, destacando os pressupostos acerca da *leitura*, do *letramento literário* e do *método recepcional*. Na terceira seção, explicitamos o processo metodológico, que se baseou na *pesquisa-ação*. Por fim, na quarta seção, apresentamos os resultados obtidos, suscitando reflexões decorrentes do processo de aprender e ensinar, o qual se mostrou um solo fértil para todos os envolvidos.

A Leitura e o Letramento Literário

A leitura e o letramento literário são ferramentas indispensáveis para a aquisição e apropriação do conhecimento, pois conduzem os estudantes a manter contato com as mais variadas formas de organização da língua materna, contribuindo para a adequação das especificidades da escrita, ajudando-os a superar suas dificuldades. A leitura é um dos caminhos que conduz à atuação do ser humano na vida em sociedade, abrangendo conhecimentos sobre o presente e o passado, com possibilidades de transformação sociocultural futura.

De acordo com Silva (2002), por ser um recurso para a obtenção de conhecimento, a leitura, quando utilizada de forma reflexiva e crítica dentro da instituição escolar ou em qualquer outro espaço, torna-se um antídoto contra a alienação, ajudando a melhorar a vida das pessoas e da comunidade. A leitura e a escrita, como produtos culturais, precisam ser aprendidas, cabendo à escola o papel principal de auxiliar o educando na aquisição desses conhecimentos.

Orlandi (1999, p. 9) afirma que: “A leitura não é questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra historicidade”. Como produtora de sentido, a leitura ocorre por meio das relações do sujeito com a veracidade dos fatores que constituem sua história e condicionam seu comportamento em determinadas situações. Ao ler, o sujeito pode questionar seu lugar enquanto leitor na materialidade da leitura.

Assim, a leitura é um pré-requisito para a aquisição do conhecimento e proporciona a descoberta de novos horizontes, novos olhares, em um espaço de diálogo, reflexão e busca no processo de interação e comunicação.

Para Freire (1989, p. 17), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois o ato de ler é um ato de conhecimento, e não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. Nesse sentido, ninguém começa lendo a palavra, pois antes dela, o que lemos é a nossa disposição no mundo, a partir do conhecimento, compreensão e interpretação que temos de nossas vivências.

Em outro texto, Freire (2003, p. 13) afirma que “[...] a educação é transformadora e é por meio dela que o indivíduo lê o mundo para o transformar”. Assim, as diversas leituras literárias contribuirão de maneira significativa para a construção individual e coletiva do sujeito no exercício da cidadania e do convívio em comunidade. Nas palavras de Rildo Cosson (2006), em um estudo destinado ao letramento literário e suas implicações na vida do professor e do estudante, temos o seguinte:

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (Cosson, 2006, p. 120).

A literatura torna-se, ao mesmo tempo, conhecimento fantasioso e real, no plano do imaginário, do fantasioso e da memória coletiva. Ela pode conduzir o sujeito a se reconhecer e a se posicionar perante a obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, assegurando ou revendo valores culturais, e formando novas concepções assertivas para uma participação ativa na sociedade.

Para Aguiar e Bordini (1988, p. 27), “Ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas às quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário.” A literatura na escola possibilita a inserção do estudante no universo mágico, lúdico, prazeroso e emocionante, promovendo a interação do leitor com o texto.

Quanto ao letramento literário, de acordo com Souza e Cosson (2011), trata-se de uma forma mais ampla de entendê-lo, que inclui diversos tipos de letramentos. Os autores definem o “letramento literário” da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...]. Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

Nessa perspectiva, o letramento literário se diferencia dos outros tipos de letramento devido à importância única que a literatura possui em relação à linguagem. Enquanto o letramento em geral envolve diversas formas de uso da

escrita, o letramento literário se concentra especificamente na literatura, proporcionando uma maneira especial de interação com a escrita e levando ao domínio da palavra por meio dela mesma. Para que o letramento literário se concretize, é necessário o ambiente escolar, pois ele exige um processo educativo específico que vai além da leitura de textos literários (Souza; Cosson, 2011).

Nesse rol de formulações a respeito do conceito de letramento literário, Souza e Cosson (2011) ainda indicam que:

[...] é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Essa concepção explicitada pelos autores nos leva a entender que o letramento literário não se resume apenas à habilidade de ler textos de literatura, pois também envolve o leitor a estar atualizado sobre o mundo da literatura, refletindo para além do texto em si mesmo. Além disso, não se trata de um conhecimento estrito adquirido sobre literatura ou textos literários, mas sim uma experiência que nos ajuda a dar sentido ao mundo através das palavras, indo além das limitações de tempo e espaço (Souza; Cosson, 2011).

O Método Recepcional e a Literatura Infantil

O método recepcional, segundo Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988), em seu livro *Literatura: A Formação do Leitor - Alternativas Metodológicas*, apresenta-se como um método inicialmente estranho ao ambiente escolar brasileiro, pois, na maioria das vezes, as escolas desconsideravam o ponto de vista do estudante e se dedicavam a estudos literários com textos relacionados à sua conjuntura espaço-temporal, segundo uma linha positivista ou relativista.

Para Aguiar e Bordini (1988), o método recepcional não se submete a essa tradição; ele conduz o leitor a participar das elaborações de sentido do texto em uma relação dialógica entre texto e leitor. As obras não são inertes, e os sentidos não são únicos e inacabáveis; pelo contrário, são construções que valorizam as novas informações que os leitores trazem para dentro do texto por meio das relações dinâmicas entre leitores e textos.

Essa associação está interligada ao conhecimento de mundo do sujeito-leitor, que correlaciona passado e presente na formação de uma consciência individual e coletiva. Trata-se de narrativas que atravessam a realidade, em que um texto sempre remete a outro, construindo e reconstruindo sentidos e, assim, mantendo os textos vivos. Para as autoras, “A atitude de interação tem como pré- condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 81).

Zilberman (1982), em seu livro *Estética da Recepção e História da Literatura* (apud Aguiar & Bordini, 1988), elencou algumas ordens de convenções que são cruciais para essa comunicação e pelas quais o leitor pode interpretar a obra. Geralmente, é por meio de uma ou mais dessas convenções que texto e leitor estabelecem a ligação entre seus horizontes históricos:

- Social: está ligada à posição que o sujeito ocupa na escala hierarquia da sociedade;
- Intelectual: está intrinsecamente ligado à sua visão de mundo em uma perspectiva compatível e o meio em que ele está inserido e que se complementa após sua educação formal;
- Ideológica: constituem os valores agregados sociedade em que está inserido e não consegue se desvencilhar;
- Linguística: utiliza o modelo persuasivo, segundo as normas gramaticais padrões, que transcorre da educação e com o meio social em que está inserido. (Zilberman, 1982 *apud* Aguiar; Bordini, 1988 P. 83).

Fica explícito o grau de complexidade e relevância da noção de horizonte de expectativas na estética da recepção, pois a fusão desse horizonte está relacionada a princípios morais, conceitos e normas estéticas que tornam

os leitores agentes ativos durante a recepção, permitindo-lhes interpretar a obra a partir dos conhecimentos e experiências adquiridos entre passado e presente. Nesse sentido, a compreensão entre o horizonte individual do leitor e o horizonte do outro torna-se imprescindível e obrigatória para a comunicação entre texto e leitor.

Nas palavras de Aguiar e Bordini (1988, p. 83), “uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se”. O horizonte de expectativas de uma obra literária é determinado pelas particularidades do leitor, que traz consigo outros horizontes que atuam por meio de seus conhecimentos culturais, crenças, visão de mundo e vivências. Isso lhe permite, ou não, novas reflexões, mudanças, e uma visão ampliada e simbólica de sua própria história, proporcionando um novo olhar para novas leituras.

É exatamente no estranhamento da obra que o horizonte de expectativas se expande, pois o contato com algo que não é familiar ao leitor provoca uma quebra de expectativa e uma nova reformulação e alargamento (Aguiar; Bordini, 1988). Segundo as autoras, “a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por se oporem às convenções conhecidas e aceitas por esse” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 83). Nessa perspectiva, a obra torna-se inesgotável, contribuindo para a expansão dos horizontes de expectativas em diferentes épocas.

Metodologia

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, que se caracteriza como uma metodologia ativa. Segundo Elliott (1997, p. 15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática. Os resultados ampliam a capacidade de compreensão dos professores e suas ações, favorecendo amplamente as mudanças.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para responderem aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Assim,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20).

As etapas metodológicas contemplaram leituras individuais e compartilhadas, atividades de interpretação, reescritas orientadas, e discussões em sala. A abordagem foi ancorada em oficinas que buscavam engajar os estudantes em atividades de leitura de contos de fadas, com ênfase na construção de competências críticas e criativas por meio de um ambiente acolhedor.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Favo de Mel, que oferece educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental – anos iniciais. A escola atende uma comunidade diversa, com estudantes oriundos da zona rural e da zona urbana. A maioria dos estudantes pertence a famílias de classe trabalhadora de baixa renda. Nesse contexto de vivências diversificadas, a Instituição apresenta salas de aula marcadas por heterogeneidade em termos econômicos e níveis de aprendizado dos estudantes. Vale destacar que no município há apenas duas escolas municipais que atendem a esse público.

Os estudantes do 5º ano A estão em diferentes níveis de aprendizagem. A Escola Municipal Favo de Mel acolhe crianças de variados contextos sociais e econômicos: algumas com uma estrutura familiar sólida e apoio em diversas áreas, enquanto outras enfrentam dificuldades devido a contextos familiares desestruturados, social, econômica e emocionalmente. Muitas dessas crianças vivem com avós, tios ou em instituições, como internatos e casas de recuperação.

Portanto, trata-se de um público altamente heterogêneo, o que evidencia a importância de estratégias pedagógicas sensíveis e integradas, capazes de respeitar e responder às necessidades e desafios de cada estudante, promovendo um ambiente de inclusão, desenvolvimento e transformação social por meio da educação.

Resultados e Discussão

O processo para a execução da pesquisa envolveu vários momentos: leitura individual, leitura compartilhada, levantamento das leituras anteriores dos alunos e atividades de interpretação dos textos dos contos “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria” e “A Bela e a Fera”.

As aulas foram expositivas, dialogadas e contaram com a participação oral e escrita dos estudantes. Para a aplicação das atividades, foi elaborada uma sequência didática específica, com estratégias voltadas para a leitura de contos de fadas, explanação teórica sobre o gênero, prática de leitura compartilhada, interpretação de texto e análise dos contos.

Após os momentos de diálogos e reflexões em sala de aula, com tema motivadores, ocorreu a produção inicial, que consistiu na tentativa dos estudantes de criar seu primeiro texto do gênero conto de fadas. Essa etapa foi uma investigação do conhecimento prévio dos estudantes sobre si mesmos, proporcionando-lhes a consciência de suas dificuldades. Nesse sentido, essa fase foi crucial para diagnosticar as competências e deficiências dos estudantes.

No início, os alunos apresentaram grandes dificuldades na escrita, com dúvidas sobre a grafia correta de palavras como “ss, s, ç; x/ch; z/s; l/u; g/j”. Tal situação era compreensível, pois muitos deles vinham de um período pós- pandêmico, durante o qual o ensino presencial foi interrompido nos anos iniciais.

Ao começar as correções, ficaram evidentes as limitações da turma em termos de ortografia, estrutura, pontuação, paragrafação e compreensão dos elementos estruturais do conto. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacio-

nais (Brasil, 1998), a reescrita possibilita que os alunos releem seus próprios textos, corrigindo e ajustando-os para melhorias significativas. Após as revisões, os estudantes leram suas versões, demonstrando orgulho por serem autores de seus próprios contos, enquanto nos sentimos satisfeitos com os progressos alcançados.

No que tange à leitura, os alunos enfrentaram algumas dificuldades. Alguns sentiam vergonha de ler em voz alta e apresentavam falta de fluência, especialmente ao pronunciar palavras com sílabas complexas. Na escrita, os desafios também eram evidentes, incluindo expressar suas ideias de forma clara, com erros de ortografia, pontuação e estruturação de parágrafos. Isso ressaltou o quanto a ausência das aulas presenciais impactou o ensino e o aprendizado.

As atividades relacionadas à leitura, escrita e reescrita, conforme enfatizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, são essenciais para o desenvolvimento das competências textuais dos alunos. Essa prática melhora a ortografia e a estrutura dos textos e desenvolve habilidades críticas de revisão e autoavaliação.

Para estimular a criatividade e a reflexão crítica, apresentamos questões provocativas: o pai de João e Maria ainda seria um lenhador nos dias de hoje? As crianças seriam abandonadas em uma floresta ou em um ambiente urbano? João usaria tecnologia para voltar para casa com segurança? Essas perguntas incentivaram os alunos a reimaginar histórias clássicas em cenários atuais, explorando como elementos modernos poderiam influenciar a narrativa. Além disso, a integração de atividades artísticas, como o desenho de capas e ilustrações dos contos, contribuiu para um desenvolvimento cognitivo mais abrangente. Essas atividades tornaram o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Os contos de fadas promoveram afinidades dialógicas no momento da leitura, ajudando na formação do sujeito-leitor, levando-os a refletir sobre temas como escassez, medo, desamparo, fome, solidão, tristezas e conflitos pessoais. Isso influenciou positivamente os estudantes, ajudando-os a superar dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e discriminações.

Durante a leitura do primeiro conto, “Chapeuzinho Vermelho”, muitos estudantes enfrentaram dificuldades com a leitura compartilhada e em voz alta. Na roda de conversa sobre o conto, discutimos a questão da obediência e as dificuldades que os adolescentes têm em seguir instruções dadas pelos pais ou responsáveis.

Na produção textual dos contos escritos pelos estudantes, as dificuldades foram ainda maiores. Alguns afirmaram não ter imaginação, enquanto outros não sabiam como fazer a paragrafação ou estruturar um conto, mesmo após o trabalho prévio sobre esses aspectos. Os erros de português eram recorrentes. Os alunos passaram por várias versões de seus textos, chegando, em alguns casos, até à quinta versão, demonstrando esforço e empenho.

O segundo conto trabalhado foi “João e Maria”, no qual a leitura já apresentou melhoras. No debate, os alunos manifestaram indignação e repúdio pelo abandono das crianças, considerando o ato do pai desumano. Alguns estudantes se identificaram com o desamparo, devido à ausência paterna. Esse conto despertou forte impacto emocional.

Na produção textual de “João e Maria”, houve maior envolvimento dos alunos, com versões reescritas até a quarta versão. As narrativas refletiam suas vivências cotidianas, medos e inseguranças, conferindo autenticidade aos contos.

As versões dos contos de fadas, escritas pelos estudantes, evidenciaram uma conexão com suas histórias de vida. As leituras e reescritas permitiram aos professores conhecer melhor os alunos, valorizando-os como sujeitos singulares com diferentes saberes e realidades, o que conduziu a uma nova proposta de ensino-aprendizagem.

O trabalho com “A Bela e a Fera” trouxe avanços na leitura compartilhada e discussões sobre valores estéticos, beleza interior e questões familiares, como inveja, coragem e amor. Os alunos demonstraram maior facilidade na escrita, mas ainda precisaram de orientações e correções.

A prática da reescrita foi fundamental para o desenvolvimento das competências textuais dos alunos, permitindo revisão e aprimoramento contínuos, além de promover reflexão crítica sobre suas produções.

Após passarem pelo processo de escrita e reescrita dos textos, os estudantes foram mobilizados a encenar uma peça teatral baseada em “Chapeuzinho Vermelho”. O texto foi adaptado para ficar o mais próximo possível da versão original e cópias foram distribuídas para cada personagem. Os ensaios foram organizados, com os principais personagens sendo ensaiados fora da sala de aula. Após algumas sessões de prática, os alunos já estavam familiarizados com suas falas e representações, gravando suas vozes. Todos sabiam suas falas e as músicas que seriam apresentadas durante a encenação.

A proposta de teatralizar surgiu porque os PCNs (Brasil, 1997) destacam que o teatro contribui para o desenvolvimento individual e social dos estudantes, favorecendo a formação cidadã. Sua integração com a educação estimula a criatividade, a imaginação e promove o autoconhecimento e a compreensão do outro em contextos sociais, culturais e emocionais. Por meio do teatro, os estudantes participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando tanto aprendizado individual quanto coletivo, além de momentos prazerosos.

Por último, os estudantes participaram de um processo de digitação na sala de tecnologia, que representou a etapa final da construção de seus textos. Apesar de já estarem imersos no uso de tecnologias como celulares e jogos online, muitos nunca haviam utilizado ferramentas como o Word. Durante essa etapa, receberam uma aula introdutória sobre o uso básico do computador, incluindo ligar, digitar, espaçar e salvar arquivos. Os alunos tiveram liberdade para fazer alterações nos textos, enriquecendo suas narrativas. Além disso, aprenderam a inserir imagens digitalizadas de seus desenhos, consolidando suas competências digitais e resultando em uma experiência enriquecedora.

Enfim, o processo da pesquisa-ação mostrou-se extremamente produtivo, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor. Os alunos se engajaram em atividades de leitura, escrita, reescrita e expressão artística, explorando contos de fadas de maneira significativa e conectando as histórias com suas próprias experiências. Ao longo do trabalho, desenvolveram habilidades textuais, reflexivas, emocionais e sociais. A prática evidenciou que investir em metodologias que combinam leitura, produção textual e criatividade traz benefícios duradouros, formando leitores autônomos, críticos e mais preparados para enfrentar desafios educacionais e sociais.

Considerações Finais

A pesquisa contribuiu para recuperar a competência leitora e escrita dos estudantes oriundos do período pandêmico, por meio do estímulo das leituras literárias dos contos de fadas, das produções textuais e das ilustrações. Visou alcançar os objetivos propostos que consistem em aumentar a qualidade do ensino de língua portuguesa, especialmente nas habilidades de leitura e escrita, em uma escola Municipal de Fátima do Sul-MS, com o intuito também de diminuir a evasão escolar e proporcionar o multiletramento com práticas pedagógicas eficientes, estimulando os estudantes no ensino da língua materna com fluência. É importante ressaltar as probabilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem que este trabalho pode proporcionar, no âmbito escolar e fora dele.

Os resultados alcançados por intermédio da pesquisa realizada podem ser considerados positivos, tanto para a professora pesquisadora como para os estudantes, pois quase todos participaram ativamente da proposta de leitura e escrita dos contos de fadas. No que concerne aos contos de fadas, tanto os clássicos como os atuais, eles dialogaram entre si, estabelecendo visões de mundo de como era antes e como é agora, o que fez com que os estudantes refletissem sobre os textos. Os contos permitiram um olhar diferenciado sobre a realidade

em que foram construídos pelos irmãos Grimm, e sobre a realidade que foram escritos na versão dos estudantes.

A partir dos resultados obtidos, foi possível observar uma significativa melhoria na competência leitora e escrita dos estudantes envolvidos. O estímulo proporcionado pela leitura dos contos de fadas, aliado às atividades de produção textual e ilustração, demonstrou ser uma estratégia eficaz para aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos. Além disso, a abordagem lúdica e imaginativa dos contos de fadas possibilitou uma maior conexão dos estudantes com os conteúdos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

A experiência foi positiva, dentro dos propósitos planejados, e o Método Recepcional proporcionou à professora pesquisadora planejar as aulas de modo a envolver os estudantes em sua formação como leitores, escritores e ilustradores. Assim, os estudantes romperam seus horizontes de expectativas, possibilitando-lhes novas experiências e conhecimentos.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas explorem ainda mais as potencialidades dos contos de fadas como ferramenta educacional, buscando ampliar o repertório de atividades e estratégias pedagógicas que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. Apresentação: Práticas de letramento literário para aulas de literatura na escola. In: Rildo Cosson, Josete Marinho de Lucena. *Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico*. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

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

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados* [online]. 2001. Acesso em 9 de julho de 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro do. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Acesso em: 25 fev. 2023.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e juvenil: ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 119, p. 47-64, 2003.



EDUCAÇÃO DIGITAL: NOVO PERFIL NO ENSINAR E APRENDER

Edimária Rodrigues Pereira Sales

Luciene Farias Cardoso

Jeanne Cristina Farias Santos Lima

Josedalva Farias dos Santos

Josiane Farias Santos Lima

Marcela Farias Silva dos Santos

Mônia Farias Cardoso

Solange Costa Ferreira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-406-3

Introdução

O presente memorial descreve o percurso formativo de estudo e elaboração de Trabalhos Finais de Trilhas (TFTs), no curso de Especialização em Educação Digital promovido pela Universidade do Estado da Bahia(UNEB), na modalidade de Educação a Distância(EaD). O objetivo é refletir sobre o processo de aprendizagem no decorrer do processo, com enfoque na produção dos TFTs I, II e III, abordando seus objetivos, justificativas e procedimentos adotados durante a sua elaboração. O relato de experiência faz parte da metodologia escolhida pelas autoras. Nele, as co-autoras refletiram sobre a realidade educacional vivenciada em sua trajetória profissional, impulsionada pela implantação do ensino remoto como modalidade adotada pelas escolas municipais de Malhada/BA. Vale destacar, que o relato de experiências surge da *práxis* peda-

gógica no decorrer dos estudos. Em seguida, relatam-se as abordagens, as contribuições das disciplinas e a elaboração dos TFTs em cada trilha de formação. Por fim, discutir-se-á sobre os aspectos relevantes do curso e suas contribuições para a formação acadêmica e profissional das cursistas, pois a educação digital, exige uma política de formação docente, de apropriação digital, para propiciar práticas pedagógicas de qualidade (Moreira,2022,p.04).Essa especialização, teve em seu percurso subdivisões temáticas, ao qual foram denominadas de Trilhas assim organizadas: Sociedade Tecnológica; Educação Digital, Competências Digitais e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Cada trilha é composta por disciplinas relacionadas ao tema principal, além de contar com uma produção escrita ao final, o chamado TFTs. O embasamento teórico resulta de um estudo bibliográfico, onde se dialoga com autores do campo educacional a partir de Kenski, Di Felice, Moreira, Santos e documentos oficiais e a elaboração do memorial, tem como pressuposto a pesquisa ação e para “sua elaboração, os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada, estão envolvidos de modo cooperativo no processo” (Thiollent, 1985). A pesquisa de cunho qualitativo, parte dos estudos bibliográficos e das referências que foram utilizadas durante os estudos em cada trilha. Iniciamos nossos estudos na Trilha 1, levantando fontes de informações que serviram de subsídios e nos ajudaram a refletir sobre a modalidade de ensino adotada em nosso país para promover o ensino aprendizagem em tempos de pandemia. A partir dos estudos, escolhemos como Trabalho Final da Trilha a elaboração de um artigo com tipologia de relato de experiência, já pensando na produção final do memorial. Pois, durante a sua produção, o autor do memorial deve se preocupar em ressaltar os “posicionamentos práticos e teóricos” que foram sendo construídos em cada fase de sua vida acadêmica, registrando sua evolução(Severino,2016, p. 245). Sendo assim, a sua elaboração, permite que momentos e fatos importantes sejam revisitados, além de uma reflexão com um ponto de vista mais amadurecido e evoluído, visto que novos aprendizados foram estabelecidos.

Nesse contexto, justifica-se sua importância para refletir sobre as vivências e experiências obtidas durante o percurso dessa especialização. Cada componente, nos levou a compreensão de como ocorre processo de aprendizagem, a construção do conhecimento, para contribuir com a nossa evolução profissional e pessoal de discente e de pesquisador. Para a sua elaboração, foi preciso apreender os conteúdos, através dos materiais disponibilizados pelos professores e ampliar a pesquisa sobre as temáticas na busca da construção de seu conhecimento, pois ao conhecer e trabalhar com o gênero memorial, ativa-se as estruturas cognitivas já estabelecidas e, ao mesmo tempo, acionam-se outras (Moreira,2011).

Por entender que a Educação Digital, é uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem (Moreira e Barros, 2020), a pesquisa e a escrita agregou de maneira positiva o processo de produção do conhecimento dos discentes que se propuseram a realizá-las. A escrita dos TFTs consistiu inicialmente na elaboração de um artigo científico, com a abordagem geral sobre Sociedade Tecnológica (tema da Trilha I); na Trilha II, com o tema Educação Digital, foi solicitada a produção de um capítulo de E-book; na Trilha III, estudamos a temática Competências Digitais, para a elaboração de um *paper*. E, finalizando a Trilha IV, foi solicitada a elaboração deste memorial.

Trilha I - Sociedade Tecnológica e a Elaboração de um Artigo Científico

A trilha I : Sociedade Tecnológica foi a primeira abordada no curso, sendo composta por três disciplinas. A disciplina Sociedade Tecnológica teve como objetivos: compreender o Mundo da Sociedade Tecnológica no entrecruzamento da Sociedade da Informação e do Conhecimento e estudar as características dos ecossistemas de educação em uma sociedade hiperconectada e plural; para compreender os pressupostos da sociedade em rede e sociedade 5.0 e entender

o potencial da articulação dos conceitos de inovação e sociedade no processo flexível, aberto e em constante movimento, ao mesmo tempo, em que se analisa concepções presentes na educação, na sociedade tecnológica, na linha da educação digital e na rede da educação digital *on-life*.

A segunda disciplina: Tecnologia Digital de Informação e Comunicação(TDIC) nos levou a compreender as diferenças entre as modalidades e os conceitos relacionados ao conhecimento das Tecnologias Digitais e suas relações com processos de aprendizagem. Especificamente, buscou identificar as distintas modalidades oferecidas pelas TDICs. Esse conceito, refere-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet e possibilite interação e comunicação em rede(Kenksi, 2021,p.18).Sendo assim, para a aprendizagem na atualidade e compreensão do processo constante e transformador dessas tecnologias que estão em constante mudança, é necessário identificar as possibilidades das tecnologias móveis para aprendizagem em qualquer tempo e lugar, acima de tudo, conhecer perspectivas para o futuro das TDICs e seus reflexos na aprendizagem humana. De modo geral, estas disciplinas trouxeram abordagens sobre a evolução tecnológica. E digital e como a sociedade está imersa nos avanços tecnológicos conectada em rede. No decorrer da elaboração artigo científico no TFT I, sua produção abordou as temáticas trabalhadas durante a Trilha I. Dentre as temáticas, escolhemos o tema relacionado ao momento pandêmico e educação digital ao qual pretendíamos identificar de forma crítica, a realidade vivenciada e as formas de superação para o alcance da educação digital. Sabe-se que:

a pandemia da COVID-19 trouxe modificações repentinas na educação, acelerou o processo de educação digital no âmbito do ensino-aprendizagem com a utilização de metodologias diversificadas amparadas nos usos das TDIC. (Santos,*et al.*2023)

Neste sentido, o artigo elaborado teve como título “Análise comparativa da evasão escolar antes e pós contexto pandêmico: dilemas e desafios”. A escolha desta temática ocorreu pelas observações realizadas pelas componentes

do grupo, em relação ao uso das tecnologias digitais pelos alunos durante o contexto da pandemia da Covid-19, ao qual foi percebido que nem todos educandos tiveram acesso a estas ferramentas digitais, portanto, o seu uso não foi tão atrativo, o que resultou no aumento da evasão escolar, uma problemática preocupante para a educação. Esse processo de elaboração textual foi bastante desafiador, no entanto conseguimos evoluir em relação a escrita, bem como aprender a realizar uma pesquisa bibliográfica, selecionar fontes confiáveis, além de compreender sobre o rigor científico metodológico. Um dos principais desafios foi a interação do grupo, visto que cada componente tem sua individualidade, seu modo de pensar, além do tempo disponível para comunicação, que era escasso. No entanto, com diálogo, dedicação e compromisso conseguimos elaborá-lo.

Trilha II - Educação Digital e Elaboração do Capítulo de E-Book

Nessa trilha, o tema trabalhado foi Educação Digital, ao qual contou com duas disciplinas e um Trabalho Final de Trilha. A primeira, denominada Educação Digital, que objetivou a análise dos processos de comunicação, interação e colaboração em contextos de Educação Digital, para isso, é necessário compreender como se criam e se desenham atividades de aprendizagem em Ambientes Digitais, os elementos essenciais das atividades realizadas em ambientes digitais de aprendizagem, concebidas como *e-atividades* (Moreira e Barros, 2020, p.21), bem como conhecer os desafios, os contextos e as práticas de avaliação com o apoio de tecnologias digitais.

A segunda disciplina intitulada: Gestão da Educação na Sociedade Tecnológica- Educação Superior, apresentou questões relacionadas às universidades dentro do contexto das tecnologias digitais, avaliando as possibilidades de integração da universidade com a sociedade através da tecnologia digital. O seu objetivo era analisar os atuais desafios ocorridos na

gestão da educação superior, notadamente, nas universidades públicas, tendo em vista as possibilidades emergidas no cenário da sociedade tecnológica. Especificamente, realizar uma reflexão sobre importância da gestão da educação superior, no contexto da sociedade tecnológica e analisar os processos de gestão considerando a qualidade e o fomento da TDICs. Na educação superior e compreendendo sua importância na perspectiva de integração da universidade, no âmbito institucional, no que tange seus pilares: pesquisa, ensino, extensão e gestão. As referidas disciplinas foram de significativa importância para a construção do Trabalho Final de Trilha 2, ao qual consistiu em um capítulo de E-book. O TFT II buscou compreender o uso de objetos de aprendizagem (e-book e vídeo-aulas) como recursos didáticos que possibilitam a aprendizagem em espaços formais de educação. De modo específico, foram elencados elementos que compõem os objetos de aprendizagem, à luz da pesquisa científica, a descrição das etapas de elaboração do e-book e de vídeo-aulas, bem como o estudo das Normas Brasileiras (NBR) para trabalhos acadêmicos, expedidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

As informações e orientações obtidas nesta disciplina resultaram na elaboração de um capítulo de E-book, que foi realizado em grupo. Assim como o primeiro, este TFT, também trouxe desafios a serem superados, visto que não é uma tarefa simples a prática da escrita, ainda mais quando esta precisa ser de maneira colaborativa. No entanto, mesmo com as limitações, as singularidades de cada integrante da equipe, foram possíveis construir o referido trabalho.

Vale destacar, que sua produção levou a equipe a refletir sobre sua prática profissional. O capítulo do E-book teve como título: “Influência das tecnologias e equipamentos eletrônicos aplicados à educação: os benefícios e obstáculos enfrentados em ambiente escolar”. A sua elaboração desencadeou reflexões sobre o uso dos aparelhos eletrônicos em sala de aula pelos estudantes, além de discutir como o uso planejado de dispositivos móveis e portáteis podem potencializar o processo contínuo e flexível de aprendizagens. (Kenksi, 2021, p.27).

Trilha III – Competências Digitais e Produção de um Paper

Nessa trilha o tema foi Competências Digitais e contou com mais três disciplinas: Competências Digitais, Competências Digitais na Educação e o TFT 3, que teve como produto final a elaboração de um *Paper*¹ (Dendasck,2024).

A primeira disciplina apresentou o conceito de competência digital; a trajetória e a identificação do processo de evolução de literacia digital² (Dias-Trindade e Ferreira,2020) para fluência digital³ (Dias-Trindade e Ferreira,2020); estudo dos diferentes referenciais para as competências digitais e sua relevância. A disciplina Competências Digitais na Educação, abordou as competências digitais no âmbito dos ambientes educativos e suas diferentes dimensões. Assim seus objetivos foram: integrar o conceito de competência digital docente⁴ no

1 É um trabalho acadêmico de pesquisa que explora um tema específico com o objetivo de apresentar uma análise detalhada e embasada. In: DENDASCK .Carla. **Como fazer um paper na prática? Como começar um paper?**.Blog Núcleo do Conhecimento. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/blog/artigo-cientifico/paper-na-pratica-como-comecar>.Acesso em : 26 out.2024.

2 Uso efetivo de ferramentas digitais com vista a uma participação social, a um trabalho conjunto que envolve comunicação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas . In: DIAS-TRINDADE, S. e FERREIRA, A.G. (2020). Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital, **Icono 14**, v.18,n.2, p.162-187,jul-dez/2020. DOI: 10.7195/ri14.v18i1.1519. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342617799_Competencias_digitais_docentes_o_DigCompEdu_CheckIn_como_processo_de_evolucao_da_literacia_para_a_fluencia_digital. Acesso em: 03 nov.2024

3 Capacidade de ir além do simples conhecimento e, a partir das competências já adquiridas, conseguir reagir perante uma sociedade em constante evolução e mudança, adaptar-se a novas situações e construir novos conhecimentos.In: In: DIAS-TRINDADE, S. e FERREIRA, A.G. (2020). Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital, **Icono 14**, v.18,n.2, p.162-187,jul-dez/2020. DOI: 10.7195/ri14.v18i1.1519. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342617799_Competencias_digitais_docentes_o_DigCompEdu_CheckIn_como_processo_de_evolucao_da_literacia_para_a_fluencia_digital. Acesso em: 03 nov.2024

4 Capacidade de trabalho do próprio docente e aptidão para usar as suas competências digitais no sentido de facilitar e desenvolver aprendizagens dos seus estudantes. In: DIAS-TRINDADE, S. e FERREIRA, A.G. (2020). Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital, **Icono 14**, v.18,n.2, p.162-187,jul-dez/2020.DOI: 10.7195/ri14.v18i1.1519.Disponível: https://www.researchgate.net/publication/342617799_Competencias_digitais_docentes_o_DigCompEdu_CheckIn_como_processo_de_evolucao_da_literacia_para_a_fluencia_digital. Acesso em: 03 nov.2024

conceito de competência digital⁵; compreender a importância da competência digital dos professores nos processos educativos; conhecer e diferenciar os referenciais para as competências digitais docentes; identificar as diferenças entre as áreas do referencial DigCompEdu e sua importância para a construção de uma Educação Digital. Para o TFT III, solicitou-se a elaboração do Paper e nesse contexto, salientamos que o docente, a partir de formação continuada, desenvolva habilidades para saber lidar com ferramentas digitais educacionais em sala de aula e incentive o seu uso para que os discentes desfrutem das novas tecnologias para aprimorar os seus conhecimentos e ampliar sua criticidade e autonomia.

Resultados e Discussão - Relato da Experiência de algumas Integrantes do Grupo Durante o Percurso do Curso

Entendemos que as TDICs tem avançado cada dia mais e seu uso faz parte de nossas vidas. No aspecto pedagógico, são importantes ferramentas para auxiliar a construção do conhecimento; traz vários benefícios para a sociedade que precisa saber aproveitar e valorizar as mesmas em nossas vidas, pois no mundo capitalista atual é impossível viver sem os benefícios tecnológicos. Elas auxiliam os estudos, o trabalho e geram diversos impactos na vida do ser humano, transformando e refletindo toda a dinâmica do mundo moderno. Para tal, é sabido que compete aos profissionais, aos sistemas de ensino e instituições, organizarem a estrutura e fomentar a capacitação profissional necessária para que todos as utilizem de forma competente. No ambiente educacional, as tecnologias digitais tem um papel fundamental no que diz

5 Capacidade de trabalho em ambientes digitais, associando a componente pedagógica, à componente tecnológica e digital. In: DIAS-TRINDADE, S. e FERREIRA, A.G. (2020). Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital, **Icono 14**, v.18,n.2, p.162-187,jul-dez/2020. DOI: 10.7195/ri14.v18i1.1519. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342617799_Competencias_digitais_docentes_o_DigCompEdu_CheckIn_como_processo_de_evolucao_da_literacia_para_a_fluencia_digital. Acesso em: 03 nov.2024.

respeito a seu uso nesses espaços. Nesse sentido, cabe ao professor, utilizá-las na promoção de aprendizagens significativas, pois nos dias atuais, vivemos em um mundo conectado, com infinitas opções de comunicação e o professor deverá potencializar o seu trabalho na tentativa de tornar nossos educandos, sujeitos competentes digitais. As tecnologias digitais, tem potencial de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, pois são ferramentas de estímulos na construção de novos conhecimentos e o educador deve exercer dos educandos e ajudá-los na elaboração de novos saberes, que estejam contextualizadas com a sua realidade. A seguir teremos os relatos de três educadoras da rede municipal de ensino de Malhada, acadêmicas da Pós Graduação em Educação Digital da UNEB, coautoras dessa produção. A escolha se deve ao fato de que o espaço destinado a elaboração do relato, poderá ultrapassar as normas exigidas para a elaboração do referido artigo. São elas: 1- Edimária Rodrigues Pereira Sales; 2-Luciene Farias Cardoso;3-Josedalva Farias dos Santos.

Relato docente 1

“Atualmente, vivemos na chamada era virtual e para acompanhar as mudanças que ocorrem numa velocidade real, temos um longo caminho a percorrer no que diz respeito à integração das tecnologias digitais em ambientes educativos (Dias-Trindade e Ferreira, 2020,p.163).A tecnologia cada vez mais, está presente no cotidiano de ensino, exigindo por parte dos educadores, a implementação de metodologias inovadoras que proporcionem ambientes educativos de qualidade, para que os estudantes, que estão cada vez mais imersos numa cultura digital, sintam-se verdadeiramente integrados. Percebe-se que no mundo atual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) já estão presentes nas práticas educativas e no âmbito educacional no século XXI. O seu uso é considerado vantajoso, para muitos estudiosos da área. Essa temática e sua utilização para alguns profissionais é complexa, mas não impossível de executar. As dificuldades estão em diversos espaços, mas é de suma importância, que os espaços educativos potencializem sua utilização

e capacitem os profissionais, exclusivamente, os educadores para utilizarem as tecnologias digitais com competência na sala de aula” (Edimária Rodrigues Pereira Sales).

Relato docente 2

“Esse relato é baseado em nossa jornada de estudo oferecido pela UNEB. Fiquei sabendo da ocorrência da seleção para Pós Graduação em Educação Digital em 2021, quando fui informada por minha irmã que também faz o curso. Imediatamente fizemos nossas inscrições. Fiquei muito feliz, pois nos dias de hoje precisamos adotar a tecnologia digital como ferramenta de ensino aprendizagem nos ambientes educativos. Apesar de ter uma vida muito sobrecarregada de atividades, sempre priorizei o curso e organizei meu tempo, para dar conta dos estudos, participar dos fóruns e avaliações. O referido curso me proporcionou aprendizagens significativas e relevantes para minha carreira profissional e pessoal, visto que nos últimos anos, estamos avançando e nos adaptando a era digital . Nesse digital, Moreira (2022), afirma que:

as formas de comunicação, interação e mediação, são realizadas em formatos síncronos e /ou assíncronos, a partir do uso dos aplicativos, interfaces ou ferramentas que proporcionam diferentes ambientes para a realização de diferentes atividades. (Moreira, 2022, p. 31)

Como afirma o autor, a educação de agora em diante tem que se apoiar nas interfaces digitais. A cada trilha estudada, novas experiências foram adquiridas mais conhecimentos, novas oportunidades, isso tudo foi essencial para a minha formação e muito contribuiu para o meu aperfeiçoamento. Foi gratificante e desafiador todo o curso, porém de extrema e riqueza importância na vida de todos aqueles que tiveram a oportunidade de realizar essa formação continuada. Agradeço a todos os professores e colegas que estiveram comigo , durante todo o curso”(Luciene Farias Cardoso).

Relato docente 3

“Durante todo o Curso de Pós Graduação em Educação Digital, ofertado pela UNEB, tivemos oportunidades de ampliar nossos conhecimentos, porém algumas atividades foram um tanto difíceis. Entre elas, a elaboração do artigo que foi muito desafiadora, uma vez que a escrita é uma habilidade que é desenvolvida com a prática. No entanto, este primeiro processo de escrita nos deram bagagens para a realização das demais atividades solicitadas durante o curso. Importante ressaltar que contamos com orientações com diversos profissionais, que nos permitiram um melhor aprimoramento dos estudos. A elaboração do capítulo de E-book foi também mais uma experiência enriquecedora para todos os integrantes do grupo, pois nos permitiu aperfeiçoar a escrita acadêmica, bem como buscar mais conhecimentos através de diversos autores que embasaram a realização da atividade. Durante o curso, partilhamos nossas experiências enquanto discentes de um curso totalmente auto instrucional, ao qual exige disciplina e gerenciamento de tempo, a fim de cumprir todas as atividades propostas. Logo relatar nossa trajetória, nos remete a refletir sobre o quanto nós enriquecemos nossos conhecimentos, enquanto discentes, como também em nossa área profissional, e até mesmo em nosso lado humano, no que diz respeito a compreensão, empatia e compromisso. Acreditamos que este curso nos deu uma base sólida de conhecimentos e experiências que serão utilizados ao longo das nossas vidas tanto no âmbito acadêmico, quanto no profissional. Trazendo para o contexto educacional, a educação digital se faz importante e mais que necessária em nossa realidade social. Os nossos estudantes fazem parte deste contexto e nós como educadores, precisamos sempre nos apropriar dessa realidade a fim de enriquecer e potencializar nossa prática pedagógica e caminhos metodológicos. Pois, vivemos num mundo conectado e interligado que nos trouxe, segundo Castells (2002), a chamada “Sociedade em Rede”. Esse conceito, também citado por Di Felice (2013), afirma que:

a sociedade em rede caracteriza-se como uma sociedade englobante na qual os atores, suas ações, o poder e as instituições encontram nas redes sua disseminação e redefinição social. Em outras palavras, ela é um sistema social que possui atores, instituições que comunicam entre si disseminando funções, desejos, esperanças e objetivos exclusivamente humanos. (Castells, 2002, apud Di Felice, 2013, p. 50)

Essa citação nos leva a refletir sobre o futuro da educação, a criação e recriação de muitas estratégias para pensar e ressignificar a práxis pedagógica. Com a realização dos Trabalhos Finais de Trilhas, o compartilhamento de experiências foi muito enriquecedor para a ampliação de nossos conhecimentos e a interação digital nos permite compreender as singularidades e as experiências dos integrantes da equipe, fazendo com que a aprendizagem se torne mais significativa. O Curso de Pós Graduação em Educação Digital nos levou a compreender que para ser um sujeito digitalmente competente, se faz mister, compreender os meios tecnológicos e saber utilizar as informações, ser crítico e capaz de se comunicar, utilizando variadas ferramentas, pois nessa sociedade em rede, a tecnologia evolui constantemente e traz transformações nas diversas áreas que estão presentes na vida do ser humano. E cada vez mais, devemos nos atualizar para utilizá-las com competência”(Josetalva Farias dos Santos).

Considerações Finais

A Educação Digital é um assunto discutido atualmente, devido ao avanço tecnológico que tem grande relevância em nosso cotidiano. Ela traz novos desafios e novas oportunidades de aprendizagens, sobretudo nas pequenas cidades, ofertando cursos, que antes só conseguimos fazer se fôssemos para médios e grandes centros urbanos. Conforme o exposto, este artigo em forma de memorial com tipologia de relato de experiência, buscou tecer o diálogo entre as disciplinas ofertadas no Curso de Pós Graduação em Educação Digital(UNEB) e os TFTs. Refletimos sobre as TDICs, que está presente em diversos setores da sociedade, entre eles no educacional e como tal, a escola é

o lugar que forma cidadão para viver em sociedade. No decorrer dessa produção, nos deparamos com vários desafios: fontes bibliográficas; o difícil acesso devido falha na conexão da internet; a realização de algumas atividades como a insegurança na produção de vídeos e a manipulação de novas tecnologias. A sua utilização, ainda nos desafia e nos impulsiona a querer buscar mais conhecimentos, porém, nos deparamos com as frustrações que as mesmas nos proporcionam. Aprender sobre tecnologia digital e utilizar suas ferramentas nos exige dedicação, perseverança, paciência e coragem para não desistir no meio do caminho. Além de tudo, é importante reconhecer que um dos fatores positivos da educação digital é a interação com pessoas em diversos espaços geográficos, que conectados em rede, debatem sobre as experiências e vivências, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa. A realização do referido curso, nos mostrou que os saberes adquiridos na universidade são relevantes e extremamente importantes e que as tecnologias digitais tem provocado mudanças no âmbito educacional, exigindo novas posturas no ato de ensinar e aprender, na gestão e na tomada de decisões.

Referências

CASTELLS, Manuel A. **A Sociedade em Rede**. Vol. I: Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

DENDASCK, Carla. **Como fazer um paper na prática? Como começar um paper?** Blog Núcleo do Conhecimento. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/blog/artigo-cientifico/paper-na-pratica-como-comecar>. Acesso em: 26 out.2024

DIAS-TRINDADE, S. e FERREIRA, A.G. (2020). Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital, **Icono** 14, v.18,n.2, p.162-187,jul-dez/2020. DOI: 10.7195/ri14.v18i1.1519. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342617799_Competencias_digitais_docentes_o_DigCompEdu_CheckIn_como_processo_de_evolucao_da_literacia_para_a_fluencia_digital. Acesso em: 03 nov.2024.

DI FELICE, Massimo. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, n. 92, 2013, p. 6-19, dez./fev. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i92p6-19>. Acesso em: 20 out. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Sociedade Tecnológica: Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação (TDIC)**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia; 2021. 52 páginas. *E-book* do Curso de Especialização em Educação Digital, Salvador, UNEAD.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.

MOREIRA, José Antônio. Educação Digital: Por um paradigma de educação digital (em rede). Salvador: Universidade do estado da Bahia, 2022, 42 páginas. Ebook do Curso de Pós Graduação em Educação Digital, Salvador, UNEAD.

MOREIRA, D., & BARROS, D. (2020). **Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9661>. Acesso em: out.2024.

SANTOS. J.F.*et al.* A Importância das TDICs no Processo de Ensino-Aprendizagem durante a Pandemia da COVID 19. In: COBEDU – **I Congresso Online Brasileiro Multidisciplinar de Educação**, 1ª edição. 2023. Rio de Janeiro, Anais. Macaé/RJ. Congresse-Me. DOI: 10.54265/ZDEA4875. Disponível em: <https://eventos.congresse.me/cobedu/resumos/26834.pdf?version=original>. Acesso em out. de 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

THIOLLENT, M. (1985). **Metodologia da Pesquisa-Ação**. (1a. ed.) São Paulo: Cortez (1985).



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AS IMPLICAÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS PARA UMA CONSCIÊNCIA INCLUSIVA

Lehana Borges dos Santos

Valkiria de Novais Santiago (Orientadora)

Doi: 10.48209/978-65-5417-406-4

Introdução

A educação de surdos no Brasil é marcada por uma trajetória de desafios, invisibilidade, avanços, especialmente no que se refere ao direito à educação. Ao longo dos anos, a busca por políticas públicas que garantam o acesso igualitário à educação e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas tem sido constante, levando a conquistas importantes para a comunidade surda. Entre essas conquistas, destaca-se a oficialização da Língua Brasileira de Sinais em 2002, por meio da Lei nº 10.436, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. A inclusão da Libras nos cursos de licenciatura representa outro marco significativo, consolidando o compromisso com a inclusão e o desenvolvimento dos surdos como cidadãos plenos e ativos da sociedade brasileira. Tal conquista é advinda de um outro marco legal isto é o Decreto 5626/2005.

A partir da inserção da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores, esta pesquisa elencou como questionamento: A disciplina de

Libras presente nos cursos de licenciaturas, responde de maneira efetiva às demandas comunicacionais e pedagógicas, entre os licenciados e estudantes surdos?

Para responder essa problemática, a presente pesquisa tem como objetivo: analisar como a disciplina de Libras, inserida nos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior do Paraná, tem contribuído para a formação dos licenciados na perspectiva inclusiva, assegurando uma prática pedagógica as especificidades linguísticas, pedagógicas e culturais entre surdas e ouvintes. Se subdividindo nos objetivos específicos: Investigar como o ensino da Libras é abordado na formação de professores. Analisar o entendimento sobre o papel da Libras na formação docente e na promoção de uma educação que respeite a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos. Analisar os planos de cursos de uma Instituição Superior do estado do Paraná.

Como base teórica foram utilizados os autores Fernandes (2018), Gesser (2012), Choi *et al* (2011), entre outros.

Considerando a importância da formação inicial e sua aplicação prática em sala de aula, destaca-se a necessidade de uma disciplina de Libras que vá além do conhecimento teórico promovendo inclusão e acessibilidade. A disciplina de Libras objetiva preparar os licenciandos para interagir e ensinar de maneira inclusiva, assegurando que as práticas pedagógicas contemplem as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, contribuindo para uma educação mais equitativa.

A escolha por esta temática surge de uma experiência pessoal como participante de um curso de extensão em Libras, que evidenciou a importância de conhecer essa língua como meio de comunicação acessível e inclusiva com as pessoas surdas. Durante o curso, foi possível compreender a relevância de se quebrar barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes, especialmente no ambiente educacional.

Assim sendo, o presente trabalho se justifica pela importância e relevância desta Língua na formação efetiva e no currículo do acadêmico, a fim de compreender se a disciplina de Libras assegura ou, em certa medida, negligencia a comunicação entre surdos e ouvintes gerando assim a exclusão desses estudantes tanto no contexto social quanto educacional.

A metodologia elencada para o escrito foi de cunho qualitativo descritivo, e utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2009), uma pesquisa bibliográfica busca fornecer uma fundamentação teórica a partir de diversas fontes de materiais publicados. A pesquisa documental, por sua vez, utiliza materiais como documentos institucionais que ainda não receberam uma análise aprofundada, ampliando a compreensão do objeto de estudo. Para a análise de dados, uma abordagem descritiva e qualitativa permite uma investigação detalhada das características, proporcionando uma visão abrangente e contextualizada do tema em questão.

Para fins pedagógicos, esta pesquisa foi estruturada da seguinte forma: Educação de Surdos, a Libras e a Formação de Professores com uma revisão bibliográfica sobre o percurso educacional da pessoa surda, o processo de implementação da disciplina de Libras, destacando sua importância para a formação inclusiva de professores. .

Para conhecer sobre a abordagem da disciplina de Libras nos planos de ensino de uma instituição de ensino do Paraná, foi realizada uma análise documental, bibliográfica exploratória, a fim de investigar como o ensino de Libras é abordado na formação de professores. Esse estudo examinará os planos de ensino e práticas pedagógicas, buscando identificar como a disciplina de Libras está sendo abordada e de que forma contribuirá para a formação inclusiva dos futuros professores. A pesquisa pretende, assim, ampliar o entendimento sobre o papel da Libras na formação docente e na promoção de uma educação que respeite a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos.

Educação de Surdos, a Libras e a Formação de Professores

Educação de Surdos: Percursos e Percalços

Em produções literárias de autores como Santiago (2017), Fernandes (2018), Gesser (2012), podemos constatar que o contexto educacional dos surdos retrata uma trajetória de constante desafios, o qual foram marginalizados, considerados pessoas incapazes e inaptas ao aprendizado. Posteriormente, foram segregados em instituições específicas em que foram submetidos a diferentes métodos de ensino aos quais os proibiam de utilizar a língua de sinais para se comunicarem, pois, essa língua não era reconhecida ou melhor era desvalorizada. Neste contexto Choi *et al.*, (2011, p. 5) acrescenta que:

[...] pela necessidade de preservação e perpetuação da nobreza e do poder, pelo desejo de unificação da língua pátria, pelos avanços da medicina, da ciência e da tecnologia, ou pelos interesses políticos, diferentes concepções de surdez e de sujeito surdo permaneceram a escolha das abordagens usadas na educação do surdo.

Foi durante essa inconstância na escolarização e nos interesses políticos de determinados grupos que surgiram metodologias diferentes para a educação das pessoas surdas, entre as quais podemos destacar: o oralismo¹, a comunicação total² e o bilinguismo³.

Pode-se constatar que a educação dos surdos atravessou diversas fases ao longo da história, cada uma apresenta características específicas que marcaram o processo educacional dos surdos nos dias atuais. As perspectivas

1 O oralismo é uma filosofia educacional que envolve estratégias metodológicas baseadas em práticas de reabilitação da audição e da fala por meio de treinamento intensivo e da utilização de aparelhos auditivos. (Fernandes, 2018, p. 14).

2 A comunicação total é considerada uma filosofia educacional que pressupõe a utilização de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação com a pessoa surda, como a fala, a língua de sinais, o alfabeto datilológico, a leitura labial, a mímica, a dramatização, entre outros (Fernandes, 2018, p. 27).

3 Compreendemos o bilinguismo como uma situação social em que são contempladas duas línguas em uma comunidade, seja em um país, uma cidade ou uma localidade específica (Fernandes, 2018, p. 38).

sobre surdez e a educação de surdos evoluíram ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, culturais e pedagógicas.

Durante o período que foi negado o acesso à Língua de sinais, houve uma privação que afetou sua comunicação, desenvolvimento cognitivo, restringiu suas oportunidades de participação na sociedade, limitando seu acesso de cargos e funções sociais, resultando em exclusão de atividades educacionais, culturais e profissionais.

Nesse ínterim, entende-se que a historicidade da inclusão educacional dos surdos é um processo contínuo que exige um compromisso constante com a promoção da igualdade e o respeito à diversidade. Essa compreensão enriquece as práticas pedagógicas e contribui para um ambiente mais inclusivo e acolhedor, a qual todas as vozes são valorizadas e todos os alunos têm a oportunidade de aprender.

A Libras uma Língua para Além dos Gestos

Os avanços na legislação contribuíram para conquistas na inclusão educacional, possibilitando a todos o acesso igualitário à educação. Isso fomenta a implementação de políticas educacionais inclusivas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, promovendo, assim, uma educação mais equitativa e acessível.

Entre os principais avanços na legislação brasileira acerca da inclusão dos surdos podemos destacar o reconhecimento legal da Libras ocorreu em 24 de abril de 2002 na Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), representou um marco nas reivindicações dos direitos da comunidade surda, possibilitando seu acesso a diversos aspectos da sociedade, especialmente no contexto educacional. Sua legalidade pode ser constatada na Lei 10.436/2002, Parágrafo Único do Artigo 1º, no qual dispõe:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 23).

Reforçando este processo de reconhecimento da língua a legislação estabelece a obrigatoriedade de sua aprendizagem dentro do contexto universitário, nele se destaca a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de Magistério tanto em nível médio como superior. Para tanto, o Artigo 4º da lei supracitada afirma que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p. 23).

Assim, o documento reflete o compromisso em promover a inclusão da comunidade surda e a formação adequada na área, a legislação apresenta um compromisso do sistema educacional igualitário. Com base nisso, compreende-se que é fundamental que as instituições cumpram essa legislação garantindo a inclusão da disciplina com qualidade nos currículos, consolidando a Libras como componente essencial de uma base sólida de formação. O Decreto Nº 5.626/2005 regulamenta a Lei supracitada que estabelece algumas exigências em relação a disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de

Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (Brasil, 2005, p. 28).

Ao incluir o ensino de Libras como disciplina nos cursos de formação profissional dessas áreas, a lei busca garantir que os futuros educadores tenham conhecimento em Libras para se comunicarem e interagirem de forma mais efetiva com as pessoas surdas. Ou seja, o ensino da Língua de Sinais nos cursos de formação de professores é uma base fundamental.

Neste contexto, é fundamental refletir esse período inicial de formação em que se constroem e desenvolvem competências e habilidades pedagógicas juntamente com as práticas na área de ensino escolhida, sendo necessária a busca pela qualidade no ensino visto que ela é a base de formação. Este período é fundamental para o desenvolvimento profissional, especialmente no contexto da educação inclusiva, que exige a adaptação e a sensibilização dos futuros educadores para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo os surdos.

Por conseguinte, verifica-se que das competências pedagógicas gerais, a inclusão de tecnologias, valorização profissional e práticas pedagógicas inovadoras são alguns pontos que carecem de ser abordados durante e após a formação de forma contextualizada e voltada a realidade de seu público é fundamental para enfrentar os desafios da diversidade e inclusão. Nesse contexto, a formação em Libras se torna essencial.

A formação de professores, ou seja, os cursos de licenciatura tendem a alcançar a todos com equidade visto que as diversidades das necessidades educacionais estão presentes em todas as áreas de atuação. Conforme destacado por Santana (2013, p. 66), a formação inicial é essencial para que o processo de inclusão ocorra de maneira eficaz na sala de aula:

Na perspectiva da educação inclusiva a formação inicial do professor, com vistas ao aperfeiçoamento e transformação da prática pedagógica mais imediata no cotidiano da sala de aula, torna-se condição necessária para que o processo de inclusão ocorra, já que este tem provocado profundas necessidades de transformações nas práticas dos educadores e gestores da escola comum.

Embora a teoria ofereça uma base sólida de conhecimento, a prática pedagógica em sala de aula muitas vezes revela a necessidade de flexibilidade, improvisos e angústias por não saber como lidar e trabalhar com um contexto tão diverso e plural como tem sido a escola. Essa lacuna entre teoria e prática é um desafio que os cursos de licenciatura necessitam abordar com mais intensidade, pois parece não alcançar o acadêmico em relação a efetividade da prática inclusiva em sala de aula.

Um dos principais desafios da inclusão dos alunos surdos no contexto escolar é a aplicabilidade e efetividade da Língua Brasileira de Sinais nas disciplinas escolares desde a alfabetização até a formação do docente (Oliveira *et al.*, 2022). Em suma, a formação inicial de professores deve ser abrangente e contextualizada, visando preparar os futuros educadores para enfrentar os desafios da diversidade e da inclusão. Isso porque compreende-se que a inclusão da Libras nos currículos é uma medida essencial para promover a comunicação e a acessibilidade, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

Nesse sentido, é fundamental que futuros professores estejam preparados para efetivação de uma educação inclusiva que possibilite o acesso à informação e ao conhecimento para os surdos, reconhecendo que a sociedade necessita ampliar e respeitar questões relacionadas à diversidade linguística e cultura da comunidade surda que ultrapassem as demandas legais. Com base nesse entendimento o tópico a seguir versará sobre a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

A Disciplina de Libras no Ensino Superior: um olhar para os cursos de licenciaturas

Conforme é descrito no Decreto nº 5.626/2005 a disciplina de Libras é uma disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores e licenciaturas, entretanto cabem alguns questionamentos como: a carga horária da disciplina assegura uma formação docente capaz de garantia de direitos linguísticos dos surdos? Melhor dizendo, a disciplina de Libras presente nos currículos de licenciatura atende às especificidades dos surdos? Na formação acadêmica e profissional dos futuros educadores ela responde às demandas linguísticas, pedagógicas e culturais dos estudantes surdos?

Como forma de responder as perguntas e atingir os objetivos proposto pelo artigo a sessão a seguir versará sobre o percurso metodológico.

Delineamento Metodológico

A metodologia escolhida envolve uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada por uma pesquisa de natureza básica, bibliográfica e descritiva. Segundo Gil (2009), uma pesquisa bibliográfica se caracteriza pela análise de material já existente, o que permite uma cobertura mais ampla do assunto. Assim, a pesquisa foi constituída com base em artigos, livros e documentos relevantes à disciplina Libras. Nesse contexto, é importante considerar também uma pesquisa documental, que, por sua flexibilidade na análise e abordagem de documentos ainda não examinados, amplia as possibilidades de investigação.

Pensando na posição que a disciplina vem ocupando nos cursos de licenciatura se desenvolve a problemática deste trabalho, nesses termos a análise foi realizada por meio da avaliação dos Planos de Ensino dos cursos de licenciatura, além das leis e diretrizes que regulamentam a formação docente, buscando identificar a presença e a abordagem da disciplina de Libras e sua contribuição para o desenvolvimento da formação docente.

O estudo também ampliou o conhecimento sobre a importância da Libras na formação de professores e na promoção da inclusão educacional. Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativa, “ a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele padrões relevantes” (Ludüke, André, 2018, p. 53). Assim, essa abordagem permite uma investigação detalhada e contextualizada dos dados, proporcionando uma compreensão aprofundada do tema.

Assim sendo, para a análise dos dados, foram utilizados nove planos de ensino da disciplina de Libras dos cursos de licenciatura dos anos de 2022, 2023 e 2024 de uma instituição de ensino superior do Paraná, por ser uma instituição em mais de noventa por cento dos cursos serem de licenciatura. A escolha dos anos a serem analisados justifica-se pela padronização da ementa ocorrida nos cursos em 2023, o que gerou a necessidade de apresentar o período anterior a essa padronização, bem como os anos atuais.

Como desdobramento, foram acessados os Planos de Ensino da disciplina de Libras vigentes dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Matemática, Química, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras Português/Inglês e Letras Português/Espanhol, a partir do site da instituição de ensino. A consulta aos Planos de Ensino permitiu verificar como a disciplina de Libras está sendo abordada e sua relevância na preparação dos licenciandos para práticas pedagógicas que contemplem as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

As seções de análise estipuladas dentro dos planos foram: 1. Objetivos de aprendizagem, 2. Conteúdo programático e 3. Metodologia de ensino, totalizando três seções de análise seguidas de perguntas norteadoras, como descrito no quadro 1.

Quadro 1: Panorama dos Planos de Ensino analisados da disciplina de Libras

Seções de análise	Perguntas norteadoras	2022	2023	2024
1. Objetivo de Aprendizagem	Os objetivos definem como os acadêmicos ouvintes serão preparados para incluir alunos surdos ?			
2.Conteúdo Programático	O conteúdo inclui formação adequada em Libras, cobrindo desde o básico até técnicas avançadas e específicas para ensino ?	F1;G7; H5; LPE9; LPI4; M8; P2	CB3; F1; G7; H5; LPE9; M8; LPI4; Q6; P2	CB3; F1; G7; H5; LPE9; LPI4; M8; Q6; P2
3.Metodologia de Ensino	A metodologia utilizada na disciplina proporciona oportunidades para que os futuros professores pratiquem e desenvolvam habilidades na língua de sinais ?	F1;G7; H5; LPE9; LPI4; M8; P2	CB3; F1; G7; H5; LPE9; M8; LPI4; Q6; P2	CB3; F1; G7; H5; LPE9; LPI4; M8; Q6; P2
* LEGENDA	Filosofia F1; Pedagogia P2; Ciências Biológicas CB3; Letras Português/Inglês LPI4; História H5; Química Q6; Geografia G7; Matemática M8; Letras Português/Espanhol LPE9			

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa (2024).

Na primeira sessão de objetivo de aprendizagem: *os objetivos de aprendizagem definem como os acadêmicos serão preparados para incluir alunos surdos?*, pode-se verificar que, dos nove planos analisados, nenhum contempla de forma clara a preparação dos acadêmicos para ensino e aprendizagem dos alunos surdos em sua língua materna, pois os objetivos da disciplina apresentam uma base teórica e prática sobre a Libras, sua gramática e aspectos culturais, mas não definem como os ouvintes acadêmicos serão efetivamente preparados para ensinar Libras e incluir alunos surdos no contexto escolar. Isso

fica evidente uma vez que ofereçam informações teóricas e práticas básicas de comunicação, como evidenciado na transcrição de objetivos dos planos de ensino dos cursos de licenciatura anteriores e após a padronização da ementa:

Apresentar as nomenclaturas relacionadas aos sujeitos Surdos e à Língua de Sinais;
Compreender a importância da LIBRAS;
Desenvolver maiores habilidades no uso de classificadores da LIBRAS;
Ampliar o vocabulário da LIBRAS;
Demonstrar os aspectos básicos acerca da gramática da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS;
Oportunizar aos alunos noções práticas da Libras utilizando o vocabulário básico da língua
Oferecer informações aos acadêmicos para que dominem a língua estudada, sua gramática e sua relação com a cultura do surdo; (G7, 2022; Q6 2023; M8, 2024).

Diante do exposto, pode-se compreender que os objetivos apresentados não evidenciam de forma clara como os acadêmicos, que são ouvintes, serão preparados para ensinar Libras e incluir alunos surdos no contexto de sala de aula, ou sobre como eles podem se preparar para lidar pedagogicamente com as especificidades dos alunos surdos. A esse respeito Gesser (2012, p. 44,) o ensinar e aprender a formação inicial de professores deve atender às especificidades linguísticas e culturais de todos os estudantes, ou melhor:

[...] para professores e educadores de indivíduos surdos, que por sua vez ministram disciplinas distintas como língua portuguesa, matemática ou geografia. Para estes, a meu ver, torna-se urgente uma abordagem de ensino de LIBRAS que prime pelos elementos linguísticos vinculados aos conteúdos disciplinares ministrados na escola. Visto que as necessidades de cada um são diferentes [...].

Com isso, fica evidente a necessidade de integrar objetivos específicos em seu aprendizado, para que assim possam oferecer um ambiente linguístico inclusivo dentro de sala de aula.

O professor de Língua de Sinais deve ponderar que o uso e atuação desse aluno-professor visa instruir crianças e adolescentes surdos na escola. Assim, dominar sinais e as formas de apresentar e sinalizar determinados conteúdo é

de suma importância (Gesser, 2012, p. 46). Nesse sentido, quando falamos da preparação de professores inclusivos entende-se que todos precisam ter autonomia e igualdade de oportunidades na sala de aula, assim com relação aos surdos a aprendizagem da Libras é essencial, pois “no processo de interação entre surdos e ouvintes, essa autonomia linguística é muito importante para que a comunicação entre esses sujeitos ocorra sem barreiras ou entraves” (Santiago, 2022, p.120).

Na segunda seção conteúdo programático: *o conteúdo inclui formação adequada em Libras, abrangendo desde o básico até técnicas avançadas e específicas para ensino?* pode-se verificar que os conteúdos analisados propõem uma formação ampla em Libras, desde o básico, como o alfabeto e saudações, até tópicos avançados, como gramática, classificadores e tradução de textos em Libras. Podemos constatar na transcrição abaixo de um dos planos de 2022 e 2024:

História da educação dos surdos. Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.
Aspectos clínicos e educacionais da surdez. Língua de Sinais - LIBRAS.
Alfabeto em libras
Saudações em Libras.
Sinais em Libras Apostilas e dicionários em Libras.
Introdução do ensino da gramática da Língua de Sinais.
Expressão corporal e facial
Cultura e comunidades Surdas.
O ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.
Gramática da Língua de Sinais (Aspectos linguísticos).
Classificadores. Produção e tradução de textos em Libras.
Gramática das Libras (Sintaxe e semântica).
Políticas Públicas (M8, 2022; LPE9 2024).

Nesse sentido, podemos perceber que embora cubra aspectos fundamentais e linguísticos da língua de sinais, para garantir que seja uma formação adequada ao ensino, é necessário que as técnicas avançadas incluam práticas pedagógicas específicas, como a adaptação de materiais didáticos e estratégias eficazes de ensino. Considerando-se que o surdo utiliza a Libras para se comunicar, o trabalho educacional com as pessoas surdas deve dar

preferência ao uso de recursos visuais adequados aos seus interesses (Guimarães, Cruz, p. 76). Assim, a educação para surdos deve ser pensada de forma a considerar e valorizar a Libras como um instrumento fundamental de comunicação e expressão.

Pois ao serem apresentados a uma diversidade de materiais didáticos, os acadêmicos/acadêmicas que estão aprendendo Libras terão acesso a um acervo amplo e diversificado, que será fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e para a compreensão da importância dos recursos visuais em sala de aula.

À luz dos conteúdos expostos, vale ressaltar que os conteúdos mencionados são ofertados apenas nos 7º e 8º períodos do curso, com uma carga horária de 60h a 72h. Conforme destacado por Freitas e Silva (2018), a carga horária destinada ao ensino de Libras nos currículos das licenciaturas geralmente não é suficiente para formar um profissional bilíngue, apto a lecionar diretamente nessa língua, o objetivo é que os conhecimentos adquiridos sensibilizem os futuros educadores sobre a importância da comunicação inclusiva ao se depararem com alunos surdos durante sua atuação profissional.

Com relação ao período, é importante destacar que essa abordagem é disponibilizada tardiamente, próximos aos estágios finais em alguns casos quando os acadêmicos já estagiaram. Assim seria importante que a disciplina de Libras fosse ofertada no início da formação, levando em consideração os estágios obrigatórios dos cursos, para que o acadêmico ou acadêmica esteja preparado (a) antes de entrar em sala de aula. Se a disciplina é oferecida após o estágio, como fica o acadêmico ou acadêmica ao se deparar em seu estágio obrigatório com um aluno surdo em sala?

O acadêmico não terá o conhecimento necessário para incluir especificamente o aluno surdo em suas práticas pedagógicas, comprometendo tanto o desenvolvimento do aluno quanto à eficácia do ensino. Portanto, repensar a posição da disciplina para ser ofertada antes dos estágios, é fundamental para

garantir que os futuros educadores estejam aptos a atender às demandas da diversidade na sala de aula.

Para finalizar a terceira seção metodologia de ensino: *a metodologia utilizada na disciplina proporciona oportunidades para que os futuros professores pratiquem e desenvolvam habilidades na Língua Brasileira de Sinais (Libras)?*, constatou-se que ela combina atividades práticas, teóricas e colaborativas, oferecendo aos futuros professores tanto o conhecimento técnico dos sinais quanto a fluência necessária para usar Libras de forma natural e eficiente em diferentes contextos. Isso pode ser verificado na transcrição da metodologia dos cursos de 2022 e 2023:

*Aulas expositivas;
Exercícios dirigidos;
Trabalhos em grupos ou individuais;
Debates;
Utilização de recursos audiovisuais;
Aulas práticas, para maior fixação dos conteúdos em Libras, com dramatização, diálogos, jogos e conversações (G7 2022; H5, 2023).*

Diante das metodologias supracitadas, pode-se entender que a efetividade destas metodologias depende de uma implementação cuidadosa e de ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas, pois “os estilos variam de indivíduo para indivíduo e, no contexto de ensino de línguas, o professor constatará, em sala de aula, que as respostas dos alunos ao aprendizado serão das mais diversas possíveis (Gesser, 2012, p. 53). Portanto, deve-se considerar a diversidade de estilos de aprendizagem entre os alunos para promover uma abordagem significativa, além de estarem abertos a avaliar constantemente suas práticas, buscando feedback dos alunos e adaptando suas metodologias para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Considerações Finais

O trabalho evidencia que a disciplina de Libras como está atualmente nos cursos de licenciatura, ainda não atende de maneira efetiva às demandas inclusivas dos alunos surdos haja vista que, a carga horária reduzida, presente nos cursos de licenciatura, o que limita a aquisição de práticas pedagógicas adequadas e compromete o desenvolvimento da fluência necessária para que os professores possam trabalhar de forma inclusiva com os alunos surdos em sala de aula.

Com base nisso, pode-se constatar que a disciplina de Libras é essencial para a formação de professores, mas necessita ser reformulada sobretudo, quando se trata de uma formação inclusiva e plural. Isso inclui a ampliação da carga horária, sua oferta em momentos mais estratégicos dos cursos e um foco maior em práticas pedagógicas adaptadas à realidade dos alunos surdos.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado intentou trazer algumas reflexões a fim de elucidar alguns entraves na efetividade da disciplina de libras para a formação de professores e a inclusão dos alunos surdos, bem como cria oportunidades para que as universidades reflitam sobre como suas estruturas curriculares podem ser aprimoradas, garantindo que todos os professores estejam aptos a atender às necessidades de todos os alunos. Com isso é fundamental compreender que o ensino de Libras deve ir além do básico, oferecendo uma formação que prepare os futuros professores para atuar em salas de aula com aulas surdas.

Embora não haja uma exigência legal para que os acadêmicos de licenciatura tenham fluência em Libras ao final de seu curso, é essencial que eles desenvolvam uma consciência inclusiva em relação aos surdos, bem como que entendam a importância social, cultural e linguística da disciplina de Libras, garantindo que ela seja ministrada com qualidade prática. Pois dessa forma, os licenciandos e licenciadas poderão utilizar e desenvolver suas práticas docentes

de maneira inclusiva, entendendo o processo de inclusão e acessibilidade das pessoas surdas na educação. Ou melhor essa perspectiva inclusiva permitirá que os futuros professores adotem práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, garantindo-lhes acesso equitativo à educação.

Referências

BRASIL. Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CHOI, Daniel. *et al.* **LIBRAS conhecimentos além dos sinais**. In: PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org). São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

FERNANDES, SUELI. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Curitiba : IES-DE Brasil, 2018.

FREITAS, Marcia Sabino Araújo; SILVA, Jacqueline Silva da Silva. O ensino da disciplina de Libras: contribuições para a formação de professores no curso de pedagogia. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop – MT, v. 8, n.1, p. 118-132, 2018. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/O-ensino-na-disciplina-de-libras%3A-contribui%C3%A7%C3%B5es-a-Freitas-Silva/4b3d120833af84c91a94cd0dbf936c26bdcae9d8?utm_source=direct_link. Acesso em: 15 jul. 2024.

GESSER, Audreil. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2009.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; CRUZ, Renata Cristina Vilaça. Os desafios da inclusão de libras no contexto educacional: **Revisão de literatura. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 12, v. 02, p. 75-91, dezembro 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-libras>. Acesso em: 22 out. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP**. 2013. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/8fb084a6-3de2-4b66-b2e6-550fdef219c2>. Acesso em: 22 out. 2024

SANTIAGO, Valkíria de Novais. **A educação de surdos pelos estágios do processo de internacionalização do currículo**. 2017. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017 Disponível em: <http://Siaibib01.univali.br/pdf/Valk%C3%ADria%20de%20Novais%20Santiago.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abrel. *et al.* Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>. Acesso em: 22 out. 2024.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Assumpção. Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

CAPÍTULO 5

BREVE RELATO SOBRE O TIROCÍNIO DOCENTE E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Rosa Belém Farias

Doi: 10.48209/978-65-5417-406-5

Introdução

Aqui hospedo memórias, vivências, experiências, modos múltiplos de interação com o ensino superior. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida durante o Tirocínio Docente Orientado, além disto, deposito algumas impressões sobre o lugar da discussão antirracista e a inserção de epistemologias decoloniais no Currículo da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no Curso de Graduação em Pedagogia no Componente Curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Área Fundamentos da Pedagogia. O Estágio faz parte da atividade do doutoramento do Programa de Pós Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nessa atividade o pós-graduando deve acompanhar todas as aulas, e o estágio ser realizado em pelo menos, em um terço da carga horária da disciplina onde ao final, elabora-se um relatório. Com base em todas as experiências, fica o acúmulo de conhecimentos, as trocas, entre alunos, doutoranda, e a professora da turma. Descreve-se aqui, a importância da experiência de uma atividade prática, na qual foram envolvi-

dos outros elementos como os saberes disciplinares, experienciais e também epistemológicos que a curto, médio e longo prazo, no processo de circularidade repercutirão na formação de outros sujeitos. Com isto, e diante das tessituras nesta formação, permanece o aprendizado, e a certeza do compromisso com a educação antirracista, inclusiva, plural e inegociavelmente democrática. Portanto, as reflexões levantadas antecipam e comprovam a necessidade do estágio, que para além dos desafios, essa prática remonta ao estagiário, o capital indispensável, os quais auxiliarão na superação dos desafios, das possíveis dificuldades e na colaboração da arquitetura de novos saberes.

Em termos metodológicos, o relato, prezou pela descrição, não abrindo mão de algumas indagações pertinentes ao tema, assim procurou captar as formas de inclusão, vivências, as práticas curriculares adotadas por graduandos, doutorando, e professora da turma. Durante o semestre que iniciou em 31 de março e finalizou no dia 06 de julho de 2023, as aulas ocorridas nas quintas-feiras, no período noturno pude girar assim como as pretas velhas em/com sabedorias ancestrais, mas também enxerguei por lentes diversas, novas perspectivas de aprender e ensinar. Neste sentido, peço licença aos mais velhos, aos mais novos a todos aqueles que orbitam para que nós negros e negras, negrxs possamos ocupar lugares múltiplos de relevância social.

Sabe-se que o mito da democracial racial e todas as reinvenções arquitetadas pelo projeto da branquitude tem assolado de modo bem significativo as diferenças. As relações marcadamente pela hegemonia político-econômico-epistemológicas de dominação e sujeição europeia, gestada pelo pensamento colonial, reverbera mais que profundamente no tecido social, e tal sistema é uma amálgama indissociável construída e revitalizada nos dias atuais. A modernidade-colonialidade na perspectiva discutida por Maldonado diz sobre técnica e tecnologias mantida pelos dominadores com objetivo de legitimar suas conquistas, com imposições duras sobre os modos de produção, validando sua visão de mundo e suas escusas formas de interpretar o mesmo, inferiorizando e

efetivando a violência física e simbólica. A matriz modernidade-colonialidade, cria a tríade as quais mantem a hegemonia de representação colonizador-colonizado, e esse mecanismo de perpetuação, classificado por Maldonado-Torres (2017) como colonialidade do ser, ter e do saber, são determinantes para o controle e enraizamento em todas as esferas sociais. A cosmovisão princípio orientador da modernidade-colonialidade, ganha centralidade discursiva epistêmica nos currículos escolares, e tal narrativa toma a Europa como epicentro de todas as produções, enquanto isto, os outros territórios, fora desse radar geográfico, são lidos como inferiores, incapazes, povos totalmente subjugados.

E percorrendo por estudos e pesquisas onde se discute a questão racial, vemos a necessidade, como de igual modo, as barreiras para se promover a educação antirracista neste país. Dadas as profundas lacunas, Nilma Lino Gomes, fala da importância do Movimento Negro como um expoente fundamental, ele “tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade”(2017,p.46). Portanto, um grande articulador, um educador, formador dos saberes e levantamento de pontos ora críticos e cristalizados como a negação da própria produção das comunidades negras, sua participação e inserção, como não menos importante a transparência sobre as realidades sociais brasileira. Portanto, sugere desbravarmos ainda muitas frentes, e uma delas é a descolonização do currículo seja no campo acadêmico, seja no chão das escolas.

A formação docente não é a única, mas é um dos pilares para avançarmos com este debate. Entende-se a necessidade urgente das reformulações das propostas pedagógicas, recurso financeiro, seleções e elaborações criteriosas de materiais didáticos e paradidáticos, a formação inicial, continuada e o compartilhamento com a participação efetiva dos Movimentos defensores e propositores dos conhecimentos elaborados pela população negra. Bento (2022), reaviva nossa memória ao refletir sobre as heranças históricas, que ainda ficam silenciadas nos currículos, para a autora: “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na

herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”. É sobre este pacto que as presentes gerações precisam conhecer, compreendendo que essa luta não diz respeito apenas a população negra, pelo contrário, diz respeito a toda sociedade, onde em processos simultâneos devem reconhecer e validar narrativas e insurgência da negritude “para então construir uma outra história e avançar para outros pactos”(2022, p. 25).

Percebe-se a Universidade como uma grande parceira, no desvelamento (ainda que sabemos dos nichos visíveis e potentes do viés imperativo da colonialidade), das formas opressivas e desiguais quando o assunto História e Cultura afro-brasileira e Indígena. Alguns marcos têm se destacado como relevantes instrumentos de inclusão, e revelado um inegável impacto às políticas públicas institucionalizadas por Lei, como a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), a Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Lei 12.711/12) e a Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/14), que provocaram amplo debate social. Talvez nossos gargalos não são gestados neste lugar, mas encontram rearranjos privilegiadas no Campus, sabe-se que o Campus Universitário acomodou historicamente o pacto da branquitude, e que esta é uma arena de disputa de narrativas, mas hoje, diante dos grandes desafios ainda encontrados pela negros e negras, espera-se que esta empunhe a bandeira e amplie suas lentes, compreendendo o racismo como um problema visceral e portanto deve ser comabtido com ações estruturais. E nessa direção, também reconhecendo os vários passos dados, porque combater o racismo e todas suas facetas, requer um movimento coletivo, entre leis, fiscalização, acompanhamento, monitoramento, avaliação.

Se de um lado temos a Universidade promotora da formação docente, por outro esbarramos em carga horária mínima que não supre, muito menos dão condições amplas para visitarmos e revistarmos as epistemologias decoloniais. Não se pode cair no debate da desconstrução Universitária, mas em termos de pautas com tamanha urgência, ainda arremessam no ensino os “equívocos”, como levantar a história da população negra, e do continente africano, a partir

do imaginário construído e eternizado de miséria, calamidade e discriminação, um fomento intencional de ganchos negativos. Deixam para trás as robustas formas de organização social, política, econômica, cultural e intelectual.

Mas a despeito de todas essas considerações, a experiência com tirocínio docente ajudou tanto nas ramificações de pensar as práticas teóricas metodológicas, como substanciou a capacidade analítica e intelectual. Reflexões profundas que discutiu o conhecimento para além de um olhar da aplicabilidade, mas nessas redes, enxergá-lo como instrumento, ponte de transformação e produção da cognição social. E nesta mesma direção, foram arquitetados e projetados painéis que dão lampejos para os próximos passos. Passos indispensáveis para burlarmos os currículos, e contracolonizar utilizando os conhecimentos outros, como propõe Bispo. (Re) inventar o cotidiano, é também debater no campo do inimigo, como sugere Freire o oprimido não ocupa somente o lugar da submissão ele é fazedor de cultura. E no entre lugar, o sujeito se reinventa, (Certeau, 1994, p.36) “caçam” e burlam o universal.

Resultados e Discussões

O tirocínio docente constitui numa atividade participativa, interativa e de acompanhamento do pós graduando em sala de aula. Uma construção baseada em técnicas e vivências entre graduandos, pós-graduandos e professora tutora. Uma relação de fortuitas descobertas e constatações das engrenagens do funcionamento micro e macro da universidade, em que o pós graduando, de posse a toda a ementa e plano de ensino, percorre nas (des) dobras da prática docente.

Após as observações seguidas de interações, confluenciei mais detidamente com as três últimas aulas utilizando as reflexões trazidas pelos seguintes autores e seus respectivos textos: *Um olhar sobre o currículo e a diversidade étnico-racial na perspectiva de uma pedagogia decolonial*, das autoras: Mari-sete Alves da Silva Araújo Dinalva de Jesus Santana Macedo. Identificados os

hiatos na efetivação das políticas educacionais para o combate ao racismo e a implantação antirracistas na educação básica, os autores confirmam o currículo como instrumento de poder. A Lei 10.639/2003 conquistada e reposta as lutas dos movimentos sociais, a exemplo do Negro, é um potencial descolonizador dos currículos. Sendo assim, a pedagogia decolonial preconiza a igualdade de diálogo sobre os diferentes conhecimentos e culturas. A omissão dessa pedagogia nos currículos perpetua a negação existencial do negro e indígena.

Em *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil* de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, os autores trazem as contribuições refletidas pelo grupo “Modernidade-Colonialidade”. Com uma produção densa, apontam a hegemonia epistêmica europeia, e ao falarem sobre colonialidade e educação, dadas as disputas, percebem as possibilidades presentes na legislação, ainda reforçam que há uma abertura para a “crítica decolonial”, na medida em que se cria um debate em torno das “questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país”. A conversa entremeada pelo texto, requebrou concepções já levantadas por mim e demais futuros professores, sobre as reformulações curriculares no que tange a interpretação da história, naquilo que diz respeito a preparação profissional para o combate ao racismo, entende-se que não há outra saída senão operarmos com outras perspectivas, e (Oliveira; Candau, p.38, 2010) “essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica ‘outra’ para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial”.

No texto, *Por uma formação docente na perspectiva decolonial*, de João Alberto Steffen Munsberg, Otávio Nogueira Balzano, Tatiane Peres Zawashie e Gilberto Ferreira da Silva, percebe-se que ao falarem da formação docente, os autores detectam que este tema tem ganhado força, no entanto, apontam também que ela, ainda está pautada nos moldes eurocentrados. Mas por outro lado, a “desobediência epistêmica”, segundo os autores, abre caminhos pro-

pondo em diferentes espaços, outra forma de pensar e fazer a formação inicial e continuada. De acordo com os autores, a formação na perspectiva intercultural, mesmo não rompendo este portal, tem feito fissuras, e por isto esta realidade (Munsberg; Balzano; Zawashie; Silva, p.8, 2019) “busca responder às lógicas da colonialidade desde espaços subalternizados, mediante a decolonização do ser, do saber e do poder, lançando novos olhares sobre as instituições, estruturas, produções, construções e relações sociais”. Partindo das elaborações intelectuais, os autores aproximam as discussões sobre colonialidade do poder, ser e do saber, denunciando essa tríade revelando como elas adentram os currículos, subalternizando conhecimentos e saberes das populações indígenas, negras e todas as demais que infelizmente não encontram terreno drenado para sua disseminação.

Um semestre de diálogos, partilhas, encantos e discussões potentes sobre currículo, relações étnico raciais, decolonialidade, interculturalidade, a Lei 10.639/03 e 11.645/2008, Formação de professores e tantos outros temas fundamentais para descolonização da educação brasileira e dos currículos sejam eles na esfera federal, estadual como municipal.

Outro depoimento merecedor de destaque, foi a participação direta na orientação de um grupo para apresentação do seminário. O protagonismo das graduandas, opinando sobre qual metodologia e abordagem mais adequada, quais encaminhamentos seriam acomodados na atividade, reafirmam que a formação é requisito básico que os professores possam agregar novas abordagens ao ensino, como sinalizar orientações didáticas e a organização do conhecimento dentro e fora de sala de aula. Diante desse pressuposto, a formação do professor indica melhoria no ensino e renova a educação, tornando-a menos técnica e mecânica. Para Freire (2001), a formação acrescenta ao professor possibilidades para discernir as várias facetas da educação. Porque, para ele, “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Neste processo de formação, estou convicta das redes que foram tecidas, seja como ouvinte, exercitando o poder da escuta, ou como intelectual, militante, professora, mulher negra, tenho ocupado espaços privilegiados, para visibilizar os cotidianos e as produções da população negra, levantando discussões sobre a decolonialidade. E nessas teias que se formam no contexto desta mesma sala, temos a professora -supervisora, Dinalva Macedo, a quem tenho profunda gratidão, munida da sua prática, das suas vivências para fazer a diferença, conduzindo, intervindo quando necessário, inserindo alunos, alunas e alunxs em perspectivas outras da leitura de mundo. Então tudo isto, vai de encontro as reflexões tecidas por Sacristán (2000, p.164), quando afirma que “A prática pedagógica é um grande diferencial em sala de aula”. E por isso “[...] o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo”. E falar de decolonialidade dentro da Universidade, espaço de grande disputa, é uma ousadia necessária, que tem partido das ações coletivas, forjadas nos movimentos sociais, organizações parceiras e dos professores comprometidos com essa causa, como é a disputa erguida pela professora Dinalva Macedo, no Departamento da UNEB. A comunicação a sintonia entre mim e a professora, a dialética, a integração resultou numa atividade bem sucedida, um encontro de saberes com alguém que já domina pela sua experiência o ambiente acadêmico, e outra que foi sujeitada a enfrentar medos e desafios.

E como já discutido em sala de aula, urge descolonizarmos estas epistemologias, que ao longo dos anos, conferem aos bancos de dados, poucas informações ou errônea sobre populações indígenas e negras, e a falta de bases no campo acadêmico sobre a valorização da herança cultural dos povos negros e africanos, reverberam no esvaziamento da formação docente. Temos a plena convicção que não é tarefa fácil, mas consiste numa luta coletiva de vários agenciamentos realizados até aqui. Nesse sentido, como tenho dito, não basta apenas os povos subalternizados, em questão indígenas e negros

lutarem e produzirem, é necessário, que portas importantes como as das universidades, tenham esse compromisso social, político e ético de desconstruir e principalmente se abram ao debate. Urge uma necessidade da abertura de espaços onde essa voz possa produzir ecos potentes.

Ao visitar os estudos desenvolvidos por Spivak em “Pode o subalterno falar?”, a autora nos relembra que “nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico” (SPIVAK, 2014, p. 14). E ao falar sobre a intermediação da fala, a autora chama atenção para a permanência dos atos opressivos, onde o subalterno e o colonizado continua sem voz, emudecido. E partindo dessas colocações, o professor pode ajudar na criação de infraestruturas, se este for preparado nas suas bases, porque “não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e [...] ser ouvido” (SPIVAK, 2014, p. 16-17).

Embora a Lei 10.639/2003 vem sendo cooptada pelos projetos neoliberais, que adentram as mais profundas camadas educacionais, as rupturas ocorrem dentro do mesmo campo de disputa. E na disciplina Fundamentos da Pedagogia, há espaço para essa construção decolonial, mas, ressalta que para isto a carga horária é dividida entre a inserção dos conhecimentos indígenas com o legado afro-brasileiro. E este nicho se desvia da norma justamente pela concepção assumida pela professora, e neste caso reiteramos a força da formação inicial e continuada.

Reconfigurar este cenário, que para a comunidade negra e indígena, tem sido um desafio diário, e literalmente tem custado as suas vidas, requer que mordidas sejam arrancadas, vozes sejam ecoadas, produções sejam recepcionadas. A universidade não é o único e nem a única via de descolonização, no entanto é um potente instrumento de inclusão, emancipação e libertação.

Algumas Considerações

Apropriar de todas essas reminiscências oferecendo caminhos e trajetos, guiados até aqui, reafirma minha conclusão de que em qualquer modalidade e nível de ensino a formação docente é objeto de muita atenção, questionamento e reflexão. É fato, ela constitui parte conflitiva em qualquer espaço educativo, principalmente quando saímos da caixinha, e isto foi percebido durante o estágio supervisionado.

Apesar de encontramos nas Universidades grupos/coletivos e até individualmente pessoas comprometidas com a proposta decolonial/pedagogia decolonial, o conhecimento dominado pelos currículos, chamado de universal, segue neutralizando e não contemplando a diversa camada social, as diferenças transitam pelos corredores, desconfortáveis, convivendo com sensação de não pertença. Sobre a diversidade Santomé esclarece como o currículo tem tratado esse tema, e que frequentemente há existência de um currículo turístico, onde se trabalha a “a) trivialização: b) como souvenir: c) desconectando as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula: d) a estereotipagem e) a tergiversação”. Dessa maneira essa proposta apenas naturalizam e legitimam a marginalização dos povos e culturas.

Ao falar de Currículo e diversidade Candau levanta a discussão sobre o daltonismo cultural adotado pelas instituições. E de acordo com a autora, são vários fatores causadores dessa invisibilidade, tais como a falta de preparação, a predisposição em seguir o que é dado como padrão, naturalização e não enxergar essas questões como um desafio para sua prática, muito menos uma empreitada das instituições educacionais. Mas, para tanto, Candau (2005, p. 10), reforça a celeridade, e exalta “[...] que urge uma saída educacional que concilie a desmistificação de valores pré-concebidos, de falsas premissas, a desconstrução de convicções enganosas, de subjetividades embrutecidas [...]”.

Assim, após este sucinto giro por estas encruzilhadas, não tenho dúvida da relevância do que foi produzido, registrado e do que ficou na memória para as futuras rupturas. As práticas, as maneiras únicas de tecerem a oralidade, a espontaneidade, demarcam potências, enunciação fundamental para o rompimento das linguagens fundamentadas no projeto da colonialidade. Por isto, as vozes dos graduandos, suas refutações a este projeto opressor corroboram grandemente para meu projeto de vida que estão entremeados ao projeto educacional. Porque “quando escrevo, quando invento, quando crio minha ficção, não me desvencilho de um corpo-mulher-negra em vivência e que por ser esse o meu corpo, e não outro, vivi experiências que um corpo negro, não mulher, jamais experimenta” (EVARISTO, 2009, p. 18). Assim, reafirmo que valeu muito a pena investir nesse universo, no qual construímos e desconstruímos narrativas, onde arquitetamos maneiras únicas e particulares de saberes, carregados muitas vezes de elementos subjetivos, lugares de fala onde as linhas de fugas acontecem (Certeau, 2014).

Assim, impactada por toda essa ressonância, onde acumulo saberes e sabores da profissão, militância política e social, vejo a grandeza de mais um passo. Dessa maneira, o estágio supervisionado é uma parte da formação indispensável no fortalecimento da prática pedagógica, com esta experiência entregarei a sociedade paisagens nunca antes lidas, ouvidas, assistidas ou refletidas. Penso, que talvez os apontamentos tecidos neste texto, não trazem ineditismo, e com certeza, não é o objetivo, mas colocar o leitor em lugares múltiplos de reflexão. É uma autocrítica que me coloca não em lugar desconfortável, mas numa posição de busca constante, do despertar, do encantamento, do construir e reconstruir.

E quanto nas Universidades, seguimos tencionando dentro e fora delas. Seguimos nos territórios, nas quebradas, nas periferias, comunidades, nos bairros, nos campos, nas roças, nas culturas de vazante, na pesca, em qualquer lugar, do intelectual ao homem e mulheres simples, confluenciando, envolvendo, descolonizando, decolonizando, contracolonizando, porque o cotidiano inventa-se com mil modos de ‘caça furtiva’, nas artimanhas, com aquilo que Certeau (2014) denomina de táticas.

Referências

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1º ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: (Org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

_____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: <http://325REVISTAPERPECTIVAwwww.kilombagem.net.br/wpcontent/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017

MUNANGA. Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; BALZANO Otávio Nogueira; ZAWASKI Tatiane Peres; FUCHS Henri Luiz; SILVA Gilberto Ferreira da. Por uma formação docente na perspectiva decolonial. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62090>>. Acesso em: 09/11/2024

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; Ferrão; CANDAU, Vera Maria. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL Educação em Revista - UFMG, vol. 26, núm. 1, abril, 2010, pp. 15-40 Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil.

SANTOMÉ, J.T. 2011. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: T. T. SILVA (Org.). Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, p. 159-177. [Links]

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar?. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.



EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA FLUMINENSE: REGISTRAR E DOCUMENTAR AS ROTINAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leonardo Cesar Alves Moreira

Alessander Dornelis da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-406-6

Introdução

Este estudo parte das rotinas (Barbosa, 2006) na Educação Infantil, enfatizando a importância de construí-las junto às crianças, para que compreendam melhor os espaços e tempos escolares nos quais estão inseridas, além de buscar valorizar sua expressão e escuta atenta. Nesse sentido, são apresentadas três práticas pedagógicas: rodas de conversa, criação de obras artísticas e brincadeiras, contribuindo para a organização do trabalho pedagógico realizado com crianças entre 4 e 5 anos de uma escola pública no Imbariê, 3º Distrito de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. As experiências narradas neste texto foram realizadas durante o segundo semestre de 2021, durante a retomada das atividades presenciais após o período de maior incidência de casos da pandemia de COVID-19.

As reflexões em torno deste capítulo são permeadas pela seguinte questão: como as/os professoras/es podem mediar a construção de uma rotina com as crianças? Agostinho (2015, p.77) ao refletir sobre a participação das crianças na Educação Infantil, define que “a participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta”. Portanto, relacionadas ao cotidiano que envolvem as práticas pedagógicas, como as crianças se relacionam entre si, com os adultos e com os espaços escolares. Nesse sentido, a autora apresenta a importância do “papel do adulto na relação pedagógica, daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças” (*Ibidem*, 2015, p.77).

Tendo em vista que as práticas pedagógicas narradas ao longo do estudo foram realizadas no segundo semestre de 2021, é possível destacar algumas especificidades da construção de uma rotina na Educação Infantil em tempos de retomada das ações pedagógicas, como por exemplo do uso de máscaras, higienização frequente das mãos com álcool em gel e da necessidade de distanciamento social. Esta produção textual foi delineando os seus contornos no ano de 2024, ao (re)observar a documentação pedagógica, materializando as reflexões em torno deste texto. Para tal, foi adotada uma pesquisa-intervenção, inspirada nas pistas do método da cartografia (Passos; Benevides e Barros, 2009; Pozzana e Kastrup, 2009), como alternativa metodológica para compor a investigação. O estudo busca investigar as práticas pedagógicas de um professor, implicado no processo pedagógico e de escrita deste texto, transformando-as em dados de pesquisa por meio de registros escritos e fotografias, contribuindo com reflexões em torno da organização da rotina educativa das crianças.

Assim, nos interessa apresentar uma seleção de registros que se inserem na produção de documentação pedagógica do cotidiano escolar do Grupo 42, de modo a conduzir os caminhos desta escrita, possibilitando refletir sobre práticas que promovam o senso de coletividade e participação das crianças, criando movimentos que nos exercitem modos de observar, narrar, interpretar e documentar a práxis pedagógica.

Justamente, ao construir uma abordagem teórico-metodológica pautada na produção inventiva de dados de pesquisa (Kastrup, 2007) que caracteriza-se por acompanhar processos (Pozzana e Kastrup, 2009) em torno de experiências pedagógicas, uma questão ecoa: quais sentidos possíveis narrar em torno dela? Ao relacionar o campo da Educação Infantil, procuramos discutir relacionando experiência/sentido (Larrosa, 2002, p. 20) as quais, à medida que investigam-se a produção de documentação pedagógica, possibilitam relacionar experiências entre as práticas pedagógicas às de pesquisa, favorecendo uma pedagogia crítica e emancipatória, pelas quais registrar e interpretar percursos de aprendizagem contribuam para construir sentidos em torno da escola, das crianças e da docência. Também em visibilizar processos pedagógicos, a importância da função social da escola. Desta maneira, partimos das práticas pedagógicas que, a nosso ver, representam algumas pistas que venham a colaborar com os processos de construção coletiva da rotina do grupo, conforme o processo narrado.

Documentação Pedagógica: Sentidos para a Experiência

Rinaldi (2016) destaca que a documentação e a avaliação devem ser interpretadas como processo contínuo do trabalho pedagógico na Educação Infantil, representando alternativas para compreender a aprendizagem das crianças e conduzir o trabalho pedagógico. Ainda de acordo com Rinaldi (2016, p. 238), este processo consiste em “tornar o trabalho pedagógico viável ao diálogo, interpretação, constatação e transformação”. Possibilitando, inclusive, compartilhar as experiências com outras/os trabalhadoras da educação, famílias e comunidade escolar. Adotamos, portanto, como ponto de partida o desafio de apresentar práticas pedagógicas nas quais um dos autores esteve implicado como professor regente, desenvolvendo exercícios de observar, registrar e escolher fragmentos desta experiência pedagógica para a composição da escrita.

A própria relação com o cotidiano e a organização espacial e temporal das práticas pedagógicas representam importantes condições para produzir os registros, tomando as experiências pedagógicas o *locus* da observação. Mas quais sentidos podemos construir a partir deles? Larrosa (2002, p. 20) ao propor alguns sentidos sobre o conceito de experiência, descreve o costume de “pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. Para o autor, no campo educacional é necessário que pensemos a partir de uma terceira possibilidade, mais existencial e estética: a do par experiência/sentido (*Ibidem*, 2002)¹.

As rotinas e a organização do espaço-tempo no contexto da Educação Infantil são de suma importância para as aprendizagens das crianças, as quais podemos denominar rotinas. Representando uma construção que varia, por exemplo, de acordo com a organização do trabalho pedagógico desenvolvido. Barbosa (2006, p. 117) acredita “que o momento de categorização e de classificação seja necessário para que se possa compreender melhor a função pedagógica e social da rotina, verificar seus modos de operar e quem sabe poder redimensioná-la”. Ao construir novos percursos, partindo da visibilidade, ao demonstrar a sua importância no atendimento às crianças, acrescentamos outras possibilidades a considerar, como infraestrutura física da unidade escolar, representando múltiplas variáveis de acordo com os diferentes contextos brasileiros, além de situar as temporalidades nas quais são desenvolvidas. As práticas pedagógicas narradas, por exemplo, ocorreram no retorno presencial das escolas de Duque de Caxias após a redução do número de casos de COVID-19, no segundo semestre de 2021. Momento circunstanciado pela necessidade de distanciamento social, uso de máscaras e higienização frequente das mãos. E que revelam, na produção dos dados de pesquisa, as especificidades de um cenário pandêmico e da organização do trabalho educativo. Fatores atravessados, por exemplo, pelas características infraestruturais e organizacionais de cada unidade escolar.

¹ Perspectiva que possibilita relacionar práticas pedagógicas à de pesquisa, justamente pela condição de estar implicado no processo possibilite (ou não) tecer contornos singulares em torno de uma experiência vivenciada.

Imagem 1: Crianças do Grupo 42-A de máscaras durante atividade de corte e colagem. Ao fundo o mural com algumas produções artísticas expostas e outras em preparação.



Fonte: Elaborada pelo autor (Julho de 2021)

Uma dessas características que particularizam o trabalho pedagógico, foram as restrições para o período de retorno às atividades presenciais nas escolas, sendo a principal delas um conjunto de protocolos de distanciamento social a seguir. Tal situação ocasionou a limitação no atendimento às crianças, circunstanciando-o no máximo a 10 crianças por turma, em cada encontro. Havendo um rodízio semanal e também, uma tentativa de trabalho remoto, e que em tese, seria complementar às ações desenvolvidas presencialmente.

Práticas Pedagógicas e a Construção da Rotina: As Rodas de Conversa, a Produção de Obras Artísticas e as Brincadeiras

No contexto brasileiro, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, voltada para crianças entre 0 e 5 anos de idade, conforme apontam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - DCNEIs (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2018). Nestes documentos também são descritos como o eixo central das práticas pedagógicas na Educação Infantil as “interações e as brincadeiras” (Brasil, 2010; Brasil, 2018), desempenhando papel fundamental na construção das ações educativas junto às crianças.

Neste texto partimos da construção da rotina como intencionalidade a ser desenvolvida pelo grupo, ou seja, entre professor/as(es) e crianças, articulando-as aos eixos descritos. Para tal, passamos a focalizar três práticas constitutivas da rotina desenvolvida: as experiências com as rodas de conversas (Paiva, Araújo e Cruz, 2019), a criação de obras artísticas (Da Cunha, 2021; Da Silva, 2021; Printes e De Freitas Bissoli, 2021; Rocha e Balisnei, 2021), pelo livre desenhar (Andrade, 2021) - e as brincadeiras (Reis, Friães e Rocha, 2021), dirigidas pelo docente e/ou espontâneas - compondo os espaços e tempos da Educação Infantil.

A importância da rotina educativa na Educação Infantil perpassa, justamente, as condições de que sejam construídos os espaços e tempos necessários para que se estabeleçam as relações. Na Educação Infantil, a organização e mediação do trabalho pedagógico por parte do docente colabora para a produção de sentidos nas relações que as crianças estabelecem entre si, com os outros e também com os espaços escolares. Por outro lado, ainda segundo Agostinho (2015, p.78) quando praticadas de forma arbitrária, centradas no adulto, representam uma estruturação que pode “formatar, paralisar, enrijecer, docilizar e ainda disciplinar” os corpos e as subjetividades das crianças. Representando, pois, a importância de que o/a educador/a possa refletir sobre as formas como as crianças expressam seus pensamentos. Ao tomar como ponto de partida a complexidade da participação das crianças na construção de suas próprias rotinas educativas, defende que:

Enquanto professores, responsáveis pelo bem-estar das crianças, temos de manter o cuidado e a atenção quanto às necessárias medidas de proteção das crianças, mantendo a tensão entre autonomia e proteção em equilíbrio. Entendemos, ainda, que devem ser convocadas aprendizagens e posturas que tenham a sensatez e o discernimento para a vida em sociedade, ba-

seadas no respeito e na partilha com o Outro, como parte de processos de aprendizagens sociais e culturais. Podemos aqui pensar em instaurar um tempo de aprendizagens mútuas e, assim, acentuar os sentidos de interdependência (*Ibidem*, 2015, p.79).

De acordo com a autora, oportunizar essas condições possibilita que as crianças estabeleçam uma rede de relacionamentos, ao que define por “afetos – a amizade, e também seus contrários” (*Ibidem*, 2015, p. 79). Sendo uma característica comum no mundo social da pré-escola e que permite, ao adulto, perceber como as crianças participam dele.

A participação em algumas rotinas de pares muitas vezes é guiada pela rede afetiva que as liga. Esses afetos geram encontros entre duplas, trios, motivam a busca pelo Outro sujeito do seu bem-querer, deseja a sua presença em brincadeiras, segue o traço de seu desenho (...) mas também causa disputas, negociações, desentendimentos, ciúmes, desgostos (*Ibidem*, 2015, p. 79).

A participação das crianças na educação infantil se realiza por diferentes formas. Dentre elas, exerce um papel importante seu corpo (movimentos, gestos e expressões) e seus afetos, exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos profissionais e familiares (*Ibidem*, 2015, p. 77).

Há, também, as particularidades relacionadas à organização dos espaços e tempos do trabalho pedagógico. A primeira, podemos associar à infraestrutura da unidade escolar, organização dos espaços físicos, como condições e características que contribuem (ou não)² para as rotinas. Em relação ao tempo, é possível destacar algumas “normativas” pré-estabelecidas, como - os *momentos para o almoço e para o lanche; e dos deslocamentos necessários para tal* - com horários determinados pela direção escolar e levando-se em conta a estrutura física da escola, que atende também ao ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), mais especificamente na etapa da Educação Infantil, ao discorrer sobre os “obje-

² A escola apresentada nesta investigação, situada no 3º Distrito de Duque de Caxias, o Imbariê, - não dispõe de espaços externos, como pátio e quadra esportiva, por exemplo.

tivos de aprendizagem e desenvolvimento”, apresentam como necessário: “Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.”; “Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.”; “Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.” Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade”; sendo alguns desafios na construção da rotina no contexto deste trabalho em meio à pandemia. O Coronavírus (SARS-COV-2) teve princípio na China, no fim de 2019 e no Brasil teve seu primeiro caso confirmado em março de 2020³, circunstanciando protocolos de isolamento e a recomendação de medidas protetivas, como uso de máscara e álcool gel. Sua rápida propagação, associada à transmissão pelo ar e contato físico, somados ao grande número de infectados e óbitos relacionados à doença, alteraram as rotinas da vida repentinamente. As instituições de educação brasileiras foram diretamente afetadas e precisaram, ao longo de todo o ano de 2020, suspender as aulas. Neste viés, os relatos apresentados neste texto, datam exatamente a transição para a retomada das atividades escolares presenciais, representando as especificidades deste texto.

Contextualização Teórico-Methodológica: Registros e Documentos Relacionados às Rotinas

Ao trazer a abordagem cartográfica como inspiração no campo da educação, uma de suas implicações é de que a prática pedagógica e de pesquisa tornam-se indissociáveis, de maneira que não há prática investigativa sem prática pedagógica. Da mesma forma que a investigação e os métodos empregados não podem ser ulteriores às experiências pedagógicas. Tendo em vista que é do processo (as aulas/ encontros), que se origina a documentação pedagógica apresentada e, que por sua vez, conduzem a construção sentidos ao assumirem

³ O Ministério da Saúde declarou em 20 de março de 2020 o reconhecimento do Covid-19 (novo Coronavírus) como condição pandêmica em todo o território nacional.

a forma de produção de dados (Barros e Kastrup, 2009). Nos cabe, enquanto professores-pesquisadores, reunir os materiais, colocá-los em relação e refletir sobre os sentidos da experiência ao narrar as práticas.

A Educação Infantil tem como característica o ensino por meio da ludicidade, valorizando a criatividade, imaginação e desenvolvimento da autonomia por parte das crianças. As propostas pedagógicas necessitam, portanto, estar em sintonia com as atividades voltadas ao desenvolvimento pleno das crianças. O conjunto de registros pedagógicos produzidos ao longo do processo (as aulas), contribuem para que possamos refletir sobre a produção inventiva da pesquisa. Kastrup (2007; 2009), através do método da cartografia, apresenta quatro variedades de atenção no trabalho do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Ponto de partida para reflexões discutidas neste texto.

Kastrup (2017, p. 15) ao analisar a etapa inicial de uma pesquisa, apresenta que “do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa.” Deste modo, o registro das práticas pedagógicas compreende uma das possibilidades de refletir sobre os conhecimentos adquiridos pelas crianças. Oportunizando ao(s) docente(s) que possam refletir sobre as próprias práticas. Gestos que, segundo a autora, permitem que o campo de pesquisa seja explorado de forma aberta e sem foco.

A própria entrada na escola assume algumas semelhanças com o momento do rastreio, tendo em vista a atuação como professor contratado pela SME-DC, sem que houvesse necessariamente um foco estabelecido como “investigador”. Possibilitando um exercício posterior, motivado pela retomada dos materiais e registros criados no processo, despertando e exigindo um modo de atenção outro. Perspectiva esta que foi se revelando ao observar, posteriormente, escritos sobre as experiências e fotografias.

Nesse sentido, é importante ressaltar o papel crítico-reflexivo quanto a elaboração da documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, da

qual Freitas e Craveiros (2018, p. 105) apresentam importante relevância para colaborar para a “investigação, (re)definição de currículos e comunicação na educação de infância”. Assim procuramos evidenciar as formas de interação social entre crianças e professores/as, na construção das rotinas. Sendo assim, “através das linguagens fotográficas intrínsecas à fotografia pedagógica, também o educador de infância poderá representar, documentar, expressar e comunicar ideias, experiências, histórias, recordações e reflexões (*Ibidem*, 2018, p. 105), desempenhando o papel supracitado. É, inclusive, circunstância constitutiva da prática da docência observar e registrar os processos de aprendizagens construídas nas ações. Perspectiva apresentada na legislação brasileira:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018, p. 39).

Além disso, nas circunstâncias investigativas, as fotografias e demais registros colaboram para uma (re)invenção da escrita, ao se (re)significarem como produção inventiva, criando sentidos e reflexões em momento posterior à prática, já sem lecionar para estas crianças. O que nos aproxima da segunda variedade da atenção descrita por Kastrup (2015, p. 42) como o toque. Representando o momento em que a atenção provoca uma pausa no movimento. Aqui, argumentamos pela necessidade de um distanciamento em relação aos materiais observados no momento anterior. Isto é, uma afastamento momentâneo que nos permita retomar, no momento oportuno, ao encontro com os materiais produzidos e atuar na produção de dados de pesquisa, observando, elegendo e organizando o que surgiu da experiência.

Buscamos, no momento seguinte, uma aproximação da terceira variedade descrita pela autora, o pouso. Defendido por Kastrup como a variedade da atenção na qual ocorre uma mudança de escala e a percepção se reconfigure. Variedade da atenção, que numa metáfora, a autora descreve como se acionarmos o *zoom* de uma câmera, de modo que o campo que visualiza se fecha, formando um novo território de visualização e, assim, reconfigurando o campo de observação (Kastrup, 2007). Trata-se, a nossa compreensão, de um “primeiro encontro” com os dados produzidos, lançando algumas questões iniciais e procurando refletir a partir dos autores que dialogam com a construção da investigação. Trata-se do movimento de invenção, de uma escolha, do que venha a ser a pergunta de pesquisa, da definição de um ponto de partida que sugere a questão a ser investigada, além de referências e inspirações. Argumentamos que tal perspectiva possibilitou focalizar em assuntos como as *rotinas*, levando-se em conta as particularidades dos tempos pandemias, refletindo sobre as *brincadeiras*, *desenhos* e as *rodas de conversa* desenvolvidos. A própria questão investigativa emergiu neste momento, ao perceber nestas ações alternativas para discutir a noção de rotina. Como um gesto de pesquisa-intervenção que se dá nas relações, como uma constante (re)descoberta de questões a se explorar, ao construir relações com os dados de pesquisa produzidos. Tal qual Kastrup e Passos (2013, p. 264):

Neste texto temos como objetivo tratar do tema do comum no duplo movimento realizado pela pesquisa cartográfica: acessar o plano do comum e também construir um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo. A cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação.

Barros e Barros (2013, p. 374), consideram que:

Ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam “dadas”, à espera de uma observação. Além disso, há uma temporalidade na emergência dessas realidades, isto é, há um processo cujo término não coincide necessariamente com a conclusão do cronograma da

pesquisa. Por fim, o processo de pesquisa implica em um rearranjo das fronteiras inicialmente estabelecidas entre sujeito e objeto: a direção da cartografia é a de dissolver o ponto de vista para o qual surge, de maneira correlata, uma realidade supostamente dada em si mesma é dotada de substancialidade.

E que, finalmente nos aproximam do quarto gesto, o reconhecimento atento, que nos reconduz “[...] ao objeto para destacar seus contornos singulares” (Kastrup, 2009, p. 45). Portanto, representam o conjunto de reflexões que surgem da experiência investigativa com as crianças. E que ao apresentar os ‘contornos singulares’ diante das práticas pedagógicas desenvolvidas, a observação atenta dos materiais produzidos, representa a forma de produzir uma pesquisa inventiva.

Algumas Práticas Pedagógicas da Rotina

Ao longo das práticas, nas rodas de conversa, foi construído um trabalho constante em torno dos combinados do grupo. Para a composição da rotina, ficou previamente determinado pela direção escolar os horários das refeições. A maioria das crianças demonstrou facilidade em compreender os combinados, principalmente quanto ao uso de máscaras, higienização frequente das mãos com álcool em gel e da necessidade de distanciamento social. As crianças que ingressaram ao longo do semestre foram pouco a pouco compreendendo a importância dessas medidas. Buscamos, nesse contexto, que as crianças pudessem participar de diferentes formas, promovendo seu desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo.

Em relação ao trabalho pedagógico na sala de referência, mantivemos ao longo de todo o percurso letivo mudanças no espaço físico da sala como construção coletiva das crianças, enfatizando seus gestos de criação através de desenhos, pinturas e recorte e colagens. Estabelecemos coletivamente os espaços destinados na sala para disponibilizar materiais como: lápis de cor, gizes de cera, canetinhas, tesouras, colas e papéis. De modo que estivessem acessíveis

às crianças. Suas obras de arte, posteriormente expostas num mural feito com *nylon* e afixados pelas próprias crianças com pregadores. O mural passou a ser semanalmente renovado de acordo com as práticas pedagógicas e artísticas desenvolvidas pelas crianças do grupo. Importante alternativa não somente pelas condições de (re)configuração do espaço, mas efetivamente como possibilidade para o fortalecimento da construção de uma identidade pelo grupo, e também de pertencimento.

Imagem 2: Crianças do Grupo 42-A realizando uma pintura. Durante algumas semanas, por conta de uma obra na sala de referência do grupo, estivemos em sala de aula da turma do Ensino Fundamental.



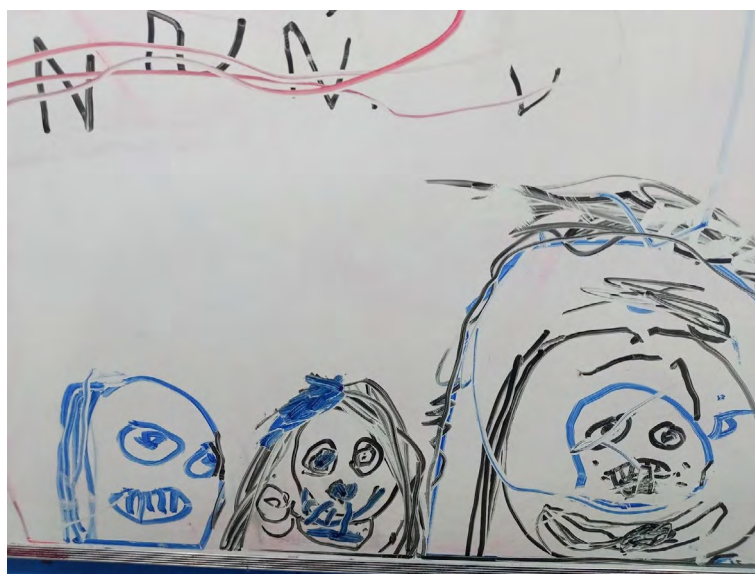
Fonte: Elaborada pelos autores (Julho de 2021)

As práticas envolveram o acolhimento das crianças em sua chegada, apresentando nas mesas uma folha em branco e os seguintes materiais: lápis de cor, canetinha e gizes de cera. Além das mesas, foram disponibilizados brinquedos e materiais diversificados. Além disso, também de acordo com a BNCC - etapa da Educação Infantil, em seus “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, apresenta-se como necessário de que as crianças possam: “Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.” “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem,

dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.”

- Representando algumas características possíveis de identificar através da produção de obras artísticas por parte das crianças. Na organização da rotina, movimento que praticamos geralmente após o almoço ou do lanche, já que as crianças passaram a solicitar esse tipo de proposta.

Imagem 3: Desenho na lousa produzido por uma criança da Educação Infantil do grupo 42



Fonte: Elaborada pelos autores (Julho de 2021)

O livre brincar foi outro importante momento de interações entre as crianças, justamente por ser onde desenvolvem acordos e regras entre si. Em situações de conflito, mediadas pelo professor, sugerindo que resolvessem através do diálogo. As crianças do grupo, portanto, passaram a ser incentivadas a desenvolver suas relações interpessoais nas conversas, aspecto imprescindível para o desenvolvimento socioemocional na faixa etária em que se encontram.

Além disso, pela ausência de espaços externos na escola, passamos a reorganizar a mobília, criando espaços mais ampliados e propícios ao movimento. Ao decorrer das práticas, foi possível perceber a ampliação do entendimento de coletividade e pertencimento ao grupo. Os adultos estão sempre

com o “não” na boca, não deixando que as crianças experimentem, corram riscos e que, de algum modo, possam explorar, observar, participar naquilo que é a cultura de brincadeira livre (Reis, Friães e Rocha, 2021, p.9). Embora parte do trabalho do educador seja refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2018, p. 39), qual o nosso papel em mediar tais relações sem estabelecer modos autoritários?

Algumas Considerações

O processo de socialização observado ao longo do cotidiano, através das interações e brincadeiras das crianças, de suas produções artísticas e nas rodas de conversas demonstraram-se como possibilidades para desenvolver a autonomia das crianças, colaborando para que participassem das decisões sobre os momentos que compõem as suas próprias rotinas educativas. Acreditamos, nesse sentido, na necessidade de estabelecer algumas práticas educativas que favoreçam a construção de uma rotina a ser seguida e que, ao longo de todo o percurso, colabore na organização do trabalho pedagógico coletivamente, respeitando as individualidades, e ainda assim propicie as condições para a participação de todas as crianças de um grupo. As pistas do método da cartografia, representam a possibilidade de percorrer o processo educativo desenvolvido, que configura-se por negociar, mediar e também permitir concessões. Circunstâncias das práticas educativas apresentadas ao longo do processo investigativo. E que ao observar as ações das crianças, representam situações como - pegar os materiais, iniciar processos artísticos de forma autônoma, sem que houvesse, por exemplo, a necessidade de autorização ou incentivo constante de um adulto; iniciar processos de organização do espaço e dos materiais após o seu uso; Compreender a necessidade de cumprir os protocolos sanitários; dentre outros.

Construir junto às crianças uma rotina na sala de referência e outros espaços escolares também é uma característica que consiste no trabalho pedagógico na Educação Infantil, de modo que participação das crianças em sua construção, favorece a compreensão dos espaços e tempos que lhes são ofertados, produzindo sentidos nas relações que estabelecem entre si, com profissionais da educação e, também, com os espaços escolares onde convivem ao longo do tempo. Conjunto de ações que favorecem o trabalho de construção de uma rotina a ser seguida e que foi, ao longo de todo o percurso letivo, desenvolvida coletivamente com a participação de todas as crianças do grupo. Colaborando assim com os preceitos éticos da Educação Infantil, principalmente no que circunstância a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum. As ações pedagógicas na Educação Infantil, portanto, devem considerar as intencionalidades do profissional da educação, de modo a desenvolver uma construção colaborativa na relação com os espaços e tempos do grupo, levando-se em conta a participação das crianças e a importância de que a mediação da/o docente seja compreendida como parte do processo.

Referências

AGOSTINHO, K. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**, v. 6, p. 69-96, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6437/1/90-298-1-PB-2.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. A Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 21 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2022.

CRAVEIRO, C; FREITAS, L. Documentação e fotografia pedagógica na ação e no desenvolvimento profissional do educador de infância: uma reflexão na senda da supervisão pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 8, p. 98-114, 2018. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2701/1/139-662-1-PB%20%282%29.pdf>. Acesso em 18 de março de 2022.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & sociedade**, v. 19, p. 15-22, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228351998_O_funcionamento_da_atencao_no_trabalho_do_cartografo. Acesso em 19 mar. 2023

KASTRUP, V; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 de março de 2022.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n° 19, p. 20-28, jan-abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 set. 2022.

Paiva, A. C. dos S. de S., Araújo, J. D. de A. B., & Cruz, S. H. V. (2019). O desenvolvimento da atividade da “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9(2), 73–88.

PASSOS, E; BARROS, BENEVIDES, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, v. 1, 2009. p. 17-31. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201_Livro.pdf#page=17 Acesso em 15 mar. 2023.

POZZANA, L. e KASTRUP, V. (2009) Cartografar é acompanhar processos. In: In: Passos, E., Kastrup, V. e Escóssia, L. (Orgs) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009.p. 52-75.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. IN: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, GGeorge (org). *As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, Ago. 2013.

REIS, Joana; FRIÃES, Rita; ROCHA, Carla. Crescer com o Risco: Comportamentos das crianças e de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas, em contexto de Jardim de Infância. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 11, n. 2, p. 4-47, 2021.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cláudia Dias Ribeiro

Possui graduação em LETRAS pela Universidade Federal de Rondônia (2000), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (2015) e doutorado em Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (2022). Atualmente é coordenadora geral da Universidade Aberta do Brasil e professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, redação oficial, português instrumental e análise de discurso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4976640769881483>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9755-5915>

E-mail: ana.ribeiro@ifro.edu.br

Alessander Dornelis da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo concluído a graduação em Pedagogia pela mesma instituição em 2017. Tornou-se especialista em Práticas de Letramento pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro e possui experiências profissionais enquanto professor substituto no Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR) (2017-2019) e Colégio Universitário Geraldo Reis - Educação Infantil (2022-2023).

E-mail: ale.dornelis@gmail.com

Edimária Rodrigues Pereira Sales

Graduada em Pedagogia (UNEB); Especialista em: Educação Digital (UNEB); Secretária Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Malhada-BA. E-mail: edimariapereira2014@gmail.com.

Jeanne Cristina Farias Santos Lima

Graduada em Pedagogia (UNEB); Especialista em: Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil (FAVENI); Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Malhada-BA e da Secretaria Municipal de Feira da Mata-BA. E-mail: crisjeanne@hotmail.com.

Josedalva Farias dos Santos

Mestranda em Educação pela UEG-UnU Inhumas/GO; Especialista em Educação Digital(UNEB); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais(GEPPE); Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu(GEPEB); Grupo de Extensão em Leituras Freirianas da UEG-UnU Inhumas-GO; Tutora no Projeto PPA Alfa Freire(UNEB); Professora Efetiva da Rede de Educação em Malhada-BA.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7241057648713544>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9642-2990>

E-mail : fariasjosedalva@gmail.com.

Josiane Farias Santos Lima

Graduada e Letras- Português e Inglês (FTC-EaD); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (FACE- Faculdade de Ciências Educacionais-Ba); Professora efetiva da rede Municipal de Educação de Malhada-BA.

E-mail: josianefarias93@gmail.com.

Lehana Borges dos Santos

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. Email: lehanasantos@gmail.com

Leonardo Cesar Alves Moreira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação e Pedagogia pela mesma instituição. Professor substituto da Faculdade de Educação da UFRJ, também atuou como professor contratado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (2022-2023) e professor substituto do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) (2019 - 2020). E-mail: leecomoreira7@gmail.com

Luciene Batista de Carvalho Ohashi

Mestre em Letras – ProfLetras: UEMS/UFRN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3346012744293747>

E-mail: luohashi2@yahoo.com

Luciene Farias Cardoso

Graduada em Pedagogia (UNEB); Especialista em: Educação Digital(UNEB); Professora pela Secretaria Municipal de Educação de Malhada-BA.

E-mail: lucienefariascardoso66@gmail.com

Marcela Farias

Graduada em Pedagogia (Universidade Metropolitana de Santos); Especialista em: Gestão Educacional (FATAP); Diretora Escolar das Escolas do Campo, pela Secretaria Municipal de Educação de Malhada-BA.

E-mail: marcelafariassilva@hotmail.com

Mônia Farias Cardoso

Graduada em Letras (UNEB); Especialista em: Educação Digital (UNEB); Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Malhada-BA.

E-mail: moniafarias22@gmail.com

Paulo Henrique Pressotto

Doutor em Letras e docente do curso de Letras Port./ Espanhol e do ProfLetras na UEMS/Dourados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4765299826644354>.

E-mail: paulopressotto@gmail.com

Rosa Belém Farias

Doutorando pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Carinhanha, Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3824-2032>.

E-mail: belemcnn@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2097471498271249>

Solange Costa Ferreira Lima

Graduada em Normal Superior, (FTC); Especialista em Educação Digital (UNEB); Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação-Malhada-Ba.

E-mail: solangecostaferreiralima@gmail.com.

Valkiria de Novais Santiago

Orientadora. Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória.

Email: kiriansantiago04@gmail.com



FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS
TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
[\(55\)99723-4952](tel:(55)99723-4952)