

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DÍALOGOS SOBRE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

ADAIR ADAMS
CAROLINE DE MORAIS
- ORGANIZADORES -



ADAIR ADAMS
CAROLINE DE MORAIS
(ORGANIZADORES)

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIÁLOGOS SOBRE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2022

Copyright © IFRS - *Campus Vacaria*

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Imagens da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D636 Docência na educação básica : diálogos sobre ensino presencial e remoto / organizadores: Adair Adams, Caroline Morais. - Cruz Alta : Ilustração, 2022. 210 p.

ISBN 978-65-5950-121-2

DOI 10.46550/978-65-5950-121-2

1. Educação básica. 2. Práticas de ensino. 3. Ensino-aprendizagem. I. Adams, Adair (org.). II. Morais, Caroline (org.).

CDU: 37

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

2022

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora

Ilustração

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Ilustração

Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil

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

AGRADECIMENTOS

Esta obra traz inquietações de docentes e licenciados quanto aos percalços vividos pela Educação Básica com o ensino presencial e remoto, reconhecendo novos cenários para o aprendizado. Diante desse contexto, os organizadores desta obra agradecem:

Ao diretor geral do *Campus* Vacaria, professor Gilberto Luiz Putti.

Ao Reitor Júlio Xandro Heck e colegas da reitoria.

Ao auxílio recebido pelo Edital IFRS N° 01/2022 – Auxílio à publicação de produtos bibliográficos. Ressalta-se que este livro parte das pesquisas realizadas por acadêmicos e orientadores da Pós-graduação em Docência na Educação Básica, IFRS, *Campus* Vacaria, e recebe o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Por fim, um agradecimento especial a todos os autores que se dedicaram para a publicação deste livro ao dividir ideias, experiências e vivências docentes, reconhecendo a colaboração que a Pós-graduação em Docência na Educação Básica trouxe para a formação pedagógica.

SUMÁRIO

INDÍCIOS SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .13

Adair Adams

Caroline de Moraes

Capítulo 1 - ELEMENTOS NATURAIS E MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO
PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL17

Laura Cristina Noal Madalozzo

Adriana Muler Martins Freitas

Capítulo 2 - POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA INTERPRETAÇÃO DOS PROGRAMAS “CONTA
PRA MIM” E O “GRAPHOGAME”39

Ana Paula Santos da Silva

Adair Adams

Capítulo 3 - A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA
LITERÁRIA63

Caroline de Moraes

Anelise Boaventura Pereira

Capítulo 4 - UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO89

Flávia Zanatta

Cristiane da Costa Vargas

Capítulo 5 - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
OLHARES PARA A AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL117

Raquel Folmer Corrêa

Cláudia Adriana Zamboni Rossi

Edinéia Aparecida Guimarães de Lima

Capítulo 6 - EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: OS
DESAFIOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....135

Itaise Moretti de Lima

Leila Fiorentin de Vargas

Capítulo 7 - EDUCAÇÃO INTEGRAL E AFETIVIDADE NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL153

Itaise Moretti de Lima

Maiqueli Faustino

Capítulo 8 - PRODUÇÃO DE PROPAGANDA: UMA
PROPOSTA DE ENSINO165

Caroline de Moraes

Roseli Alves da Silveira

Capítulo 9 - DEFASAGEM IDADE-ANO: UMA PROPOSTA
DE ENFRENTAMENTO183

Silvana Longhi

Adair Adams

SOBRE OS AUTORES.....207

INDÍCIOS SOBRE O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As práticas de ensino são questões em discussão permanentemente, considerando que o ambiente escolar é um espaço dinâmico. A preparação docente deve ir além do curso de graduação, pois a atuação exige formação continuada e atualização metodológica para ministrar as aulas. Nesse sentido, o presente livro está destinado aos interessados em saber mais sobre a prática pedagógica, prestigiando a docência na Educação Básica. Com isso, os assuntos desenvolvidos nos capítulos trazem vivências escolares que atuam essencialmente de forma presencial, sendo desafiadas por um momento de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19.

Em razão de um contexto adverso e inesperado, os docentes envolvidos neste estudo puderam pesquisar, discutir e refletir sobre as condições e situações do ensino escolar. Entende-se que é relevante problematizar e compreender a complexidade permeada pelo processo educativo. Para investir na atuação pedagógica, torna-se pertinente o planejamento e a busca por novas formas de mobilizar os estudantes para os conteúdos, priorizando situações reais em que os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos possam ser entendidos e ampliados de forma conjunta aos pares.

A partir do exposto, esta obra objetiva potencializar a capacidade e o desenvolvimento de atividades, práticas escolares e renovação de metodologias, acreditando em uma educação pública, gratuita e de qualidade. As discussões apresentadas nos capítulos são experiências já aplicadas por docentes que cursaram a Especialização em Docência na Educação Básica, e, por isso, são sugestões que podem ser adaptadas aos diferentes contextos escolares. O período escolar atingido pela pandemia gerou incertezas e inúmeras dificuldades para estudantes e suas famílias, assim como

para os professores e equipes pedagógicas, tanto do presencial para o remoto, quanto do remoto para presencial.

Diante disso, os nove capítulos da presente obra, escrito por docentes atuantes do contexto escolar, exprimem sugestões, análises, reflexões, situações vividas, que podem auxiliar no retorno à prática docente na Educação Básica. O primeiro capítulo aborda a importância do contato da criança com a natureza, objetivando demonstrar as diversas possibilidades de utilização dos elementos naturais e materiais não estruturados como recurso pedagógico. Nesse estudo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa-ação circunscrita em uma prática de intervenção pedagógica realizada com uma turma de Pré-1, durante o período da pandemia de COVID-19.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão sobre a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, com enfoque na sua proposta de uso de recursos digitais por parte das famílias, como forma colaborativa no desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita dos seus filhos, crianças em idade escolar. O grupo estudado é de estudantes matriculados nos primeiros anos do ciclo de alfabetização e suas respectivas famílias. O objetivo do estudo é compreender a proposta e a efetividade da política de alfabetização em relação ao dispositivo constitucional de direito de aprendizagem e um possível redirecionamento do papel da escola e da família em sua execução.

O terceiro capítulo está associado à contação de histórias na Educação Infantil. Como forma de nutrir-se com experiências literárias, o objetivo geral deste estudo tem o propósito de indicar atividades para contribuir na contação de histórias da Literatura Infantil, sendo uma proposta de ensino voltada aos estudantes da Educação Infantil, etapa “Crianças bem pequenas”.

O quarto capítulo realiza uma proposta de um novo olhar para o estudo da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, o qual concebe a pesquisa como um meio eficaz para promover a reflexão sobre o princípio da variação linguística e

possibilita uma compreensão mais aprofundada dele.

O quinto capítulo tem como objetivo participar da formação continuada de professores de uma escola de Ensino Fundamental com a temática da avaliação de estudantes com deficiência. Nesse estudo, trabalha-se com a percepção de que por meio de um projeto de intervenção o corpo docente seja sensibilizado e mobilizado para a elaboração de avaliações que contemplem as possibilidades intrínsecas de cada estudante com deficiência e com CID (Código Internacional de Doenças).

O sexto capítulo tem como objetivo o aprofundamento dos conceitos da BNCC e a elaboração de propostas pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19. A intervenção pedagógica consistiu em uma formação continuada para professores e atendentes de creche de duas Escolas Municipais de Educação Infantil por meio do Ambiente Virtual de Ensino aprendizagem - AVEA *blogquest*.

O sétimo capítulo tem como objetivo apresentar a importância da afetividade na Educação Infantil e relacionar a temática com os conceitos de educação integral, indissociabilidade entre educar e cuidar e os campos de experiência presentes na BNCC. A prática pedagógica proposta estava amparada em encontros com professores de uma Escola Particular de Educação Infantil para troca de conhecimentos, estudos e sugestão de propostas pedagógicas.

O oitavo capítulo apresenta a propaganda inserida em uma prática pedagógica com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. O objetivo principal é inserir o texto propagandístico no ambiente escolar por meio da apreciação e da produção de propagandas, aplicando conhecimentos e posicionando-se acerca das temáticas selecionadas.

O nono capítulo apresenta os resultados de estudos e de intervenção pedagógica com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, participantes do Projeto Piloto Aceleração de Estudos em uma escola pública. O projeto busca implementar

alternativas para corrigir a situação complexa daqueles que estão em situação de repetência e, conseqüentemente, distorção idade-ano escolar. De forma virtual/remota, em função da pandemia de COVID-19, a intervenção foi realizada por meio de interlocuções e ações pautadas no estabelecimento de avaliações, assessorias e orientações para qualificar o operar pedagógico do projeto junto à supervisão escolar e aos professores envolvidos e responsáveis.

Os textos reunidos podem ser lidos tanto pelo público já iniciado no assunto, como referência para pesquisas acadêmicas de graduação e pós-graduação, e por quem está iniciando nas temáticas afins. Além da profundidade das ideias debatidas, há uma diversidade de referências que constituem lugares de fala plurais. A pretensão que perpassa o conjunto de argumentos é de ser uma ágora da multiplicidade de vozes da Educação Básica. Espera-se que essa obra tenha uma boa inserção nos meios das conversas sobre a educação e que possa ser debatida com toda a seriedade que os temas exigem nesse momento de retorno presencial das escolas, após um longo período de distanciamento social. Por fim, que ela possa ser o ponto de encontro de reflexões e ponto de partida para outras práticas pedagógicas.

Adair Adams
Caroline de Moraes

Capítulo 1

ELEMENTOS NATURAIS E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Laura Cristina Noal Madalozzo
Adriana Muler Martins Freitas

Considerações iniciais

O capítulo em questão aborda a importância da exploração de elementos naturais e materiais não estruturados para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que ela é um ser natural e que o meio ambiente faz parte de sua essência. Por meio do contato direto com a natureza, a criança amplia sua capacidade de imaginação, criatividade e raciocínio, propiciando um aprendizado mais ativo, independente e explorador. Portanto, é muito instigante a utilização de elementos naturais e materiais não estruturados como recursos pedagógicos para a Educação Infantil. Trata-se de uma alternativa simples e sustentável que tem como matéria-prima coisas de fácil acesso: galhos, pedras, folhas, flores, sementes, cascas, argila, areia, etc.

Sabe-se que a Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos. As vivências experienciadas pelas crianças nessas instituições são um grande marco para aquisição de novas

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

aprendizagens. Esses espaços, longe de serem apenas lugares assistencialistas de cuidado durante a infância, têm o dever de cumprir com o seu objetivo educacional. Portanto, torna-se necessário refletir sobre a relevância de determinadas práticas pedagógicas que podem ser implementadas na rotina dos educandários. Ao ofertar o brincar heurístico², o docente estará aprimorando o pensamento criativo e a imaginação das crianças. Levando-as ao ar livre para explorar a natureza, ele estará propiciando a melhor interação de suas vidas com o planeta, ensinando que elas devem respeitar a natureza e ter responsabilidade ambiental desde o princípio de suas vidas, na busca por alternativas sustentáveis em suas brincadeiras.

A discussão a que esse capítulo se propõe alinha-se com as normativas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Trata-se de um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para a Educação Infantil, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre eles, dois direitos dialogam diretamente com a temática que estamos abordando, a saber, o Brincar e o Explorar. Da mesma maneira, vale lembrar que a BNCC também estabelece cinco campos de experiências, sendo que um deles “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” relaciona-se, de maneira especial, com essa pauta.

Levando-se em consideração todas as prerrogativas por ora apresentadas, iremos relatar e avaliar uma prática pedagógica na qual aproveitaram-se meios heurísticos de ludicidade e aprendizagem em uma turma de Pré-1 com crianças entre 4 a 5 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade gaúcha de Vacaria. O objetivo precípuo da proposta de intervenção escolar foi explorar as diversas possibilidades de utilização dos elementos

2 A palavra “heurístico” provém do vocábulo grego *eurisko*, que deriva de “*eureka*”, famosa fala de Arquimedes proferida como sinal de descobrimento de algo que era muito esperado. Dessa forma, o brincar heurístico suscita o descobrir por si, o desvendar por meio da exploração, do processo investigativo. Nesse sentido, ele permite que as crianças façam suas descobertas por si mesmas em momentos de brincadeiras com objetos do cotidiano.

naturais e materiais não estruturados como recurso pedagógico para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, bem como favorecer a interação e contato delas com a natureza e reconhecer a importância dessa atividade no cotidiano do ensino-aprendizagem.

A metodologia utilizada para esse estudo foi a da pesquisa-ação, ou seja, pesquisadores e pesquisados estavam diretamente envolvidos, também baseou-se na pesquisa bibliográfica, por meio de alguns autores que discorrem sobre o tema. Nesse sentido, o desenrolar do trabalho parte do referencial teórico sobre o processo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e, em seguida, descreve-se o que é o brincar heurístico e qual sua relevância na formação integral dos discentes, trazendo as postulações de Bassedas, Huguet e Solé (2007), Piorski (2016), Fochi (2018) e Goldschmied e Jackson (2006). Depois, aborda-se de que maneira os preceitos estabelecidos na BNCC (2017) para a Educação Infantil corroboram com a relevância da aplicabilidade dos elementos naturais e materiais não estruturados no brincar heurístico. Num segundo momento, são descritos os procedimentos metodológicos elaborados para a prática de intervenção escolar e apresentam-se os resultados alcançados bem como, as discussões provenientes de sua análise.

O processo de desenvolvimento das crianças na etapa da Educação Infantil

Conforme as autoras Bassedas, Huguet e Solé (2007), para entender de que forma as crianças se desenvolvem, é necessário esclarecer conceitos como maturação, desenvolvimento e aprendizagem. A maturação refere-se às mudanças que ocorrem ao longo do crescimento, que envolvem aspectos físicos, biológicos e evolutivos. O desenvolvimento, por sua vez, refere-se à formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória, atenção, estima). Trata-se do processo mediante o qual põe-se em andamento as potencialidades dos seres humanos, ou seja:

[...] é um processo interminável, no qual se produz uma série de saltos qualitativos que levam de um estado de menos capacidade (mais dependência de outras pessoas, menos possibilidades de respostas, etc.) para um de maior capacidade (mais autonomia, mais possibilidade de resolução de problemas de diferentes tipos, mais capacidade de criar, etc.) (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2007, p. 21).

Já no que tange ao conceito de aprendizagem, Bassedas, Huguet e Solé (2007) postulam que se refere aos novos conhecimentos, valores e habilidades que são próprios da cultura e da sociedade em que vivemos e que vão sendo incorporados. Tais aprendizagens possibilitam uma mudança de conduta, de maneiras de agir e de responder e são produto da educação que outros indivíduos da sociedade planejaram e organizaram.

Sendo assim, a partir dessas asserções, é possível entender como se desenvolvem as crianças nessa etapa e qual é o papel dos professores na potencialização desse desenvolvimento. À medida que as crianças vão crescendo, a complexidade de suas demandas aumentam, bem como a capacidade de respostas. Também se tornam mais complexas as realidades em que vivem: ampliam seu âmbito relacional, principalmente quando são introduzidas no ambiente escolar. A partir disso, percebe-se que apenas a maturação não seria capaz de produzir as funções psicológicas próprias dos seres humanos, as crianças aprendem também na interação com outras pessoas.

Dessa forma, pode-se dizer que o desenvolvimento da espécie humana é o resultado de uma interação entre a maturação biológica e a estimulação social e pessoal que a criança recebe das pessoas que a cercam. Nas palavras de Bassedas, Huguet e Solé (2007, p. 24):

[...] as crianças começam a utilizar a linguagem como veículo de comunicação, controle e regulação das ações das outras pessoas e, somente depois de tê-la utilizado interagindo com as outras pessoas, é que a linguagem converte-se em um instrumento idôneo para planejar a ação, ou melhor; a linguagem transforma-se em pensamento.

A constatação acima nos faz perceber a importância que têm as pessoas mais velhas com as quais a criança se relaciona (mães, pais, irmãos, professores da Educação Infantil) para o seu desenvolvimento. Afinal, ele é uma construção sobre a base de desenvolvimento que já existe previamente e exige o envolvimento tanto da criança quanto daqueles que com ela se relacionam, tratando-se de processos modulados pelo contexto cultural em que vivem.

Para Basseda, Huguet e Solé (2007), as crianças aprendem comportamentos, destrezas, hábitos e conhecimentos, de maneiras diferenciadas: seja por meio da experiência com os objetos, situações ou pela imitação. O processo de conhecimento das crianças inicia sempre, desde pequenas, com a exploração de objetos. Trata-se de uma verdadeira experimentação, na qual elas fazem uma análise do objeto, agem sobre ele e tiram conclusões sobre as suas características. Essa exploração e experimentação constantes que as crianças fazem sobre os objetos proporcionam-lhes um grande conhecimento de mundo.

O contato com objetos e a experiência que as crianças têm através do jogo individual, em grupo ou com uma pessoa adulta, são situações de aprendizagem básicas durante todo o período que poderíamos considerar como etapa da educação infantil. Fochi (2018, p. 86) também concorda com a perspectiva de entender “a criança como sujeito ativo e competente para construir, em parceria com adultos, suas jornadas de aprendizagem”. Nas palavras de Piorski (2016, p. 55):

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa.

Diante do exposto, fica visível a necessidade de

proporcionar situações de jogo, experiência e manipulação de objetos diversos. Sendo assim, conforme Fochi (2018), é extremamente válido oportunizar momentos de investigação com diferentes materialidades, objetos não estruturados, bem como sua combinação com outros elementos em quantidade e qualidade suficientes, oferecendo às crianças uma ocasião para criar significados pessoais e coletivos.

A relevância da brincadeira heurística

Desde muito cedo, a criança tem muitas necessidades, entre elas está o brincar, que é também um de seus direitos. O brincar é a atividade principal do dia a dia da criança, descobrir o que está em seu entorno, bem como, pegar objetos, senti-los, apertá-los, mordê-los, é uma satisfação que parece nunca se esgotar. Segundo Piorski (2016, p. 60), quando a criança começa a “buscar na natureza materiais pesados ou leves, flexíveis ou longilíneos, modeláveis ou duros, já requer um olhar apurado”, visto que a construção dos brinquedos, a noção e manipulação dos objetos aumentam seu conhecimento de mundo.

A criança quer experimentar novas sensações táteis, gustativas, olfativas, auditivas e visuais. Ela demonstra grande avidez por saber: o que eu posso fazer com esse objeto? Será que dá para empilhá-lo? Abri-lo? Arrastá-lo? O que será que isso faz? Vou fazer de conta que é. e assim percebe-se muitas vezes, que ela prefere brincar com a caixa de um novo brinquedo a brincar com o próprio brinquedo. Semelhante situação acontece demonstra predileção por brincar com um objeto simples do cotidiano a brincar com um novo brinquedo. Isso ocorre porque embora os brinquedos comprados sejam muito bons para estimular alguns sentidos, eles não têm propriedades sensoriais e heurísticas e, portanto, não oportunizam a livre descoberta e o pensamento essencialmente criativo. Conforme Piorski (2016, p. 59), “entre os brinquedos de natureza construídos pela própria criança, há soluções ainda mais elaboradas, no que se refere à avidez da descoberta, ao olhar de

profundidade.”

O brincar heurístico envolve a exploração de materiais do dia a dia, desde um pouco de sementes, massa, utensílios domésticos, barbantes, pedaços de madeira, entre outros. O jogo heurístico é uma “abordagem para aprendizagem de crianças, e não uma prescrição” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 149). Refere-se a uma abordagem na qual a criança é protagonista no ato de descobrir, explorar e vivenciar os materiais não estruturados e naturais, possibilitando autonomia e liberdade para a investigação. A grande diferença entre brincar com esses materiais e brincar com brinquedos comprados é que estes costumam limitar o que se pode fazer com eles. Já os materiais não estruturados oferecem inúmeras possibilidades de brincadeiras à medida que a criança os manipula e imagina maneiras para brincar com eles, estimulando ainda mais a sua imaginação e criatividade. Piorski (2016, p. 23) metaforiza ao definir esse brincar:

A imaginação, na criança, é como a semente, que, em contato com a água, sai de sua latência [...] a imaginação material cumpre essa função, é comprometida em garantir o devir, o aprofundamento da criança em suas raízes simbólicas, ancestrais, familiares, comunitárias e telúricas (natureza).

Diante do exposto, fica evidente que, por meio dessas experiências, a criança conhece melhor a si mesma, aos outros e ao ambiente que a rodeia. Sendo assim, o brincar e, mais especificamente, o brincar livre e espontâneo, é fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos.

A busca pelo fazer livre da criança só se sustém se nos debruçarmos sobre as forças que movem esse fazer, os desejos que o dinamizam, as vontades que o dotam de infinitos gestos e inúmeras narrativas. Forças, desejos e vontades no brincar são sonhos, provêm do mundo imaginado, uma região do nosso ser formuladora de verdades muito íntimas, empáticas ao conhecimento, à memória e à afetividade. A imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, conhecedor de origens. (PIORSKI,

2016, p. 22).

Para tanto, Goldschmied e Jackson (2006) indicam que o brincar heurístico na creche e na pré-escola tem como propósito qualificar ainda mais as oportunidades educativas, proporcionando a autoatividade e a concentração das crianças. Além de possibilitar a elas um meio de realizar várias descobertas, também capacita a tomada de consciência de suas ações autônomas. Outra vantagem é que a criança, quando exposta a uma variedade de itens com diversos tamanhos, formas, pesos e texturas, acaba assimilando, naturalmente, um aprendizado conceitual matemático. As múltiplas ações repetitivas levam a criança a construir importantes conceitos, como “[...] ao colocar um objeto dentro do outro, progressivamente, percebe as relações ‘recipientes - conteúdo’, construindo noções de forma e dimensão de objetos.” (FOCHI, 2018, p. 100). Tal prerrogativa é inexistente quando a criança tem em mãos um brinquedo cuja funcionalidade já está determinada.

Assim, verifica-se que a criança não precisa de muitos brinquedos para se divertir e aprender e que as escolas de educação infantil não necessitam gastar muitos recursos financeiros comprando uma infinidade de brinquedos estruturados e multicoloridos. “Da solidão resguardada e do quase nada para brincar nascem os estudos e o interesse das crianças pela inutilidade. A imaginação faz dos olhos lunetas de vagabundear pelas formas.” (PIORSKI, 2016, p. 74). Uma alternativa bastante eficaz é solicitar à comunidade a doação de objetos do cotidiano que não têm mais serventia em casa. Colheres de pau, tampas de panelas, latões, baldes, pedaços de madeira, rolos, potes, folhas secas, sementes, galhos e materiais afins promovem experiências consistentes de aprendizagem. Ademais, percebem-se, dessa maneira, outros benefícios dos brinquedos não estruturados: eles geram economia e favorecem a sustentabilidade.

Nessa orientação, a partir da movimentação exploratória e espontânea, as crianças são convidadas a fazerem descobertas por si próprias. Conforme explica Fochi (2018), as sessões do jogo heurístico centram-se na ação exploratória das crianças, oportunizada através de um espaço previamente estruturado pelo

adulto, com diferentes materiais que se combinam entre si, de tal sorte que as crianças brincam em um ambiente de criação e cooperação entre elas.

A relação entre a BNCC para a etapa da Educação Infantil e o brincar heurístico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que determina o conjunto de aprendizagens fundamentais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares e que devem ser seguidas para assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

No intuito de servir como uma base para os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil, a BNCC coloca em prática algo já previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo a LDB (1996), cabe ao Governo Federal estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.

Com relação à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Ela também propõe dois eixos estruturantes para a prática pedagógica na Educação Infantil (interações e brincadeiras) e uma organização curricular por Campos de Experiências, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias.

Conforme exposto acima, a BNCC coloca o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes

espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do autor).

Tão relevante quanto o brincar, apresenta-se também o direito de “**explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela [...]” (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do autor). A BNCC faz várias menções sobre como deve ser o brincar ativo, ou seja, ela ressalta que devem ser brincadeiras exploratórias, realizadas em diferentes espaços e que permitam o manuseio de diferentes materiais.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário oportunizar um brincar que propicie maior aproveitamento da criatividade e imaginação, que tenha como objetivo ampliar e diversificar as experiências emocionais, sensoriais, corporais, cognitivas, expressivas, sociais e relacionais das crianças, além de promover as mesmas entradas às produções culturais. Ao propor o brincar heurístico, o docente deve estar ciente de que as crianças devem fazer as suas descobertas por si mesmas, de maneira exploratória e investigativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), em seu parágrafo 4º, corroboram com as afirmações mencionadas e, da mesma forma, reconhecem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é caracterizada como o momento em que se organiza a construção da identidade e da

subjetividade da criança. Por meio de diversas brincadeiras, ela vai descobrindo e desenvolvendo infindáveis conhecimentos. Sendo assim, parece ser algo clichê, mas convém ressaltar o senso comum de que “brincar é coisa séria na Educação Infantil” dada a sua incontestável importância.

Conforme as DCNEI (2010), em seu item 9º, os eixos estruturantes das habilidades pedagógicas dessa fase da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, quando as crianças concebem e apropriam-se de conhecimento por meio de suas ações e interações com outras crianças, e também adultos, em que são oportunizadas aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Retomando agora o foco para a BNCC, no que corresponde à organização curricular da Educação Infantil, foram estabelecidos cinco campos de experiências, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e, por último, mas não menos importante, espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Dentre os eixos citados, dois merecem destaque por estarem diretamente relacionados à temática do brincar heurístico. O primeiro é o campo do “Corpo, Gestos e Movimentos” que enfatiza as experiências das crianças em situações de brincadeiras utilizando as diferentes linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais. O segundo campo de experiência relacionado com esse estudo é o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, ele destaca as experiências que favorecem a construção de noções de espaços e tempos em diferentes dimensões. Sabe-se que as crianças demonstram também “curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação [...]).” (BRASIL, 2017, p. 42-43).

Assim, percebe-se que a BNCC e o brincar heurístico contemplam a espontaneidade exploratória da criança em descobrir

novos saberes a partir do contato e interação com o meio ambiente em que a cerca. Constituída de imaginação e criatividade, a criança é um ser pensante que evolui gradativamente, desenvolvendo suas aprendizagens através de um brincar natural, com brinquedos não estruturados, ou seja, com brinquedos que estimulam e desafiam a sua capacidade inventiva. São os que mais exigem da imaginação infantil, objetos que colocamos à disposição das crianças para que elas inventem a sua própria brincadeira, como, por exemplo, folhas de árvore, cascas de madeira, palitos, botões, rolos de papel higiênico, rola, barbantes etc.

Conforme preconiza a BNCC, é imprescindível garantir que as crianças possam brincar ao ar livre diariamente, em contato com a natureza e com elementos como pedras, terra, água, plantas, animais de jardim, etc. Dessa forma, elas vivenciam muitas experiências enriquecedoras e aprimoram múltiplas linguagens construindo uma relação de amor e cuidado com a natureza, bem como um senso de responsabilidade necessário para a preservação dos recursos naturais.

Por todas essas reflexões, a BNCC apresenta-se como um documento importante para a promoção da igualdade de aprendizagens no sistema educacional, colaborando para a formação integral da criança e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Sobre o percurso metodológico, a análise e a discussão dos resultados

A intervenção pedagógica foi realizada em uma turma de Pré-1 com 15 estudantes, sendo 08 meninos e 07 meninas. As crianças eram do turno da tarde, mas não estavam comparecendo às aulas presenciais em decorrência da pandemia. Assim, foram propostas atividades remotas de aprendizagem. Como recurso de interação com as famílias, a escola adotou a criação de grupos de *WhatsApp* para envio de mensagens e explicação de atividades

pedagógicas. A aplicação dessa prática aconteceu nos dias 04, 07, 11, 14, 17, 21, 22 e 23 de junho de 2021 contabilizando uma hora por encontro. Assim, foram oito dias de prática pedagógica totalizando oito horas.

Como dito anteriormente, o tema explorado com as crianças foi o brincar heurístico, ou seja, a utilização de elementos naturais e materiais não estruturados como recurso pedagógico para a aprendizagem dos discentes. Sabe-se que quando a criança interage com a natureza, o desenvolvimento dos sentidos e de habilidades é estimulado. Em contato com ela, a criança tem mais espaço para se divertir, brincar e fazer descobertas que só o meio ambiente pode oferecer. Essa interação proporciona às crianças benefícios como o aumento da criatividade, o incentivo a uma boa alimentação, o desenvolvimento do sistema imunológico e a apuração dos sentidos com sons, cores, texturas, gostos e cheiros.

A intervenção pedagógica iniciou no dia 04 de junho, com um vídeo³ de apresentação da proposta para as famílias e algumas instruções de como funcionariam as atividades no grupo de *WhatsApp*. Logo em seguida, as crianças foram convidadas a cantarem a música “No Jardim” de Shauan Bencks, com o auxílio do seu vídeo do *YouTube*. Dando sequência, propôs-se para as crianças uma atividade em folha de papel A4 ou em qualquer outra superfície: criar bichos da natureza com folhas secas, gravetos, entre outros elementos da natureza e colá-los no papel. Elas podiam complementar a criação, desenhando alguns detalhes com o lápis ou canetinha.

No dia 07 de junho, a professora postou um vídeo no grupo de *WhatsApp* da turma com a contação da história “A árvore sem folhas” de Fernando Alonso⁴. Para a contação dessa história, foram utilizados recursos naturais como galhos secos, papel crepom

3 O link dos vídeos do YouTube que servirão de material de apoio constarão nas referências. Optou-se por inserir em notas de rodapé os links com os vídeos realizados pela professora e postados em seu canal. Disponível em: <https://youtu.be/71cYyQz8Qzg>

4 Disponível em: <https://youtu.be/VrgXD2wT2zY>

colorido e barbante, as crianças procuraram cores na natureza, usando como referência os lápis de cor do seu material escolar. Após, elas deveriam desenhar os elementos que encontraram na natureza utilizando a cor do lápis de cor correspondente.

No dia 11 de junho, as crianças assistiram aos vídeos⁵ postados pela professora no grupo de *WhatsApp* mostrando como confeccionar pincéis e tintas naturais. As crianças confeccionaram pincéis com elementos naturais, como gravetos e folhas em ramos e os amarraram com barbante e fita adesiva. Depois, elas confeccionaram tinturas naturais com ingredientes que possuíam em casa, como borra de café, terra, cúrcuma e outros ingredientes. Também utilizaram cola branca escolar, água e potes para misturar os ingredientes. Em uma folha de papel A4 ou em um papelão, as crianças deveriam realizar uma pintura livre com os pincéis e as tinturas naturais por elas confeccionadas.

Ao chegar na metade da prática de intervenção, 14 de junho, a professora explicou por meio de um vídeo⁶, que as crianças deveriam coletar na natureza elementos naturais dos quais pudessem extrair suas cores, como flores, sementes, folhas, entre outros. Para essa atividade, as crianças utilizaram um pedaço de tecido branco, elementos coletados e um martelo de carne ou algo que pudessem utilizar para bater e esmagar. O tecido foi colocado dentro de um saco plástico juntamente com o elemento escolhido para ser esmagado com o martelo. Também foi borrifado um pouco de água dentro do saco plástico para facilitar o processo de pigmentação no tecido.

No quinto dia, 17 de junho, a professora postou no grupo de *WhatsApp* da turma, o videoclipe da música “A caixa” da dupla Tomaz Sussekind e Michelly Lemes, para as crianças assistirem e cantarem em casa. Em seguida, foi feita a hora do conto com o livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael King.

5 Disponível em: <https://youtu.be/5u2Dlqbk4WI> e <https://youtu.be/5u2Dlqbk4WI>

6 Disponível em: <https://youtu.be/m7j5CqT0Yk0>

A professora postou um vídeo⁷ contando a história no grupo de *WhatsApp* da turma com o auxílio de caixas de papelão de tamanhos variados. Logo após, ela sugeriu às famílias que gravassem ou tirassem fotos das crianças brincando livremente com caixas de papelão e postassem no grupo da turma. Uma última atividade foi propor para as crianças elaborarem junto com a sua família uma “caixa da natureza”, na qual deveriam conter elementos coletados do meio ambiente no entorno de suas casas ou durante um momento de passeio, como folhas secas, gravetos, flores, pedrinhas, entre outros. Essa caixa com os elementos coletados deveria ser entregue na escola em dia e horário a combinar.

Ao sexto dia da intervenção, 21 de junho, a professora abordou o tema como nasce e cresce uma planta, com o objetivo de conscientizar as crianças sobre os cuidados que é preciso ter no intuito de preservar o meio ambiente. Para tanto, utilizou-se a história “A viagem da sementinha” de Regina Siguemoto Martinez. Foi postado no grupo de *WhatsApp* da turma um vídeo do *YouTube* sobre essa história. Como atividade proposta, as crianças dançaram e cantaram ao som da música “Sementinha”. A canção foi compartilhada por meio de um link⁸ do *YouTube* para as famílias. Os pais deveriam postar um vídeo dessa atividade no grupo da turma. Para finalizar, as crianças deveriam escrever o nome com sementes. Após uma breve explicação sobre o que é e como utilizam-se as sementes no nosso cotidiano, as crianças colaram em uma folha de papel sementes sobre as letras que formavam o seu nome.

Dia 22 de junho foi o penúltimo dia da prática pedagógica. Nessa data, a professora propôs como atividade uma oficina para as crianças elaborarem brinquedos com elementos da natureza, os quais pudessem ser explorados de diversas formas e transformados naquilo que a imaginação desejasse. Para tanto, a docente disponibilizou no grupo da turma um vídeo⁹ no *YouTube* com várias sugestões de brinquedos que poderiam ser criados com materiais

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ipTQacBCfc>

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SVEyhN5SDOc>

9 Disponível em: <https://youtu.be/DG6NXPTyi4g>

naturais para as crianças se inspirarem. Também foi gravado um vídeo ensinando as crianças a produzirem os brinquedos com os elementos da natureza, utilizando galhos, tecidos, lã, barbante e fita adesiva.

No último dia da intervenção, 23 de junho de 2021, realizou-se, de forma remota, uma comemoração junina para as crianças se divertirem conhecendo músicas, danças e comidas típicas dessa festa tradicional da cultura popular brasileira. Em seguida, a professora postou um vídeo¹⁰ dançando e cantando ao som de músicas juninas. A finalidade era incentivar as crianças a fazerem a mesma coisa em suas casas com as famílias. Após, foi postado mais um vídeo do *YouTube* sobre a história da Festa Junina - como ela surgiu no Brasil, de autoria do canal Segundo Plano, no *YouTube*. A professora também incentivou a fotografarem ou gravarem um vídeo, com o auxílio da família, realizando a receita de um bolo de fubá, conforme as orientações passadas no vídeo gravado pela professora Adriana e postado no grupo da turma. Para finalizar a atividade, a professora gravou um vídeo contando a história¹¹ “Fogo no céu” de Mary França e Eliardo França utilizando elementos da natureza, como pinha, graveto, folhas e plantas secas, sementes e galhos com folhas para representar os personagens da história.

Convém ressaltar que todas as atividades mencionadas serviram de aporte metodológico para a pesquisa-ação baseada em Thiollent (1986). Para esse autor, a pesquisa-ação é uma proposta que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os exageros da postura convencional de observação, processamento de dados, experimentação, etc, uma vez que “[...] com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação completa.” (THIOLLENT, 1986, p. 24).

Então, seguindo nessa perspectiva, a pesquisa-ação torna-se muito profícua quando existe o envolvimento direto do pesquisador e dos pesquisados na busca de soluções para o problema de pesquisa,

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yboDtnI1aos&t=12s>

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-M0ScDNBlg&t=10s>

que tinha como intuito saber: de que forma é possível utilizar elementos naturais e materiais não estruturados como recursos pedagógicos para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? Verifica-se que a pesquisa-ação possibilita aos envolvidos elaborar respostas para esse tipo de trabalho investigativo, ou seja, esse percurso metodológico facilita a busca de soluções e propõe uma mudança na prática docente.

Como critérios de avaliação para análise dos resultados da prática de intervenção pedagógica, foi solicitado às famílias dos quinze estudantes da turma de Pré-1 pesquisada, que mandassem uma devolutiva das atividades realizadas por meio de vídeo ou fotos. Também foi enviado a elas um questionário de participação elaborado pela professora.

Primeiramente, vale lembrar que a intenção de aplicabilidade dessa proposta era em sala de aula, ou seja, presencialmente. Porém, devido ao avanço da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e foi preciso readequar a prática de intervenção ao modo remoto. Todavia, partiu-se da tentativa de minimizar ao máximo os prejuízos que essa mudança poderia trazer e encontrar um meio para garantir a comunicação entre as famílias dos alunos com a escola, utilizando-se um recurso tecnológico ao qual todos tivessem acesso. Com a finalidade de assegurar a continuação do ensino, ainda que a distância, optou-se pela plataforma de *WhatsApp* para a explicação dos conteúdos e das atividades. Em contrapartida, as famílias deveriam enviá-las resolvidas para que os professores pudessem avaliar a aprendizagem dos seus estudantes e manter o vínculo social, afetivo e cognitivo.

Nesse sentido, diante da barreira intransponível causada pela pandemia, as atividades foram planejadas com muito empenho, tendo como preocupação maior proporcionar atividades de curta duração, mas que fossem de grande impacto na aprendizagem das crianças e otimização do tempo das famílias, também foi concedido um prazo maior para a sua entrega. Assim, os pais e/ou responsáveis poderiam realizá-las nos finais de semana com a criança. Convém ressaltar que muitos adultos não dispunham de condições para

realizar o isolamento social preconizado pela Organização Mundial da Saúde e continuaram trabalhando normalmente durante a pandemia. Dessa forma, não dispunham de muito tempo para auxiliar seus filhos nos afazeres escolares.

Assim, conforme o que foi relatado, as tarefas eram de curta duração e seu prazo de entrega era flexibilizado, favorecendo o seu cumprimento e devolutiva. Também foram disponibilizados os contatos pessoais das professoras e direção da escola para sanar possíveis dúvidas que surgissem e eventuais dificuldades. Outro aspecto importante é que foram propostas atividades com elementos da natureza e materiais não estruturados de fácil acesso para as famílias e sem custo algum, visto que os materiais a serem utilizados estavam disponíveis no meio ambiente.

Além do grupo de *WhatsApp* criado pela escola para o acesso da turma, foi desenvolvido um canal no *YouTube* em que eram postados todos os seus vídeos gravados e subsídios do próprio *YouTube* como introduções para as atividades recomendadas.

Contudo, mesmo pensando-se na qualidade da manutenção do ensino e na minimização dos prejuízos causados por esse empecilho, a devolutiva das famílias não foi favorável e, conseqüentemente, os resultados deixaram a desejar. Do total de quinze crianças submetidas à aplicação da prática de pesquisa, apenas três concluíram as atividades solicitadas. Essa evidência retrata o descaso e a negligência que as famílias têm com a Educação Infantil, não a considerando uma etapa importante na Educação Básica dos seus filhos.

Após a realização dessa prática pedagógica, constatou-se que mesmo tendo sido elaboradas atividades com elementos da natureza, materiais não estruturados e a brincadeira heurística como forma de aprendizagem, dedicando-nos a gravar vídeo-aulas explicativas e mostrando o quão relevante é o brincar na infância e os benefícios que o contato com a natureza proporciona para o desenvolvimento integral das crianças, não foi o suficiente para um resultado positivo, uma devolutiva satisfatória das tarefas

solicitadas.

Tal evidência revela que a grande maioria das famílias ainda vê a escola de Educação Infantil como um depósito de crianças, ou seja, um espaço que serve para deixá-las enquanto trabalham ou realizam seus afazeres cotidianos e não como uma instituição de ensino. Infelizmente, ainda estamos muito longe de mudar essa mentalidade que está imbuída na sociedade como um todo. Isso nos faz refletir sobre qual é o papel da escola na Educação infantil, a pandemia evidenciou ainda mais o descaso que tanto o estado quanto a sociedade têm com a educação, principalmente com a Educação Infantil.

Considerações finais

Ao findar esse capítulo em que relatamos uma prática de intervenção pedagógica, reconhecemos que o brincar heurístico e o brincar proposto na BNCC são extremamente importantes e estão interligados na busca de um desenvolvimento integral das crianças, visto que ambos são apropriados em sua forma lúdica, fazendo com que o seu processo as constituam como sujeitos históricos. Independentemente de haver mediação, ou não, o brincar faz parte das aprendizagens das crianças e deve fazer parte do seu cotidiano.

Também é possível observar que mesmo tendo sido planejadas atividades que pudessem ser executadas com facilidade pelas crianças e suas famílias, com recursos de fácil acesso, como elementos naturais (gravetos, folhas, pedras, etc) e materiais não estruturados (utensílios de cozinha, caixa de papelão, etc) e utilizando a abordagem do brincar heurístico como um recurso pedagógico para o desenvolvimento integral da criança em todos os sentidos, ainda assim, não houve a adesão da maioria das famílias.

Indubitavelmente, a pandemia da covid-19 impossibilitou que as atividades fossem realizadas de forma presencial e isso prejudicou a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento da pesquisa pois, devido às circunstâncias, a grande maioria das

crianças não realizou as atividades propostas, visto que não foram enviadas as fotos e os vídeos por meio do grupo de *WhatsApp* da escola e nem foi dado um retorno a respeito do questionário elaborado como forma de avaliação da prática.

Diante do exposto, verifica-se a dificuldade que as famílias têm de considerar a Educação Infantil com uma etapa importante do Ensino Básico, assim como ocorre com o primeiro ano do Ensino Fundamental e assim por diante. Muitos pais e/ou responsáveis ainda veem a escola de Educação Infantil como um local para as crianças serem apenas cuidadas enquanto os familiares trabalham ou desenvolvem seus afazeres do cotidiano normalmente.

Esse é mais um relato que comprova algo que já é sabido há muito tempo: em nosso país, os desafios na área da educação são diversos e evidenciaram-se ainda mais devido à pandemia da Covid-19, mostrando que a escola e os professores, em especial, os de Educação Infantil, ainda não recebem o respeito e reconhecimento pelo seu trabalho, quer seja por parte das autoridades responsáveis, quer seja por parte das famílias dos alunos. Torna-se imprescindível uma mudança de mentalidade da sociedade em geral.

Referências

ALONSO, Fernando. **A árvore sem folhas**. Youtube, 21 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8OSbmHZZTs>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

BENCKS, Shauan, **No Jardim**. YouTube, 21 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=216wwrMegIE>. Acesso em: 15 de abr. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jul. de

2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 3 jul. de 2020.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil–OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Fogo no céu**. São Paulo: Ática, 2015.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

MARTINEZ, Regina Siguemoto. **A viagem da sementinha**. YouTube, 25 de jun. de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/Bfj2vA18tyE>. Acesso em: 26 de mar. de 2021.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SUSSEKIND, Tomaz; LEMES, Michelly. **A Caixa**. YouTube, 13 de jun. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cn3AGUzqe28>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

Capítulo 2

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERPRETAÇÃO DOS PROGRAMAS “CONTA PRA MIM” E O “GRAPHOGAME”¹

Ana Paula Santos da Silva
Adair Adams

Considerações iniciais

Quando falamos em políticas públicas para a alfabetização no século XXI, no Brasil, precisamos ter presente a sua trajetória educacional. Esse pressuposto histórico é condição para refletir sobre as questões atuais que implicam diretamente no fazer pedagógico dos docentes dentro das instituições de ensino. É importante que os educadores, comprometidos com o exercício de sua docência, compreendam os processos que envolvem as origens socioculturais da escola e as apostas que a sociedade tem em relação a ela. Para este estudo, a Constituição Federal de 1988, que assegura em seu artigo 205, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, é o marco central para entender as propostas apresentadas pelas últimas duas gestões do governo federal para a alfabetização.

Dentro deste contexto histórico, esta pesquisa/intervenção objetiva apresentar a alfabetização como direito de aprendizagem na perspectiva de uma política pública, contrastando com estudos anteriores sobre aprendizagens da língua escrita. A hipótese central é de que essa questão fundamental da educação escolar requer ou tem

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

necessidade de projetos de estado direcionados para a alfabetização e não apenas programas que intencionam mitigar alguma deficiência ou potencializar algum aspecto que, por questões contextuais e históricas, se tornam importantes para educação. Com isso, não se nega a importância destes últimos para a implementação de ações de qualificação educacional. No entanto, é imprescindível pensar apostas educacionais republicanas sob a perspectiva política e pedagógica e, ao mesmo tempo, com investimentos comuns e esforços compartilhados que compreendem cada uma das etapas da educação como um dos pilares da sociedade.

A escolha do tema tem por justificativa a inserção profissional da autora que, ao longo dos últimos anos, enquanto docente da educação básica, analisa os programas atuais de alfabetização e sua contextualização histórica. O enfoque do estudo está nos programas “Conta pra mim” e “Graphogame”, ambos da PNA 2019. O tema não é apenas objeto de pesquisa, mas a vivência pedagógica na escola. As crianças que são alunos da autora estão implicadas diretamente nessas propostas. Há uma disposição afetiva que vincula aquilo que está sendo apresentado pelo estado e aquilo que é almejado pela cidadã que ocupa legitimamente o papel de ensinar. A investigação, assim, tem uma pretensão de colaborar local e regionalmente com interesses comuns que possam cuidar do mundo humano de forma digna.

Um comparativo sobre as oportunidades de acesso à escola pública atual em relação a do final do século XX demonstra um crescimento de estudantes matriculados, o que inegavelmente é um grande avanço da universalização do ensino (LIBÂNEO, 2016). Todavia, estar na escola não tem assegurado verdadeiramente a democratização da educação. Os resultados da prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), dados de 2016, mostram que, na instituição de ensino onde esta pesquisa foi desenvolvida, 51,51% dos estudantes do terceiro ano tiveram seu nível de proficiência em leitura considerados insuficiente, mesmo tendo frequentado pelo menos três anos de escolarização, isso sem levar em consideração os anos pré-escolares. Esse percentual não difere

das estatísticas nacionais, onde em que 54,7% dos estudantes não alcançaram resultados suficientes, o que indica que metade dos estudantes que concluíram o terceiro ano não possuem competências necessárias para leitura e escrita. Esses índices ruins, tanto locais quanto nacionais, manifestam o agravamento da incapacidade da leitura e da escrita, com implicações negativas para o processo de escolarização em todos os demais níveis de ensino, uma vez que elas são os pilares básicos. Magda Soares (2020, p. 9) afirma que “ter acesso à escola mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e possibilidades-bases da democracia.”

Na primeira parte do texto é apresentada a Política Nacional de Alfabetização de 2019 e algumas contribuições de Libâneo (2016) e Michael Young (2011) a respeito do desfiguramento da escola implicado na proposta. Em seguida, a descrição da metodologia qualiquantitativa, embasada nos estudos de Gil (2002), usada para organizar as sequências das ações desenvolvidas, aproximando as políticas para alfabetização das famílias e alunos do segundo ano através de um convite para a utilização dos recursos digitais disponibilizados pelo MEC. Os conceitos e as ações que constituem a teia argumentativa são significados pelas teorizações que compõem a fundamentação teórica, tanto os citados acima quanto Hannah Arendt (2011) e Paulo Fensterseifer (2013). Os resultados narram a ação das famílias, o envolvimento dos alunos e o papel da escola, com vistas à elucidação e compreensão da efetividade, limites e potencialidades dos programas referidos. Esses aspectos têm como mote uma reflexão sobre a legitimidade da PNA 2019 e uma revisão do caráter republicano da escola pública e da pluralidade das relações que acontecem em seu interior.

Referencial teórico

Os professores alfabetizadores ainda estavam se adaptando às novas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reformulando seus planos de estudos de acordo com as novas

habilidades propostas e entendendo as mudanças que deveriam ser tomadas em sua prática pedagógica, para ficar de acordo com o documento homologado em 20 de dezembro de 2017, pelo então ministro da educação Mendonça Filho, quando em 2019 acontece a Primeira Conferência Nacional de Alfabetização. Uma nova demanda surge para aqueles que acompanham os debates sobre a educação no país. Tendo como referência Políticas adotadas em Portugal, o atual governo, já com Abraham Weintraub como ministro da educação, inicia uma nova proposta nacional, incluindo formação de professores e recursos digitais disponibilizados diretamente para as famílias dos estudantes em fase de alfabetização. Uma ampla campanha de divulgação é lançada na mídia nacional com propagandas em rádio e TV aberta, com a finalidade de engajar as famílias, pois nela fica manifesto o papel da família no ensino formal até então circunscrito à escola. Destaca-se, outrossim, a alteração conceitual e semântica, sobretudo em trocas terminológicas como a de letramento, que é a capacidade do uso social da língua escrita, pela palavra *literacy*. E, dentro desta nova proposição, a criação de estratégias para uma particularidade que é a literacia familiar, com princípio fundamental de estimulação da leitura e escrita.

Este novo horizonte educacional busca reconhecer e reafirmar a importância da estimulação da leitura no ambiente familiar, uma vez que o incentivo para a aprendizagem feito no contexto em que a criança vive pode tornar-se uma experiência eficaz para o desenvolvimento escolar. Os estudos de Vygotsky (1991) mostram que a interação entre adulto e criança constitui-se em possibilidade de ampliação do conhecimento, conduzindo da zona real de saber para a zona potencial de desenvolvimento. Sob esta perspectiva do sociointeracionismo, é possível afirmar que a leitura conjunta, entre mediadores e crianças, das histórias trazidas pelo Programa “Conta Pra mim”, colabora na ampliação de conhecimentos dos aprendizes. Vygotsky (1991) trabalha com os termos de zona de desenvolvimento real, para determinar o que a criança já consegue fazer sozinha, no caso deste estudo, é observar as

imagens, reconhecer as letras e decodificar palavras. No entanto, não possuem, em sua maioria, fluência na leitura, o que impossibilitaria a compreensão leitora. A mediação que o autor propõe tem por finalidade propiciar o desenvolvimento potencial, competência que a criança é capaz de adquirir, em um curto espaço de tempo, dentro das condições e estímulos necessários pelas relações estabelecidas. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é caracterizada pelo que a criança consegue fazer com ajuda de alguém. O programa, nesse sentido, pode ser uma aposta de interação social com a família, em que os alunos internalizam a cultura letrada e os adultos passam a ser considerados modelos, capazes de afetar, moldar ou modificar o comportamento das crianças, conforme estudos de Bandura (2008).

Libâneo (2016), em seu texto “Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”, afirma que “tais políticas trazem junto desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, desvalorização do conhecimento escolar significativo.” (LIBÂNEO, 2016, p. 41). As ideias deste autor podem ser lidas como um contraponto à proposta do Ministério da Educação para os alunos em fase de alfabetização, com destaque para a controversa política de incentivo à leitura e escrita que não passa pela escola. Esta instituição criada e legitimada (FERSTENSEIFER, 2013) não teria mais condições de dar conta das tarefas introdutórias do ensino, conhecimento e cultura? Ao longo da tradição ela teve diferentes atribuições que não eram e não são somente a formação cultural e científica. Porém, criar um programa alfabetizador para além da escola e sem nenhuma interação com ela implica em questionar se não há um desfiguramento de sua posição na sociedade, conquistada duramente pela humanidade.

Segundo a revista online Nova Escola (2021), existe ainda uma grande polêmica acerca destas novas propostas para alfabetização, pois não há consenso entre pesquisadores e especialistas da área. De um lado, o professor João Batista Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, pesquisador e grande defensor

do método fônico, acredita que a educação pode melhorar grandemente a partir destas iniciativas. Já Magda Soares, professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), na mesma ocasião, defendeu que priorizar um método apenas não garante melhoria, mas que o foco deve estar na aprendizagem do aluno, aproveitando diferentes metodologias para obter melhores resultados.

Dentro destas ações, surge o programa “Tempo de Aprender”, que conta com propostas de formação de professores, disponibilizando cursos, materiais que podem ser impressos e usados na sala de aula e a possibilidade da contratação de assistentes de alfabetização, priorizando, o método fônico. Paralelo a este trabalho, busca-se o envolvimento da família para estimular a literacia com dois programas específicos a serem utilizados no contexto em que a criança vive, de forma autônoma e não envolvendo a escola neste processo, mas ações pautadas diretamente no ambiente familiar. O “GraphoGame”, um aplicativo que apresenta formato de jogo, trazendo inicialmente, fonemas isolados, depois palavras e frases. Ele foi desenvolvido por pesquisadores na Finlândia e adaptado ao português do Brasil pelo Instituto do Cérebro da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Já está presente em mais de trinta países, segundo informações do Ministério da Educação. É organizado por fases que ganham complexidade na leitura além de estímulos como qualquer outro jogo para celular, com desafios, missões e recompensas que podem ser utilizadas para comprar roupas para o avatar, além de outros recursos. E o programa “Conta pra Mim”, que busca estimular a literacia na família, com guia específico para pais, salientando e procurando criar nos adultos a consciência da importância de ler para crianças. Conta com livros que podem ser utilizados de forma online, impressa, além das versões para colorir, audiolivros, cantigas infantis, fábulas de Monteiro Lobato, narradas por Toquinho entre outros recursos.

Sabendo que a adesão dos estados e municípios é voluntária, muitas destas redes de ensino optaram por não aderir

a este programa. Desta forma, os professores não receberam, via instituição, informações sobre estes recursos, tão pouco sobre os cursos gratuitos de alfabetização disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. Em Young (2011), encontramos uma interpretação, um tanto crítica, para este tipo de cenário, de que há uma grande quantidade de escritos sobre políticas educacionais atuais que versam sobre a “preparação de estudantes para a sociedade do conhecimento e o papel importante a ser desempenhado pela educação. Essas políticas, entretanto, dizem muito pouco sobre o papel do conhecimento em si desempenhado pela educação” (YOUNG, 2011, p. 609).

Percurso metodológico

De acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias permitem uma familiarização com o problema de pesquisa, tornando-o explícito por meio da construção e consolidação de hipóteses. Lüdke e André (2014) trabalham com a perspectiva de abordagens qualitativas tanto o estudo de caso quanto a pesquisa etnográfica, utilizada inicialmente no campo antropológico e sociológico, trazendo para a educação a fim de “pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 15). Assim, diante de alguns dos critérios apresentados, em que o pesquisador deve ter ele próprio experiência com o fato, observando diretamente a situação em estudo e relacionando a duração do trabalho de campo com o ano escolar, pode caracterizar este trabalho como uma pesquisa etnográfica e quali-quantitativa. A amostra do público envolvido é uma escola pública do município de Esmeralda/RS, mais especificamente uma turma de estudantes, segundo ano do Ensino Fundamental, que está na fase de alfabetização e suas famílias. O envolvimento da pesquisadora está na condição de professora desta referida turma.

O estudo iniciou com uma verificação das condições e possibilidade de acesso aos meios digitais que as famílias dos alunos do segundo ano possuem. Elas responderam uma enquete

preliminar, enviada tanto pelo grupo do *Whatsapp* quanto, posteriormente, por meio de questionário impresso. Juntamente com o questionário, foram enviadas as atividades das aulas no período de pandemia, o que proporcionou contato direto com muitas famílias. Nesta situação, pode-se observar que nem todos que responderam “sim” quanto ao acesso à rede Wi-fi possuíam realmente este recurso, alguns confundiram com os dados móveis do celular, o que possibilita envio e recebimento de mensagens, porém dificulta quando se trata de abrir vídeos ou acessar arquivos mais pesados. Apenas duas crianças não tinham nenhuma forma de acesso à internet por residirem no meio rural. Ambas procuravam vir uma vez por semana à sede do município para que entrassem os recados e pudessem acompanhar as orientações encaminhadas via *Whatsapp*, tanto das aulas quanto do projeto em si. Em relação a este ponto, Fensterseifer (2013) afirma que é preciso uma “desnaturalização” da escola nos tempos atuais e que sua presença já não é uma obviedade. Assim, ainda encontram-se diversas situações em que a educação formal não é algo acessível no período pandêmico, em que o ensino estava de forma remota.

No tratamento e análise destas informações, utiliza-se a hermenêutica (PALMER, 1969) para apresentar os resultados dos estudos feitos e da prática realizada. Pela hermenêutica percebemos que a interpretação ultrapassa a linguagem formal e alcança toda a carga de sentido do vivido. A compreensão dessa realidade requer uma reflexão sobre as condições e os horizontes da efetividade da PNA nos ambientes desse estudo. Para substanciar essa ação, fez-se uma pesquisa dos documentos oficiais referentes às políticas para alfabetização, assim como análise dos registros feitos pelas famílias sobre a experiência de utilização de recursos disponíveis.

Foram convidadas 28 famílias dos estudantes para utilizar os recursos digitais disponibilizados pela nova PNA. Elas correspondem a doze alunos na turma da manhã, provenientes do meio rural que utilizam transporte escolar para se deslocar até a sede do município e 16 alunos do turno da tarde. O contato com os primeiros foi realizado quase que exclusivamente por telefone, uma

vez que há uma grande distância entre a escola e suas residências e ainda havia o distanciamento social em função da pandemia de COVID-19. O grupo da tarde, por sua vez, reside na sede do município, a maioria nas proximidades da escola e mantém contato diário com as famílias na hora de entrada e saída.

A PNA entende que o acesso das crianças ao conhecimento formal inicia no ambiente familiar, principalmente durante a primeira infância. O enfoque deste trabalho é em dois programas da PNA. O primeiro é o “Conta pra Mim”, que oferece livros digitais para que as famílias possam ler para seus filhos. Com esta atividade percebe-se a disponibilidade das famílias em acessar o material e ter um momento com seu filho apenas para fruição de leitura. Sabendo que muitas vezes as atribuições cotidianas dificultam este momento de estimulação e valorização da leitura. Para isso foi enviado um panfleto com a proposta aos familiares, que tinham o período de uma semana para a realização da atividade. O registro foi feito no próprio panfleto que contém perguntas norteadoras para a intervenção. A avaliação foi realizada com base na devolutiva em que consta como aconteceu a atividade, que tinha a carga horária de quatro horas, contabilizando o levantamento prévio sobre as condições individuais de acesso aos meios digitais, a conversa explicativa individual com cada família, via telefone ou pessoalmente para os que já retornaram de modo presencial e mantendo contato diário na porta da sala de aula. A análise dos materiais entregues contabilizou quantas famílias conseguiram acessar o recurso e quantas deixaram de acessar, seja por falta de internet, seja por falta de conhecimento com recursos digitais ou por falta de organização de tempo.

O outro programa estudado é “GraphoGame”, um aplicativo com jogos, que apoia professores em atividades de ensino remoto, ajudando estudantes e famílias no desenvolvimento da alfabetização das crianças. É um aplicativo, com jogos para alfabetização. Foi divulgado aos pais o link para instalar e utilizar este recurso. A carga horária para esta etapa também foi de quatro horas, incluindo orientações individuais, tempo para instalar e explorar o recurso e

o tempo dedicado para responder ao questionamento por escrito. A avaliação buscou, primeiramente, quantificar as famílias que conseguiram de fato instalar e utilizar o aplicativo e como esta atividade pode favorecer ou não a aprendizagem de leitura e escrita. A segunda etapa foi a análise das devolutivas no panfleto sobre a utilização dos recursos e relatos orais das crianças, dos que estavam indo à escola.

É importante registrar aqui que a sociedade viveu e ainda vive um momento pandêmico, o que impactou diretamente na realização das atividades. Esta pesquisa foi realizada no momento em que houve a estabilização dos casos de COVID19, e o retorno dos alunos do segundo ano aconteceu de forma escalonada. Metade dos estudantes frequentam a escola durante uma semana, enquanto outros permanecem em casa, na outra semana seus colegas têm a possibilidade de virem até a escola, revezando a frequência deles nesse ambiente. Em agosto de dois mil e vinte e um, após dois meses deste retorno escalonado, durante a entrega de avaliações semestrais, os pais foram acolhidos na escola depois do período de afastamento em virtude da pandemia. Foram ouvidos e participaram da dinâmica “Árvore dos Sentimentos”, em que escreviam algo que representou a possibilidade de reabertura da instituição de ensino para sua família. O sentimento que prevaleceu foi a alegria, seguido da esperança. Houve um momento de escuta e troca de experiências sobre o período das atividades em casa. Em mais de um depoimento, apareceu que embora a família tentasse ajudar com as tarefas, jamais poderia substituir o ambiente escolar, a função da escola e do professor, os recursos de que dispomos, o tempo e lugar específico para a aprendizagem. Neste momento, a proposta da pesquisa foi lançada, apresentando o panfleto com a divulgação do site “Conta para mim”, e feito um convite para que todas acessassem e dar uma devolutiva da atividade. Falou-se do aplicativo que estimula a alfabetização, uma vez que a maioria dos estudantes do segundo ano retornaram para a escola sem desenvolver o mínimo das habilidades propostas que foram enviadas, embora todas tenham sido devolvidas, feitas e organizadas, não aconteceu de fato

a aquisição do conhecimento necessário para leitura e escrita. Os pais acolheram a provocação, mostraram-se abertos a desenvolver o que foi solicitado. Apareceram também preocupações por parte daqueles que não utilizam as tecnologias digitais com frequência.

Na fala dos pais apareceu, mesmo que de forma simples e sem intencionalidade, o pensamento de Pérez Gomes (1998), quando este reflete a escola como reprodutora do conhecimento historicamente construído, preparando as novas gerações de acordo com as exigências da sociedade. Diz o autor:

Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto influência reprodutora da comunidade social. No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função. (GOMES, 1998, p. 14).

Os pais reconheceram que, embora possuam o conhecimento e a vontade de auxiliar seus filhos no desenvolvimento da leitura e escrita, não obtiveram os resultados esperados, pois não possuem todas as condições necessárias para tanto e que a escola exerce com maestria esta função. Independentemente do nível cultural e econômico, todos concordaram que é na escola que a criança “vai aprender de verdade.” No encontro ficou combinado o prazo de quinze dias até iniciarem as primeiras devolutivas. Pais e alunos não foram lembrados, nem questionados sobre a utilização. Alguns relatos apareceram por parte dos alunos instigando curiosidade naqueles que ainda não haviam acessado o material. Essas questões serão trabalhadas no próximo tópico, dos resultados e discussões.

Resultados e discussões

Estudos elaborados por Figueiredo e Figueiredo (1986) mostram que a efetividade de políticas públicas concretiza-se também pelo alcance ou cobertura do programa proposto em

relação à demanda existente. Existe uma grande demanda de estudantes que necessitam de estímulos para o desenvolvimento da literacia, e um número enorme de famílias que poderiam receber o mínimo de condições de acesso à cultura letrada, porém, neste caso em específico, o programa não atinge seu objetivo final, uma vez que, de todas as famílias abordadas e convidadas a participarem da atividade, nenhuma conhecia, apesar da ampla divulgação na ocasião de seu lançamento e que ainda continua, com menor intensidade, tendo suas propagandas e divulgações em meios digitais. Das vinte e oito famílias convidadas a participar desta atividade, apenas cinco permanecem com o jogo até o momento, o que caracteriza cerca de 18% dos alunos do segundo ano. Estes alunos mantêm o jogo “GraphoGame” instalado, mas relataram que diminuiu a frequência com que utilizam.

É perceptível nas falas das crianças a falta de mobilização para o uso desses recursos digitais, apesar das avaliações positivas sobre os mesmos. Em momentos específicos, de forma espontânea, conversou-se na aula sobre o “joguinho” (como as crianças se referiam ao aplicativo) e as histórias do programa “Conta pra Mim”. Alguns relatos menos repetitivos eram registrados e analisados posteriormente frente aos dados já obtidos. Os alunos A, B e C manifestaram, respectivamente, que “Estou quase terminando o joguinho, estou na fase trinta”, “Consegui instalar e é bem legal o joguinho, agora que já consigo ler, não jogo muito” e “Quando eu tinha, gostei muito. Às vezes eu acertava, às vezes eu errava. Daí meu telefone estragou”. Já os estudantes D, E, F, G e H especificaram inclusive as particularidades dos gostos dos jogos:

Aluno D: “Gostei da parte do buraco, de estourar o balão do pirata e também da fase que tem o apresentador de chapéu”; “Achei muito legal o jogo. A minha parte preferida é cavar e achar o diamante verde.”

Aluno F; “A minha é o sapo que comia as moscas.”

Aluno G: “O sapo pula!”

Aluno H: “Quando acerta, o sapo pula e come a mosca prof.”

Após a conversa sobre a continuidade dos usos dos programas, cada um falou qual aparelho tem, as marcas, debateram sobre as melhores marcas do mercado, versões, quantas câmeras tem no celular. Neste momento tornou-se visível que as famílias mais carentes economicamente não atentam para as questões educacionais, principalmente se exige autonomia na busca pelo saber. Apresentam dificuldade de acesso ao conteúdo, falta de internet e conhecimentos precários dos meios digitais, o que se estende aos demais participantes, pois muitos relataram problemas em instalar o aplicativo proposto, como no caso do aluno que estava triste por ver os colegas comentando do jogo e ele permaneceu ainda cerca de duas semanas sem acesso, até receber a visita de um primo mais velho que pode auxiliar ele e sua mãe na instalação do aplicativo: “Meu primo que sabe instalar, minha mãe tentou e não conseguiu” (ALUNO A). Outro ainda afirmou que “O colega de trabalho da minha mãe que instalou no telefone dela. Ele sabe porque mexe com o computador lá no serviço” (ALUNO B). Nestas duas situações, as famílias não estão em vulnerabilidade social, apenas não dominam os meios digitais, e mesmo procurando estar presentes e garantir condições necessárias para que ocorra a aprendizagem, encontraram grande dificuldade de acesso ao material.

Essa realidade já é por si só um questionamento sobre eficácia de tal política pública de incentivo à leitura para as famílias que, além de não possuírem o conhecimento nas mídias digitais, encontram-se à margem da sociedade e em situações precárias em seu contexto de convivência. Quando se discute uma proposta pedagógica pensada fora do âmbito escolar, não se garante acesso e oportunidades iguais. Ainda que muitos pesquisadores, estudiosos e pessoas envolvidas com ações similares tenham se empenhado para trazer ações que garantiram alguns resultados em outros contextos, essa ação não foi discutida pela comunidade escolar, tão pouco, trazida para debate junto aos conselhos de educação, que ainda hoje manifestam uma preocupação quando se trata destas ações.

O aplicativo do jogo “GraphoGame é resultado de muito trabalho e empenho sem sombra de dúvidas, porém esperar que

as famílias busquem de forma individualizada por este recurso, comprovadamente não é uma perspectiva real. Quando se traz estas questões para serem discutidas no contexto escolar, que é onde realmente a educação formal acontece, percebe-se que estas expectativas ficam aquém do que foi planejado, sobretudo por ser uma ação governamental que assume caráter de política pública, com ampla abrangência e que se faça necessária, tendo continuidade de ações. O que neste caso, ainda não se tornou realidade neste contexto de pesquisa.

Dos 28 estudantes convidados a participar da pesquisa, a maioria não seguiu utilizando os aplicativos. Alguns por já terem desenvolvido habilidades mais avançadas do que exigiam as fases iniciais, que identificava fonemas, perderam o interesse em continuar, pois as atividades não apresentavam desafios significativos que estimulassem a utilização do aplicativo, o que se deve ao fato deles estarem já no final do segundo ano do Ensino Fundamental. Outros, por inabilidade, falta de tempo ou interesse dos responsáveis, também não utilizaram os recursos. Como percebemos nestas outras falas:

Aluno E: “Consegui instalar. Faltou memória no telefone, tive que desinstalar outros, daí deu.”

Aluno I: “Não deu pra baixar no da mãe, no do pai não dá porque está sempre trabalhando, chega tarde, e eu vou ter um telefone apenas com dez anos.”

Aluno G: “Tive que tirar porque estava muito cheio o telefone.”

Aluno J: “Não consegui abrir o jogo, ninguém me ajudou.”

Os alunos que permaneceram e reconheceram no jogo uma possibilidade para aprendizagem foram aqueles que estavam muito no início da alfabetização e utilizaram os recursos em paralelo ao retorno das aulas presenciais. Estes alunos conseguiram fazer associações entre o que está sendo trabalhado em aula com os recursos utilizados, e seguidamente citam conhecimentos adquiridos através do jogo no contexto da aula, seja na modificação dos sons por acentos ou sinais gráficos, seja nas diferentes formas de

grafia da letra. Um exemplo disso aconteceu quando foi trabalhado a palavra vovô. A professora disse que precisava de acento e, em resposta, o Aluno A disse “Acento agudo né prof?”. E, na sequência, o Aluno B disse que “Não, tem que ser o outro. Não sei o nome mas tinha no joguinho, o agudo faz /ó/, e vovô é outro som. Eu sei o acento porque joguei o joguinho”. Como ele tinha acertado, foi convidado a ir até o quadro e grafar a palavra vovô, mostrando o acento circunflexo que havia aprendido com o jogo.

Outra situação semelhante aconteceu quando do uso “lh” na palavra coelho. Enquanto alguns grafaram apenas com “l”, outro, o Aluno C, justificou o som, que havia visto no dia anterior enquanto jogava: “Tem que ter o “h” né prof? Esse som tinha pra mim achar no jogo. Ontem eu estava brincando.” Com estes dois exemplos apenas, é inegável reconhecer a importância destas ações no processo de alfabetização, de ter a família participando e facilitando as aprendizagens e o progresso dos estudantes, exercendo uma função primordial ao apresentar estímulos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades grafofônicas. Algumas famílias, mesmo sem dar maiores atenção a esta atividade em específico, depois do encontro de acolhimento começaram a acompanhar melhor as aprendizagens, tanto na realização das tarefas como nos questionamentos de como fazer para ajudar seus filhos. As devolutivas da avaliação que foram solicitadas aos pais sobre os programas, a Família A respondeu “Muito bom”, a Família B “Ajudou muito” e a Família C que “Sim, conseguimos instalar, ajuda sim”.

No retorno dos panfletos ficou claro, primeiramente, que as atividades começaram a despertar interesse por sua realização tendo em vista a devolutiva que gostariam de fazer. Quanto à utilização dos livros “Conta pra mim”, a adesão foi bem fraca. Apenas 10 alunos devolveram os panfletos com respostas curtas e sem maiores informações. Quando questionados sobre a história, pode-se observar que realmente os pais tiraram um tempo com seus filhos para a leitura da história.

Nestes exemplos nota-se a simplificação das respostas

ao perguntado, o que gerou certa frustração para a pesquisadora por esperar relatos mais detalhados deste momento em que passaram com as crianças. Na fala destas, ao trazerem os panfletos observou-se satisfação em ouvirem as histórias e acessarem o site. Uma relatou que além da história registrada ainda acessou outras listando histórias conhecidas que havia encontrado no site, porém este recurso não chamou atenção dos pais e alunos. Talvez por não saberem ler e dependerem exclusivamente da presença de um adulto para a realização da atividade. Na perspectiva de Vygotsky (1991) essa mediação é fundamental para impulsionar o conhecimento da criança, colocando-a na zona proximal de desenvolvimento. Perde-se, assim, uma oportunidade de propiciar uma maturação cognitiva, pois algumas crianças queixaram-se da falta de disponibilidade dos adultos em acessar as histórias.

Alguns justificaram a não realização da atividade proposta pela dificuldade de acesso à internet. Como foi um convite, em momento algum houve insistência ou relações com atividades de aula que pudessem implicar em avaliação, o que remeteria a uma certa obrigatoriedade. Quando, no entanto, foram feitas as devoluções, fez-se em sala de aula diversas conversas sobre o assunto, explorando as experiências trazidas por quem utilizou o recurso. Essa parcialidade nas entregas revela que não basta uma ideia de igualdade de condições, mas requer-se condições de igualdade. Segundo Freire (2014), é fundamental respeitar a pluralidade de modos de ser do humano e trabalhar para que as possibilidades da boa aprendizagem sejam garantidas a todos em conformidade com as suas necessidades.

Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o seamos. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil. (FREIRE, 2014, p. 135).

Um ponto destacável é que o jogo “GraphoGame” chamou muito mais atenção, gerando até uma certa disputa para ver quem

avançava mais rápido suas fases, além da troca de experiências sobre o que acontecia depois de determinada etapa e como foi criado cada avatar. Nesta atividade também houve devolutiva dos panfletos. Além dos *print* enviados para registrar as fases que se encontravam.

O Jogo teve uma adesão bem maior, talvez em virtude da autonomia que as crianças possuem após sua instalação. Dos 28 estudantes, 20 relataram que conseguiram instalar o jogo, 17 devolveram o panfleto, sempre com respostas curtas e sem informações relevantes. Cinco permanecem jogando até o presente momento. Algumas perderam o interesse pela facilidade das primeiras fases que estavam aquém de suas aprendizagens. Este recurso demonstrou-se eficaz para estimular aprendizagens de leitura e escrita.

Aluno H: “Sim, eu consegui instalar, foi bem legal. Na verdade, eu adorei o jogo.”

Aluno D; “cada vez que acertava o som que a mulher falava, o sapo pulava e comia a mosca.”

Aluno J: “Não, não vi histórias”

Aluno K: “Não, o da historinha não baixei.”

Aluno L: “Eu joguei, depois que aprendi a ler, não muito.”

Aluno M: “Ninguém leu pra mim.”

As falas evidenciaram que todos sabem sobre o assunto do jogo. Já na leitura dos livros do site “Conta pra Mim” não há tanta empolgação. Mesmo os alunos que tiveram acesso, relatam somente o que foi perguntado. Vygotsky (1991), quando trabalha sobre as funções superiores do desenvolvimento infantil, fala da ação mediada, como um instrumento que conduz a este processo. O aplicativo, com seus recursos audiovisuais, assume esta função de instrumento, mediando o conhecimento, orientando as ações que a criança deve seguir, assim, ela parte de um conhecimento que ainda não possui para um conhecimento potencial, tendo o jogo como instrumento. O que não acontece com o site “Conta Pra mim”, que exige domínio da língua escrita para orientar-se no ambiente

virtual e utilizar os recursos ali disponíveis, o que necessita da ajuda permanente de um leitor experiente.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

Vygotsky (1991) fala do instrumento como condutor/mediador do objeto de aprendizagem, este seria o meio externo que interfere na construção do conhecimento. É a partir dele que surgem as atividades internas, construídas pela própria criança sob estas mediações. Sem eles o estudante não encontra significação para a realização da atividade proposta. Sob a perspectiva de política nacional com a dimensão pretendida pelo Ministério da Educação, e todos os esforços e recursos despendidos neste processo, abre caminho para uma nova modalidade de ensino ao buscar atingir diretamente as famílias dos estudantes em fase de alfabetização sem envolver a escola. Urge pensar para quem se destinam realmente estes recursos, pois uma vez que não tivesse acontecido o convite feito pela professora, nenhuma destas vinte e oito crianças em idade de alfabetização teria acesso a tal recurso, uma vez que na primeira abordagem nenhuma das famílias conhecia o programa.

No entanto, em uma análise mais profunda da atual PNA pode-se perceber a perspectiva de desconstrução em relação às ações e estudos feitos anteriormente e a descontinuidade de políticas públicas na área da alfabetização, o que acarreta em um atraso significativo nas aprendizagens. Esta proposta busca legitimar a instrução fônica como sendo a única baseada em evidências científicas, o que gera um grande debate. Outra questão que tem gerado polêmica é a introdução do livro didático para alunos da

pré-escola, o qual já será distribuído a partir do próximo ano. Os materiais disponibilizados para professores alfabetizadores na formação também são passíveis de questionamentos uma vez que descarta muitos dos conhecimentos construídos até o momento. Este estudo realizado é apenas um pequeno recorte das ações desta política que talvez torne-se apenas mais um programa acarretando a descontinuidade de ações governamentais.

Considerações finais

Finalizando este percurso, destaca-se a relevância do debate apresentado, pautado nas afirmações da pesquisadora Celina Souza (2003, p. 2), para quem há pouca existência de literatura sobre políticas públicas produzidas no Brasil e escassa aplicação empírica em estudos acadêmicos. A autora referida afirma que não temos consenso quanto a sua definição, podendo ser encarada como um campo dentro do estudo da ciência política ou “como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (SOUZA, 2003, p. 5). A pesquisadora também é assertiva quando apresenta os programas distributivos, fazendo-nos pensar sobre as tomadas de decisões governamentais que implicam em impactos mais individuais do que universais, priorizando alguns em detrimento de outros. Apresenta questões pertinentes para análise, como a distinção entre o que é proposto e o que de fato acontece, lembrando que mesmo que alguns impactos apareçam a curto prazo, mas é como projeto de estado ou sociedade é que elas precisam ser gestadas desde a implementação, execução e avaliação.

O estudo não teve a pretensão de apontar simplesmente o sucesso ou fracasso desta política, algo que cabe a analistas especializados. Objetivou desde o início apresentar a efetividade da PNA em relação aos programas “Conta pra mim” e o “GraphoGame” em um grupo de alunos frequentantes do segundo ano e suas famílias em uma escola de Esmeralda/RS. Nos resultados, na perspectiva de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109), tornou-se manifesto que as decisões governamentais possuem sempre dois aspectos: “Gerar

um produto físico, tangível e mensurável e gerar um impacto, que, tanto pode ser físico, mensurável, quando subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões”.

Uma conclusão importante é a necessidade da literacia no contexto familiar. Como exemplificam os estudos apresentados por Ana Costa (2021), no Manual do Curso ABC, parte integrante do programa de formação para alfabetizadores do Ministério da Educação, o desenvolvimento desta competência inicia muito antes da criança ingressar no estudo formal, e enquanto mais exposta a estímulos em seu contexto, melhor desenvoltura terá em seu processo de aquisição da língua escrita. Das crianças que seguiram utilizando os recursos propostos, todas apresentaram melhora significativa em seu processo de alfabetização. Junto a isso, foi perceptível o acompanhamento e apoio da família com as atividades escolares de forma geral. O que cabe questionar é o fato de se tratar de uma política pública pensada para o contexto familiar, sem passar pelo ambiente escolar, pois o objetivo primeiro deste programa não havia se efetivado, demonstrado pelo não acesso de nenhuma das famílias.

Outra conclusão que emerge da investigação é o alerta sobre a possibilidade de uma educação que não passe pelo ambiente escolar. Mesmo que sejam probabilidades, abre o diálogo de forma latente. Aqui busca-se um maior comprometimento da família na estimulação de um ambiente que favoreça a aquisição da leitura e escrita, no entanto, em outras modalidades de ensino já se anuncia também uma maior autonomia da família frente às questões educacionais. Esta é apenas uma das ações da Política Nacional de Alfabetização, que é composto por um conjunto de outras iniciativas que envolvem, formação de professores, condições de trabalho além de outras ações. A escola continua sendo fundamental nas questões de aprendizagem e acesso ao conhecimento e informações, o que reafirma-se por meio desta simples intervenção.

Não se pode descaracterizar a escola e acreditar que a sociedade terá igualdade de condições de acesso ao conhecimento individualizando as ações educacionais. Se cada uma das vinte e

oito crianças utilizassem apenas os estímulos disponibilizados pela família, nenhuma utilizaria os recursos pensados e elaborados pela política atual de alfabetização. A disparidade é muito grande. Há crianças com acesso a livros e jogos educacionais, digitais ou não, desde bem pequenas, enquanto existem outras que recebem estes estímulos apenas no ambiente escolar. Pensar algo para a educação que não passe pela escola é favorecer apenas os que já possuem, de alguma maneira, acesso à informação e ao conhecimento, e negar aos demais a possibilidade das mesmas condições, que foram elaboradas com recursos públicos, e deveriam ser para todos, em igualdade de condições de acesso.

Destaca-se, outrossim, a urgência de pensar a literacia nas famílias em situação de vulnerabilidade. Em ambientes onde falta tudo, teriam seus progenitores ou adultos responsáveis condições para acompanhar de forma efetiva uma educação que não passa pela escola formal? Na pandemia tornou-se evidente que estudantes sem um local adequado para realizar suas atividades escolares, com barulho dos irmãos menores, onde toda a rotina da casa acontece, e a atenção é dividida entre as atividades e as outras interferências, não conseguem aprender efetivamente. Neste período, pode-se observar as distintas condições em que colegas de uma mesma turma, possuem ao estudar em casa. Os registros feitos por vídeos e fotos, da realização das atividades, apresentam muito mais do que apenas a atividade letiva desenvolvida. Na sala, com todas as limitações de recursos, todos desenvolvem a mesma atividade em igualdade de condições físicas, tendo espaço apropriado e material disponível. Em casa, cada um realiza de acordo com suas condições, com mais ou menos espaço, na mesa, na cama, no chão, alguns com ambiente limpo e organizado, outros em lugares improvisados, no meio da bagunça e utensílios domésticos.

Na escola cada ação tem sua intencionalidade e com dinâmicas que propiciam um desenvolvimento qualificado da leitura e da escrita, entre outras habilidades e competências cognitivas. Fensterseifer afirma que “a liberdade de Cidadão associa-se ao conhecimento, dado que a ignorância e a desigualdade da

instrução estão na base da tirania” (FENSTERSEIFER, 2013, p. 126). É no interior da escola, que se constitui o caráter republicano da educação, no modo que se dá a relação com o conhecimento e com as relações sociais, através da pluralidade de significações que os sujeitos oriundos de diferentes contextos constroem, e que só instituições com este caráter conseguem preservar a pluralidade das relações. Uma educação individualizada como está sendo proposta na PNA, sobretudo pelos programas analisados, sempre será direcionada por uma lógica do mercado, em que o conhecimento é um produto para um fim privado, sem uma perspectiva de socialização, ingresso das novas gerações no mundo adulto com capacidade de intervenção nos locais em que a vida é decidida.

Referências

- ARENDDT. H.. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BANDURA, Azzi e Polydoro. **Teoria social cognitiva conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRASIL. **Programa Conta pra mim**: Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ... [et al.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. 557p. – (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC).
- BRASIL. **Programa GraphoGame**: Disponível em: <http://alfabetizacp.mec.gov.br/graphogame>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**: entenda as polêmicas presentes na PNA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-na-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COSTA, Ana. Literacia Emergente em Contexto familiar. In: **Manual ABC Alfabetização Baseada na Ciência**. Brasília: CAPES, 2021.

FENSTERSEIFER, Paulo. A função da escola pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANT, Lúcia Inês. **O curso de pedagogia da UNIJUÍ - 55 anos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. C. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. Análise e conjuntura. Belo Horizonte, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 46, n. 159, p. 38-62 jan/mar. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, 2014.

PALMER, E. Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.

PERES, Paula. Entenda as polêmicas presentes nas Políticas Nacionais de Alfabetização. **Nova Escola Online**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-na-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a

escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”, **Caderno CRH** 39: 11-24. 2003.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **Formação Social da Mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael. **O futuro da Educação em uma sociedade do conhecimento**: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/15.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

Capítulo 3

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA LITERÁRIA¹

Caroline de Moraes
Anelise Boaventura Pereira

Considerações iniciais

Este estudo está direcionado à contação de histórias para a Educação Infantil, ressaltando a inserção da Literatura no ambiente escolar desde os primeiros anos de ensino. Para isso, o tema está delimitado aos benefícios que a contação de textos literários pode proporcionar no processo de desenvolvimento do estudante. Entende-se que as crianças têm a imaginação e a criatividade estimuladas ao conhecer as histórias que tratam da fantasia e do mágico. O professor da Educação Infantil é o responsável pela contação de histórias em sala de aula. Destaca-se que esses momentos literários colaboram na construção de identidade, no desenvolvimento da interpretação, da imaginação, da criatividade, do raciocínio e da linguagem das crianças.

As histórias infantis permitem acesso ao mundo fantasioso, favorecendo não só a expressão de sentimentos e de emoções, mas também o aprimoramento das relações de interação social. Com base nessas possibilidades, este estudo é justificado pela ausência da contação de histórias fora do círculo escolar, por isso, apresenta-se essa proposta para intensificar e aperfeiçoar as ações literárias para

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

a Educação Infantil. Então, partindo desse entendimento, ressalta-se a importância de se trabalhar com textos literários no ambiente escolar para promover o desenvolvimento dos estudantes.

Como forma de nutrir-se com experiências literárias, o objetivo central deste estudo tem o propósito de indicar atividades para contribuir na contação de histórias da Literatura Infantil, sendo uma proposta de ensino voltada aos estudantes da Educação Infantil, etapa “Crianças bem pequenas”. Nesse sentido, é relevante garantir momentos de socialização dos textos literários e estimular o imaginário, o lúdico, a curiosidade, a criatividade e a fantasia das crianças em prol da criação física e mental das situações literárias. Além disso, ao inserir a contação de histórias na prática pedagógica, incentiva-se a comunicação, a expressão oral e corporal das crianças envolvidas.

A contação de histórias para a Educação Infantil pode ser vista como um despertar para o contexto literário, exigindo disposição do professor para realizar atividades que encantem os estudantes, deixando-os curiosos em cada momento de contação. À vista disso, o referencial teórico está embasado em Candido (2004), Coelho (2000) e Rodrigues (2005), e a abordagem metodológica é sustentada pelo caráter qualitativo, observando a execução das atividades indicadas neste estudo (GIL, 2002, 2008).

Diante disso, o presente capítulo segue um percurso iniciado pelo referencial teórico, discutindo a literatura no ambiente escolar. Em seguida, a metodologia e as propostas de atividades são exploradas. Por fim, apresentam-se as discussões acerca da prática pedagógica permeada pela inserção da contação de histórias na Educação Infantil.

Uma perspectiva literária no ambiente escolar

A Literatura Infantil é composta por distintos livros, trazendo para as crianças situações de reflexão, de imaginação e de fantasia. A partir dos textos literários, observam-se possibilidades para a

formação global da criança. Frantz (2001) identifica que “[...] a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.” (FRANTZ, 2001, p. 16).

De acordo com a autora, a leitura é parte da constituição do ser, oportunizando momentos de criação e de subsídios para a inclusão social e cultural, destacando a Literatura no cenário escolar como uma ferramenta de fruição e de prazer. Para que essas ações sejam realizadas é importante que o professor ocupe a função de “[...] um leitor competente e entusiasmado, que tenha conhecimento de um acervo literário significativo que amplie seu próprio universo cultural para poder compartilhar com seus alunos suas descobertas e para ter condições de sugerir leituras significativas a seus alunos. [...]” (FRANTZ, 2001, p. 65). Diante disso, o professor realiza a mediação entre o texto literário e as crianças da Educação Infantil.

Garantir aos estudantes desde cedo o acesso à Literatura Infantil pode ser o ponto inicial da formação leitora para o decorrer da vida escolar e pessoal. Coelho (2000) reconhece que a apreciação da Literatura é essencial para o desenvolvimento da sociedade, pois as histórias permitem novos conhecimentos e despertam interesses diversos ao público leitor.

A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. E parece, já fora de qualquer dúvida, que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite. (COELHO, 2000, p. 15).

Por reconhecer a Literatura como uma forma de entender o mundo, consoante Coelho (2000), destaca-se a contação de histórias como um recurso eficiente para a rotina escolar. Para que a inserção do texto literário em sala de aula seja atrativa para as crianças da Educação Infantil é relevante associá-lo com outras ferramentas didáticas, como recortes, bonecos, dedoches, fantoches, avental de

histórias, livros ilustrados, imagens, entre outros. Essas atividades exigem planejamento e organização do professor. Pereira (2021) identifica que a contação de histórias com o uso de fantoches, do avental de histórias e do próprio livro literário são ferramentas pedagógicas que motivam o interesse pelo contexto literário.

A utilização de materiais diversos para a contação de histórias é concebida como um benefício para o momento literário. Góes e Smolka (1997, p. 18) enfatizam que “Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento de cognição.”. Desse modo, é por meio de práticas enriquecedoras de contação de história que se consegue construir um ambiente harmonioso e atrativo para o estudante, contribuindo para que a criança se torne uma leitora crítica, mais humana e rica culturalmente.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Em razão do exposto por Rodrigues (2005), ressalta-se a importância do planejamento da contação de histórias pelo professor, observando os métodos de forma articulada com a imaginação da criança. Outro ponto relevante são as escolhas literárias que podem ser sentidas pelos sentimentos e emoções, propondo o envolvimento dos estudantes. Com isso, destaca-se a provocação que é possível ao ouvir histórias, trazendo significados por intermédio dos silêncios e dos sons produzidos pelo mediador da leitura.

Em conformidade com os estudos de Candido (2004), salienta-se a relação entre os bens incompressíveis, que são

essenciais para a sobrevivência, como a alimentação e a saúde, e os bens compressíveis, que são de natureza supérflua e não são de necessidades primárias. Para Candido (2004), a Literatura é um bem essencial, que está vinculada aos princípios dos Direitos Humanos:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2004, p. 174).

No que tange ao ensino da Literatura, o docente tem oportunidades para trabalhar com diversas temáticas em sala de aula desde a Educação Infantil, colaborando com aulas diversificadas, evitando, por vezes, uma rotina monótona e cansativa. Os materiais literários se configuram como uma ferramenta que deve ser usada de forma educativa, lúdica e criativa, assegurando um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e voltado para a formação integral dos leitores. A Literatura não deve ser pretexto para trabalhar outras concepções como ortografia, acentuação ou aspectos gramaticais. Em contrapartida, a Literatura precisa ser sentida, vivenciada e experimentada pelos leitores, valorizando a imaginação e proporcionando fruição estética.

De acordo com Candido (2004), a Literatura permite interações entre professor e estudante. Com isso, o material literário não apresenta limites, pelo contrário, os subsídios promovem e amparam a formação global dos estudantes.

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de

vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004, p. 175).

Nessa perspectiva, o ensino da Literatura é visto de forma ampla e pode ser prestigiado pela ação da contação de histórias, oferecendo benefícios e contribuindo na vida escolar dos estudantes. Essas experiências com materiais literários tornam-se recursos motivadores que podem ser utilizados a qualquer momento da aula, basta o professor ter empenho e dedicação nas práticas pedagógicas. As atividades literárias não se concentram somente na leitura do que está escrito no livro, esse momento de contação de histórias possibilita a utilização de recursos criativos que possam moldar um ambiente lúdico e interativo, proporcionando uma atmosfera literária.

De acordo com a BNCC, existem cinco campos de experiência, que trazem benefícios fundamentais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Nesse âmbito, o documento propõe os seguintes pontos: (1) O eu, o outro e o nós, que se refere à interação; (2) Corpo, gestos e movimentos, remetendo à exploração; (3) Traços, sons, cores e formas, direcionado ao campo da arte, da cultura, da ciência; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação, reportado à contação de histórias, e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, dirigido à observação, manipulação, investigação e exploração (BRASIL, 2018). Esses cinco campos de experiência reforçam e vão ao encontro da ideia da importância do trabalho voltado para a leitura no cenário escolar, iniciando de modo promissor desde a Educação Infantil.

Quanto às perspectivas de leitura de contação de histórias, tema central do presente estudo, a BNCC (BRASIL, 2018) refere-se ao campo de experiência quatro, que aborda a “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Nesse fundamento, destacam-se os objetivos a serem alcançados envolvendo as três faixas etárias da Educação Infantil por intermédio do processo de ensino e aprendizagem entre professor e estudante. O Quadro 1 ilustra os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos por esse

campo de experiência.

Quadro 1 – Objetivos do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 49).

Cabe reforçar que os objetivos estão incluídos no campo de experiência quatro e estão em conformidade com a faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Se alcançados com êxito, esses objetivos contribuem para

o encontro da criança com o mundo de ludicidade que a contação de histórias proporciona. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) elabora uma progressão para as fases das crianças, não apresentando ações isoladas.

Em concordância com o proposto pela BNCC (BRASIL, 2018), salientam-se os seis tipos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) apresenta esses direitos de acordo com cada tipo de campo de experiência, inclusive para o item analisado neste estudo, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que retrata o contexto de contação de histórias.

CONVIVER com crianças e adultos em situações comunicativas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras, cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.

PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de contas da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.

EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.

EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.

CONHECER-SE e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros, linguísticos, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 117-118).

Os seis tipos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento são relevantes para a realização de um trabalho que oportunize um ambiente acolhedor voltado à contação de história de forma lúdica, interativa e divertida. São direitos que precisam estar ativos na rotina escolar, pois garantem qualidade no processo de aprendizagem e também favorecem para um bom ambiente com o professor. Além disso, ressaltando-se a obrigatoriedade em se trabalhar a contação de histórias nos três tipos de faixa etária existentes na Educação Infantil. Nesse sentido, percebe-se que desde cedo se torna viável a realização de um trabalho sério e eficaz em torno do incentivo da leitura da Literatura Infantil.

Aspectos metodológicos da contação de histórias

Este estudo é estruturado pelo caráter exploratório, pois tem a função principal de aperfeiçoar ideias, pensamentos e descobertas, advindos das relações estabelecidas mediante a contação de histórias na Educação Infantil. Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa é amparada pelo caráter qualitativo que visa uma interação livre e exploratória. Com relação ao método, este estudo é organizado em torno de uma pesquisa-ação (GIL, 2002, 2008).

As atividades de contação de histórias planejadas são voltadas às crianças de dois a três anos. O público definido para essa prática pedagógica está matriculado em uma escola municipal de Educação Infantil. A grande maioria dessas crianças só tem acesso aos livros e à contação de histórias limitados ao ambiente escolar. No contexto familiar, as ferramentas proporcionadas para a interação cultural são estabelecidas por intermédio da televisão, tablet, celular ou outro meio eletrônico que facilite um entretenimento e que não seja trabalhoso ao adulto responsável. Desse modo, vai se passando

o tempo da infância e a escola se torna cada vez mais indispensável e relevante no processo de aprendizagem lúdica e interativa.

Como forma de promover o desenvolvimento integral do estudante, algumas coleções de clássicos da Literatura são selecionadas para as atividades de contação de histórias propostas. Os livros *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *Branca de Neve* integram a coleção “Clássicos de Ouro”. Essas obras foram escolhidas pelo fato de serem os conhecidos “Clássicos da Literatura Infantil”, que estão em destaque na vida da maioria das crianças. Nesse âmbito, as obras clássicas retratam vivências e situações fantasiosas em que o contexto possibilita articular com a imaginação. Além disso, ressalta-se que com o passar dos anos, essas histórias não são esquecidas.

Referente à obra da *Cinderela*, a narrativa conta que a bela jovem tinha uma madrasta malvada. Seu pai faleceu e ela ficou aos cuidados dessa madrasta. Num certo dia, iria acontecer um baile no castelo para que o filho do rei encontrasse sua futura esposa. Entretanto, a madrasta proibiu a ida de Cinderela ao baile, mas uma magia aconteceu, Cinderela apareceu deslumbrante no baile e deixou seu sapatinho de cristal. Depois disso, o filho do rei encontrou a verdadeira dona do sapatinho de cristal, casou-se com Cinderela e viveram felizes para sempre (MARQUES, s/d).

Em *Chapeuzinho Vermelho*, conta-se a história de uma menina que levava uma cesta para a avó. Entretanto, ao entrar na floresta, a personagem se depara com um lobo que corre para a casa da vovó antes que Chapeuzinho chegue. Quando a menina entra na casa, o lobo já está disfarçado de vovó para comer os produtos que estavam na cesta, assustando a netinha (MARQUES, s/d).

Com relação à obra *Os Três Porquinhos*, a história conta que um dos porquinhos, o mais preguiçoso, construiu uma casa de palha, o outro que não gostava de trabalhar, construiu uma casa de madeira e o terceiro, o mais trabalhador, construiu uma casa de tijolos. Até que um dia aparece um lobo e com um assopro destrói a casa de palha e de madeira, deixando intacta apenas a casa

de tijolos, erguida pelo porquinho mais esforçado. Os porquinhos sobrevivem, porque ficaram abrigados na casa de tijolos do irmão (MARQUES, s/d).

Branca de Neve conta a história de que havia uma rainha que sentia ciúmes da bela menina, ordenando que a matasse. Em contrapartida, isso não aconteceu e a menina foi acolhida por sete anões. O problema é que um dia, a rainha se disfarçou e ofereceu uma maçã envenenada para a bela moça, que come a maçã. Depois desse episódio, um príncipe a salvou, casaram-se e viveram felizes para sempre (MARQUES, s/d).

Os livros escolhidos para estabelecer uma colaboração com cada obra clássica, demonstram valores formativos e relevantes para a formação cidadã das crianças, como: *Amor*, *Ciúme*, *Perdão* e *Solidariedade*. Nesse aspecto, essas obras selecionadas para a contribuição da prática de contação de histórias integram a coleção “Sentimentos” e a coleção “O que cabe no meu mundo”. A escolha dessas obras adicionais, justifica-se pelo viés temático, que pode ser trabalhado de forma educativa e lúdica em conjunto com os clássicos da Literatura, oportunizando um processo efetivo de aprendizagem.

Os livros *Amor* e *Ciúme* são ilustrados e têm, como diferencial, uma carta escrita ao final de cada narrativa por um renomado psicólogo. De acordo com o *site* da Amazon, os materiais da coleção são “[...] Direcionados para crianças de 3 a 7 anos de idade, os livros pretendem ensinar às crianças a lidar com esses diferentes sentimentos em diversas situações” (não paginado). Em análise interna na obra *Amor*, destaca-se que o tema é tratado de forma simples e criativa, sendo que no final o psicólogo Cláudio Paixão Anastácio de Paula reitera a temática e faz os seguintes questionamentos: Como manter o amor? Como despertá-lo em alguém? Como nós ensinamos a amar? Nesse âmbito, a carta da obra *Amor* pretende refletir “como ensinar as pessoas a amar?”, a existência do apego e o modo de amar e cuidar das crianças (FERREIRA, 2013a).

De modo similar, a obra *Ciúme* apresenta situações que podem provocar esse tipo de sentimento e no final do livro o mesmo psicólogo retoma o conceito de ciúmes e o que é preciso para ser evitado. Nessa carta, evidencia-se o conceito desse sentimento e traz para discussão como ele é estruturado nos diferentes relacionamentos, considerando o medo de qualquer tipo de perda ou posse e a importância da segurança e da confiança em outras pessoas (FERREIRA, 2013b).

Na obra *Solidariedade* são apresentadas ações sobre esse valor e ao final o psicólogo Cláudio Paixão Anastácio de Paula retrata sobre a importância de praticar atos solidários nas atitudes diárias. A carta retrata a importância do gesto solidário, enfatizando que não precisa acontecer tragédias para praticar tal atitude, demonstrando um ato genuíno (TRINDADE, 2011). A obra *Perdão* tem a temática abordada por meio do conceito e da importância do ato de perdoar e no final o psicólogo apresenta o quanto é difícil o ensinamento deste valor e reitera a sua relevância. A carta revela posicionamento sobre o ato de demonstrar o “perdão”, propagando a importância desse sentimento (BREJO, 2013).

As coleções literárias apresentam conhecidas histórias, providas de enredos que contribuem de maneira significativa para o processo de aprendizagem do estudante. Certamente, as obras sozinhas não constroem práticas de leitura e ações com seus leitores, por isso, é imprescindível a participação efetiva do professor para incentivar a leitura. Como forma de inserir a Literatura na Educação Infantil, foram construídas sugestões de atividades envolvendo as obras clássicas. O Quadro 2 exhibe as tarefas propostas para a contação de histórias na Educação Infantil contemplando as obras selecionadas.

Quadro 2 – Planejamento das atividades

OBRA: <i>Cinderela</i>		
	Ações do docente	O que se esperar dos estudantes
Aula 1	<p>*Apresentação da capa do livro <i>Cinderela</i>, indagando os estudantes com os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que o livro vai contar? - Quais personagens irão aparecer? - O que vai acontecer no final da história? <p>*Contação da história da Cinderela com a utilização do livro.</p> <p>*Contação da obra de colaboração (mostrando o livro): <i>Perdão</i></p>	Compreendam que apesar de todo mal causado para a Cinderela, ela tinha um coração bom para perdoar sua madrasta, ressaltando a importância do perdão.
Aula 2	<p>*Será distribuída uma folha para que cada estudante desenhe o sapato de cristal da Cinderela.</p>	Quer-se que o estudante estabeleça contato com um dos símbolos da história que é o sapato de cristal.
OBRA: <i>Chapeuzinho Vermelho</i>		
	Ações do docente	O que se esperar dos estudantes
Aula 3	<p>*Apresentação da personagem Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>*Contação da história com a utilização de um varal com imagens.</p> <p>*Contação da obra de colaboração (mostrando o livro): <i>Amor</i></p>	Compreendam que Chapeuzinho Vermelho demonstrava muito amor e carinho por sua vovó, destacando a importância do amor ao próximo.
Aula 4	<p>*Será solicitado que cada estudante reconte de forma oral uma parte da história da <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, demonstrando o que ficou marcado.</p>	Quer-se que a narrativa seja recontada de acordo com a observação (ponto de vista) de cada estudante.

OBRA: <i>Os Três Porquinhos</i>		
	Ações do docente	O que se esperar dos estudantes
Aula 6	*Confecção das casas de <i>Os Três Porquinhos</i> : Casa de palha (colagem de palha); Casa de madeira (colagem de palito de picolé); Casa de tijolos (colagem de quadrados de EVA).	Quer-se que sejam compartilhadas as casinhas confeccionadas com os colegas e, em seguida, expostas no mural da escola.
OBRA: <i>Branca de Neve</i>		
	Ações do docente	O que se esperar dos estudantes
Aula 7	*Apresentação da personagem Branca de Neve e os sete anões; *Contação da história com a utilização do avental de histórias; *Contação da obra de colaboração (mostrando o livro): <i>Ciúme</i>	Compreendam que a rainha malvada sentia ciúmes de Branca de Neve, entendendo o quanto é prejudicial sentir ciúmes de alguém.
Aula 8	*Cada estudante receberá um gorro, referente aos anões, uma capa remetendo à Branca de Neve e um chapéu para a personagem da Bruxa, com o auxílio do professor as crianças irão dramatizar a história da <i>Branca de Neve</i> .	Quer-se que os estudantes participem dos dois lados da história, tanto no papel da Branca de Neve quanto no da Bruxa/ Rainha malvada, demonstrando e vivenciando diferentes sentimentos. Além disso, outros colegas podem participar nos papéis dos anões.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

De forma conjunta, as atividades sugeridas estabelecem contribuições que a contação de histórias proporciona no ambiente educacional. Assim, ao serem inseridas na rotina escolar, as obras e textos de Literatura Infantil auxiliam no desenvolvimento dos estudantes da etapa “Crianças bem pequenas”. Para que a imaginação, a ludicidade e a fantasia estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem, é preciso prestigiar as contribuições advindas do mundo literário, desde as mais simples até as mais sofisticadas.

É por meio da implantação de obras literárias no contexto educacional infantil que se consegue atingir o objetivo deste estudo, possibilitando a garantia de novas aprendizagens e descobertas. A Literatura deve ter espaço dentro e fora de sala de aula, além disso, as obras literárias precisam de destaque nas práticas pedagógicas, tornando-se próximas dos estudantes. Essas contribuições são responsabilidade de toda comunidade escolar, salientando que ao propor práticas diferenciadas ocorre uma colaboração com a formação integral dos estudantes.

A contação de histórias: uma breve discussão

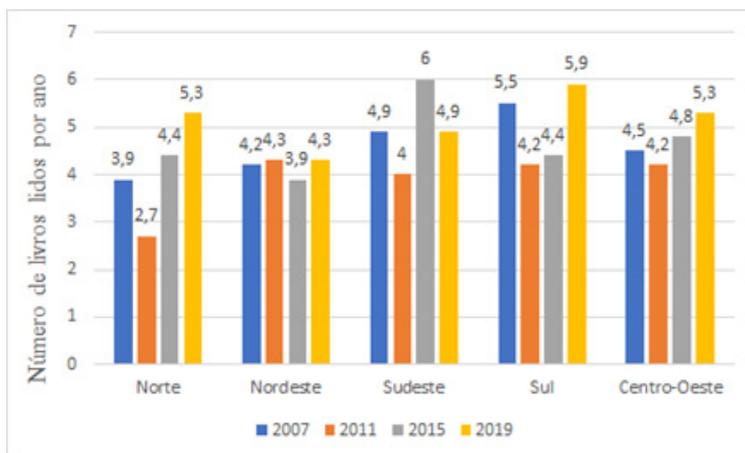
É por meio do oferecimento de um processo de ensino de qualidade, que se podem ter esperanças para a construção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, se faz necessária a formação leitora, iniciando na primeira etapa da Educação Básica e se estendendo ao longo dos anos escolares, para que a leitura seja constante. Assim, a contação de histórias é elemento primordial e pode estar presente na relação entre estudante e professor com a utilização dos mais variados recursos.

As ações sugeridas neste capítulo buscam valorizar as práticas voltadas para o fomento da leitura e Literatura, como elementos de formação no desenvolvimento dos estudantes. No que tange à Educação Infantil, entende-se a importância de trabalhar os textos literários de forma associada ao lúdico, ao imaginário e à criatividade, sendo assim, a contação de histórias é um viés positivo para o desabrochar dos leitores. Essa urgência em articular a leitura e a literatura no ambiente escolar, deve-se aos baixos números registrados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2020). De acordo com os resultados, desde 2015 o número de livros lidos anualmente permanece em 5,0 livros, ou seja, as duas últimas edições da pesquisa não encontraram avanços de leitura no país.

A leitura é o elemento central na pesquisa desenvolvida

por Failla (2020). Além da concepção global de leitores no país, a pesquisa revela o número de livros lidos por ano em cada região, destacando o avanço ou o retrocesso na prática da leitura em cada uma das regiões do Brasil. O Gráfico 1 ilustra esse movimento nas quatro edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2020).

Gráfico 1 – Região livros/ano



Fonte: Failla (2020).

No gráfico, nota-se a leitura em cada região no período de 12 anos, compreendendo de 2007 a 2019. A região Sul é destacada por ter maior índice de livros lidos por ano se comparada às demais regiões do país, tendo 5,9 livros lidos no ano, na última edição, referente ao ano de 2019. Esse percentual é o segundo mais alto dos resultados apontados pela pesquisa em suas regiões, ficando atrás apenas do Sudeste em 2015, que teve 6,0 livros lidos por ano. Diante disso, analisando somente os últimos números obtidos, na edição 2019, observando em todo o Brasil, a região Sul exibe um índice maior de livros lidos.

Por entender a leitura na região Sul de forma crescente, como aponta a pesquisa de Failla (2020), compreende-se que a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica,

pode potencializar a inserção da leitura na vida dos estudantes por meio do momento de contação de história. A Literatura Infantil está relacionada ao mundo da fantasia, mediante uma construção sólida de motivações e aprendizagens significativas.

Segundo Coelho (2000), as histórias infantis têm origem a partir das narrativas orais, sendo transmitidas entre as gerações, perpassando os séculos. Essas histórias são decorrentes da sabedoria popular ou culta, que foram resgatadas pelos autores e estão presentes na Literatura Infantil, por meio de obras literárias clássicas. De acordo com Coelho (2000), essas histórias contemplam valores básicos do momento em que surgiram, evidenciando representações de mundo com destaque para o mundo real ou cotidiano, o mundo das metamorfoses e o mundo religioso cristão.

Com o propósito de enfatizar a importância das obras literárias no ambiente escolar, dedicam-se duas aulas para cada obra selecionada, sendo que as atividades sugeridas podem ser distribuídas durante as aulas na semana ou mesmo durante o semestre, adequando-se à rotina da turma. Desse modo, os estudantes são convidados e envolvidos para as atividades propostas, vivendo a história contada pelo docente. Como forma de interagir com as situações das personagens, as crianças da Educação Infantil são instruídas a realizar diferentes atividades e personificar algumas circunstâncias intrínsecas à história.

Diante disso, as obras selecionadas são trabalhadas de forma conjunta com outra obra literária em sistema de colaboração. Para as duas primeiras aulas, utiliza-se o próprio livro literário como objeto de apresentação na contação da história, sendo assim, o estudante conhece a história de *Cinderela* e também estabelece uma aproximação com a obra *Perdão*. As duas aulas seguintes têm a contação de história com o auxílio de um varal de imagens, que contribuem na ordenação dos fatos, e com o próprio livro de colaboração. Nessa ocasião, são trabalhadas as obras *Chapeuzinho Vermelho* e a obra de colaboração sobre o sentimento do *Amor*.

A estratégia para exibir a obra *Os Três Porquinhos* é permeada

pela ferramenta artesanal da réplica das casinhas dos porquinhos, aproximando as crianças de um dos símbolos da narrativa. Além disso, após a contação da obra, há a apreciação do livro literário de colaboração que trata da temática da *Solidariedade*. As obras *Branca de Neve* e *Ciúmes* são o tema central das duas últimas aulas. Para envolver os estudantes na obra clássica, a história é contada por meio de um avental de histórias como recurso pedagógico para a contação. A obra *Ciúmes* é exibida com a utilização do livro, apresentando as imagens da obra. Nesse âmbito, destaca-se a relevância de ter o livro físico para a contação das histórias, com a intenção de que as crianças entendam que as histórias estão no livro físico, que as personagens e os cenários estão representados no livro, prestigiando desde cedo as obras literárias.

As práticas pedagógicas com as obras da Literatura oferecem um desenvolvimento escolar de qualidade para as crianças. Quanto aos valores agregados à Literatura, Candido (2004, p. 174) destaca que “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”. Ao inserir as obras literárias no contexto escolar são oportunizadas vivências, aproximando os estudantes de aspectos estéticos, culturais e artísticos.

Com o intuito de socializar as situações retratadas nas obras trabalhadas no momento da prática pedagógica, destacam-se a relação e o contato proporcionados pelas obras selecionadas. Em *Cinderela*, as crianças representam o seu sapatinho de cristal e podem colaborar na elaboração dos colegas. Em *Chapeuzinho Vermelho*, a obra é retomada de forma oral pelos estudantes, demonstrando uma reconstrução coletiva do que foi apresentado pelo professor. Na atividade da obra *Os Três Porquinhos*, a socialização está na confecção e na troca das casinhas com os demais colegas, valorizando o compartilhamento. Em *Branca de Neve*, as crianças são estimuladas a trabalhar em grupo para realizar a dramatização dos acontecimentos da história, respeitando o papel

desenvolvido por cada personagem. Diante disso, demonstra-se que o aprendizado também se estabelece com o outro, com a troca e o envolvimento com os pares.

Para desenvolver e ampliar a capacidade do lúdico, do imaginário, da curiosidade e da fantasia da criança da Educação Infantil, interagindo com o contexto literário e explorando a criação, procura-se envolver a criança com atividades que aguçam a imaginação e a criatividade. Na obra *Cinderela*, os estudantes utilizam da imaginação ao responder as perguntas iniciais, observando apenas a capa da obra literária. A sequência da história é trabalhada com o varal de imagens, articulando a fantasia das crianças em *Chapeuzinho Vermelho* e permitindo visualizar a história contada. Para a obra *Os Três Porquinhos*, salienta-se o lúdico ao observar as casinhas no momento da contação e ao brincar com as casinhas dos porquinhos confeccionadas pelos estudantes, nesse caso, as crianças da Educação Infantil podem enriquecer o imaginário. No que se refere à obra *Branca de Neve*, entende-se que a contação de histórias com o auxílio do avental estimula a curiosidade e a fantasia, pois as crianças vão projetando e internalizando a narrativa na medida em que ela é contada pelo professor.

As sugestões de atividades com as obras literárias estimulam as habilidades de comunicação, expressão oral e corporal da criança da Educação Infantil. Em *Cinderela*, os estudantes utilizam a comunicação e a expressão oral, participando no momento da motivação inicial, antes da contação. Em *Chapeuzinho Vermelho*, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a expressão oral e corporal ao recontar a história, exigindo a ordenação das ações e a construção de uma sequência. Para a obra *Os Três Porquinhos*, as atividades propostas com a construção das casinhas possibilitam a comunicação interpessoal e a colaboração entre os pares, ressaltando os princípios da solidariedade ao trabalhar em equipe. As habilidades de comunicação, expressão oral e corporal são exigidas de modo integral na encenação da obra *Branca de Neve*, nessa proposta, as crianças podem figurar em todas as personagens da história, demandando um revezamento de funções para a dramatização.

As sugestões construídas para a contação de histórias em cada obra literária buscam valorizar a Literatura Infantil e a participação das crianças. Coelho (2000) destaca a importância dos contos de fadas, identificando que essas histórias apresentam relação com o mistério. As fadas ocupam lugar privilegiado nos contos clássicos da Literatura e atraem a atenção dos leitores, principalmente quando são crianças. Segundo a autora, as fadas têm o poder de conceder ajudas mágicas, tornando a história mais envolvente, pois permite que as personagens realizem seus sonhos, fantasias e imaginações. Nesse contexto, as fadas surgem em situações-limite em que não há mais nada a fazer, configurando-se como seres imaginários com virtudes e poderes para ajudar as personagens centrais dos contos de fadas (COELHO, 2000). A autora realça que a Literatura Infantil está em discussão desde os anos 1970 e 1980 e também atende a grandes transformações na formação dos estudantes.

[...] as experiências, debates e propostas para reformas educacionais vêm-se multiplicando de maneira significativa, principalmente no âmbito da Língua e da Literatura. E com especial cunho polêmico na área da Literatura Infantil. Tal predominância pode parecer absurda aos distraídos que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, a Literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. (COELHO, 2000, p. 15).

A Literatura é concebida como uma vertente múltipla, implicando em diversas apresentações aos leitores. Diante das sugestões de atividades para envolver as crianças com as obras, o contexto literário é ressignificado pelo momento interativo vivido pelos estudantes. Candido (2004) reconhece essa amplitude das criações literárias.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas

mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004, p. 174).

A união das atividades elencadas fomenta a inserção da Literatura no ambiente educacional, dando mais versatilidade para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, salienta-se que ao final das intervenções literárias, as crianças bem pequenas estão em aproximação com a Literatura Infantil, sentindo gosto pela contação de histórias, na espera por esse momento e solicitando ao professor a contação de novas obras. Diante disso, revela-se que a contação de histórias na Educação Infantil é uma prática favorável para o desenvolvimento integral das crianças. Consoante Frantz (2001), as atividades que envolvem a leitura são como subsídios para os leitores compreenderem a si mesmos e ao mundo em que estão inseridos, diante disso, a contação de histórias pode ser considerada um viés inicial para essa aproximação com o mundo da leitura por meio dos textos literários.

De acordo com o proposto neste estudo, a contação de histórias é considerada um benefício. Nessa perspectiva, Rodrigues (2005) enfatiza que as práticas que envolvem a contação de histórias contribuem ao incentivar a imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Em razão disso, entende-se que o trabalho com as obras literárias deve ser prestigiado desde os primeiros anos escolares, sem cobranças excessivas a fim de possibilitar momentos de interação entre o leitor e a obra. Desse modo, projetam-se leitores com posicionamento crítico e atentos aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos atuantes na sociedade.

Espera-se que essas ações propostas sejam ponto de partida para vários professores, salientando que a Literatura retrata condições sociais, culturais e artísticas. Góes e Smolka (1997) retratam que privilegiar atividades como a contação de histórias e o uso de materiais literários no ambiente escolar têm repercussões positivas para a criança. Para tanto, é preciso um engajamento do núcleo familiar, além dos professores e dos poderes governamentais que podem subsidiar ações em prol de melhorias, pois quanto mais cedo na Educação Infantil iniciar o processo de apreciação das

obras literárias, mais cedo existirão resultados favoráveis. A BNCC (BRASIL, 2018) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) são importantes norteadores que valorizam a leitura como um elemento indispensável para o processo de aprendizagem da criança.

Considerações finais

A contação de histórias na Educação Infantil precisa tornar-se um recurso de aproximação entre os estudantes e as obras literárias. O planejamento do docente permite inúmeras inserções da Literatura, valorizando a imaginação e a criatividade das crianças. Neste capítulo, identifica-se a contação de histórias para a Educação Infantil com o uso do livro literário, do varal com imagens, de objetos centrais da história e do avental de histórias. Além dessas ferramentas também são outras opções: fantoches, imagens, desenhos, dedoches, o próprio som da voz, gestos, entre outros. É imprescindível que o professor tenha disponibilidade e criatividade para que o momento da Literatura em sala de aula seja encantador.

Uma das figuras mais importantes para a inserção da Literatura no ambiente escolar é o professor. O primeiro contato dos estudantes da Educação Infantil é com o professor, que faz a função de mediação entre o contexto literário e as crianças. O professor pode compartilhar com os estudantes narrativas engraçadas, reflexivas, curiosas, interessantes, enfim que despertem a atenção e o espírito de participação, visando o desenvolvimento de suas competências e habilidades. É relevante destacar que o professor conhece a comunidade escolar em que está incluído, desse modo, consideram-se as obras literárias associadas aos gostos das crianças, além de respeitar a faixa etária do público escolar, tornando as práticas pedagógicas adequadas ao ambiente estabelecido entre professor e estudante.

Diante do presente estudo, observa-se que o cenário da leitura e da Literatura no Brasil é carente, com problemas de leitura, escrita e compreensão. Essas dificuldades são detectadas

em estudantes no decorrer de toda a carreira escolar, observando-se a necessidade de um trabalho contínuo. Assim, desde cedo deve-se incentivar a aproximação com os livros e o gosto literário, começando ainda na Educação Infantil, sendo uma atividade eficaz que contribui de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. As sugestões de atividades com as obras clássicas da Literatura Infantil servem como base para novas situações literárias.

Outro ponto de discussão é a responsabilidade da escola em apresentar o material literário aos estudantes. Desse modo, salienta-se a contação de histórias como uma oportunidade de estabelecer relações com as obras literárias, para esse estudo as obras clássicas *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *Branca de Neve* são contadas de diferentes modos para envolver os estudantes e oportunizar a imaginação e fantasia acerca das histórias contadas. De forma associada, as obras literárias de colaboração *Perdão*, *Amor*, *Solidariedade* e *Ciúmes* são contadas sempre com o auxílio do livro para favorecer a compreensão global das histórias e permitir aos estudantes explorar os sentimentos e emoções advindos das obras apresentadas. No que diz respeito à Educação Infantil é sensato trabalhar com a imaginação, com a fantasia, com o lúdico, exigindo a participação e a colaboração das crianças, tornando-as ativas na interação com a obra literária.

As crianças que têm acesso à Literatura ainda na Educação Infantil podem manter uma relação estreita com as obras literárias no percurso de suas vidas, favorecendo o seu desenvolvimento intelectual, social, cultural e artístico. Desse modo, projetam-se adultos que sejam cidadãos críticos, conscientes, responsáveis, com posicionamentos e argumentos em prol de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a escola é o ambiente transformador, que promove e incentiva a formação integral dos estudantes, e a Literatura, por sua vez, é uma vertente que articula as vivências e as sensações em razão de inúmeras situações que são abordadas pelas obras literárias. Diante disso, o ensino da Literatura é relevante em todas as etapas escolares, devendo ser aperfeiçoado com o “envelhecer” dos estudantes, não aceitando lacunas durante

o percurso escolar.

As ações escolares, em todas as áreas do conhecimento, estão em evidência na vida dos estudantes por longos anos, compreendendo as fases escolares como um todo. Com isso, o ato de contar histórias não pode desaparecer da rotina escolar, sendo necessário ajustes ao decorrer dos anos escolares, Ensino Fundamental e Ensino Médio, adequando a contação, as ferramentas pedagógicas e a história para cada faixa etária. Este estudo está centrado na etapa da Educação Infantil, reconhecendo os benefícios proporcionados por essa inserção literária. De modo conjunto, o professor é entendido como parte fundamental desse processo, por ser o leitor das “Crianças bem pequenas”, que estão iniciando o caminho escolar.

Referências

AMAZON. **Coleção Sentimentos**. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Cole%C3%A7%C3%A3o-Sentimentos-com-10-Volumes/dp/857530870X>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

BREJO, Janayna Alves. **O que cabe no meu mundo II: Perdão**. Belo Horizonte, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COELHO, Novaes Nelly. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil - 5ª Edição**. Instituto Pró-Livro e Itaú Cultural, 2020.

FERREIRA, Fábio Gonçalves. **Amor: Coleção Sentimentos**. Belo

Horizonte, 2013a.

FERREIRA, Fábio Gonçalves. **Ciúme**: Coleção Sentimentos. Belo Horizonte, 2013b.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O Ensino das Literaturas nas Séries Iniciais**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARQUES, Cristina. Clássicos de Ouro. **Branca de Neve**. São Paulo: Brasileitura, s/d.

MARQUES, Cristina. Clássicos de Ouro. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Brasileitura, s/d.

MARQUES, Cristina. Clássicos de Ouro. **Cinderela**. São Paulo: Brasileitura, s/d.

MARQUES, Cristina. Clássicos de Ouro. **Os Três Porquinhos**. São Paulo: Brasileitura, s/d.

PEREIRA, Anelise Boaventura. A literatura na rotina da Educação Infantil. In. ENCONTRO REGIONAL DE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 3., 2021, Arcoverde, PE. **Apenas três...** Discussões temáticas em língua, literatura e ensino. Arcoverde, PE: Kandarus, 2021. p. 119-136. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1J6T_nVMsCxCIHOZcvwRj5xVVwl6Rn2cj/view. Acesso em: 20 jul. 2021.

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

Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018. V1. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, Seduc Go, 2005.

TRINDADE, Kátia. **O que cabe no meu mundo: Solidariedade**. Belo Horizonte: Cedic, 2011.

Capítulo 4

UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO¹

Flávia Zanatta
Cristiane da Costa Vargas

Considerações iniciais

A pesquisa que apresentamos neste artigo está pautada na assunção de que o estudo e a compreensão da variação linguística é uma condição relevante para a formação do estudante, tendo em vista que entender esse aspecto da natureza e do funcionamento das línguas permite lidar melhor com as questões linguísticas que acompanham os falantes desde a fase da infância e que se prolongam pela vida. Além disso, o entendimento desse princípio linguístico pode garantir condições de o estudante refletir e se posicionar em relação ao preconceito linguístico.

Sendo assim, propomos um novo olhar para o estudo da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, o qual concebe a pesquisa linguística como um meio eficaz para promover a reflexão sobre o princípio da variação e possibilitar uma compreensão mais aprofundada dele. A proposição de tal encaminhamento também se justifica pelo fato de que, não raro, as aulas de Língua Portuguesa no ambiente escolar se reduzem ao ensino de regras, a análises e classificações de elementos linguísticos em frases e à memorização de uma nomenclatura

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

complexa e de difícil entendimento, não havendo espaço para investigação, reflexão, construção e apropriação de certos conceitos fundamentais aos estudos da linguagem. Consideramos, portanto, ser fundamental encontrar maneiras de realizar um trabalho com a Língua Portuguesa voltado para o entendimento de que as línguas variam, o que leva às diferenças entre o que preconizam as normas gramaticais e os usos linguísticos que os estudantes percebem em si e nas diferentes esferas da sociedade por que transitam. Diante disso, fica claro que é papel da escola mostrar aos alunos como se configura a realidade linguística brasileira e promover o desenvolvimento das competências necessárias para lhes permitir um desempenho linguístico adequado nas mais diferentes situações comunicativas.

Como uma das formas de promover o desenvolvimento dessas competências é fazer com que o aluno tome conhecimento e observe as variações linguísticas existentes em seu meio a partir de uma perspectiva investigativa, ou seja, realizando pesquisa linguística, defendemos que é crucial promover um ensino de Língua Portuguesa que não desvalorize o saber linguístico de cada indivíduo, mas sim permita apreciar e sistematizar o conhecimento que traz, partindo do senso comum e chegando a um conhecimento elaborado. Para tal, julgamos que a pesquisa linguística deve ser elemento central das práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a variação linguística e deve guiar as tarefas propostas aos estudantes, uma vez que a pesquisa os coloca na posição de produtores de conhecimento, o que pode despertar neles maior interesse e maior prazer no estudo de sua língua materna.

Então, explorar as diferentes formas como a língua se apresenta nas modalidades escrita e oral em jornais, na tela da televisão, em redes sociais, em conversas formais e em rodas de amigos, entre outras possibilidades, é uma fonte para trabalhar com a diversidade linguística. Ao ter ciência da riqueza de materiais que podem ser discutidos em sala de aula, o professor pode – e deve – usá-los em suas práticas, a fim de possibilitar que, a partir deles, e numa perspectiva investigativa, os estudantes possam comparar

o que observam em fontes linguísticas representativas dos usos contemporâneos da língua portuguesa com informações veiculadas nos instrumentos normativos (gramáticas, dicionários, livros didáticos).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar os efeitos da aplicação, em uma turma da 2ª série do Ensino Médio, de uma sequência didática para o estudo da variação linguística que contempla a investigação das normas e usos da Língua Portuguesa no Brasil. Portanto, será apresentado neste capítulo o percurso da intervenção pedagógica realizada com uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola estadual localizada na cidade de Monte Alegre dos Campos - RS, desde a elaboração da sequência didática até sua aplicação e discussão dos resultados. Primeiramente, apresentamos o referencial teórico que sustenta tanto o estudo quanto o delineamento da sequência didática. Em seguida, descrevemos a sequência didática aplicada e discutimos os resultados de sua aplicação. Por fim, fazemos uma apreciação de nossa intervenção pedagógica e dos efeitos da aplicação da nossa sequência didática voltada ao estudo da variação linguística por meio da pesquisa sobre as normas e usos da Língua Portuguesa no Brasil.

Bases teóricas da proposta para o estudo da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio

O desenvolvimento de nosso estudo e a elaboração da sequência didática aplicada na intervenção pedagógica tomam por base os trabalhos de Bagno (2002; 2007; 2017) no que se refere à variação linguística, e os pressupostos da pesquisa linguística e Faraco e Zilles (2017) quanto aos conceitos das normas e linguagens. Também são observadas as diretrizes presentes na BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) e no RCG-EM – Referencial Curricular

Gaúcho para o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2020), documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Quanto a estes, nosso foco recaiu sobre o eixo da análise linguística/semiótica, pois nele se inserem as reflexões sobre os usos linguísticos e o estudo de aspectos gramaticais, e sobre as habilidades que se ocupam do reconhecimento e da pesquisa dos fenômenos de variação linguística.

A variação linguística

Pelo fato de passar por várias transformações no decorrer do tempo, a língua é caracterizada por seu dinamismo próprio, acarretando alterações na maneira de escrever, no significado de determinadas palavras e até mesmo no emprego delas. Nesse sentido, a variação linguística trata do uso da língua condicionado por diferentes fatores, sendo estes regionais, contextuais, socioculturais ou históricos. Em outras palavras, a variação consiste nas distintas formas existentes para expressar um mesmo significado na língua, de modo que há, inclusive em um mesmo país, diversas variantes dentro de um mesmo idioma.

De acordo com Bagno (2007), para conceituar variação faz-se necessário associar seu significado ao verbo *variar*, pois é isso mesmo que acontece com as línguas: elas se alteram, sofrem mudanças, apresentam-se sob diferentes formas. A variação, portanto, é “uma propriedade intrínseca, da natureza mesma da língua, de todas as línguas, que constituem sistemas heterogêneos, múltiplos e variáveis. [...] Por isso, diz-se que a variação é *inerente* ao sistema linguístico” (BAGNO, 2017, s.v. *variação*, grifo do autor).

Ao fazer-se um trabalho de verificação sobre as variações linguísticas, alguns fatores podem facilitar a identificação dos fenômenos da variação. Dentre eles, destacam-se: origem geográfica, *status* econômico, grau de escolarização, idade, sexo e mercado de trabalho. O entendimento dessas variações é de suma importância, pois se configura como uma forma de combater o preconceito quanto aos diferentes modos de uso da língua, permitindo um olhar

sobre as questões da língua mais amplo, crítico e enriquecedor.

O ensino de Língua Portuguesa e a norma linguística

Faraco e Zilles (2017) esclarecem que, no âmbito dos estudos da linguagem, o termo ‘norma’ tem dois sentidos. O primeiro é o de que norma equivale a toda e qualquer variedade linguística; o segundo, é o de que norma é um conjunto de preceitos que definem o uso socialmente prestigiado. Destacam os autores que, no primeiro caso, a norma equivale ao ‘como se diz’, ou seja, refere-se à língua e suas variedades, ao seu funcionamento, aos seus costumes. Trata-se da chamada ‘norma culta’, a qual faz referência ao conjunto das características linguísticas de determinado grupo específico de falantes, esses geralmente urbanos e com nível alto de escolaridade, e às demais variedades que fazem parte de uma comunidade idiomática. No segundo caso, a norma equivale ao ‘como se deve dizer’, configurando uma construção já idealizada, um modelo a ser seguido. Trata-se, portanto, da ‘norma-padrão’, isto é, a expressão que designa a norma normativa, aquela idealizada e construída para uso restrito, dependendo do contexto e hierarquia.

Conforme os autores, ao observar as normas brasileiras, é possível perceber um interminável rol de regras, o qual, ao longo do século XX, foi sendo repetido e passou a se tornar parâmetro para vestibulares e provas de concursos públicos. Esse rol tem servido como referência e tem também alimentado “um imaginário social de que a língua portuguesa é difícil e que no Brasil se fala muito mal e se escreve ainda pior” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 116). Diante disso, os autores discutem como pensar os conceitos de norma no contexto educativo, explicando que os falantes aprendem a adaptar suas falas de acordo com os contextos, o que sustenta a importância de trabalhar com a variação linguística. Também acrescentam que há a necessidade de repensar a prática de ensino da língua, levando os educandos a entender que as normas podem variar, visto que a língua está em constante mudança. Portanto, o trabalho escolar deve explorar com os alunos “como as variedades populares, rurais

e urbanas, orais e letradas funcionam, em contraste com a variedade que denominamos de norma culta, e, também em contraste com a norma-padrão [...]” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 201), a fim de levá-los a entender a necessidade de adaptar as falas aos diversos contextos sociais, aumentando com isso seu repertório linguístico e sua capacidade de reflexão sobre a língua.

Faraco e Zilles (2017) reforçam a relevância de um debate crítico sobre a norma-padrão, o que colaboraria de maneira significativa para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa, tornando o ensino menos burocrático. Nesse cenário, a escola tem o papel de mostrar ao indivíduo as potencialidades de sentido que existem na linguagem, ensinando-o a explorar e utilizar a linguagem com mais habilidade. Os autores também enfatizam a necessidade do desenvolvimento de um ensino produtivo, ou seja, um ensino que

[...] trate a língua, cada língua, como uma conjunto de variedades e que contribua para 1) a compreensão crítica da avaliação social das variedades pelos alunos, fundada em sua sócio-história e nos avanços da reflexão no âmbito das políticas linguísticas; para 2) o uso das variedades, tanto da cultura oral quanto da cultura letrada, pelos alunos com progressiva segurança e confiança em si e em suas competências; e para 3) a localização realista e crítica da norma-padrão e da norma culta na sociedade brasileira, pois a distância entre elas é enorme e tem criado muitos embaraços para a educação em nosso país, dos quais o mais evidente é a crença bastante generalizada de que não sabemos português (FARACO; ZILLES, 2017, p. 176).

Diante, pois, da existência de iniciativas políticas que impõe padrões linguísticos, levando muitas vezes à criação da imagem de que a língua é algo complexo, distante e difícil de ser apreendida, faz-se fundamental a busca pela promoção do ensino produtivo de língua. Uma das formas de promover esse ensino produtivo, o qual leva a assumir uma nova postura, mais respeitosa, em relação à língua e à cultura do aluno, valoriza o desenvolvimento do aluno para que este possa aprender, compreendendo as relações, as

desigualdades, os conflitos, é, como dito na introdução, através da pesquisa linguística.

A pesquisa linguística

Bagno (2002), reconhecendo a ainda insistente resistência por parte de estudiosos da linguagem e professores em abandonar em definitivo o estudo da língua como objeto em si mesmo, defende que “deve haver na escola um espaço-tempo para a *reflexão linguística* consciente e sistematizada, para a abordagem da língua como objeto merecedor de teorização e investigação” (Bagno 2002, p. 58, grifo do autor). Isso pode ser feito, segundo ele, a partir da pesquisa linguística, isto é: “Uma pesquisa da língua que só poderá ser feita, é claro, a partir de determinada fase do percurso escolar, quando os alunos já tiverem alcançado um grau de letramento capaz de lhes permitir empreender essa teorização/investigação” (Bagno 2002, p. 59). Desse modo, o autor alerta que sua proposta se destina aos estudantes do Ensino Médio, advindo daí nossa escolha por tal embasamento teórico.

Partindo do pressuposto de que é impossível uma única gramática conter todas as variedades linguísticas e seus inúmeros usos, Bagno (2002) sugere que cabe ao ensino de língua criar oportunidades para que o aluno possa construir seu conhecimento linguístico a partir da pesquisa, entendida como um modo de promover investigação e teorização sobre a linguagem. Para que isso aconteça, o autor apresenta um passo a passo para a concretização de sua proposta de ensino de Língua Portuguesa calcada na pesquisa linguística.

Como primeiro passo, sugere o estudo tradicional do fenômeno linguístico sob pesquisa em gramáticas e livros didáticos, sempre buscando analisar mais do que um modelo, pois pode haver diferenças de um material para outro. O foco nesse primeiro passo é revisar e reformular teorias, trazendo-as para a realidade dos estudantes e para deixar claro que, mesmo entre os seguidores da doutrina tradicional, existem divergências

de análise e de interpretação dos fenômenos gramaticais. O segundo passo, de acordo com Bagno (2002), é a investigação do fenômeno numa perspectiva histórica. Isso porque a realidade de uma língua é sujeita a mudanças e variações constantes, já que ela é essencialmente heterogênea, mutante e variável. Sendo assim, seria ingenuidade achar que só a língua não muda, sendo que tudo ao nosso redor muda conforme espaço, grupos sociais, época e mentalidade dos falantes. Já no terceiro passo, o autor estabelece a investigação da língua viva, falada e escrita, a fim de vislumbrar de que modo os fenômenos escolhidos para a pesquisa se dão na língua falada e escrita pelos brasileiros cultos, “isto é, na língua real e não no padrão idealizado e artificial codificado nas gramáticas normativas e em outras instâncias de prescrição e controle da vida do idioma” (BAGNO, 2002, p. 65). Em relação ao quarto passo, Bagno (2002) destaca a necessidade de esclarecer com os estudantes que aquilo que já foi considerado ‘erro’ se torna uso comum quando determinado fenômeno aparece frequentemente nas falas da comunidade idiomática. Desse modo, esclarece o autor que é preciso expor as mudanças que estão ocorrendo na língua, oferecendo explicações alternativas à tradição. Portanto, o autor destaca que não basta apenas investigar, é preciso também explicar a história da língua, o porquê de suas variações e mudanças. O quinto e último passo consiste na elaboração de conclusões que permitam criticar e reformular a abordagem tradicional.

Na elaboração de nossa sequência didática, buscamos contemplar esses passos propostos por Bagno (2002) para a concepção e execução da atividade de pesquisa dos fenômenos linguísticos definidos para trabalhar com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio.

Os documentos normativos

A definição do Ensino Médio como foco de nossa intervenção pedagógica está alicerçada nas orientações presentes tanto na BNCC-EM quanto no RCG-EM, uma vez que esses

documentos normativos sustentam a análise, a reflexão e a pesquisa quando do estudo da variação linguística.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento normativo que regulamenta o ensino básico brasileiro e que serve de referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todo o aluno desenvolva ao longo da escolaridade básica, sendo que seu principal objetivo é garantir o direito de aprender um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. O documento foi criado para que todas as instituições de ensino tenham um padrão mínimo de instrução, e o esperado é que essa padronização aumente a qualidade da educação no país.

Em relação ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC propõe que o ensino se organize em torno destes quatro eixos: leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, sendo este o eixo em que se inserem as reflexões sobre os usos linguísticos e o estudo de aspectos gramaticais. É fundamental destacar que, quando se trata da análise linguística, a BNCC é muito clara ao afirmar que o objetivo não é simplesmente estudar as regras, ou seja, a norma-padrão. Sua abordagem deve levar o estudante à ampliação de sua capacidade de usar a língua em práticas estabelecidas, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção escrita e oral.

Na BNCC do Ensino Médio está posto que essa é a etapa final da Educação Básica, sendo um direito de todo cidadão ter acesso a ela e condições de concluí-la. Com duração de três anos, essa etapa conta com vários componentes curriculares voltados para a preparação do estudante com a finalidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como para a formação do cidadão para etapas posteriores da vida, como por exemplo os vestibulares e a inserção no mercado de trabalho.

A BNCC-EM, na área de Linguagens e suas Tecnologias, elenca cinco campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa: o campo da vida pessoal, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública, o campo artístico e o campo das práticas de estudo e pesquisa, o qual

abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (BRASIL, 2018, p. 488-489).

Desse modo, na BNCC-EM ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa, o que prevê o estabelecimento de recorte da questão ou problema, a seleção de informações, o estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos, a realização de pesquisas de diferentes tipos, o tratamento de dados e informações e a discussão de formas de uso e socialização dos resultados e análises. Diante disso, o documento estabelece que, além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras:

Cabe também ampliar a compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis (BRASIL, 2018, p. 516).

Em relação à norma-padrão e à variação linguística, a

BNCC-EM realça que, no Ensino Médio,

[...] aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (BRASIL, 2018, p. 504).

Isso significa que não se podem excluir as percepções sociais e culturais dos alunos, bem como a linguagem de que cada um faz uso nos momentos de interação como as situações de comunicação na escola ou entre a família, e que os alunos devem ser levados à compreensão da funcionalidade da língua, uma vez que ela é heterogênea e a sala de aula é um exemplo vivo de diversidade linguística. Dessa forma, nossa proposta se mostra aderente ao que estipula a legislação educacional vigente relativa ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, o qual está alicerçado nos pressupostos da BNCC, é o documento orientador “da caminhada educacional de uma sociedade, especificamente, no ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 15), traduzindo-se “em um caminho a ser seguido baseado em pressupostos teóricos e práticos, consideradas as condições, as realidades em que se encontram as redes de ensino no atendimento às demandas sociais” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 15). A área de Linguagens se estrutura em torno da articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e concebe a aprendizagem como um processo contínuo, integral e alinhado ao projeto de vida dos estudantes:

Nessa direção, a área de Linguagens, no Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Sul, tem como foco a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de

diferentes linguagens; além da identificação e da crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (RIO GRANDE DO SUL, 2020 p. 140).

Dentre as competências e habilidades da área de Linguagens e suas tecnologias, destacamos a Competência 4 – Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 174) – uma vez que ela prevê o reconhecimento e a pesquisa dos fenômenos de variação, atividades expressas nas habilidades a seguir:

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola;

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (RIO GRANDE DO SUL, 2020 p. 174).

Ambas as habilidades listadas envolvem todos os campos de atuação social. A primeira delas perpassa os três anos do Ensino Médio, enquanto a segunda é focada na 2ª série. Foi com base nessas diretrizes que definimos essa série para a realização de nossa intervenção pedagógica.

A sequência didática aplicada na intervenção pedagógica

Para verificar os efeitos da pesquisa linguística no estudo da variação, concebemos uma sequência didática que se estendeu por doze períodos de aula, cada um com cinquenta minutos de duração, iniciando em 22 de novembro de 2021 e terminando em 08 de dezembro de 2021. Ela contemplou a apresentação do tema a ser explorado, ou seja, a variação linguística, que partiu dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, a exposição e entrega de material impresso, leituras, vídeos, diálogos, pesquisas, trabalho em grupo, produção escrita, finalizando com um questionário para identificar as percepções dos estudantes ao final da intervenção pedagógica.

A sequência foi aplicada em uma turma da 2ª série do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Monte Alegre dos Campos. A turma contava com 15 estudantes frequentando as atividades presenciais. Vale destacar que, devido à pandemia de Covid-19, cinco alunos optaram pelo ensino remoto, sendo que, seguindo a organização da escola, estes recebiam os materiais das aulas referentes à intervenção pedagógica de forma impressa. Entretanto, não houve a devolutiva das atividades por parte desses estudantes, de modo que os resultados apresentados e discutidos a seguir são relativos aos alunos que estavam participando das aulas de modo presencial.

Resultados e discussões acerca da realização da intervenção pedagógica

Nesta seção, estão os resultados e as discussões relativos à intervenção pedagógica realizada, os quais se apoiam nas próprias produções dos estudantes, com destaque para aspectos relevantes evidenciados ao longo das aulas. Além disso, descrevemos a construção das atividades e as propostas lançadas aos estudantes da

2ª série do Ensino Médio. Algumas aulas são ilustradas nessa parte como forma de exemplificar a participação da turma.

Aula 1

A primeira aula destinou-se à apresentação do tema ‘variação linguística’. Inicialmente, registramos no quadro essas palavras e, a partir disso, teve início a interação com os alunos, através de questionamentos sobre o que eles sabiam ou já haviam ouvido falar acerca do assunto. Nessa primeira aproximação, buscamos valorizar os conhecimentos dos estudantes sobre a temática e, depois disso, houve um momento de interação. Em seguida, os alunos externalizaram, em uma palavra, o que sabiam sobre variação linguística. Palavras como “gíria”, “espaço”, “cultura”, “grupo social” foram citadas pelos alunos e registradas na lousa para discussão.

No quadro abaixo, é possível visualizar as contribuições dos alunos quanto às suas concepções sobre variação linguística:

Quadro 1 - Resultado da chuva de ideias

grupo social	dialeto	gíria	região
	cultura		
espaço	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	tempo	
variação histórica		variação diacrônica	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A partir dessa atividade, foi possível explorar o interesse e a curiosidade dos estudantes sobre o tema da variação linguística, já que o espaço escolar deve sempre buscar valorizar os alunos por sua identidade cultural linguística e por seus conhecimentos prévios de vida.

No segundo momento da aula, trabalhamos com os

conceitos de “norma-padrão”, “norma culta”, “linguagem formal” e “linguagem informal”, buscando levar ao conhecimento dos estudantes essas noções e promover maior entendimento do tema. Cada conceito foi passado no quadro, acompanhado de explicação e exemplos dados pela professora, o que facilitou o entendimento e a diferenciação de cada um desses tipos de norma e de linguagem.

Nessa primeira aproximação, buscamos valorizar os conhecimentos dos alunos sobre o tema abordado e, a partir disso, houve um momento de interação. Foi possível notar o engajamento da turma durante todo o desenvolvimento da atividade.

Aula 2

Na segunda aula, entregamos para os alunos cópia da crônica “Língua brasileira”, de autoria de Kledir Ramil². O texto foi trabalhado com o intuito de resgatar palavras e situações que os alunos tivessem vivenciado em seu cotidiano. Realizamos a leitura conjunta do texto e, à medida que liam, os estudantes iam reconhecendo algumas palavras que ouviram de seus avós e pais, mas que não eram habituais nos grupos de jovens a que pertencem. Findada a leitura, organizamos uma roda de conversa para discutir situações semelhantes às apresentadas na crônica que tenham sido vivenciadas pelos alunos. Como contribuição dos estudantes, surgiram exemplos como “trem de cama”, designação que hoje foi substituída por “lençóis”, assim como palavras e gírias usadas nos grupos jovens e que os pais não conseguem compreender, como “revoada”, que significa “festa”.

Nessa atividade, foi possível notar o engajamento da turma e o prazer em realizar a proposta da segunda aula.

2 Disponível em: <<https://www.itatiaia.com.br/blog/jose-lino-souza-barros/lingua-brasileira>>. Acesso em 03 out. 2021.

Aula 3

Na terceira aula, buscamos levar os alunos a reconhecer, a partir dos exemplos presentes na crônica “Língua brasileira”, os diferentes âmbitos da linguagem em que ocorre variação linguística. Além disso, os estudantes escreveram no quadro algumas palavras usadas ou ouvidas no seu dia a dia, para que os colegas identificassem se se tratava de variação relativa a vocabulário, pronúncia, região ou tempo histórico.

O quadro abaixo contempla as contribuições dos estudantes quanto ao levantamento de palavras usadas ou ouvidas na sua região, faixa etária, entre outras variáveis sociais:

Quadro 2 - Resultado da contribuição dos estudantes

bolicho = bar ou mercado pequeno	trem de cama = lençol	
lorota = mentira	conga = tênis	quebra queixo = rapadura
liquinho = botijão de gás	fuzarca = bagunça	tendel = agito, barulho

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Para que essa aula se tornasse um ambiente significativo de aprendizado, foi necessário que o professor, durante a atividade, considerasse o contexto do seu aluno sem excluir as outras formas de fala ou tratá-las como ‘erro’ gramatical.

Através dessa atividade, foi possível acompanhar o aprendizado dos aspectos estudados e identificar possíveis dificuldades acerca do que foi proposto.

Aulas 4 e 5

Na quarta e quinta aulas, exploramos aspectos teóricos sobre o tema da variação linguística. Para tal, entregamos aos estudantes material impresso contendo informações sobre os tipos

de variação linguística, seus conceitos e exemplos, acompanhados de imagens ilustrando cada variação. Fizemos a leitura do material e construímos em conjunto explicações sobre o conteúdo. No decorrer da aula, foi sendo elaborado no quadro um mapa mental com as informações essenciais que os alunos iam assimilando sobre cada tipo de variação, o qual está representado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Mapa mental construído com os estudantes

variação regional ⇒ “pão francês”, “cacetinho”.
variação histórica ⇒ é aquela que sofre transformações ao longo do tempo.
variação social ⇒ grau de escolaridade, nível socioeconômico.
variação situacional ⇒ diferentes formas da língua usada pelo mesmo indivíduo, dependendo da situação.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Essa atividade serviu para levar os estudantes a entender a necessidade de adequar a linguagem aos diversos contextos sociais. Na medida que iam compreendendo o tema, surgiram discussões sobre como se dirigir a uma autoridade, sobre o linguajar usado com avós e pessoas de mais idade. Os estudantes também refletiram a respeito de como se expressar em entrevistas de emprego.

Aula 6

Na sexta aula, foi retomada a crônica “Língua brasileira”, trabalhada na Aula 2, a fim de os alunos resgatarem palavras com marcas de uso específicas presentes no texto e relacionar com os tipos de variação estudados nas Aulas 4 e 5.

Ao se depararem com palavras como “pandorga”, “bergamota”, “patente”, os alunos logo reconheceram se tratar de variação regional. Foi feita a análise e identificação, por exemplo, de informações sobre sua pronúncia, região, tempo histórico a que essas e outras palavras encontradas na crônica pertencem. Cada aluno escreveu no quadro a palavra analisada, trazendo assim ao

conhecimento de todos.

O intuito dessa aula foi fazer com que o estudante não sentisse dificuldades em compreender outras formas de discursos, bem como conseguisse reconhecer os falares que predominam dentro do território brasileiro, pois a partir desses conhecimentos poderá atuar como um sujeito constituído de reflexão linguística, o que pode ajudar na sua vida pessoal. Sendo assim, podemos afirmar que essa atividade foi produtiva, pois os alunos refletiram sobre as várias possibilidades de uso da língua.

Aulas 7 e 8

Na sétima e oitava aulas, demos início ao estudo do preconceito linguístico. Como atividade inicial, os estudantes viram um vídeo de Bráulio Bessa³, no qual o cordelista discute o falar nordestino e o preconceito linguístico que ele sofre. Após assistirem ao vídeo, os alunos receberam, impresso, o texto “Nóis mudemo”⁴ para leitura, reflexão e discussão. A partir do conteúdo do texto e do vídeo, os alunos dialogaram no grande grupo e contaram situações por que já passaram devido à sua forma de falar em determinado contexto e momento da vida. Essa etapa foi de grande importância, uma vez que os alunos se desinibiram e participaram, trazendo várias situações de preconceito linguístico vividos ou presenciados ao longo de sua vida.

Para finalizar a aula, passamos no quadro este pequeno resumo do conceito de preconceito linguístico, para que os alunos registrassem no caderno.

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=npErliDE1xg>>. Acesso em: 23 out. 2021.

4 Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/literatura/nois-mudemo-por-fidencia-bogo/>>. Acesso em 16 out. 2021.

Quadro 4 - Síntese sobre preconceito linguístico**Preconceito Linguístico**

O preconceito linguístico está intimamente relacionado com as variações linguísticas, uma vez que ele surge para julgar as manifestações linguísticas ditas “superiores”. Para pensarmos nele, não precisamos ir muito longe, pois em nosso país, embora o mesmo idioma seja falado em todas as regiões, cada uma possui suas peculiaridades que envolvem diversos aspectos históricos e culturais. Sendo assim, a maneira de falar do norte é muito diferente da falada no sul do país. Isso ocorre porque, nos atos comunicativos, os falantes da língua vão determinando expressões, sotaques e entonações de acordo com as necessidades linguísticas.

De tal modo, o preconceito linguístico surge no tom de deboche, sendo a variação apontada de maneira pejorativa e estigmatizada. Quem comete esse tipo de preconceito, geralmente tem a ideia de que sua maneira de falar é correta e, ainda, superior à outra. Entretanto, devemos salientar que todas as variações são aceitas e nenhuma delas é superior, ou considerada a mais correta.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Aula 9

Na nona aula, apresentamos aos alunos o vídeo “A língua que a gente fala - Parte 1”⁵, que integra uma série homônima veiculada no Jornal Hoje. O vídeo retrata as diversas formas dos falantes se comunicarem e mostra, com base nas declarações de linguistas conceituados que estudam a Língua Portuguesa, que não há certo ou errado na fala, já que o importante é nos fazer entender.

O vídeo serviu de introdução para encaminhar a atividade da pesquisa linguística propriamente dita, nos moldes do proposto por Bagno (2002). Então, após assistir e discutir seu conteúdo, dividimos a turma em grupos e distribuimos a cada grupo um fenômeno linguístico para ser pesquisado. Os fenômenos distribuídos foram estes: (i) normas e usos das formas pronominais “nós” e “a gente”, (ii) normas e usos dos pronomes demonstrativos “este” e “esse”,

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RKVX84QyOWQ>>. Acesso em: 25 out. 2021.

(iii) normas e usos do pronome pessoal “tu” e (iv) apagamento do /r/ em final de verbos no infinitivo. Salientamos, contudo, que o grupo responsável pela pesquisa deste último fenômeno linguístico não fez a entrega dos resultados da pesquisa, o que justifica sua ausência na apresentação e discussão dos resultados das Aulas 10 e 11. A partir dessa divisão e entrega dos temas para os grupos, os alunos partiram para a pesquisa em gramáticas e livros didáticos, a fim de observar o que estabelece a norma-padrão. Além disso, averiguaram se havia, nesses materiais, informações a respeito do que ocorre nos reais usos linguísticos dos falantes brasileiros.

Essa proposta incentivou os estudantes a observarem aspectos sobre os fenômenos pesquisados que muitas vezes passam despercebidos entre eles, conforme relataram alguns. Destaca-se que, de modo geral, os estudantes se empenharam em realizar essa proposta, estando todos os grupos engajados na pesquisa.

Aulas 10 e 11

Na décima e na décima primeira aulas, foi desenvolvida a etapa da pesquisa referente à observação e análise de manifestações linguísticas formais e informais. Cada grupo pesquisou ao menos uma manifestação linguística autêntica mais formal e uma mais informal para observar como se dá o uso do fenômeno linguístico em estudo. Para tal, puderam selecionar textos, vídeos ou até mesmo gravar uma conversa com familiares, colegas, professores.

Após fazerem suas respectivas pesquisas, os alunos registraram em forma de texto os resultados encontrados. Tal texto deveria conter, portanto, as informações obtidas na pesquisa em gramáticas e livros didáticos e os achados da análise das manifestações linguísticas selecionadas. Sendo assim, o produto final da pesquisa foram trabalhos escritos, acompanhados de recortes de vídeos contendo as manifestações linguísticas analisadas pelos grupos (programa Globo Rural, Jornal Nacional e fala de médico), nos quais os estudantes deveriam discutir as relações encontradas entre a pesquisa na gramática e em livros didáticos e

a pesquisa de campo, indicar as referências dos livros didáticos e das gramáticas pesquisadas, bem como dos programas e/ou textos analisados. Tanto a parte escrita quanto os vídeos analisados na pesquisa foram enviados via aplicativo de mensagem, o qual já era amplamente empregado em função das atividades remotas vigentes durante o período de pandemia de Covid-19.

Com essa atividade, a intenção foi fazer com que os alunos identificassem as diretrizes da norma-padrão e os reais usos linguísticos dos falantes brasileiros, tanto em situações formais quanto informais, em relação aos fenômenos linguísticos pesquisados. Os trabalhos desenvolvidos pelos grupos surpreenderam, assim como a postura dos estudantes nos quesitos dedicação, interesse e a interação entre colegas.

Abaixo estão imagens dos trabalhos de pesquisa entregues pelos grupos:

Imagem 1 - Trabalho sobre normas e usos das formas pronominais 'nós' e 'a gente'

Names: Amanda de Jesus, Diego Siqueira, Natali Mizuzo, Thalisson Almeida
Turma: 222 Disciplina: Português

No trabalho de pesquisa, encontramos uma reportagem do YouTube que mostra nitidamente o uso do pronome nós (formal) e o *tu* (o "a gente" (informal).

Globo Rural (a gente): Hoje o globo rural começa a contagem regressiva para o programa 2.000 que a gente vai mostrar em janeiro.

Em São Paulo, a gente vai falar sobre o crescimento da produção do leite.

Como se livrar desse programa aqui olha a laranja toda pintada de preto, a resposta a gente veio buscar em venda, nova do imigrante no Espírito Santo.

Video do médico (nós): Quando nós dormimos, fazemos relaxamento muscular e esse relaxamento pode fazer com que nossa mandíbula e nossa língua façam uma obstrução da passagem do ar em relação ao nosso nariz, nossa garganta e nossa traqueia.

O pronome *nós* pode exprimir um ou indivíduos em umas circunstâncias:

a) quando falamos coletivamente (i.e. plural morfológico) de que é exemplo, quando fala o presidente ou isto coletividade de (gentes):
"Brasileiros, estamos aqui para suas vidas em suas reivindicações."

b) quando usamos morfologia da parte de quem fala ou escreve, isto é, assim, é item gramatical em presença de linguagem (i.e. o plural de morfologia de quem escreve) pelo, quando fala um personagem:
"Nós, (personagem) deste estado, não aceitaremos redução de impostos;"

ou quando fala uma pessoa comum:
"Fomos recebidos pelo presidente e ficamos lhe grato por sua atenção."

Neste caso, o participio ou o adjetivo pode estar pelo falar no singular (por "silepsi" de mimero), assim, a última frase pode ser construída desta forma:
"Fomos recebidos pelo presidente e ficamos lhe grato por sua atenção."

Fonte: Das autoras (2021).

Aula 12

Como atividade de finalização da intervenção pedagógica, aplicamos um questionário para os grupos a fim de identificar as percepções deles sobre o trabalho realizado, focando no aproveitamento e nas experiências obtidas com a aplicação da sequência didática para o estudo da variação linguística. Com isso, buscamos identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades encontradas na realização do trabalho e verificar se os objetivos traçados no decorrer das aulas foram alcançados.

As questões respondidas pelos grupos foram as seguintes:

1 - A maneira como foi aplicada a intervenção pedagógica contribuiu para o claro entendimento do que é a variação linguística?

2 - De que parte da intervenção pedagógica mais gostaram?

3 - A intervenção contribuiu para refletir sobre o preconceito linguístico?

() *Sim*

() *Não*

De que modo?

4 - A intervenção ajudou a ter outra visão sobre o estudo da língua portuguesa?

() *Sim*

() *Não*

De que modo?

5 - A dinâmica de pesquisa em gramáticas, livros didáticos e manifestações linguísticas reais facilitou seu entendimento sobre o tema da variação linguística? Comentem.

Em relação à questão 1, todos os grupos destacaram que ficou claro o que é a variação linguística.

Quanto à questão 2, dois grupos citaram que aquilo de que mais gostaram ao longo das aulas foi a pesquisa. O terceiro grupo destacou a Aula 1, em que foi realizada a atividade de chuva de ideias, e as Aulas 4 e 5, nas quais foram trabalhados os tipos de variação, como aquelas que contiveram as atividades de que mais

gostaram ao longo da intervenção pedagógica.

Na questão 3, os grupos relataram que a intervenção ajudou na reflexão sobre o preconceito linguístico e que, a partir das aulas, deu-se a conscientização de que nem todos falam igual e que se deve ter respeito com as formas de falar de nossos semelhantes.

Nas respostas à questão 4, todos os grupos relataram que a intervenção pedagógica ajudou a ter outra visão sobre o estudo da Língua Portuguesa. Além disso, ressaltaram que as aulas ficaram interessantes e convidativas a aprender mais e que a sequência didática, graças aos diferentes métodos de trabalho que contemplou, facilitou o entendimento dos conteúdos estudados.

Na questão 5, dois grupos comentaram que a pesquisa das normas e dos usos dos fenômenos linguísticos explorados, acompanhada da abordagem das explicações necessárias, facilitou o entendimento geral do tema. O terceiro grupo declarou que a proposta desenvolvida “facilitou o entendimento, e a intervenção abriu novos caminhos para o entendimento sobre a variação linguística, na qual sem a pesquisa não nos aprofundaríamos tanto no determinado tema”.

Diante disso, podemos dizer que, de modo geral, as contribuições dos alunos expostas no questionário revelaram que o estudo da variação através da pesquisa linguística é produtivo, eficaz e enriquecedor, já que a maioria demonstrou ter gostado da dinâmica da intervenção e houve consenso quanto ela ter facilitado o entendimento do assunto. Portanto, os alunos gostaram de fazer parte da construção do conhecimento, principalmente no momento da pesquisa, quando interagiram com os colegas e construíram em conjunto o conhecimento.

Considerações finais

A intervenção pedagógica realizada com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Monte Alegre dos Campos revelou que a variação linguística era um tema com pouca

reflexão antes da aplicação da sequência didática, o que mudou após a prática pedagógica realizada. Ao longo das aulas e a partir das atividades desenvolvidas, foi possível notar que os estudantes foram dominando conceitos e construindo conhecimentos conforme iam avançando no estudo da variação por meio de leituras, discussões e da pesquisa em gramáticas e manifestações linguísticas dos fenômenos explorados ao final da intervenção pedagógica.

De um modo geral, a turma participou ativamente em todo o processo da intervenção e mostrou-se interessada no tema, o que pode ser atestado por suas falas e contribuições quando das discussões em sala de aula e por seu engajamento na etapa da pesquisa linguística sobre os fenômenos linguísticos explorados. É importante destacar, porém, que nossa proposta também teve certas limitações, uma vez que a intervenção pedagógica foi realizada no momento de pandemia de Covid-19, o que implicou que alguns alunos da turma optassem por receber o material impresso, do qual, infelizmente, não obtivemos retorno.

Apesar das limitações, consideramos que os resultados obtidos da intervenção pedagógica evidenciam que a inserção da pesquisa linguística no estudo da variação linguística com estudantes do Ensino Médio teve efeitos positivos e confirmam a importância de promover atividades de investigação em linguagem. Isso porque trabalhar com a pesquisa torna-se uma possibilidade de o professor qualificar suas aulas, não ficando somente com propostas veiculadas nos livros didáticos ou materiais prontos. Além disso, é uma forma de ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a pesquisa, apreciação e análise de temas variados, tirando-os da posição de receptores de conhecimentos relativos a fenômenos linguísticos ocorrentes na Língua Portuguesa e colocando-os na posição de pesquisadores da linguagem.

Dessa forma, fica evidente que é preciso que o professor construa junto com seus alunos situações significativas de aprendizagem. Nesse sentido, o novo olhar para o estudo da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio que propusemos, o qual concebe a pesquisa linguística como um meio

eficaz para promover a reflexão sobre o princípio da variação linguística e possibilita uma compreensão mais aprofundada dele, se mostra como uma alternativa promissora para tal. Isso porque nossa abordagem investigativa no estudo da Língua Portuguesa mostrou que os ganhos em atividade de reflexão, pesquisa e análise linguística são significativos, tanto para os alunos, que podem desenvolver habilidades até então desconhecidas, como para os docentes, que podem reavaliar a sua prática pedagógica a cada aula.

Referências

A LÍNGUA que a gente fala - Parte 1. Google, 22 mar. 2015, (8 min e 14 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RKVX84QyOWQ>. Acesso em: 25 out. 2021.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M. *et al.* **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BOGO, F. **Nois mudemo**. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/literatura/nois-mudemo-por-fidencia-bogo/>. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DIALETO Nordeste - Uma resposta ao preconceito. Google, (7 min e 8 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=npErlIDE1xg>. Acesso em: 23 out. 2021.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma**

linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

RAMIL, K. **Língua brasileira.** Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/blog/jose-lino-souza-barros/lingua-brasileira>. Acesso em 03 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho:** Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2020.

Capítulo 5

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: OLHARES PARA A AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL¹

Raquel Folmer Corrêa

Cláudia Adriana Zamboni Rossi

Edinéia Aparecida Guimarães de Lima

Considerações iniciais

A inclusão de estudantes com deficiência na escola pública ainda é uma temática bastante discutida no contexto escolar. E a avaliação, como parte do processo pedagógico, pode não suprir adequadamente os objetivos de uma educação inclusiva. Percebemos a importância e a necessidade de transformar a “cultura” instalada na escola de que estudantes com deficiência e com CID (Código Internacional de Doenças) não podem ser retidos no ano letivo, somente lhes sendo atribuída a média necessária para aprovação, sem que recebam uma proposta pedagógica diferenciada, o que leva a possível desmotivação do ato de aprender.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola estudada e o sistema informatizado para lançamento dos dados escolares, os resultados das avaliações são expressos por nota de 0 (zero) a 100 (cem) pontos, divididos por 03 (três) trimestres: 1º trimestre: 30 pontos, 2º trimestre: 30 pontos e no 3º trimestre: 40 pontos. Para

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

ser aprovado, o estudante deverá atingir no mínimo 50 pontos e a frequência necessária exigida de 75% ao final do ano letivo.

O artigo 15 da Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02/2010, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no Município, propõe: “§ 1º O registro do aproveitamento desses alunos na documentação escolar dar-se-á através de relatório descritivo, considerando as competências e habilidades desenvolvidas.”

Tendo em vista a percepção de que na prática de sala de aula essa orientação não está sendo cumprida e nem conhecida pelo corpo docente, se faz necessário levá-los ao conhecimento das legislações vigentes e dar suporte para que essas orientações sejam cumpridas.

Com o objetivo de refletir sobre a avaliação no contexto escolar, principalmente dos estudantes com deficiência, propomos a elaboração de avaliações que contemplem as possibilidades intrínsecas de cada estudante com deficiência e com CID, pois assim podemos contribuir para formação de cidadãos preparados para a vida.

A inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano escolar

Na história da educação formal, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças. Isso era um privilégio das classes dominantes. Ou seja, a escola não era uma instituição para todos. Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma instituição escolar.

Na década de 1980 surgem as ideias do paradigma da inclusão, que defendem que para haver uma educação de qualidade para estudantes com deficiência, caberia à escola assegurar o atendimento desses estudantes. A Constituição Federal, de 1988, no Art.208,

determina a educação como direito de todos, dando equivalência de condições e acesso à escola. No inciso III especificamente, passa a ser dever do Estado garantir “[...] Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Com a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no ano de 1994, na Espanha, se reconhece a necessidade de uma “escola para todos”, onde as instituições devem incluir estudantes independente de suas diferenças, criando suportes de aprendizagem que atendam às necessidades individuais de cada um desses. Com isso, surge a preocupação de combater os preconceitos e as práticas discriminatórias para com estudantes com deficiência, afirmando que esses devem ter acesso ao ensino regular.

Apesar de a inclusão ser um direito previsto na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988, é apenas com a publicação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, que se reconhece o direito à educação das pessoas com deficiências dentro da rede regular de ensino. De acordo com a referida Lei, no Cap. V, Art. 58,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 41).

A mesma legislação, em seu Art. 59, destaca que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2013, p. 42).

Contudo, a educação de estudantes com deficiência tem um avanço significativo com a Resolução n° 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que ao dar maior atenção à diversidade de estudantes na educação brasileira, institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, determinando, por exemplo, no seu Art. 2° que, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidade educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (p. 1).

Além das políticas acima destacadas, são elaboradas outras que buscam combater qualquer forma de discriminação, bem como garantir a acessibilidade a estudantes com deficiência nas escolas, tomando como base os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outras que, ao reconhecer as potencialidades e necessidades que as pessoas com deficiência possuem, garantem o direito e o acesso à educação e mecanismos que combatam os preconceitos e as práticas de discriminação.

Apesar do avanço que tais políticas trouxeram para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, percebemos que o incluir não é garantido apenas com a publicação de leis que obrigam a matrícula desses alunos nas escolas, ou que exijam adequações no espaço escolar para eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas. Seria necessário rever os processos de formação de professores (inicial e continuada), bem como dos demais profissionais que trabalham diretamente com esse grupo de estudantes, como é o caso do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a fortalecer as parcerias e a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Com relação à educação da pessoa com deficiência da escola em estudo foram criados o Parecer nº 004/2010, que regulamenta a implementação, no Sistema Municipal de Ensino, do disposto na resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências e a Resolução CME nº 02/2010 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, no Município.

O município possui apenas uma escola de Ensino Fundamental, com 306 alunos matriculados no ano letivo de 2021. Desses, oito alunos apresentam laudos de deficiência. Além de frequentar as turmas regulares, esses são atendidos na sala de AEE, por uma psicopedagoga na própria escola e para os estudantes com maior necessidade são atendidos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), do município mais próximo.

Para Beyer (2013), a história da educação especial mostra uma sucessão de paradigmas, não necessariamente em forma linear, havendo, com frequência, simultaneamente em suas influências de um lado o pensamento médico e de outro o emergente paradigma do resgate pedagógico com a concepção da educação inclusiva.

Até alguns anos atrás, o quadro da educação especial encontrava-se determinado: estudantes com deficiência eram

atendidos nas escolas especiais e as crianças “ditas normais” nas escolas regulares. Atualmente, a educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. Entretanto, Mantoan (2015) indica alguns caminhos, de modo que, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (p. 28).

A longa existência e prática da segregação escolar estabeleceram a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderiam educar alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser nas escolas especiais. O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com esses alunos, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles.

A avaliação como parte do processo

Quando falamos de contexto escolar não podemos deixar de considerar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Como saber se o estudante aprendeu o que lhe foi ensinado? Além de medir sua aprendizagem, a avaliação deve servir como elemento para que estudantes e professores revejam as metodologias para a melhoria do aprendizado.

A avaliação deve ser um elemento de grande auxílio para o desenvolvimento dos estudantes, tornando-se sua aliada, ajudando-os a superar obstáculos, fazendo-os crescer e não apenas quantificar, dando notas ou conceitos, medindo os supostos saberes ou as supostas ignorâncias acerca do que deveriam saber.

A avaliação sempre foi uma temática preocupante e desafiadora para os professores de todos os níveis de ensino. Se tratando de estudantes com deficiência, essa temática pode ser mais desafiadora.

A avaliação dinâmica e assistida desses alunos incluídos nas turmas regulares, não deve ocorrer como ato nivelador de inteligência e sim como instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento do potencial do aluno, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem (OLIVEIRA E PLETSCHE, p. 5).

Enquanto continuarmos dando ênfase à nota do estudante e ao que ele não sabe fazer, ao invés de buscarmos a partir do que ele já faz sozinho o suporte necessário para atingirmos seu desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2007), com ações e instrumentos adequados de avaliação, prosseguiremos corroborando práticas pedagógicas que não respeitam as especificidades dos estudantes com deficiência no decorrer do processo avaliativo e que negam a possibilidade de aprendizagem.

Em seu livro “Avaliação: Mito & Desafio”, Hoffman (2019) indica que

A necessidade de uma discussão prévia que envolvesse aspectos inerentes, no sentido de esclarecimentos sobre equívocos pertinentes à definição de avaliação como sinônimo de testar e medir. Esta conclusão não é absolutamente inédita. Há muitos estudos sobre avaliação que incluem a análise desses procedimentos e as confusões de terminologia (p. 57).

Para vários professores é muito difícil conceber a avaliação sem o vínculo obrigatório de uma nota. O Regimento Escolar (2020) da escola de Ensino Fundamental em estudo orienta sobre a avaliação:

A escola realiza a verificação do rendimento escolar de forma contínua e cumulativa do desempenho do estudante com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Avaliação é realizada a partir dos elementos do currículo e da experiência cotidiana, observando e registrando (através de trabalhos em grupos, trabalhos individuais, interação do estudante com o grupo dos professores e colegas, conhecimento prévio e a realidade do estudante). O nível dos objetivos propostos pelo professor é que determina a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Os resultados da avaliação do aproveitamento são registrados: 1º trimestre:

30 pontos - 2º trimestre: 30 pontos e 3º trimestre: 40 pontos. A avaliação ocorrerá na medida em que cada objeto do conhecimento for desenvolvido, através de trabalhos individuais, tarefas, pesquisas com objetivos definidos e bibliografia orientada, trabalhos em grupo, testes, provas e avaliação diária através da observação. A avaliação deve ser global abrangendo o afetivo, cognitivo e psicomotor. No final de cada trimestre, o estudante receberá uma nota obtida nas avaliações realizadas em **cada** componente curricular. O resultado final será obtido através do somatório das notas dos trimestres, no qual o estudante obtiver aproveitamento igual ou superior a **50** (cinquenta) pontos e **75%** (setenta e cinco por cento) de frequência. O estudante que ao final do ano letivo não apresentar este percentual de presença, e apresentar notas suficientes para aprovação, deverá fazer a recuperação da infrequência através de trabalhos, os quais deverão ser arquivados na secretaria da escola, não alterando suas notas (p. 28-29).

Além da documentação, a escola possui um sistema informatizado dos dados escolares que ao início do ano letivo é normatizado conforme o Regimento Escolar. Sendo assim, todos os estudantes devem possuir notas, inclusive os estudantes com deficiência.

Na escola criou-se uma “cultura” de que os estudantes cadastrados no Censo Escolar com CID, não poderiam ser retidos no ano letivo que frequentavam. Sendo assim, era lhes atribuído a nota necessária para aprovação. Porém, não lhes eram oferecidos um plano adaptado para cada deficiência. Esses frequentavam as aulas e recebiam as atividades como os demais. Quando não atingiam o esperado ou recusavam-se a fazê-los não acontecia nada. Tanto que esses estudantes já utilizavam a justificativa que não reprovam.

O ano letivo de 2020 iniciou no mês de fevereiro, porém, as aulas foram suspensas dia 19 de março pelo decreto municipal nº 1.758, dispendo sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Administração Municipal em conformidade com o decreto nº 55.118, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Ao longo do ano letivo surgiram vários pareceres a nível nacional, estadual e municipal com orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Dentre as orientações, foi revisto o calendário escolar, que passou a ser semestral, bem como a forma de avaliação, que passou a ser expressa através de parecer descritivo para todos os estudantes.

Ainda nesse ano letivo de 2021, os Regimentos e Projetos Políticos das escolas não foram atualizados com a justificativa dos pareceres elaborados para a situação de pandemia no país, a avaliação dos estudantes com deficiência obteve um avanço em termos de inclusão nesse processo.

Adaptação curricular para combater o capacitismo²

Defendemos que a avaliação inclusiva deve estar atrelada à atenção diversificada, mediante a adaptação do plano de aprendizagem às diferentes características e necessidades educativas de cada estudante. Ou seja, devemos dar atenção às especificidades de cada um.

A política pública que rege o ensino no Brasil atualmente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Mas será que todos os estudantes têm condições de alcançar tais habilidades?

2 O capacitismo é uma forma de preconceito contra pessoas com deficiência que envolve uma pré-concepção sobre as capacidades que uma pessoa tem ou não devido a uma deficiência e geralmente reduz uma pessoa a essa deficiência.

Percebemos que podemos repensar os objetivos para cada estudante, para que a avaliação ocorra como o ato pedagógico que valorize e dimensione adequadamente as potencialidades intrínsecas desses para o crescimento, o sucesso escolar e na vida em geral.

Para isso, podemos problematizar o conceito de currículo, conforme nos orienta Sacristán (2013) “currículo, é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (p. 17). Na prática diária das escolas, segue-se um currículo pré-determinado, apenas cumprindo as orientações das políticas públicas atuais, mas não levando em consideração as especificidades de cada estudante. Na própria BNCC pouco se fala em educação inclusiva, apenas em habilidades que todos os estudantes devem adquirir em determinado ciclo de aprendizagem.

Concordamos com Charlot (2000, p. 65) quando diz que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. Apesar de as deficiências de cada estudante, todos são capazes de desenvolver alguma habilidade, principalmente aquelas que são indispensáveis para a vida de cada cidadão. “O desejo é a mola de mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000. p. 82).

De modo que o professor é a peça chave para a inclusão e o desejo de aprender de todos os estudantes, pois as pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades não agregadas a sua capacidade biológica e serem socialmente capazes de realizar a maioria das capacidades que se exige de uma pessoa “dita normal” tão bem ou até melhor que essas.

Capacitismo é um termo novo, que ainda é utilizado informalmente na língua portuguesa, que vem sendo debatido em conferências científicas sobre a inclusão. Ele refere-se à incapacidade atrelada a pessoas com deficiência e que causa inquietação em relação a esse conceito. Segundo Campbell *apud* Mello, “o capacitismo está para as pessoas com deficiência assim como o racismo está para

os negros e o sexismo para as mulheres, pode ser associado com a produção de poder e se relaciona com a temática do corpo e por uma ideia de padrão corporal/funcional perfeito” (2016, p. 3272).

O capacitismo define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado como incapazes de produzir, de aprender, de trabalhar, de amar, de cuidar, etc. Trazendo para o contexto em estudo, até então, esses estudantes recebiam a média necessária para aprovação sem que esses fossem desafiados a aprender, ou seja, denotando certa violência capacitista.

Repensar a prática pedagógica é assumir que, de fato, não sabemos tudo. Como dizia Paulo Freire (2011): ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Apesar de os objetivos serem comuns a todos os estudantes, não significa que todos devem alcançá-los da mesma forma, mas que os professores busquem estratégias adequadas seguindo as peculiaridades de cada um.

Para Hoffmann (2019),

a prática avaliativa mediadora tem por base a concepção de criança, de jovem e adulto como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, atores e produtores de cultura no contexto da sua realidade social. Avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas perguntas e questionamento a partir de respostas e hipóteses formuladas (p. 30).

Por isso, torna-se necessário a adaptação do currículo para os estudantes com deficiência e, também, uma avaliação que contribua para o avanço intelectual desses estudantes. A questão curricular está aqui colocada como horizonte a ser construído, sendo que um primeiro passo inicial e primordial para tal meta é a elaboração conjunta e coletiva de um plano de atendimento individualizado adaptado. Foco da intervenção realizada, conforme descrito a seguir.

Percursos metodológicos

Nosso trabalho se caracterizou como uma Pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2018), é a modalidade que considera a participação e os aspectos sociais, educacionais e técnicos em sua organização. Sendo uma ação planejada alternativa a pesquisas convencionais de viés positivista. Assim, consideramos uma forma de investigação baseada em uma auto-reflexão coletiva empreendida pelos professores do Ensino Fundamental a fim de melhorar a qualidade da prática pedagógica quanto à avaliação dos alunos com deficiência e com CID da Escola.

A intervenção foi realizada em cinco momentos. Com o objetivo de sensibilizar o corpo docente para a temática inclusiva, a primeira proposta foi assistir ao filme: “Como estrelas na terra”³. O filme conta a história de uma criança que sofre com dislexia e não é compreendida pelos professores e pais. Ishaan Awasthi, de nove anos, já repetiu uma vez o terceiro período (no sistema educacional indiano) e corre o risco de reprovar novamente. As letras dançam em sua frente, como diz, e não consegue acompanhar as aulas nem focar sua atenção. Inesperadamente, um professor substituto de arte percebe que há algo de errado com Ishaan. Ao descobrir que o garoto era disléxico, o professor coloca em prática um plano para resgatar aquele garoto.

No segundo momento, foi realizado um encontro on-line com o corpo docente para uma reflexão/debate sobre o filme com uma psicopedagoga para fazer a mediação, voltando o olhar para os estudantes com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) da escola. Nesse momento, a psicopedagoga questionou os professores quanto à prática de cada um (O que fazer para ajudar o aluno diferente na sala de aula?). Destacou sobre a importância da troca entre os profissionais, o registro dos pequenos avanços, a participação da família, trabalhar o envolvimento emocional do estudante, ou seja, nunca desistir do estudante por ter suas

3 Como estrelas na Terra é um filme indiano do ano de 2007, dos gêneros infantil e comédia dramática, dirigido por Aamir Khan.

deficiências. Os professores expressaram que se emocionaram com o filme e trabalhar sobre o tema os fez ter um olhar diferenciado para esses estudantes.

No terceiro momento (segundo encontro on-line), houve a explanação da coordenadora pedagógica da Apae, sobre o tema: Avaliação dos alunos com NEE. A Coordenadora relatou que a avaliação é um todo: psicológico, social, cognitivo e pedagógico. Afirmou que os professores, em pleno século XXI, não têm mais a possibilidade de afirmar que não sabem trabalhar com as diferenças, pois conhecer o estudante e buscar a melhor maneira de ensiná-lo é inerente ao papel do educador. Destacou a importância dos relatórios, do respeito ao ritmo do estudante, sair do comodismo, ter empatia, “e se fosse meu filho?” Devemos escutar o estudante, buscar outras formas de avaliar, fazer fichas individuais, ter um olhar minucioso quanto aos avanços, sabendo que as avaliações requerem novas adaptações. Como frase final deixou: “O aluno não é um CID, é um ser humano”.

No quarto momento foi realizado o estudo das políticas públicas de inclusão como um direito de todos os estudantes à escola e à aprendizagem, com mediação de uma coordenadora pedagógica especialista em Políticas Públicas. Na ocasião, ela apresentou a Política Nacional de Educação Inclusiva através de uma fala bem dinâmica e concisa. Destacou que a educação especial perpassa a educação infantil até a superior, sobre a diversidade, a inclusão e a legislação sobre o tema.

Para o quinto momento foi solicitado aos professores que elaborassem um plano de atendimento individualizado adaptado⁴ que indicasse os objetivos que se esperava alcançar ao final do ano letivo para cada estudante com deficiência e com CID da escola, propondo mudança de metodologias e avaliação.

Cada professor, na sua disciplina ou ano em que esses

⁴ O plano de atendimento individualizado adaptado é aquele que visa reformular o currículo acadêmico para os estudantes que, por suas condições cognitivas, físicas e sensoriais não demonstram condições de acompanhar o currículo regular.

estudantes estão matriculados elaboraram o plano individualizado, pensando nas particularidades de cada um, nas habilidades necessárias para a vida, sabendo que esses não atingirão os mesmos objetivos dos demais estudantes da turma, pois que cada um seguirá seu percurso formativo próprio.

Em grande medida, pudemos constatar o sucesso da proposta, pois no conselho de classe, ocorrido no final do semestre, cada professor releu o plano elaborado e constataram que o estudante atingiu os objetivos propostos. Sendo assim, esses estudantes foram aprovados para o ano seguinte, mas com a observação de que o plano individualizado será mantido para o ano em que frequentarão.

Algumas discussões

A intervenção realizada com os vinte e quatro professores de ensino fundamental da escola em estudo atingiu os objetivos propostos em grande medida. A sensibilização com o filme foi emocionante conforme os relatos dos professores. O momento possibilitou ter um olhar diferenciado para os estudantes, não somente os com deficiência, mas repensar a diferença como um todo. Nos diversos momentos foi possível discutir situações vivenciadas na escola, como a desnivelção e as dificuldades de aprendizagens, a desestrutura familiar, formação insuficiente, dificuldade de avaliar, os transtornos e as deficiências mais comuns, a legislação existente e os desafios enfrentados no dia-a-dia. Também houve falas de encorajamento e sugestões, como: a troca entre colegas, avaliar os pequenos avanços, o trabalho com jogos, reforçar o vínculo, conhecer o estudante, ter empatia e fazer o nosso melhor.

Destacamos frases na íntegra citadas pelos professores durante a intervenção: “Nunca vamos estar preparados, nenhum estudante é igual ao outro”, “desistir de tal estudante é triste, devemos estar sempre tentando.”, “devemos avaliar o todo do estudante: psicológico, social e cognitivo”, “Respeitar o ritmo de cada um”, “A importância dos registros diário de cada estudante”, “a prova não é o único instrumento de avaliação”, “Nem sempre

o estudante com CID é o problema”, “Manter contato constante com as famílias”, mas a que mais resumiu o trabalho foi “O aluno não é um CID, é um ser humano”.

No último momento da intervenção, os professores elaboraram um plano de atendimento individualizado adaptado, indicando os objetivos que se espera alcançar ao final do ano letivo para cada estudante com deficiência e com CID da escola, propondo mudança de metodologias e avaliação. Cada professor, na sua disciplina ou ano em que esses estudantes estão matriculados elaboraram o plano pensando nas particularidades de cada um, tendo em vista a possibilidade que esses não atinjam os mesmos objetivos dos demais estudantes da turma, como destacado anteriormente.

Percebemos que a temática discutida é desafiadora para todos os professores da escola, mas a participação de cada um foi de grande relevância para iniciarmos mudanças de um paradigma no ato pedagógico. Algo que verificamos tanto no conselho de classe quanto nas reuniões de organização pedagógica para o próximo ano letivo, pois observamos a intencionalidade de utilização do plano individualizado por parte dos professores. O que demonstra mobilização e engajamento na proposta apresentada com a intervenção.

Considerações finais

Procuramos colaborar com o avanço de discussões acerca da avaliação de estudantes com deficiência. Após a pesquisa de intervenção, compreendemos que ainda temos investigações a realizar sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, o trabalho realizado iniciou algumas mudanças para que professores da escola estudada tivessem um olhar diferenciado, não só para a avaliação, mas também sobre suas práticas, tendo em vista a aprendizagem desses estudantes.

Para além dos muros da escola, apresentaremos a proposta

do plano de atendimento individualizado adaptado para a Secretaria de Educação Municipal na intencionalidade de que ele seja mantido no Regimento da escola. A ideia é buscar incluir de fato esses estudantes proporcionando-lhes oportunidades de inclusão no ambiente escolar e aprendizagem dentro de suas potencialidades. Além disso, indicaremos que a avaliação desses estudantes seja realizada somente através de parecer descritivo, conforme a legislação já orienta, fazendo com que esses estudantes sejam realmente incluídos no ambiente escolar, proporcionando-os meios para que a aprendizagem adquirida no ensino fundamental lhes possibilite a tornarem-se cidadãos preparados para a vida em sociedade.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola** - de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, **Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001**.

COMO ESTRELAS NA TERRA. Direção: Aamir Khan.

Produção: Aamir Khan. (Índia): PVR Pictures, 2007. YouTube.

ESPANHA, **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Prática nas Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mitos & Desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglén. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, Anahi Guedes. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do Capacitismo ou a preeminência e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. In: Ciência e saúde coletiva, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MUNICÍPIO. **Parecer CME nº 04/2010**. Regulamenta a Implementação, do Sistema Municipal de Ensino de Esmeralda, do Disposto na resolução CME/SEB nº 4 de 02 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e dá outras providências, 2010.

MUNICÍPIO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola, 2019.

MUNICÍPIO. **Resolução CME nº 02/2010**. Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Mariana & PLETSCHE, Márcia. (2014) **A avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual em tempos de Educação Inclusiva**. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/1-oliveira_e_pletsch.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o**

currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, Ludmila. (2021) **Capacitismo:** expressões são discriminatórias com quem tem deficiência. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/capacitismo-expressoes-sao-discriminatorias-com-quem-tem-deficiencia>> Acesso em 20 de outubro de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2018.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para Todos, Porto Alegre: Artmed, 1990.

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

Capítulo 6

EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: OS DESAFIOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC¹

Itaise Moretti de Lima
Leila Fiorentin de Vargas

Considerações iniciais

O ano de dois mil e vinte ficou marcado pela pandemia de COVID-19, as rotinas foram modificadas repentinamente e, com a suspensão das atividades presenciais, foi necessário repensar a organização das práticas pedagógicas das escolas. Ficou estabelecido o início do referido ano, como prazo máximo para implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento norteador dos currículos e das propostas pedagógicas nas instituições de ensino de toda Educação Básica, nas redes públicas e privadas, conforme Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017.

Se tratando da Educação Infantil, reconhecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 como a primeira etapa da Educação Básica, ficou ainda mais evidente a preocupação com os ajustes das propostas pedagógicas, tendo em vista as especificidades do trabalho realizado em creches e pré-escolas. O Parecer 5/2020, do Conselho Pleno/Conselho

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

Nacional de Educação (BRASIL, 2020, p. 09) exarou orientações sobre a reorganização do calendário escolar e sobre as atividades não presenciais, sugerindo para as escolas de Educação Infantil

desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais.

A BNCC, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 38), reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do planejamento, institui os Campos de Experiências e os Direitos de Aprendizagem, tendo como pressuposto a indissociabilidade entre o Cuidar e Educar, bem como a importância do vínculo afetivo na oferta de um espaço acolhedor, que assegure os princípios éticos, políticos e estéticos. Entende a criança como centro do planejamento e como

ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.

A concepção de infância estabelecida na BNCC aponta para a necessidade do olhar atento do educador que resulta na intencionalidade pedagógica, por meio de práticas que levem em consideração as diversas realidades culturais, sociais, econômicas, geográficas... Também reforça a definição de criança apresentada no artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 2009 (BRASIL, 2009, p. 1):

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Dessa forma, para que o processo de aprendizagem aconteça é imprescindível que as crianças sejam reconhecidas como seres de culturas plurais, ativos, protagonistas, que se desenvolvem por meio de experiências nas interações com outras crianças, com adultos e com o ambiente. Com base na concepção de criança como sujeito de direitos expressa pelas DCNEI, a BNCC, estabelece para a Educação Infantil seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e o conhecer-se, que conduzem a intencionalidade educativa e que precisam ser garantidos para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, sendo o professor mediador do processo.

A organização curricular da Educação Infantil presente na BNCC está estruturada por faixas etárias, considerando bebê, as crianças de zero a um ano e seis meses de idade; crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e crianças pequenas de quatro a cinco anos e onze meses. Apresenta cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, pautados nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12) que definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral.

Tal perspectiva muda o foco do currículo, que ao invés de estar centrado especificamente em um determinado conhecimento ou conteúdo, centra-se na experiência da criança e na interlocução dos diferentes campos. Em cada um deles é proposto um conjunto de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, o que requer ressignificar as práticas pedagógicas, colocando o fazer e o agir das crianças no centro do processo educativo, a partir das relações e interações que se estabelecem entre elas e o mundo, elaborando o conhecimento através de suas vivências. Fochi (2021, p. 70) aponta que:

Pensar nos campos de experiência significa abrir mão de diversas práticas escolares que conhecemos e avançar para nos aproximarmos das significações da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada bebê e criança.

É durante a brincadeira e pelas interações que as crianças aprendem e o educador pode observar a forma com que cada uma percebe e sente o mundo, como ela gostaria que fosse, o que se passa em sua vida cotidiana, também pode perceber emoções que se expressam na demonstração de agressividade, tristeza ou isolamento. A partir da análise e registro desses momentos é possível pensar em estratégias pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento integral e na possibilidade de traçar novos objetivos. É essencial que as práticas pedagógicas contemplem as diferentes linguagens associadas aos direitos de aprendizagem e campos de experiências, tendo como pressuposto o que afirma Barbosa (2009, p. 22)

[...] temos pensado a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim falamos de infâncias no plural, pois elas são vividas de modos muito diversos. Ser criança não significa ter que viver um único tipo de infância. As crianças para serem crianças não estão condicionadas às mesmas experiências.

Considerando o exposto, o capítulo descreve uma intervenção pedagógica que surgiu da necessidade da realização de formação docente sobre a BNCC e do contexto decorrente da pandemia, contando com a participação de professoras e atendentes de creche de duas escolas de uma rede municipal. Utilizou recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, explorando a utilização da *blogquest* como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem - AVEA. Essa ferramenta promove o letramento tecnológico, facilitando processos de aprendizagem ativa, estimulando a autonomia, oferecendo materiais selecionados de acordo com a área de estudo e acesso a informações especializadas, além de propor um espaço de integração entre os sujeitos, orientando e norteando os processos de pesquisa e aprendizagem. De acordo

com Boeira, Boeira e Soares (2010, p. 3):

Entre as alternativas que possibilitam a alfabetização tecnológica, está a promoção de um melhor aproveitamento das informações disponíveis na internet e do tempo despendido para realização das pesquisas pelos estudantes através da exploração das WebQuest e das blogquests. Ao utilizá-las durante a realização das suas pesquisas, sobre determinado tema, os estudantes não acessam a qualquer site, sem que esse tenha sido validado e indicado pelo professor. Este desempenha papel fundamental: orienta a pesquisa dos estudantes propondo atividades, delimitando os assuntos, indicando os *links*, esclarecendo como tratar as informações e os critérios de avaliação.

Teve como objetivo proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre a BNCC, além de contribuir com o planejamento de estratégias pedagógicas de Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, durante a suspensão das atividades presenciais.

Percurso metodológico

O estudo organizou-se com base na pesquisa-ação que, conforme Gil (2008, p. 31), se caracteriza pelo “[...] envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.”, por se tratar de uma intervenção no âmbito de grupos, organizações e comunidades. Apresenta abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como foco a análise de dados coletados através de formulários e relatos. Nesse sentido, Gil (2008, p. 31) afirma que “[...] o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados.”.

Foi realizada uma formação continuada online, intitulada “A BNCC e os desafios da Educação Infantil durante a pandemia”, com carga horária de vinte horas, no período de outubro a novembro do ano de dois mil e vinte, para 12 (doze) professoras e 07 (sete) atendentes de creche, que atuam em duas escolas de Educação Infantil, em uma rede municipal de ensino, que atende aproximadamente 200 (duzentas) crianças.

A formação foi organizada em três encontros síncronos pela plataforma digital Google Meet, registrados por meio de gravações, com a finalidade de refletir, analisar, avaliar e coletar dados a partir do relato das participantes sobre os desafios e as ações pedagógicas coexistentes nas duas instituições de Educação Infantil durante a pandemia. O AVEA, *blogquest*, foi utilizado como principal ferramenta para as atividades assíncronas, onde foram disponibilizados os materiais de estudos, organizados conforme o cronograma abaixo.

Figura 1- Cronograma da Formação Docente.

Cronograma:

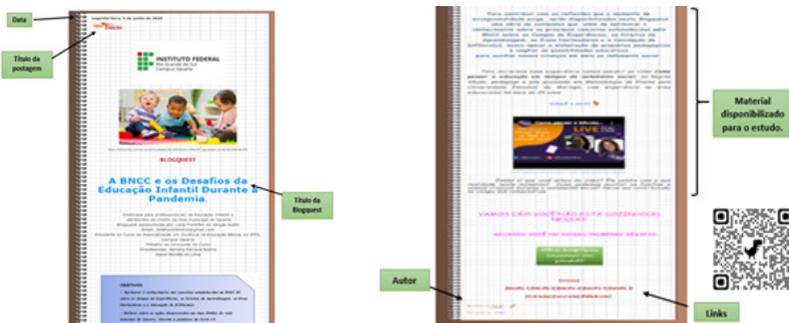
Data	Atividade
*19/10 às 20h.	Encontro Síncrono- Abertura da formação e apresentação dos(as) participantes.
19/10 a 25/10	Desafio 1- Os Direitos de Aprendizagem.
19/10 a 30/10	Desafio 2- Campos de Experiências.
*30/10 às 20h	Encontro Síncrono - Trocas de experiências das propostas elaboradas no desafio1.
19/10 a 06/11	Desafio 3- Interações e Brincadeiras
19/10 a 12/11	Desafio 4- Cuidar e Educar
19/10 a 18/11	Desafio 5- Concepção de Infâncias
*19/11 às 20h.	Encontro Síncrono - Encerramento da formação.

* Os encontros síncronos serão realizados pela plataforma Meet, o link dos encontros serão encaminhados no email.

Fonte: https://ladepex2.blogspot.com/2019/09/disponivel-em-acesso-em-12-set_12.html. Autora: Leila Fiorentin de Vargas Subtil.2020

A *blogquest* foi organizada por diferentes postagens, denominadas: início, desafios, avaliação, referências e conclusão. Os desafios foram compostos por caça-palavras, vídeos, *quiz*, observações, análises e produção textual, que possibilitaram a coleta de dados através dos registros das participantes. Através de *links* as participantes eram direcionadas para as etapas seguintes. Conforme figura 2 e 3.

Figura 2 e 3 - *Blogquest* página início e *Quick Response Code (QR-Code)* de acesso.



Fonte: https://ladepex2.blogspot.com/2019/09/disponivel-em-acesso-em-12-set_12.html. Autora: Leila Fiorentin de Vargas Subtil.2020.

A abertura da formação ocorreu de forma síncrona, sendo o primeiro momento destinado à apresentação da proposta, acolhimento e fala das participantes. Após, feita introdução sobre a Educação Infantil, documentos normativos, BNCC e pandemia, em seguida exposição da *blogquest*, dos objetivos, do cronograma e das explicações sobre cada desafio. Ao final do encontro, foi disponibilizado espaço para dúvidas e perguntas.

O desafio 1 abordou os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo composto por caça-palavras e elaboração de propostas pedagógicas a serem enviadas para as famílias realizarem com as crianças. Para complementar, apresentou como sugestão a leitura da reportagem BNCC na Educação Infantil: como garantir os direitos de aprendizagem², e do artigo Educação a distância, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!³ No desafio 2, foram estudados os

2 Reportagem da revista Nova Escola por: Wellington Soares 20 de Julho | 2018 disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12147/bncc-na-educacao-infantil-como-garantir-os-direitos-de-aprendizagem?gclid=CjwKCAjwxOvsBRAjEiwAuY7L8jsrDQ8eAzEC8GP85RucMpCtdeV4i1WkONhLiUZ8s1DGQeWmDJipAhoC9YEQAvD_BwE Acesso em 05.05.2019.

3 Artigo elaborado por Angela Scalabrin Coutinho e Valdete Côco, disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/educacao_a_dist_ncia_na_

Campos de Experiências mediante o vídeo A BNCC para Educação Infantil⁴, que esclareceu a organização curricular e a equidade da Educação Infantil, desafiando as participantes a fazer a leitura dos campos de experiências no site da BNCC, responder um *Quiz* e após, analisarem a proposta elaborada no desafio 1, verificando quais foram contemplados e ainda, se houve a interlocução entre eles. Após desse desafio, foi realizado o segundo encontro síncrono a fim de revisitar, analisar e avaliar os dois primeiros desafios, compartilhar as propostas pedagógicas elaboradas no desafio anterior e relatar os problemas encontrados durante esse processo. O desafio 3, abordou as Interações e Brincadeiras, sendo proposta a leitura do texto O Lugar do Lúdico na Educação Infantil⁵, após a observação de imagens de escolas que retornaram as atividades durante a pandemia, levando a questionamento e à reflexão de como as interações e brincadeiras ocorrerão em meio aos protocolos de distanciamento social. No desafio 4, afirmou-se através do vídeo Chega de separar o cuidar e o educar⁶, que essas ações são práticas indissociáveis, remetendo à análise de imagens de práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil, refletindo também sobre o quanto essas ações podem se tornar mecanizadas devido ao uso dos EPIs pelos(as) profissionais de educação. No desafio 5, foi proposto uma sessão cinema, com o documentário “O Começo da Vida”, para refletir se realmente está sendo respeitado as múltiplas infâncias nas ações do cotidiano da escola e cada criança em sua totalidade e, disponibilizado um questionário, por meio do *google* formulário.

Como encerramento da formação, foi realizado o último

educacao_infantil_nao_educacao_e_cuidado_com_as_crianças_suas_familias_e_profissionais_docentes_sim.pdf Acesso em 02.09.2020.

- 4 Vídeo de Paulo Fochi, Professor/Doutor (Unisinos/USP) e coordenador do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk&feature=youtu.be> Acesso em 12/10/2019.
- 5 Leitura disponibilizada no Portal da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/198-o-lugar-do-ludico-na-educacao-infantil> Acesso em 20/07/2020.
- 6 Vídeo sugerido, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p_lvoTUGWHE Acesso em 17/10/2019.

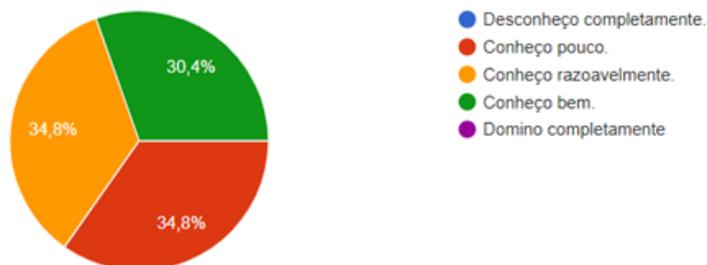
encontro síncrono que teve como finalidade revisitar os desafios 3, 4 e 5, proporcionando momentos de fala dos participantes sobre os temas abordados, avaliação dos encontros e também informações sobre os certificados de participação. Por fim, foi apresentada a mensagem de encerramento, visando mobilizar os participantes para a importância do aprimoramento contínuo de sua práxis.

Análise de resultados: desafios e possibilidades

A BNCC, homologada no ano de 2017, desencadeou inquietações e muitas dúvidas no meio docente sobre os impactos na organização dos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Em 2018, foi instituído a nível nacional, o primeiro “Dia D” que envolveu secretarias das redes de ensino, professores e gestores de escolas, com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre o documento para que sua implementação pudesse ocorrer dentro do prazo estabelecido, ou seja, dois anos a partir de sua homologação.

Conforme dados iniciais levantados na pesquisa, mesmo com os estudos realizados sobre a BNCC, nenhuma das participantes afirmou conhecer completamente o documento, conforme mostra a figura 4.

Figura 4 – Representação gráfica sobre conhecimento da BNCC da EI.



Esse resultado confirmou a necessidade da execução da intervenção pedagógica e serviu de base para a elaboração dos materiais propostos nos desafios da blogquest. Esses movimentos atrelados ao contexto da pandemia e suspensão das atividades

presenciais, intensificaram ainda mais a necessidade de pensar nas especificidades da Educação Infantil, que deve ter como foco os eixos estruturantes, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, bem como os demais conceitos contemplados no estudo.

Pensando na articulação da concepção de crianças, infâncias e nos direitos de aprendizagem, a organização curricular da Educação Infantil presente na BNCC está estruturada em cinco Campos de Experiências que contemplam as três etapas etárias, identificadas na BNCC (2017, p. 24), como bebês, de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e pré-escola, de quatro anos a cinco anos e onze meses de idade.

A definição dos Campos de Experiências baseia-se também no que dispõem as DCNEI (2009, p.12), em seu parecer 20, que define o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral.

Essa perspectiva, muda o foco do currículo, que ao invés de estar centralizado especificamente em um determinado conhecimento ou conteúdo, centra-se na experiência da criança e na interlocução de diferentes campos. Em cada um deles é proposto um conjunto de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, que conforme destaca Fochi (2021, p. 70)

Pensar nos campos de experiência significa abrir mão de diversas práticas escolares que conhecemos e avançar para nos aproximarmos das significações da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada bebê e criança.

Organizar um currículo por campos de experiências requer ressignificar as práticas pedagógicas, colocando o fazer e o agir das crianças no centro do processo educativo, a partir das relações e

interações entre elas e o mundo, elaborando o conhecimento através de suas vivências.

Nos desafios 1 e 2, as participantes mencionaram que algumas orientações presentes na BNCC já estavam sendo realizadas nas atividades desenvolvidas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, sendo necessário aprofundar e articular aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem. A partir do momento que passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, consolida-se sua importância social e política que substitui o caráter assistencialista e escolarizante da primeira infância. Surge então a necessidade de rever práticas e estabelecer sua identidade que se constitui pela indissociabilidade entre educar e cuidar. O Referencial Curricular Gaúcho (2018, p. 56), reforça que:

Todas as ações desenvolvidas na escola na infância são marcadas pela intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, bem como pelo acesso ao conhecimento sistematizado através das práticas pedagógicas significativas para as crianças, Assim os conteúdos que emergem dessa etapa, apresentam uma aprofunda relação com a vida cotidiana, entre eles, a alimentação, a higiene, o repouso, o domínio do corpo, o brincar, movimento, e exploração de si e do entorno entre tantas outras formas de linguagens.

Entretanto, ressaltaram que com a suspensão das atividades presenciais não haveria a garantia do desenvolvimento integral das crianças, nem a possibilidade de realizar a mediação necessária para tais ações. Outras questões levantadas enfatizaram a dificuldade de manter vínculo por meio de recursos digitais e a preocupação com as crianças em situação de vulnerabilidade social, o que se expressa através dos relatos a seguir:

É um momento inusitado, nunca imaginei que as escolas se manteriam fechadas por tanto tempo. Diante dessa situação me sinto em muitos momentos preocupada em como as infâncias das crianças estão se dando, pois sei que as crianças matriculadas em minha turma precisavam da escola... (PARTICIPANTE A).

Como educadora “sem escola” me vejo num contexto estranho e atípico, por mais que tentemos manter um contato virtual

constante, não se aproxima nem de longe a nossa vivência nestes últimos 20 anos. Agora, neste momento de pandemia, penso o que muitas estão passando em casa. Talvez tenham o básico, mas talvez falte muita coisa que tinham na escola. Muitas precisam de atenção, de carinho, de afeto, o que é muito importante para elas. Muitas famílias são desestruturadas, há brigas, há revoltas dentro de casa. Meu medo é do que estarão vivenciando, aprendendo, passando, pensando... (PARTICIPANTE B).

Além das reflexões, as participantes elaboraram propostas pedagógicas para serem enviadas às famílias, folders informativos sobre os riscos do uso excessivo de telas pelas crianças, contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Os recursos utilizados para o envio das propostas pedagógicas foram WhatsApp, canais do Youtube e páginas no facebook criadas pelas educadoras, além da confecção de materiais lúdicos disponibilizados nas escolas. Apenas 38,9% conseguiram manter contato efetivo com as famílias das crianças da sua turma, sendo que 55,6% parcialmente e 5,6% não tiveram nenhum tipo de contato, mesmo realizando tentativas através das ferramentas digitais e ligações telefônicas. Relataram o pequeno retorno por parte das famílias, sendo que apenas 61,1% fizeram algum tipo de devolutiva por vídeos, fotos, ou materiais entregues nas escolas.

Hoje sinto uma certa preocupação em relação ao desenvolvimento das crianças, pois sabemos que a maioria não está tendo a devida atenção e cuidados para seu desenvolvimento integral e estão tendo facilidade no acesso ao uso das tecnologias, o que não é nada bom. (PARTICIPANTE C).

Como educadora com as escolas fechadas, me sinto preocupada, pois as crianças tinham um lugar para conviver, brincar, conhecer, explorar, participar, expressar e também alimentar-se. (PARTICIPANTE D).

O conteúdo sobre os eixos interações e brincadeira, disponibilizado no desafio 3, despertou reflexões sobre o lugar do lúdico no momento do retorno presencial, tendo em vista os protocolos de prevenção à contaminação do coronavírus, o que impactará na rotina e nos espaços escolares. Reforçaram também

que a identidade da Educação Infantil é construída no dia a dia, confirmada pelas práticas educacionais de cada profissional e quando feita com comprometimento e dedicação, poderá ser mantida mesmo por meio de novas práticas que serão impostas pelo momento atual.

Acredito que esse “novo normal” vem ser um grande desafio para nós como educadoras, que ao longo dos anos buscamos proporcionar momentos de interações, estabelecendo vínculos, estimulando o contato, o respeito para com o outro e principalmente o viver em sociedade. Desta maneira, fica bem difícil pensar a educação infantil sem essas características fundamentais para um desenvolvimento efetivo. (PARTICIPANTE E).

Esse aspecto também foi citado no ato de cuidar e de educar, abordados no desafio 4, conceitos indissociáveis nas práticas do cotidiano da Educação Infantil. As educadoras reiteraram que será necessário buscar estratégias para tornar o retorno o mais acolhedor e seguro possível para as crianças, sendo que o afeto se consolida através do olhar, da fala e da escuta, elementos fundamentais nesse processo, conforme afirma Barbosa (2009, p. 68):

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

Diante da análise realizada, pautada nos fundamentos teóricos apresentados, considera-se que os objetivos da intervenção pedagógica foram alcançados, tendo em vista as respostas obtidas na

avaliação final, proposta através de questionário *online*, conforme apontam os relatos a seguir:

Excelente proposta em fazer essa formação online. Nos proporcionou muitos aprendizados, trocas e descobertas de novas habilidades. Creio que foi uma formação bastante provocadora, no sentido positivo. Nos fez refletir sobre nossa prática e nos auxiliou no sentido de buscarmos melhorar como educadoras. Obrigada pela oportunidade. (PARTICIPANTE F).

Acredito que a formação veio a ser um modo de refletirmos sobre a nossa prática durante a Pandemia, já possibilitando o pensamento sobre os desafios que vamos ter que enfrentar durante o retorno, e todas as interações foram de grande valia. (PARTICIPANTE G).

O estudo também teve como foco o uso das TDICs, que nas últimas décadas têm sido incorporadas às práticas docentes e propostas pedagógicas como meio para consolidar novas possibilidades de aprendizagens significativas. No contexto da pesquisa, foi o principal meio para a realização da formação docente, estando em conformidade com uma das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), que estabelece:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Portanto, a utilização da *blogquest* foi um recurso indispensável para a execução do trabalho, considerando o momento de excepcionalidade vivido em virtude da pandemia de Covid-19 e necessidade de isolamento social.

Todas as participantes registraram que a formação intitulada “A BNCC e os desafios da Educação Infantil durante a pandemia”, realizada por meio da *blogquest*, contribuiu para aprofundar os conhecimentos sobre a BNCC e para a elaboração de propostas pedagógicas fundamentadas no documento, durante o período de suspensão das atividades presenciais.

Considerações finais

Sendo a BNCC referência obrigatória para a revisão dos currículos escolares e planejamento das práticas pedagógicas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, se torna imprescindível o aprofundamento dos conceitos presentes no documento na formação continuada dos profissionais que atuam na educação escolar.

Diante dos dados coletados, ficou evidente a relevância da pesquisa e da intervenção pedagógica, a qual teve como objetivo atrelar aos debates sobre a BNCC, as necessidades impostas pelo contexto da pandemia, levando em consideração as especificidades da Educação Infantil, evitando proposição de práticas desvinculadas das concepções atuais, dos eixos estruturantes e dos direitos e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Cabe destacar que muitas das orientações apresentadas na BNCC, já estavam estabelecidas na LDB nº 9394/96 e nas DCNEI, mesmo assim, foi possível perceber que os estudos realizados até então não foram suficientes para sua implementação.

O fechamento das escolas acentuou a preocupação de como alinhar as propostas pedagógicas ao que prevê o documento e garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo que uma nova organização temporal e espacial se fez necessária. As escolas tiveram que adentrar os lares das crianças, reconhecendo a família como parte integrante do processo educativo, tendo em vista que

potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2017, p. 36).

No entanto, essas práticas nem sempre puderam ser garantidas em contextos mais vulneráveis ou até mesmo quando

as famílias não dispunham de tempo para acompanhar e realizar as propostas sugeridas. Desse modo, percebeu-se que nem mesmo o aprofundamento dos conceitos da BNCC e o acesso aos recursos tecnológicos deram conta dos desafios enfrentados durante a pandemia. O contato presencial, as vivências e o vínculo construído nos espaços escolares favorecem a garantia dos direitos das crianças ao desenvolvimento e aprendizagem por meio do contato com os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

Considera-se que o estudo da fundamentação teórica apresentada pela BNCC e a busca por novas possibilidades e estratégias pedagógicas fazem parte de um processo contínuo de vinculação entre teoria e prática. Sendo assim, a pesquisa abre espaço para outros estudos sobre a BNCC no que se refere às suas potencialidades e limitações, já que, até chegar à sua versão final contou com contribuições de diferentes grupos, com concepções distintas, que acabaram desencadeando alguns pontos divergentes no próprio texto. Um deles, é a proposição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pautados em competências e habilidades. Destaca-se também a análise da ampliação do letramento digital, que se refere à capacidade de usar os recursos tecnológicos de forma consciente e crítica, tanto dos profissionais que atuam na educação escolar quanto das famílias.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 Ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizeseducacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 02 Mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em Ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: Ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: Ago. 2021.

BOEIRA, Adriana Ferreira; BOEIRA, Jocelaine Minella; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Blogquest**: uma das possibilidades de utilização dos *blogs* no processo de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1444>>. Acesso em: 12 abril. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **Criança, currículo e campos de**

experiência: notas reflexivas/Child, curriculum and fields of experience: reflective notes. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 25, p. 52-72, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho:** Educação Infantil, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf> Acesso em: 21/06/2020.

Capítulo 7

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Itaise Moretti de Lima
Maiqueli Faustino

Considerações iniciais

Afetividade ocupa um lugar de grande importância no desenvolvimento infantil e precisa ser levada em consideração na escola quando se pensa em educação integral, conceito presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p.7), que tem a finalidade de nortear as aprendizagens de forma igualitária em todos os estabelecimentos de ensino da Educação Básica, sendo definido como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O referido documento destaca que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2017, p. 16) e também que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a

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

dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

O reconhecimento da Educação Infantil como parte da educação básica é recente. Somente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, sistematiza a primeira etapa da educação básica, sendo organizada em creches e pré-escolas. É inegável que essa integração foi resultado de inúmeros desafios e representa uma grande conquista, mencionada na BNCC (BRASIL, 2017, p.34): “Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica”. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013, p. 15), corroboram com tal reconhecimento salientando que

[...] se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A Educação Infantil é a fase inicial da vida escolar da criança, que geralmente, vivencia as primeiras experiências de separação da família e passa interagir com outras crianças e adultos. Os profissionais serão referência para que se sintam seguras e acolhidas no espaço escolar, visto que cada uma traz consigo características e necessidades diferenciadas. O professor não apenas cria vínculos afetivos com seus alunos, mas também ajuda a criança a estabelecer vínculos de afeto com colegas, família e outros adultos. O Referencial Curricular Gaúcho – RCG (RIO GRANDE DO SUL, p. 81), destaca que:

A presença de um professor sensível e atento é fundamental para que as crianças vivam experiências mediadoras de valiosas aprendizagens em que expressem seus desejos e descobertas pelo corpo, gestos e palavras. Cabe ao professor proporcionar experiências ricas, desafiadoras e variadas que possibilitem a cada criança desenvolver seu próprio percurso educativo, que é único e fruto de uma variedade de experiências que as crianças vivenciam na escola.

O planejamento de espaços e tempos que contemple tal entendimento também é de grande relevância. Embora a BNCC não aborde especificamente o tema da afetividade, é possível identificar elementos que contemplam tal aspecto. O documento (BRASIL, 2017, p. 36) aponta as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do processo, sendo que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Orienta também que os currículos e o planejamento pedagógico nas escolas de Educação Infantil, contemplem os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 38), por meio da intencionalidade pedagógica, além da indissociabilidade entre cuidar e educar (BRASIL, 2017, p. 36):

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

A chegada na escola vem com uma série de novidades para as crianças que, ao iniciar o ano letivo, passa a conviver bastante tempo com professoras e toda a equipe que faz parte do ambiente escolar. Quando se leva em consideração o momento da pandemia de COVID-19, os desafios são ainda mais complexos. Partindo desse ponto, surgem inúmeros questionamentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, já que o vínculo afetivo que

o docente estabelecia diariamente com a criança ficou prejudicado em função da suspensão das atividades escolares presenciais.

O capítulo apresenta uma intervenção pedagógica realizada em uma escola de Educação Infantil, que teve como fio condutor as contribuições da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em vista a perspectiva da educação integral, bem como a indissociabilidade do cuidar e educar, prevista na BNCC. Para tanto, entre os objetivos traçados, destaca-se a importância de ampliar o repertório de práticas pedagógicas que contemplem a afetividade no contexto da pandemia. A proposta foi executada com um grupo de professoras, em uma escola da rede privada, que atende crianças em idade escolar da Educação Infantil.

Percurso metodológico

O percurso metodológico teve como referência a pesquisa-ação, de caráter qualitativa, que, segundo Gil (2017, p. 137), “[...] envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados [...]”. Para alcançar os objetivos traçados, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre afetividade na educação infantil atrelada ao estudo da BNCC. Em seguida, realizado levantamento das necessidades específicas de uma escola em relação ao tema. A intervenção pedagógica consistiu em encontros de estudos, planejamento e sugestão de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças de turmas de creche e pré-escola.

A proposta foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede privada, tendo como participantes professoras, atendentes e equipe da gestão escolar. Foi organizada em três encontros presenciais e em uma atividade assíncrona, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Descrição da intervenção pedagógica

Ação 1
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Investigar as concepções da equipe sobre afetividade.- Demonstrar a importância da afetividade no desenvolvimento infantil.- Discutir sobre autores que abordam o tema afetividade no desenvolvimento infantil. Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none">- Dinâmica da linha, apresentação do tema e roda de conversa inicial.
Ação 2
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Propor e discutir ações que incentivem e promovam o desenvolvimento da afetividade no contexto da escola de educação infantil.- Discutir sobre as dificuldades encontradas em tempos de pandemia. Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none">- Apresentação de slides sobre afetividade e troca de experiências através de roda de conversa.
Ação 3
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Dialogar e revisar o que foi apresentado.- Apresentar sugestões de práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none">- Exposição da atividade 1 - Cartola.- Exposição da atividade 2 - Semente em flores.
Ação 4
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">- Aprofundar a fundamentação teórica sobre o tema central da intervenção pedagógica. Atividade desenvolvida: <ul style="list-style-type: none">- Sugestão de leitura de texto.

Cabe destacar que a proposta privilegiou o diálogo entre os participantes da intervenção pedagógica e a pesquisadora. Os dados foram sendo coletados durante os relatos que surgiram nas ações 1, 2 e 3, além do registro realizado por meio de uma ficha após a ação 4 e aplicação das atividades com as crianças.

Análise de resultados e discussão

A BNCC tem como objetivo o oferecimento igualitário de aprendizados educacionais, respeitando as diversidades e abarcando em meio a isso o conceito de equidade que considera reconhecer as diferentes necessidades do indivíduo. Sendo assim,

[...] desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p.15).

No que se refere à etapa da Educação Infantil, percebe-se que a temática da afetividade está presente nas orientações do documento, quando consideramos a concepção de educação integral e os eixos estruturantes. A escola é o lugar em que a criança convive com pessoas diferentes do contexto familiar e precisa se sentir segura para ser inserida no meio social. Vale salientar que o professor, juntamente com atendentes, monitores e comunidade escolar, é o responsável pela afetividade no âmbito escolar, mediando uma ponte, que desempenha o papel crucial para construção e desenvolvimento do conhecimento, assim como destaca Barbosa (2009, p. 23):

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e,

principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

A todo momento no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, as interações e as brincadeiras devem se fazer presentes. No brincar, a criança reproduz a realidade, o que possibilita abertura e compreensão acerca das emoções e sentimentos, tanto de si como dos outros.

Em relação aos campos de experiência, que devem pautar a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, destaca-se a importância da afetividade implícita em cada um deles. O campo “O eu, o outro e o nós” destaca a interação com outras crianças e adultos, o que envolve emoções, afetividade e autoconhecimento acerca de sua individualidade e do todo. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 40) ressalta que “Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.”. No campo “Corpo, gestos e movimento” (BRASIL, 2017, p. 41) é afirmado que:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Quando se trata de “Traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2017, p. 41), destaca-se no documento que “[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças [...]”. Já o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2017, p. 42) enfatiza que “As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e

outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro.”. Sendo assim, cabe ao professor ter clareza de como o tema da afetividade é contemplado em cada um dos campos de experiências e contemplá-lo nas práticas pedagógicas.

Abordar o tema afetividade na Educação Infantil é fundamental, uma vez que as crianças devem se sentir acolhidas no ambiente escolar para que possam se desenvolver de forma integral. Além disso, é necessário superar algumas concepções que desconsideram a dimensão do todo da criança, assim como destaca Barbosa (2009, p. 24):

Uma das clássicas subdivisões utilizadas pela Pedagogia no momento de elaborar as propostas pedagógicas é fragmentar e retirar as crianças pequenas de seus contextos ao reduzi-las às áreas motora, afetiva, social e cognitiva. Como se fosse possível fazer uma atividade motora sem a presença da emoção e da cognição dentro das práticas sociais de uma dada cultura.

Quando o profissional compreende os conceitos de afetividade, pode contribuir de forma mais efetiva na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Segundo Piaget (1976, p.16) “a vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização”. Já para Vygotsky (1993, p. 25):

Quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente.

Durante a realização da intervenção pedagógica pode-se observar o envolvimento significativo dos profissionais em cada atividade. Os participantes trocaram ideias relevantes sobre os desafios da Educação Infantil diante do retorno das aulas presenciais

e também sobre como contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Foram desafiados não só a compreender um pouco mais sobre a importância da relação de afetividade no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, como também a se relacionar mais com a família de cada criança, dialogando sobre as diversas ferramentas que podem ser utilizadas para ter acesso aos aspectos da rotina da criança. Nas rodas de conversa, as participantes ressaltaram que ter conhecimento do que envolve o cotidiano da criança, em especial no momento pandêmico, é tarefa da escola.

A BNCC (2017, p. 36) ressalta que:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Com a chegada do vírus pelo mundo todo, surgiram novos obstáculos que interferiram na rotina escolar de todas as etapas e níveis de ensino. A situação se complicou ainda mais na Educação Infantil com a necessidade de distanciamento e protocolos sanitários que influenciaram diretamente nas atividades que fazem parte da rotina escolar das crianças, por mais que o afeto não esteja apenas relacionado ao pegar a criança no colo e manter contato físico.

No primeiro encontro, as docentes participaram da dinâmica da teia/linha, momento importante para partilha conhecimentos e aprendizado coletivo. Após, foi realizada a apresentação do projeto e um pequeno debate para investigar o quanto as participantes já conheciam sobre o assunto. O diálogo foi significativo e afirmou a necessidade do estudo e das práticas pedagógicas sugeridas nos encontros.

O segundo momento deu foco para a troca de experiências que permitiu que os profissionais pudessem demonstrar seus anseios e medos nesse momento. Além disso, foram abordados os temas negligência escolar, autoridade e autoritarismo.

O terceiro encontro baseou-se em sugestões de atividades que pudessem promover o elo entre teoria e prática acerca da afetividade. Essa ação foi muito interessante pois a prática de atividades motivou a participação dos profissionais e incentivou a troca de ideias sobre propostas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças. Foram estabelecidas relações entre o tema e os conceitos presentes na BNCC e RCG, bem como nas práticas sugeridas.

Ao final do encontro foram entregues os materiais confeccionados para a execução das atividades com as crianças e para que colocassem em prática os conhecimentos construídos durante a intervenção pedagógica.

O quarto momento foi realizado de forma remota e consistiu em uma leitura sobre o tema. Na semana seguinte os professores realizaram a devolutiva, compartilhando os resultados que foram muito positivos. Todos apreciaram a leitura e reiteraram a importância da formação e dos encontros formativos. Relataram que foi possível executar as atividades propostas, contemplando os campos de experiências que constam na BNCC, com o afeto e cuidado, percebendo uma resposta positiva nas expressões faciais de cada criança. Além disso, destacaram o papel mediador do professor que, segundo Freire (1997, p. 38)

ser mediador é se posicionar literalmente entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, é não dar respostas prontas, e sim estimular a busca de respostas promovendo a reflexão, mostrando os caminhos, compreendendo as dificuldades e o motivo de elas estarem ocorrendo.

Dessa maneira, o professor colaborará para a construção da autonomia e desenvolvimento das crianças, de forma a capacitá-los a exercer o papel de cidadão do mundo. A criança deve estar como ser ativo da construção de seu conhecimento, com base na

afetividade, respeito e equidade.

Por fim, considera-se que os resultados dessa prática pedagógica foram positivos e alcançaram os objetivos propostos durante a execução do projeto.

Considerações finais

A educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, é fundamental para a formação da criança, sendo assim conduzir de forma correta o aprendizado faz toda a diferença e a afetividade é um aspecto de grande relevância.

A dinâmica das aprendizagens deve estar conectada ao desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo ativamente e em conjunto as múltiplas dimensões do sujeito, entre elas a afetiva. Para isso, é imprescindível unir as funções de educar e de cuidar, na busca pelo desenvolvimento global da criança. Ressalta-se a relevância de uma educação baseada na afetividade, especialmente no que tange a educação infantil. Uma vez que os sentimentos são construídos através de relações que as pessoas estabelecem entre si, de modo que esta dá ao ser a noção de quem ele é.

Ao analisar o texto da BNCC para a Educação Infantil, percebe-se que, embora não dê ênfase à afetividade, aponta meios para considerá-la quando destaca a educação integral, indissociabilidade de cuidar e educar, bem como os fundamentos dos campos de experiência. A aplicação do projeto de intervenção pedagógica contribuiu com a ampliação dessa reflexão e com a intencionalidade pedagógica em todo planejamento das propostas. O presente estudo aponta para a importância de aprofundar o conceito de afetividade atrelado ao desenvolvimento integral da criança, às práticas pedagógicas e aos espaços e tempos das escolas de Educação Infantil.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizeseducacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 29/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 29/10/2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

PIAGET, Jean A. **Psicologia Da Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1997.

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

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo. Livraria Martins Fontes editora LTDA, 1993.

Capítulo 8

PRODUÇÃO DE PROPAGANDA: UMA PROPOSTA DE ENSINO¹

Caroline de Moraes
Roseli Alves da Silveira

Considerações iniciais

A propaganda é o elemento central deste estudo, sendo uma forma de valorizar a criatividade e a inserção de ideias em um texto diverso e dinâmico. Ao delimitar o tema para o público do Ensino Médio, entende-se que esses estudantes têm maior autonomia e estão em momento de ingresso no mundo social de forma mais ativa, por meio do mercado de trabalho. A diversidade textual também é outro elemento relevante ao utilizar imagens, vídeos, diferentes elementos gráficos, evidenciando uma riqueza de possibilidades que podem ser discutidas no ambiente escolar, em que os estudantes se apropriam de informações veiculadas nas propagandas.

Os contextos permitidos pela propaganda associados à facilidade de comunicação por meio das informações verbais e não verbais trazem aspectos de temáticas importantes para a sociedade. Assuntos como saúde, cultura, educação, política, economia, esporte, entre outras possibilidades estão circulando diariamente nos veículos de comunicação. O texto propagandístico é uma ferramenta que permite a interação entre a sociedade e o consumidor ou leitor. Ressalta-se que, para o ambiente escolar, é

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

interessante selecionar propagandas que estejam relacionadas aos temas que os jovens estão enfrentando no cotidiano.

A partir do uso de elementos midiáticos, a propaganda tem a perspectiva de seduzir e convencer os apreciadores, por intermédio de informações rápidas oferecidas pela escolha do texto e da imagem. Ao inserir o texto propagandístico na sala de aula no Ensino Médio, destaca-se a problemática da ausência de posicionamento de alguns estudantes ao tratar de temas polêmicos e também das leituras superficiais das propagandas em circulação. De acordo com a comunidade escolar em que essa pesquisa é aplicada, salienta-se a dificuldade em entender e interpretar as distintas propagandas que estão em circulação em redes sociais, mídias, jornais, revistas e televisão.

Para Bakhtin (2006), os gêneros do discurso podem ser compreendidos em primários e secundários, sendo os primários as interações verbais espontâneas, evidenciando o sistema de comunicação. Os secundários, ao contrário dos primários, não contemplam a espontaneidade, remetendo a um padrão, como os romances, artigos científicos, entre outros. Então, observa-se a necessidade de despertar o espírito crítico e reflexivo, trabalhando com a propaganda sob diferentes temáticas.

Neste estudo, a propaganda é inserida em uma prática pedagógica com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, tendo como objetivo principal inserir o texto propagandístico no ambiente escolar por meio da apreciação e da produção de propagandas, aplicando conhecimentos e posicionando-se acerca das temáticas selecionadas. Para atingir esse objetivo, faz-se importante salientar alguns princípios como reconhecer a propaganda como meio de interação entre leitor e sociedade e identificar e apreciar propagandas em circulação no meio social.

Para atingir o objetivo proposto, ampara-se em Brasil (2018), Vicenzi e Silva (2017), Carrascoza (2007), Bakhtin (2006), Sant'Anna, Rocha Júnior e Garcia (2015), entre outros teóricos que sustentam a discussão. A pesquisa qualitativa é a abordagem

metodológica escolhida, com viés exploratório e descritivo, identificando as produções de propagandas em cada proposta de atividade escolar. O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica acerca da propaganda e das ações voltadas ao ambiente escolar. Na sequência, os procedimentos metodológicos da prática pedagógica são exibidos, evidenciando cada atividade escolar. Por fim, as discussões e resultados encerraram o estudo.

A produção de propaganda no ambiente escolar

O texto da propaganda é trabalhado ao longo da Educação Básica, buscando diferentes impressões dos estudantes. Para essa prática pedagógica, pretende-se que os jovens do Ensino Médio possam ocupar o papel de produtores de propagandas, entendendo a composição e o alcance desse texto. De acordo com Bakhtin (2006), é pertinente dominar os gêneros discursivos com o pressuposto de empregá-los livremente. Os gêneros do discurso transmitem conhecimentos e podem ser encontrados em diversificados materiais como: revistas ou jornais, livros literários ou didáticos, cartazes ou folhetos, entre outras possibilidades de veiculação. Além disso, apresentam destaque devido à forma de exibição das informações, combinando texto verbal e texto visual. Nesse ponto, entende-se o quanto é importante articular os distintos textos no aprendizado escolar.

Os gêneros discursivos tiveram adaptações para a mídia, sendo qualificados para as telas de televisão e para os aparelhos eletrônicos, comumente ativo na vida das pessoas, tendo em vista as redes sociais. Com base nesse aprimoramento e distintas possibilidades de materiais, ressalta-se que o ambiente escolar pode apropriar-se desses textos para a discussão em sala de aula. Nessa perspectiva, Lima, Nantes e Silva (2017, p. 106) afirmam que “a propaganda interfere sobremaneira em uma sociedade, é revestida da linguagem humana e constituída de dinamismo. [...]”. Desse modo, a escolha por esse gênero discursivo para a prática pedagógica oportuniza uma aproximação com as estratégias da

produção textual, repensando o ensino e a aprendizagem.

A propaganda permite o encantamento no primeiro momento, em razão do jogo de ideias e de imagens, para, em seguida, gerar o questionamento. Diante disso, na prática escolar com os estudantes do Ensino Médio, atenta-se para que as ideias sejam expostas e discutidas com os demais colegas, gerando novas formas de analisar o texto da propaganda. Nessa concepção, entende-se que o resultado das discussões promovidas na sala de aula pode contribuir na formação leitora dos participantes, uma vez que desenvolve o pensamento crítico acerca de algumas vertentes sociais.

Os trabalhos escolares com esse gênero do discurso favorecem a criatividade e a imaginação dos estudantes, por ser uma produção relacionada ao mercado comercial. A elaboração de propaganda pode apresentar produtos, ideias e serviços, seguindo os princípios comerciais, como é identificado por Vicenzi e Silva (2017), a propaganda

[...] tem muitas vantagens quando uma organização deseja expor seus produtos, mas para ser eficaz a empresa deverá seguir os objetivos, ou seja, precisa saber até onde deseja alcançar o público-alvo para demonstrar seus serviços ou produtos. A propaganda deverá ser flexível, dinâmica, criativa, persuasiva e informativa. Deve-se observar que a empresa, em uma propaganda, não pode aplicar promessas inconsistentes (não realizar o que está propondo para o consumidor). [...] (VICENZI; SILVA, 2017, p. 22).

De acordo com os autores, a propaganda pode ser apresentada em três categorias: informativa, persuasiva e recordatória. A primeira é relacionada a novos produtos, ou às mudanças, ou aos serviços disponíveis, ou a explicações de produtos. A segunda é permeada pelo estímulo de compra, incentivando a adquirir o produto. A última tem a intenção de trazer a lembrança do serviço ou do produto, mantendo a marca no pensamento dos consumidores (VICENZI; SILVA, 2017). Ao analisar as propagandas em sala de aula é possível identificar essas características.

De modo complementar, Bakhtin (1999) reafirma a importância do uso da língua, sendo transformada em enunciados concretos, que podem ser percebidos em distintos textos em circulação na sociedade. O enunciado pode refletir aspectos referentes à individualidade do falante, sendo encontrado de modo mais perceptível em alguns textos midiáticos. Bakhtin (1999; 2006) identifica que os enunciados também podem ser constituídos pela transmissão primária, situada pela oralidade na linguagem familiar, ou ainda pela transmissão secundária, presente na linguagem literária ou científica. Os gêneros primários e secundários são compostos por tema, estilo e construção composicional. Esses três elementos são indissociáveis e articulados na elaboração de propagandas.

De acordo com os ensinamentos de Bakhtin (2006), o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva, considerando o falante e o ouvinte da situação. Desse modo, a comunicação discursiva diante de diferentes esferas, ocorre por meio dos gêneros, como forma de conceituar, o estudioso propõe: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2006, p. 262). Segundo o pesquisador, o processo de comunicação é observado pelo objeto e também pelo ouvinte, correspondendo a uma unidade real da comunicação discursiva, importante para as atividades de ensino escolar.

Segundo Carrascoza (2007), a condição de sedução e o poder de seduzir são os elementos essenciais da propaganda. Nesse âmbito, essas condições estão relacionadas aos recursos persuasivos da elaboração textual conjuntamente com os elementos visuais. Portanto, aspectos como cores, letras, desenhos, formas, fotografias e demais recursos gráficos escolhidos para as propagandas estão interligados com a função de conquistar o público. As propagandas tentam cativar para aceitação do que está sendo centralizado em cada produção. Para atingir esse propósito, os textos propagandísticos, em sua maioria, ressaltam a qualidade e a beleza do produto anunciado, assim como destacam o fabricante e a reputação da

marca, com isso, construindo estratégias de convencimento para que ocorra a aceitação e a replicação aos pares (CARRASCOZA, 2007).

Para Sant'Anna, Rocha Júnior e Garcia (2015), a propaganda está na condição de propulsora de aspectos econômicos e sociais, sendo constituída por estratégias que envolvem a persuasão.

Revela-se a propaganda, desse modo, como um símbolo de abundância de produtos e serviços que o progresso tecnológico colocava diariamente à disposição de todas as classes. Torna-se parte integrante do processo do desenvolvimento econômico de um país. Sustenta o crescimento com a procura incessante de novos consumidores para produtos cada vez mais sofisticados. Dissemina a ideia de status conferido pela aquisição de objetos ligados ao conforto e lazer (SANT'ANNA; ROCHA JÚNIOR; GARCIA, 2015, p. 9).

Segundo os estudiosos, o texto da propaganda está relacionado aos princípios da comunicação de massa, considerando a forma atrativa como aparece ao público. O texto da propaganda ultrapassa as propostas de vendas de produtos e oferece novas apreciações aos consumidores, destacando serviços culturais e moldando as necessidades e condições de vida moderna. Essa ampliação da propaganda é destacada por Sant'Anna, Rocha Júnior e Garcia (2015, p. 9) ao considerarem que “[...] a propaganda, pela evolução de suas técnicas, adquiriu nova dimensão, sendo capaz de influenciar e modificar hábitos de uma população em seu conjunto.”.

O trabalho escolar permeado pela propaganda propicia a expansão do uso da língua, aplicando diferentes registros e usos, as adequações quanto às variedades linguísticas e à compreensão de textos orais ou escritos, entendendo que cada produção possui peculiaridades. Para a prática pedagógica desenvolvida neste estudo, considera-se a relevância em abordar temáticas relacionadas aos interesses dos estudantes, como aspectos da saúde, do autoconhecimento e da sociedade. Atenta-se que a produção de propagandas contribui para estabelecer o caráter formador,

entendendo que, no contexto educacional, o viés formativo é foco principal nas atividades pedagógicas (PARANÁ, 2014). Além da possibilidade formativa, a elaboração de propagandas permite a expressão de opinião.

No ambiente escolar diversos gêneros discursivos são promovidos, incluindo a produção de propagandas. Algumas pesquisas apresentam diferentes enfoques ao propor o trabalho com a propaganda em sala de aula. Silva Filho (2020) reconhece que a utilização de textos no ensino é eficiente para situações de comunicação social, tendo em vista que, na produção da mensagem, a propaganda considera “[...] diversos aspectos como, a intenção, a situação, o contexto, os interlocutores e a relação com o propósito” (SILVA FILHO, 2020, p. 52). Desse modo, o pesquisador propõe o desenvolvimento da competência leitora e da produção textual em uma turma de Ensino Fundamental.

Outra pesquisa, em que a propaganda é contemplada, propõe uma prática de letramento em que os estudantes devem produzir uma propaganda inspirados no texto de uma crônica (MORAIS, 2020). Essa prática de letramento, entende a propaganda como uma ferramenta de expressão de temas atuais, por exemplo, a pandemia. Morais (2020, p. 21) reconhece que “[...] o estudante tem sua produção evidenciada no âmbito social, como forma de valorizar a propaganda criada [...]”. Com isso, salienta-se que a prática escolar com a propaganda permite distintas abordagens em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reconhece a propaganda como uma possibilidade de leitura e de produção textual no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O documento também indica a importância de um debate em sala de aula sobre os textos selecionados e a presença desse material nas mídias. De modo amplo, a Base entende que alguns textos podem circular entre Ensino Fundamental e Ensino Médio e os mais complexos são mais adequados ao Ensino Médio:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em

atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e *vlog* de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. (BRASIL, 2018, p. 519).

Com base nessa fundamentação teórica em diferentes fontes de pesquisa, entende-se que o texto da propaganda é uma ferramenta pedagógica que possibilita inúmeras intervenções. Dessa maneira, as produções dos estudantes prestigiam o gênero discursivo e também a experiência social de cada participante. Para o desenvolvimento dessa proposta, faz-se necessário que as escolhas das temáticas estejam relacionadas aos interesses dos estudantes.

Uma proposta de prática pedagógica com a propaganda

A construção metodológica está amparada por pesquisa bibliográfica permeada em textos acadêmicos voltados para o gênero do discurso, para a propaganda e para o contexto escolar. A pesquisa exploratória e descritiva estão presentes na prática pedagógica destinada aos estudantes do Ensino Médio. Gil (2008, p. 28) entende que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. [...]”.

Quanto à abordagem metodológica, este estudo está respaldado pela pesquisa qualitativa, que trabalha “[...] com informações expressas nas palavras orais e escritas, em pinturas, em objetos, fotografias, desenhos, filmes, etc. [...]” (ZANELLA, 2013, p. 63). Nessa perspectiva, preocupa-se com o entendimento e a

produção das propagandas diante de diferentes temáticas sociais. A pesquisa qualitativa busca a descoberta, a identificação e a descrição dos objetos estudados, apresentando uma descrição detalhada dos dados (ZANELLA, 2013).

A prática pedagógica foi aplicada em uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul. A turma de segundo ano do Ensino Médio contemplava apenas 15 estudantes. A proposta estava organizada em seis atividades que envolviam da concepção básica de propaganda à elaboração de propagandas com distintas temáticas sociais.

Na primeira atividade, os estudantes tiveram a aproximação com aspectos teóricos do gênero discursivo, apropriando-se de conceitos e concepções de circulação desses textos. Ao aprofundar o conhecimento teórico, os participantes eram incentivados a trazer percepções acerca do texto da propaganda, de forma a contribuir com o aprendizado de seus pares. Como forma de dar um fechamento aos aspectos teóricos, os estudantes receberam um mapa conceitual com o texto propagandístico associado a outros textos, como: jornalístico, artístico, carta, entre outros (CANTANHEDE, 2020).

Em seguida, propagandas com a temática da saúde foram apresentadas para a turma, realizando uma apreciação conjunta. Nesse momento, os estudantes puderam compartilhar condições de saúde que são destaques ao público jovem preocupado com o corpo perfeito. Por intermédio dessa sequência de atividades, todos puderam associar a teoria discutida inicialmente com a parte prática ao analisar as diferentes propagandas sobre a saúde. Como forma de registrar, cada participante escolheu uma propaganda e colou no caderno para elencar os pontos mais relevantes presentes no texto selecionado. Duas perguntas nortearam essa atividade, como forma de estimular a curiosidade e a criatividade: (a) Você acredita que a propaganda pode influenciar as pessoas? Por quê?; (b) Você já comprou algo a partir de uma propaganda? Como o produto adquirido foi divulgado?

Por fim, cada estudante elaborou um mapa conceitual

considerando o aprendizado dos elementos teóricos e a análise de propagandas conjuntamente com seus colegas. Diante dessa produção, evidenciam-se não só as dificuldades acerca do que foi proposto, mas também a união entre teoria e prática do gênero do discurso. Nessa atividade, alguns estudantes informaram que nunca havia construído um mapa conceitual, necessitando do auxílio do professor e de dicas durante a elaboração. Como resultado dessa atividade, destaca-se que a maioria dos participantes utilizou a palavra propaganda no centro da folha, exibindo características e funções por meio de tópicos.

A segunda atividade com a turma teve como motivação inicial um pequeno vídeo sobre a obesidade infantil, permanecendo com a temática da saúde trabalhada no primeiro momento. Esse vídeo gerou discussão acerca dos bons hábitos alimentares e da importância da atividade física. O Ministério da Saúde elaborou esse material voltado ao público jovem e adolescente, valorizando hábitos como uma alimentação equilibrada, a prática de atividades e de brincadeiras, reconhecendo que há outras possibilidades de diversão externas ao mundo dos eletrônicos (BRASIL, 2019ab). Esses pontos foram abordados com os estudantes, que puderam expressar suas inquietações, dando depoimentos de suas próprias ações. Ao final, os jovens pediram que o vídeo fosse compartilhado pelo grupo de mensagens da turma, para que pudessem rever e mostrar para os amigos.

A proposta de produção textual desse encontro foi a construção de uma propaganda sobre a temática da saúde, em que os estudantes trabalharam em duplas. Cada texto propagandístico deveria ter um slogan ou uma frase criativa, enfatizando o tema central. Além disso, cada dupla recebeu um envelope com duas ou três imagens relacionadas à temática, de modo a contribuir com a elaboração da propaganda, que deveria apresentar também outros recursos expressivos, como desenhos, cores, formatos de letras e recursos gráficos diversos. Ao finalizar a produção, observou-se que as duplas circulavam pela sala de aula mostrando a sua produção textual e prestigiando a dos colegas.

A terceira atividade foi uma continuação da segunda atividade, pois as duplas da propaganda sobre a saúde foram convidadas a apresentar a produção textual para todos da turma. Nesse momento, os estudantes realizaram explicações sobre a elaboração da propaganda, salientando o objetivo principal e as ideias que queriam valorizar. Essa exposição também favoreceu a participação dos demais colegas que interagiram acerca das propagandas apresentadas. As produções abordaram a importância de uma alimentação saudável e regrada; a necessidade de atividades físicas para o bem-estar; o entendimento de que alguns alimentos que são gostosos, quando consumido em excesso são prejudiciais; as causas da obesidade; entre outros aspectos.

Essa atividade que compreende a exposição de ideias permite ouvir as diferentes interpretações dos colegas, ampliando a compreensão inicial de cada propaganda. Destaca-se que as produções estavam harmônicas com articulação entre as imagens, os desenhos e o slogan construído. A BNCC (BRASIL, 2018) ressalta nas competências específicas a relevância de tratar do funcionamento da propaganda, para que os estudantes observem os elementos persuasivos, o consumismo, os aspectos psicológicos e afetivos, entre outros.

A quarta atividade exigiu dos estudantes a produção de outra propaganda, com temática para si mesmo, em que cada um deveria refletir sobre as próprias características e indicar no produto final. A proposta inicial foi pensar no mercado de trabalho e ressaltar os pontos positivos que poderiam levar a contratação do estudante para determinada empresa. Nesse contexto, entende-se que os jovens do Ensino Médio estão ingressando no mundo do trabalho e precisam reconhecer a importância posição social assumida ao interagir com as demais pessoas. Eles puderam pensar sobre um futuro próximo, em que devem escolher uma profissão e conquistar o seu espaço. Nesse sentido, de acordo com os pressupostos de Paraná (2014), os estudantes foram circundados pelo caráter formador estabelecido pela propaganda, que estimula a reflexão e o crescimento interior.

Na elaboração da propaganda, identificou-se a presença de

algumas características positivas como inteligência, determinação, carisma, criatividade, pontualidade, disposição para trabalhar em grupo e para o aprendizado, entre outros elementos. Em contrapartida, algumas propagandas estavam com a parte visual descuidada, sem a atenção necessária para tornar-se harmônica com a parte escrita. Nesse sentido, entende-se que os estudantes também se utilizaram das estratégias do mapa conceitual para a produção dessa propaganda.

A quinta atividade tratou do valor da escola, em que os estudantes deveriam produzir uma propaganda ressaltando “A escola que eu desejo”. Para construir esse texto, aspectos que permeiam o ambiente escolar foram observados, como os espaços destinados ao lazer e à aprendizagem, as pessoas que estão acompanhando todas as etapas escolares, os desafios do aprendizado contínuo, entre outros pontos relevantes para o contexto escolar. Para a produção da propaganda foi solicitado dois elementos: duas ilustrações coloridas e um slogan com a presença de substantivo, verbo e adjetivo. Desse modo, os estudantes colocaram em prática conhecimentos da Língua Portuguesa, se voltaram para a própria escola e identificaram elementos da propaganda como a flexibilidade, a criatividade, o dinamismo e a informação, de acordo com os pressupostos de Vicenzi e Silva (2017).

Por meio da produção dessa propaganda, os estudantes puderam perceber sob outros ângulos o ambiente escolar, reconhecendo condições que poderiam ser melhoradas e destacando particularidades positivas presentes na instituição. Com a conclusão da atividade, o resultado evidencia distintos pontos de vista, idealizando a própria escola com apresentações artísticas, aulas diferenciadas, valorização da natureza, aplicação de conhecimentos e outros entendimentos. Desse modo, a escola foi examinada e projetada com novas ideias e sugestões, reforçando um papel social e cidadão desempenhado pelos estudantes.

A sexta atividade abordou a temática do Setembro Amarelo, que é um tema discutido em várias instituições escolares. Como forma de aproximar os estudantes do assunto, três vídeos foram

assistindo, reforçando a importância do diálogo e as ações de prevenção ao suicídio. Esses vídeos foram compartilhados com o grupo de mensagens da turma. Essa temática traz as dificuldades, as incertezas e as angústias dos jovens, por isso, após assistir aos vídeos, realizou-se um debate em que os estudantes puderam expressar suas individualidades e experiências acerca da aceitação, relatos de mutilação e de incompreensão familiar.

Nessa atividade de encerramento, os estudantes trabalharam novamente em duplas, recebendo um livreto informativo sobre o Setembro Amarelo. Outro material disponibilizado aos participantes foi um bilhete da Unidade Básica de Saúde (UBS), demonstrando disponibilidade em apoiar os estudantes e os familiares com ajuda de profissionais, como psicólogos e assistentes sociais. Por fim, as duplas receberam propagandas impressas sobre a temática do Setembro Amarelo, servindo como estímulo e orientação para a construção de suas próprias propagandas, salientando a relevância da divulgação do assunto. Essas propagandas foram compartilhadas entre as duplas, deixando que o material circulasse na sala de aula.

A partir desse momento de aproximação com a temática, as duplas foram orientadas a elaborar uma propaganda sobre o Setembro Amarelo, sendo a última atividade da prática pedagógica deste estudo. Nota-se que a mensagem presente nos textos alude à solidariedade e à valorização da vida. Desse modo, constata-se que as duplas demonstraram sensibilidade para a temática, pensando nas demais pessoas que terão acesso ao trabalho final e poderão receber esse acolhimento. Por esse ponto de vista, entende-se que a atividade atinge a comunidade escolar, saindo do ambiente da sala de aula, e favorecendo a inserção dos estudantes na sociedade.

Como forma de externar a produção dos discentes, todas as propagandas referentes ao Setembro Amarelo foram coladas em um cartaz e foram expostas no corredor da escola. O cartaz foi decorado com papel crepom amarelo e laços de fitas amarelas. O título do cartaz estava construído com letras de EVA também na cor amarela. Desse modo, a temática foi observada em sua totalidade, valorizando a cor principal. Ao exibir as produções dos estudantes

no corredor da escola, os demais estudantes puderam apreciar e refletir sobre esse tema tão presente nas mídias no mês de setembro.

Diante das seis atividades aplicadas neste estudo, ressalta-se que a prática pedagógica oportunizou uma nova vivência aos estudantes, exigindo uma posição social e contribuindo para o melhoramento da comunidade escolar. As quatro produções de propagandas progrediram no decorrer das atividades, sendo aperfeiçoadas por meio da prática e do acompanhamento do professor. Outro aspecto relevante para este estudo, diz respeito ao envolvimento dos estudantes, que se interessavam a cada nova proposta com posicionamentos e interação com os pares.

Considerações finais

Neste estudo observa-se uma proposta de ensino de propagandas voltado ao Ensino Médio, reconhecendo esse gênero do discurso como um elemento presente no cotidiano dos estudantes. As propagandas permitem a interação entre os estudantes e os problemas sociais, demandando conhecimento e posicionamento diante dos temas selecionados pelas atividades planejadas. Desse modo, constata-se a relevância em inserir o gênero discursivo nas aulas, priorizando o trabalho com a produção textual e o envolvimento do grupo de estudantes.

A propaganda é um texto múltiplo por exigir imagens e escrita relacionadas em torno da temática central. Essas produções estão em circulação em distintas mídias, como redes sociais, outdoor, revistas, jornais, entre outros, atingindo diferentes públicos. Nas propostas de ensino apresentadas, os vídeos serviram como recursos de motivação inicial, estimulando o conhecimento e a curiosidade dos estudantes. Os vídeos sobre a campanha da Obesidade Infantil e sobre Setembro Amarelo colaboraram na interação com a temática selecionada e cumpriram com o intuito de motivar os estudantes, sendo que foram compartilhados por aplicativo de mensagens para que todos pudessem rever e repassar aos amigos e familiares.

Com o decorrer das seis atividades propostas, identificou-se que os estudantes foram aperfeiçoando o conhecimento e a produção de suas propagandas. Desse modo, as quatro propagandas elaboradas foram progredindo no decorrer da prática pedagógica. A primeira produção sobre a temática da saúde permitiu que os estudantes exibissem seus conhecimentos gerais. A propaganda sobre si mesmo exigiu autocrítica e autorreflexão, nessa proposta alguns estudantes reconheceram a inserção no âmbito social e no mercado de trabalho, sendo também um desafio o ato de tratar de si mesmo. A terceira produção diz respeito ao ambiente escolar, solicitando um ponto de vista social em torno de um espaço já conhecido dos estudantes. Por fim, a última produção de propaganda sobre uma temática tratada nacionalmente insere os participantes como protagonista na comunidade escolar, atribuindo a tarefa de registrar essa discussão nos corredores da escola por meio do cartaz com as propagandas.

A partir desta proposta de ensino de propagandas, identifica-se que o trabalho com a produção textual necessita de momentos de aprendizado teórico, como no primeiro encontro em que os estudantes puderam entender a construção da propaganda, e também de momentos de discussão, conforme a terceira atividade em que todos participaram opinando e apresentando interpretações para as propagandas sobre o tema da saúde. Esses encadeamentos de atividades possibilitam que o aprendizado seja compartilhado com os demais colegas, por isso, algumas produções foram realizadas em duplas, promovendo o trabalho em grupo. Ao estimular a discussão e a reflexão de temáticas pertinentes à idade dos jovens, impulsiona-se a criticidade e o posicionamento diante de assuntos polêmicos, demandando uma apropriação responsável dos estudantes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Edusp, 1999.

BRASIL. Ministério da saúde. **Vamos prevenir a obesidade infantil?** 2019a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WsGHFQOXYV8>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da saúde. **Campanha obesidade infantil**. 2019b. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/obesidadeinfantil/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

CANTANHEDE, Caio. **Blog**: Anésia Inova. 6 Anos - Língua Portuguesa - Gêneros textuais. 6 de maio de 2020. Disponível em: <https://galeradoanesiainova.blogspot.com/2020/05/6-anos-lingua-portuguesa-generos.html>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Razão e sensibilidade no contexto publicitário**. São Paulo: Editora Futura, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, C. S.; NANTES, E. A. S.; SILVA, S. F. K. A propaganda multimodal como ferramenta para o ensino: a categorização inter-olfato-sensorial. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 103-123, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/6087/4418>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MORAIS, Caroline de. Da crônica à propaganda: uma prática de letramento. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. e16291210874, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.10874. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10874>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência

de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_port_pdp_denise_aparecida_caillot_schroeder.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

SANT'ANNA, Armando; ROCHA JÚNIOR, Ismael; GARCIA, Luiz Fernando Dabul. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SILVA FILHO, Luiz Rosa da. **O gênero propaganda na sala de aula**: competência leitora e estratégias de produção textual. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3702>. Acesso em: 15 ago. 2021.

VICENZI, Tulio Kléber; SILVA, Liliane de Souza Vieira da. **Marketing**. Indaial: UNIASSELVI, 2017. Disponível em: https://livrodigital.uniasselvi.com.br/MKT23_marketing/unidade1.html?topico=4#toggleRef. Acesso em: 10 mar. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

Capítulo 9

DEFASAGEM IDADE-ANO: UMA PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO¹

Silvana Longhi

Adair Adams

Considerações iniciais

Fala-se de um modo geral em desafios e crises da educação. Cada época e lugar têm dilemas que precisa cuidar, pensar, planejar e reagir. Isso em todas as dimensões da sociedade. Algumas propostas de ação têm abrangências gerais, regionais ou até nacionais. Outras, por sua vez, podem ser apenas locais. É nesta perspectiva que o Projeto Piloto de Aceleração de Estudos para alunos em distorção idade-ano, repetência e evasão escolar da Rede Municipal de Ensino do Município de Vacaria, Rio Grande do Sul, busca enfrentar um dos desafios da educação, de alternativas para mitigar os problemas de evasão e, em particular, das distorções de idade-ano e repetência. Ele objetiva criar estratégias para enfrentar as carências que geram problemas de aprendizagem e o desinteresse dos alunos nos estudos propostos pela escola. Organizado e sistematizado em uma proposta que busca rever habilidades não atendidas satisfatoriamente, o sujeito estudante passa a fazer parte de um grupo que tem aulas no turno normal para potencializar o aprender com atendimentos, orientações e planos de ensino e estudos voltados para as áreas que apresentavam dificuldades, no contraturno. Essa proposta pedagógica é tema central deste texto.

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

O diagnóstico sobre a evasão e repetência, nas escolas municipais de Vacaria, que deu origem ao Projeto Piloto de Aceleração de Estudos demonstrou que existem muitos alunos com dificuldades para aprender os conhecimentos escolares. Também apontou que existem soluções para estes problemas, apresentando mudanças e/ou reforços de permanências de práticas pedagógicas não condizentes com os objetivos de aprendizagem e as competências para cada ano escolar. O encaminhamento geral a partir do estudo, feito pela Secretaria Municipal de Educação de Vacaria, foi o de construção de novas estratégias de ensino para inserir os que estão em distorção idade-ano em sua correta trajetória escolar por meio de dinâmicas mobilizadoras para o aprender.

A intervenção pedagógica que está na base deste texto foi sobre o referido Projeto Piloto de Aceleração de Estudos Virando a Página. A pesquisa sobre ele e o envolvimento da pesquisadora com ele foi orientada por um conjunto de questões norteadoras, que são: 1) Em que medida a Classe de Aceleração, inserida em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental, apresenta estratégias concretas para a inclusão escolar? 2) Quais mudanças são possíveis na escola para superação da discriminação de alunos marcados pelo atraso escolar? 3) O que dizem os alunos desta classe e como vivenciaram essa experiência? É possível dar prosseguimento a este projeto no sentido de atender todos os alunos do município na mesma situação?

A consciência sobre a realidade da educação em Vacaria exige ações diferenciadas que possam dar conta da diversidade de situações. Este projeto, objeto deste estudo, procura atender uma particularidade de problemas que precisam ser enfrentados para contemplar os próprios objetivos da instituição escola e seu lugar na sociedade. Nesse sentido, esta argumentação objetiva mostrar a importância e colaborar para que o Projeto de Aceleração de Estudos possa -se consolidar como uma estratégia municipal de enfrentamento à distorção idade-ano escolar em particular e à evasão, de um modo geral.

A expectativa com o referido Projeto Piloto de Aceleração

de Estudos Virando a Página é que ele possa implicar em uma educação de maior qualidade no município de Vacaria. E que suas experiências possam ser pensadas para outras situações de dificuldades de aprendizagem que não necessariamente conduzem à referida distorção. Por fim, que a comunidade escolar consiga se sensibilizar com suas apostas e os gestores sejam afetos às demandas de recursos para que seja realizado conforme planejado.

Metodologia

A metodologia adotada é qualitativa (GIL, 2002), mantendo a necessária articulação com relatos e acompanhamentos da equipe diretiva e professores da escola e com o conhecimento da realidade social do contexto estudado. Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se acompanhamento constante por meio de análise de documentos da escola sede do Projeto Piloto de Aceleração de Estudos Virando a Página, como as atas dos conselhos de classe, atividades pedagógicas não presenciais pertinentes às questões estudadas. Por se tratar de uma situação nova de convivência em função da pandemia do novo coronavírus – COVID -19, as reuniões com a equipe diretiva e professores foram por meio de plataforma digital. Para avaliar alguns aspectos do projeto foi encaminhado questionário on-line, contemplando questões específicas para análise do estudo.

Os estudos sobre a educação em Vacaria, pela condição da autora deste texto ser tanto docente quanto de gestora, demonstram que há um índice preocupante de estudantes que não estão conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela legislação para cada ano. Pelo fato de a abordagem focar em apenas uma das ações da escola, com um grupo específico de alunos e um conjunto de perspectivas, de enfrentar a defasagem idade-ano, será utilizada o estudo de caso como percurso metodológico. Lüdke e André (2014, p. 20) afirmam que:

[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo

que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

O primeiro recorte foi a realização de um estudo de todo histórico do projeto analisado, desde o diagnóstico realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) até a construção do Projeto Piloto de Aceleração de Estudos. Desta forma, encontrou-se o registro de que a situação da educação vacariana exigia propostas pontuais para mitigar esse problema. A participação no 28º Fórum Estadual das Secretarias Municipais do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, em março de 2017, na apresentação de vários painéis, um deles atraiu a atenção, “Programas e Projetos do Ministério da Educação para a Educação Básica” (SASE/SEB/SECADI). Este evento se tornou o lugar de nascimento da proposta do Projeto que é a base deste texto.

A partir desta fase exploratória, fez-se uma análise das interpretações do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação sobre a questão, tanto com pesquisas de outros municípios que apresentavam quadro semelhante quanto a elaboração de um projeto de acordo com a realidade das escolas de Vacaria. Na sequência, o registro sobre o quantitativo de estudantes que apresentavam repetência por dois anos ou mais e, por consequência, distorção idade/ano. Depois desse levantamento, foi feito um estudo sobre as principais questões que impactam negativamente sobre a apropriação do ensino escolar.

Considerando as 10 (dez) Escolas de Ensino Fundamental da Rede do Município de Vacaria-RS, com o objetivo de identificar alunos em situação de distorção idade/ano, constatou-se que há um número significativo destes que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, ocasionando atraso escolar, cujo fator crucial é a baixa autoestima do aluno e consequentemente sua desmotivação em relação ao contexto escolar, acentuando a infrequência e o abandono, sendo estes os principais

motivos geradores de reprovação escolar. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) através da equipe do Apoio Pedagógico propôs o Projeto Piloto de Aceleração “Virando a Página” a ser aplicado para alunos que se encontram em distorção idade-ano, igual ou superior a dois anos.

Nos registros da SMED, a sua execução iniciou em 2019 com estudantes do Ensino Fundamental que apresentavam distorção idade-ano. O acesso a todo material, desde as primeiras conversas até o início do projeto, permitiu a aquisição de um universo significativo de informações que são imprescindíveis, esclarecedores para os objetivos propostos. É visível que, nessa perspectiva, a escola proporciona aos estudantes as “condições que permitam qualificar sua vida no todo da sociedade, que, essencialmente, se dá por uma boa compreensão da relação do conhecimento com a organização da sociedade” (ADAMS; BAGNARA; MARCOLIN, 2019, p. 22). Assim, esta intervenção pedagógica é *um* estudo de caso sobre projeto de aceleração de estudos.

Todo esse percurso foi substanciado por uma pesquisa bibliográfica que dialoga com o tema e embasa as interpretações que serão realizadas. Os autores principais são: Fernando Savater, Bernard Charlot e Michel Young. Além de colaborar na compreensão das questões implicadas, os argumentos destes autores são utilizados para um estudo avaliativo, por meio de um questionário direcionado à equipe diretiva, à supervisão da escola e às professoras, com a finalidade de objetivar tanto a organização das ações quanto as reflexões pedagógicas sobre os resultados de aprendizagem e socialização dos estudantes envolvidos. As respostas serão analisadas na perspectiva de compor um relatório das dificuldades e das potencialidades do projeto com vistas a possíveis colaborações e novos encaminhamentos procedimentais.

Na história do projeto consta que foi, inicialmente, apresentado à escola como um desafio à equipe diretiva e àqueles estudantes que apresentavam dois anos ou mais de repetência, dificuldades na aprendizagem e, por consequência, comportamentos indevidos. Em princípio, ao criar uma turma com

alunos apresentando um quadro de indisciplina e desrespeito aos professores e colegas, a grande preocupação era com a segurança, sendo solicitado, inclusive, a instalação de câmeras na sala de aula. Essas informações perfazem o contexto que orienta a compreensão de ações que serão estudadas.

A primeira turma a fazer parte do projeto iniciou as atividades pedagógicas em agosto de 2019. Além de ser um projeto recente, em 19 de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas, em função da pandemia, impactando diretamente sobre a execução e a avaliação do projeto. A partir desta data, as ações interventivas passaram a ser estudadas sobre as atividades pedagógicas não presenciais. Assim, não há como elaborar uma avaliação muito precisa, nem fazer encaminhamentos novos para qualificar o projeto, sobretudo porque ele não foi pensado para o formato não presencial.

Destaca-se, outrossim, que o projeto analisado se refere as três turmas de 6º anos para formar uma nova turma que frequentaria as ações pedagógicas de correção de defasagem idade-ano. A explicitação desta decisão deu-se por uma reunião com todos os docentes do referido ano para análise, avaliação diagnóstica e elaboração de avaliação de desempenho para investigação e identificação do nível de aprendizagem, buscando identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades apresentadas. Assim, o grupo que é o público-alvo estudado compõe-se de 15 estudantes. Uma vez definido o grupo, fez-se uma reunião na escola para apresentação aos pais ou responsáveis que também deveriam, juntamente com professores, acompanhar seus filhos nos estudos e frequência à escola.

Este resultado da intervenção pedagógica junto ao Projeto de Aceleração de Estudos intenciona: - a colaboração na efetivação do projeto; - acompanhamento do desenvolvimento do projeto na escola; interpretação das informações fornecidas pelos servidores, docentes e equipe diretiva, da escola; encaminhamento do conhecimento produzido com a pesquisa aos responsáveis pelo projeto. Já na finalização da pesquisa, sobretudo das análises, por

desempenhar a função de gestora educacional, o acompanhamento do Projeto deu-se por meio do diálogo constante com a supervisão da escola sede do projeto, analisando o desenvolvimento dos estudantes, através de trabalhos desenvolvidos de atividades pedagógicas não presenciais e avaliação diagnóstica formativa. Vale salientar que ainda vive-se um momento de excepcionalidade devido à Covid – 19, a qual interrompeu as aulas presenciais logo no início do ano letivo de 2020, por meio de Decreto Municipal que suspendeu, inicialmente, pelo prazo de 30 dias aulas escolares presenciais da rede de ensino, sendo essa suspensão prorrogada por tempo indeterminado devido ao prolongamento da pandemia. Dessa forma, as atividades pedagógicas passaram a ser não presenciais, inclusive do projeto, as mesmas foram disponibilizadas por meio de mídias digitais do Google Drive no endereço: https://drive.google.com/folderview?id=1DVLVz_bEtSqlAxd0pgeyr0cyLbL4LuXb.

Para aqueles estudantes que não dispõem de acesso digital, passou a ser disponibilizado material impresso a ser retirado na escola com prazo de devolutiva, assim, foi possível dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho e acompanhá-los mesmo que a distância. O questionário foi criado na plataforma Google com objetivo de acompanhamento e apontamentos da equipe escolar envolvida no Projeto. As respostas que serão analisadas no tópico seguinte terão suas autorias nominadas como professora A, B, C, D e E, com a finalidade de manter o sigilo e privacidade das entrevistadas.

O desenrolar da pesquisa acompanhou a escola em termos de distanciamento social que pensou no avanço dos estudantes para a etapa seguinte, com objetivo de cumprir com o prazo do Projeto. Assim, teve que compreender a dinâmica de organização pedagógica e a compreensão dos resultados de forma totalmente virtual, pois no primeiro semestre de 2020, foram realizadas atividades pedagógicas não presenciais na etapa 8, referente ao 8º ano do Ensino Fundamental. A supervisão realizou avaliação diagnóstica das atividades pedagógicas não presenciais até então desenvolvidas pelos alunos através de monitoramento de devolutiva

e elaborou trabalho avaliativo para que os alunos retirassem na escola e fizessem a devolução conforme tempo estipulado. Deste modo, os alunos puderam acompanhar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e dar continuidade à etapa referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Com a continuidade de suspensão das aulas presenciais, no segundo semestre, o Projeto teve sequência com as atividades pedagógicas não presenciais e com trabalhos diversificados, avaliação dos estudantes. Desta forma foi finalizada a última etapa do Ensino Fundamental no final do ano letivo de 2020, relevante para a avaliação do projeto como um todo. Por fim, esse percurso de pesquisa pôde acompanhar a formatura da primeira turma do projeto com entrega de certificados, tudo em formato virtual.

Sobre o Projeto Piloto de Aceleração Virando a Página: perspectivas e resultados prévios

O projeto objetiva criar oportunidades aos estudantes em situação de distorção idade-ano a “recuperar o tempo perdido” e a não permanecer nessa dimensão de defasagem. As ações propostas tornam factível a esperança de progredir na vida escolar, viabilizando o tempo para finalizar essa etapa de ensino, dar continuidade aos estudos, abrindo portas para um lugar na sociedade, virar a página de um período de insucesso escolar. Com essas apostas é que se nominou o projeto de “Virando a Página”. Virar a página de uma situação que inviabilizava a continuidade na vida escolar por meio dos estudos organizados em anos, cada um com objetivos de aprendizagens e competências.

Para a execução do projeto, a Secretaria Municipal de Educação realizou levantamento do número de alunos das 10 escolas de Ensino Fundamental, do 3º ao 9º ano que se encontravam em situação de repetência por dois anos ou mais. A partir dessa informação, elaborou-se a situação em que cada

um estava na perspectiva de estar ou não em distorção idade-ano. O levantamento demonstrou que um percentual de 7% dos estudantes deveria ingressar no projeto para minimizar este índice. A justificativa para essa ação está na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que “garante o ensino obrigatório para a faixa etária de 04 a 17 anos como direito subjetivo”. Salienta-se, enfim, que a Constituição Federal de 1988 prevê que a educação de qualidade é um direito de todos.

Mas é na Lei nº 9.394/96 – LDB, que mais especificamente em seu art. 24, V, letra “b” que se encontra uma previsão legal direta para o propósito do projeto: “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Ainda, com base teórica na literatura pedagógica, algumas pesquisas que argumentam que o tema, “enquanto fenômeno é histórico” devido

[...] ao fato de que a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola, exatamente os membros das classes trabalhadoras, tanto urbanas, quanto rurais [...] há pelo menos seis décadas, as altas taxas de reprovação e evasão são denunciadas e, no entanto, este quadro muito lentamente consegue ser alterado, e assim mesmo apenas em alguns locais (BAETA, 1982, p. 17).

Tanto no marco legal referido quanto nas interpretações da realidade brasileira é notável que o atraso escolar na educação tem uma longa data. O sistema educacional reproduz as desigualdades sociais acentuadas e, muitas vezes, é discriminatório, razão pela qual tende a perpetuar a exclusão das camadas economicamente desfavorecidas. Quando os estudantes não conseguem alcançar os objetivos, não demonstram as expectativas de aprendizagem predeterminadas pelas propostas curriculares vigentes, são obrigados a repetir no ano seguinte. Assim, tudo o que foi visto em uma determinada idade-ano acaba por ignorar o desenvolvimento global e as aprendizagens construídas por eles.

Esse tipo de análise demonstra por vezes uma interpretação de que se está advogando a aprovação de forma indiscriminada dos alunos. O que se compreende, por sua vez, é que o aprendizado

seja significativo ao estudante, e esse atinja as habilidades e competências esperadas para aquele determinado ano que está cursando. Também, a força maior na argumentação é pela busca de estratégias outras para transformar os processos de ensino e de aprendizagem com vistas a atender a pluralidade de formas de se relacionar com o saber. Dessa forma, é preciso rever a relação com o saber que se constrói na escola antes de pensar em aprovação e/ou reprovação.

A relação com o saber neste caso, segundo Pérez Gómez (1998), é fruto de processos plurais em que os estudantes são sujeitos que convivem com as diferenças e com pretensão de saber, como a relação de identidade social e de possibilidades de agir de forma cidadã no mundo. A sociedade transfere as esperanças de um viver melhor à escola, onde o que interessa são conhecimentos que possam contribuir para a vida cotidiana e do trabalho. Isso gera, então, dificuldades e o não envolvimento em sala de aula por não atribuir sentido ao que se aprende na escola com sua vivência ou expectativa de vida. Diante disso, Charlot propõe para uma relação com o saber, que é “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos (2000, p. 80).

Para alunos do Ensino Fundamental que passam pela transição escolar e se deparam entre ser criança, ter apenas uma professora, e tornar-se um adolescente com vários professores, há uma complexidade de sentidos que permeiam as suas ações. O que eles aprendem no cotidiano e na escola passa a ser pensado nos termos da utilidade e da significação para o que são no momento presente de sua vida e para o futuro. Nesta perspectiva que o currículo tem que fazer sentido para esse aluno na dimensão de ser um espaço-tempo livre para o ingresso no mundo adulto, a metodologia de ensino deve superar a defasagem da aprendizagem pois seus interesses são diferentes dos demais alunos e a escola é que vai oportunizar conhecimento para projetar-se na sociedade. A convivência pedagógica com vários responsáveis pela ministrarça

de ciências e a diversidade de conhecimento do currículo precisam compor um repertório de significações para o mundo comum. Para que uma escola tenha sucesso em capacitar seus alunos a adquirir conhecimento poderoso, ela precisa contar com um currículo baseado nesse conhecimento poderoso. Apesar de Young (2016) afirmar que a qualidade da educação envolve uma série de fatores, dentre eles professores qualificados, o currículo é um recurso muito importante, visto que no currículo estão expressas as intenções que a sociedade ou determinado país tem para com a educação. Assim, “o currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso” (YOUNG, 2016, p. 34).

A distorção do papel da escola acontece desde a pré-escola e nos três anos iniciais, nos quais não há reprovação. Este problema se acentua nos anos finais por atribuir pouco sentido pedagógico ao aluno. Não se trata apenas de pensar em uma avaliação que institui uma progressão ou permanência no ano em que está sem levar em conta as necessidades de criar novas estratégias de ensino. Segundo Savater, “é o educador quem dá importância à ignorância do aluno, porque valoriza os conhecimentos que lhe faltam. É o professor que já sabe, quem acredita que o que ele está ensinando merece o esforço que custa para aprendê-lo.” (1998, p. 113).

Em conformidade com os objetivos propostos para o sucesso do projeto, o(a) professor(a) tem papel de mediador ou facilitador na aquisição e desenvolvimento de aprendizagens. Ele precisa ter o conhecimento dessas estratégias pedagógicas para criar alternativas capazes de potencializar a aprendizagem. Junto a essas apostas, é essencial, também, a constante observação e avaliação do desempenho dos alunos, contemplando suas principais necessidades de superação das dificuldades encontradas. Nesse sentido, o Projeto Virando a Página é uma ação que possibilita a construção de competências e a estimulação de habilidades, reforçando a autoestima do educando e sua capacidade de aprender, outrora perdida no decorrer do tempo escolar.

O projeto prevê a organização de classes de aceleração com

quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar, sendo que o prazo mínimo para a conclusão do Ensino Fundamental corresponderá a quatro semestres letivos. Os alunos que participarem do projeto não poderão ser reprovados. O avanço se dará através de análise e apontamentos semanais por parte do(s) professor(s) e avaliações, em conjunto com a Supervisão da escola, Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e professores titulares da turma, podendo concluir o Ensino Fundamental. Uma vez reclassificado o aluno não poderá retroagir, conforme a Legislação Escolar vigente. Caso o aluno seja infrequente ou apresente problemas comportamentais não conseguindo avançar, deverá retornar à sua turma do ensino regular.

A primeira experiência do Projeto “Virando a Página” foi desenvolvido no ano letivo de 2019 na EMEF Dom Henrique Gelain, com autorização e aprovação do Conselho Municipal de Educação (Parecer CME nº 04/2019). A Secretaria Municipal de Educação entende que o mesmo pode e deve ser desenvolvido anualmente, não devendo ficar restrito a apenas uma gestão administrativa, razão pela qual se justifica o pedido para que o mesmo se torne Lei, a fim de ser implantado em todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental. O público-alvo são alunos matriculados nos anos finais, a partir do 6º ano que se encontram em distorção idade-ano, igual ou superior a dois anos. As aulas acontecem no turno da manhã com quatro horas diárias de estudo. São duas professoras titulares responsáveis pelo projeto e desenvolvimento dos componentes curriculares, sendo que a carga horária é maior em português e matemática. Os demais componentes, não menos importantes, são igualmente trabalhados em conformidade com a situação de cada aluno. Por tratar-se de um processo de aceleração da aprendizagem foram privilegiados o desenvolvimento de competências e o aproveitamento dos saberes dos educandos. O principal diferencial de toda organização e trabalho está na metodologia das professoras, na intervenção pedagógica e didática, oportunizando superar dificuldades e obter aprendizagem significativa. Há um acento decisivo para a

interdisciplinaridade e para a contextualização dos conteúdos em sintonia com aquilo que o(a) aluno(a) tem mais facilidade para aprender.

A partir da situação de pandemia de Covid – 19 limitou-se o planejamento de conteúdos considerados essenciais, através das atividades pedagógicas não presenciais retiradas na escola de forma impressa. Essa mudança ainda não foi avaliada em toda a sua profundidade no sentido dos impactos sobre as limitações de aprendizagem. Ela será tematizada em estudos futuros. Mesmo sem uma comprovação objetiva, os resultados que vão sendo construídos apontam que ele é uma proposta capaz de atender com qualidade a problemática da defasagem. Isso será apresentado na sequência, na análise sobre os percursos do projeto até o momento.

Análises e reflexões

A primeira turma do projeto é composta por 19 alunos e tem duas professoras em tempo integral durante o turno de estudo de correção da defasagem idade-ano. Os materiais são adequados para alunos mais velhos com interesses diferentes das crianças, isso permite um efeito importante de reaproximação com a turma e com os saberes curriculares respectivos do ano. Isso tornou possível que as primeiras dificuldades fossem detectadas e trabalhadas pelas professoras, sobretudo para a adoção de práticas pedagógicas capazes de despertar confiança para aprender o que não tinha sido e que tinha gerado reprovação. Além destes pontos, destacam-se também os constantes diálogos, as novas dinâmicas de trabalho e busca pela praticidade em lidar com as situações que foram surgindo, além de um tempo destinado para planejamento das aulas juntamente com a coordenação da escola.

Numa primeira avaliação sobre o projeto, manifesta-se que a peça fundamental para essa engrenagem funcionar com sucesso é o planejamento do(a) professor(a) com toda a equipe de gestão escolar. Pois, é dele a responsabilidade de traçar paralelos entre os temas e as questões da realidade dos alunos e criar vínculo

forte (FREIRE, 1996), além de estar sempre em observação no andamento das aulas, nas estratégias aplicadas. A dinamicidade do ensinar o conhecimento não acontece ao acaso e de forma espontânea. Toda vez que há dificuldade de aprendizagem, é ele quem deve se reinventar na sua ação pedagógica e alterar sua rota ou caminho de ensinar. O comprometimento docente é fundamental para o sucesso destes alunos em distorção idade-ano, sempre com as condições necessárias atendidas tanto pela escola quanto pela SMED.

A análise da proposta metodológica de trabalho do professor no projeto aponta que há exigências de ampla dedicação à turma, postura de comprometimento e criação de intervenções pedagógicas específicas para auxiliar o aluno a superar dificuldades de compreender um ou mais saberes. Em termos de currículo, há um planejamento de conteúdos essenciais, tendo todos os componentes curriculares contemplados, porém com carga horária maior em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, na perspectiva de Charlot, alia-se o pedagógico e o curricular, cada um com suas especificidades, sempre com o horizonte de mobilizar o estudante para o aprender.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

Sobre qualquer seleção de conhecimentos que são aprovados para compor o currículo é possível perguntar se ele atende os princípios que qualificam a vida em sociedade. Nas últimas décadas, tornou-se mais forte a voz de que a escola, por vezes, constitui-se em imposição de interesses dos poderosos e não um espaço de aprendizagem de conhecimento poderoso. Por isso, segundo Young, as escolas devem perguntar:

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade

de adquirirem conhecimento, poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de uma experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Segundo Young (2016), deve haver um vínculo entre o papel do currículo e o da escola em geral, com vistas ao desenvolvimento intelectual dos alunos através do conhecimento poderoso. O currículo precisa estar baseado nesse conhecimento e ser um guia para as escolas e os professores, garantindo uma isonomia do aprender de diversos modos. Argumenta, também, que há relação entre a definição de um currículo comum e o atendimento às especificidades, às diferenças de múltiplas naturezas presentes nas escolas, para o desenvolvimento dessa compreensão de mundo, onde tudo une a história do aluno, sua identidade e autonomia intelectual. O papel da escola é, nesse sentido, a remoção dos estudantes do seu cotidiano e a pavimentação de um ingresso no mundo adulto.

No início, as gestoras da escola tinham uma certa insegurança e resistência em formar uma turma com os alunos “maiores” e que apresentavam problemas de indisciplina. A relação entre o cotidiano dos estudantes e suas possíveis ações dentro da escola é que estavam na base desse temor. Por isso, solicitaram câmeras de segurança, mesmo que nunca foi utilizado tal recurso pelo fato de a turma ter se comprometido totalmente em superar as dificuldades de aprendizagem e atraso escolar. A preocupação central de todos foi e é a relação com o aprendizado, exigindo novas estratégias para a complexidade do momento. Primeiro, de ser algo novo, sem contar com uma experiência prévia para comparar e avaliar e, em segundo, a necessidade do ensino remoto em função da pandemia.

Os resultados do questionário, referido na metodologia, permitiram situar o cenário de como estava a classe de aceleração na escola pesquisada, as estratégias de mudança devido ao fato de

serem suspensas as aulas presenciais e as atividades pedagógicas não presenciais serem o meio pelo qual se pôde dar continuidade às aulas, principalmente com material impresso, por consequência de tratar-se de estudantes em situação socioeconômica com baixos recursos. Das respostas, de seis pessoas que fazem parte da equipe diretiva e duas professoras, demonstra-se que a mobilização que levou a escola a aderir ao projeto foi de 50% da necessidade de auxiliar os alunos a se equiparar aos demais, e os outros 50% para dirimir a distorção idade-ano. A adesão do corpo docente foi de 100%. Quanto à execução o resultado foi de 66,7% que atingiu de modo satisfatório os objetivos propostos. O restante do percentual, de 33,3%, afirmou apenas que alcançou os objetivos. Dessa forma, percebe-se que os profissionais da educação da escola colocaram o projeto como prioridade e como meta a busca de soluções para o problema da defasagem.

Uma vez que há indícios de um ganho pedagógico significativo com o projeto, fez-se uma questão sobre a ampliação do mesmo, de se seria interessante a adesão de outras escolas. Todas as pessoas que responderam essa pergunta afirmam que recomendam a execução do mesmo em outras instituições de ensino que tem a mesma realidade. De acordo com a importância do projeto de aceleração desenvolvido na escola, a professora A relatou que o mesmo “foi de suma importância para a escola e principalmente para os alunos inseridos no mesmo, pois resgatou sua autoestima, os tornando responsáveis e comprometidos com seus estudos e otimistas em relação ao seu futuro”. Na mesma tonalidade avaliativa, a professora B escreveu que a partir dessa ação é perceptível que “aumentou a autoestima dos alunos, melhorando os resultados na aprendizagem.” E, para concluir, o relato da professora C evidencia que “em relação aos alunos que frequentam o projeto é que desenvolveram um maior interesse pelos estudos. Sua frequência à escola aumentou”.

Destaca-se ainda, em relação à importância do projeto, a fala da professora D:

Acredito que muito mais que para escola a importância foi para os alunos pois sentimos quanto professores desta turma o entusiasmo, o comprometimento e a valorização que eles começaram desenvolver. Pois começaram a ver que tinham importância, que eram vistos e que estavam crescendo como alunos, como pessoas e como cidadãos.

A recuperação do protagonismo por parte dos alunos é destacada pela professora E, que relatou que o projeto “devolveu a autoestima dos alunos que participaram, por eles vislumbraram uma possibilidade de tornarem-se novamente protagonistas de seu aprendizado”. Ela prossegue em sua resposta apontando para um elemento que distingue a questão da idade dos alunos em uma mesma turma. Diz ela: “Deixaram de ser os alunos que não se encaixavam com os colegas menores para se tornar destaque em termos de aprendizagem. Com isso, a diminuição dos casos de indisciplina foi notável”. E conclui que o principal objeto foi alcançado, de que “solucionamos um dos maiores problemas da escola, que era a distorção idade-ano.”

Do conjunto das respostas é possível depreender que o esforço dos professores e da equipe gestora não iriam garantir o sucesso sem uma contrapartida dos alunos. Claro que essa contrapartida estava implicada na ação dos primeiros. Isso é o ponto de destaque da professora F, que afirmou: “O projeto virando a página foi de muita valia para os estudantes envolvidos, pois através do trabalho desenvolvido pelas professoras os mesmos demonstraram mais interesse e comprometimento com os estudos.”

Em relação ao questionamento sobre a “observância ao desenvolvimento do projeto, o que seria relevante reavaliar?”, a professora A respondeu que “acredito que os pais ou responsáveis pelos alunos poderiam ter uma participação mais ativa”. A professora B, por sua vez, afirmou que os “os conteúdos para serem trabalhados em aula, poderiam ser revisados todos os anos, visando sempre estar contemplando tudo que mais é necessário à aprendizagem.” Destaca-se também a resposta da professora D, que é “é importante manter grupos pequenos para esta aceleração, uma vez que desta forma as trocas construtivas podem ser melhor

discutidas para formação dos estudantes em relação à ligação dos conceitos aprendidos na escola e os aprendidos no cotidiano.” Em todas as respostas há uma preocupação da relação entre o que é curricular com o as estratégias pedagógicas. Estas, para atenderem de forma qualificada os objetivos de aprendizagem, precisam ser amplas e diversas em conformidade com as potencialidades de cada aluno, pois não tem como planificar uma ação pedagógica igualitária para todos(as). As professoras manifestam que buscaram e continuam buscando, em conjunto com os demais professores e supervisão escolar, fazer com que aqueles alunos percebessem quão importante é a educação em suas vidas. E após todo esse trabalho mobilizador, trabalharam com o conteúdo necessário para que eles avançassem em seu processo de ensino-aprendizagem.

Nas reuniões realizadas pela pesquisadora, as professoras relataram que as aulas eram planejadas em parceria com a outra professora que atuava na turma. Isso era feito semanalmente, para planejar e decidir os próximos passos a serem seguidos, sempre buscando sanar o que os alunos tinham mais dificuldade, desde leitura e interpretação textual, escrita correta e as operações básicas matemáticas. Os conteúdos eram passados, repassados e reexplicados quantas vezes fossem necessárias para que os estudantes aprendessem de verdade e levassem esse conhecimento consigo (PÉREZ GOMEZ, 1988). Com o passar das semanas houve uma grande evolução na turma o que permitiu avançar em conteúdos mais complexos. As professoras relataram que a turma mostrou um progresso significativo tanto em aprendizagem quanto no aspecto comportamental, pois eram alunos difíceis no ambiente em que estavam inseridos. Ao se sentirem valorizados por este projeto, eles amadureceram e conseguiram focar em seus estudos apresentando um ótimo resultado. Esse aspecto presentifica o quão gratificante foi e é fazer parte do projeto, pois criaram um laço pedagógico muito especial com os alunos que, por sua vez, implica num bom trabalho em sala de aula.

Uma das ações pontuais é em relação às aulas de português. A professora responsável pelo componente afirmou que eram

preparadas sempre buscando textos da realidade dos alunos ou sobre assuntos que eles estavam curiosos, com uma “inquietação indagadora” (FREIRE, 1996, p. 15). Toda aula era trabalhado um texto, e deste texto era desenvolvida o restante da aula. Relata que sempre iniciou com a leitura que primeiramente era na minha mesa, por vergonha, insegurança e medo dos colegas. Depois passou a ser nas suas mesas e posteriormente de pé na frente de todos os colegas. Destes textos eram tiradas palavras que serviriam para os ditados, onde eram feitos desafios. Portanto, quem acertava o maior número de palavras, quem durante a semana conseguia subir na “escada” (degraus de acertos das palavras) e não descer recebia certas premiações de reconhecimento.

Ainda nas aulas de língua portuguesa, os mesmos textos eram usados para atividades de ortografia e gramática. Trabalhando assim conteúdos como frases, verbos, sujeitos, concordância, substantivos, ... Bem como também todas as aulas deste componente têm além de trabalho com texto, a leitura oral, o ditado e a produção de textos de sua autoria. Destaca-se que junto com a leitura desenvolveu-se a capacidade de interpretação qualificada dos saberes ali presentes e notáveis relações com o mundo vivido. Desta forma, essas interlocuções tornavam-se no conteúdo para a continuação do trabalho de leitura, escrita e interpretação.

As aulas de matemática, por sua vez, eram e são planejadas de acordo com as necessidades dos alunos, visando sanar as dificuldades que os mesmos apresentavam. Havia momentos em que os alunos trabalhavam sozinhos, em duplas ou grupos. A aula era preparada com base em sondagens realizadas nas aulas onde se diagnosticava e encontravam-se as maiores dúvidas e dificuldades dos educandos. Foi necessário rever conteúdos bem simples, como as quatro operações matemáticas básicas para que então pudesse se aprofundar em temas mais complexos. A cada aula se fazia revisão de conteúdos para a aprendizagem ser total. As atividades variam entre jogos, desafios, atividades grupais, no caderno e no quadro de giz. Com o esforço, participação e cooperação os alunos alcançaram bons resultados. Considera-se que os profissionais

envolvidos com a turma fizeram a diferença, com o apoio da gestão da escola nas mudanças ocorridas e adaptadas, acreditam que é *possível transformar a realidade destes alunos* (FREIRE, 1996).

Para reforçar as ações do poder público municipal, a Secretaria Municipal de Educação, por meios da equipe do Apoio Pedagógico, considerou que o projeto fosse transformado em lei, com o objetivo de que o mesmo possa ser implantado nas demais escolas da rede municipal, oportunizando que outros estudantes possam participar do projeto. Assim, foi aprovado como Lei Ordinária Nº 4678, de 28 de outubro de 2020, que “Institui o Programa de aceleração escolar “Virando a Página” nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e dá outras providências”.

Considerações finais

Apesar dos desafios, delimitações e enfrentamentos da educação na pandemia de COVID-19, realizou-se uma análise pedagógica da Aceleração de Estudos Para Correção da Defasagem Idade-Ano em uma escola da rede municipal de Vacaria. O objetivo do projeto é inserir alunos em distorção idade-ano em sua correta trajetória escolar. O modo de realização dessa ação se dá por meio da criação de situações de aprendizagens dinâmicas e motivadoras, com vistas a superar as dificuldades de aprender e a falta de vontade de estudar. A análise procurou demonstrar a importância do mesmo e as conquistas provisórias, ambas expressas nos resultados informados pela equipe de gestão da escola e pelos docentes que nele atuam.

Este estudo foi centrado em apenas uma turma participante do projeto. A complexidade da realidade dos estudantes que apresentavam situação de distorção idade-ano, revelou que os que têm dificuldades em acompanhar a aprendizagem apresentavam comportamentos de indisciplina, agressividade, exercendo liderança negativa sobre os demais colegas menores da turma. Com proposta de frequentar uma turma específica, que oportuniza avanço escolar,

com o compromisso de estudar e ser frequente nas aulas, a realidade desse estudante passou a ter outro sentido mais positivo em relação à educação. Assim, na dimensão de mobilização (CHARLOT, 2000) o projeto já manifestou um progresso significativo de envolvimento e pertencimento à especificidade da escola, de aprender os conhecimentos construídos coletivamente na tradição e elevados à categoria de ciências.

Como parte do desenvolvimento da pesquisa, o acompanhamento das atividades propostas e executadas permitiu observar as necessidades da turma na aprendizagem, começando com dificuldades básicas na matemática e português, aquelas não superadas anteriormente. O ponto alto desse envolvimento deu-se na visita aos alunos da turma pelo apoio pedagógico da SMED para ouvi-los, na qual ficou visível a esperança e a autoestima elevada. Uma das falas marcantes de um deles é “o que não conseguia entender antes, agora aprendi”. Essa também foi uma característica muito importante, o fato de ter um atendimento e acompanhamento individualizado pelas professoras para além da sala de aula.

A pesquisa colaborou, ainda em sua fase de execução, com Plano de Ação Pedagógica Complementar que deve prever a avaliação diagnóstica de cada criança/estudante para identificar os diferentes níveis de estudos e minimizar suas defasagens. Com base nas aprendizagens essenciais definidas para este período de excepcionalidade, a fim de instituir programas de recuperação dado não aprendido, está-se buscando observar os ritmos de cada um, de forma individualizada, e a partir disso foram desenvolvidas metodologias para mitigar as dificuldades persistentes e garantir os objetivos de aprendizagem de forma integral. Destacam-se nesse processo uma avaliação diagnóstica constante e a definição de diferentes formas de intervenção pedagógica e acompanhamento, adequados a cada nível/etapa/modalidade de ensino para detectar as lacunas que podem ter ocorrido com o prolongado período sem aulas presenciais.

A pesquisa partiu da hipótese de que um reforço escolar

no mesmo turno que os demais estudantes, com a perspectiva de aceleração dos estudos, apresentava-se como uma possibilidade de mitigar os problemas de evasão e, em particular, das distorções de idade-ano e repetência. A partir do estudo, pode-se dizer que as ações de aceleração conseguiram minimizar o desinteresse nos estudos e suprir as necessidades básicas para uma boa aprendizagem. Por se tratar de uma turma de projeto piloto, esta iniciou com 15 alunos, mas logo no início e considerando a situação de outros quatro estudantes, foi dada oportunidade para ingressarem na turma, por isso 19 alunos concluíram o Ensino Fundamental. Isso permite afirmar que há uma confirmação da hipótese e que ela será tema de pesquisas futuras, sobretudo voltadas para repensar com mais intensidade a relação do currículo com a pedagogia não somente nos casos de defasagem, mas daqueles estudantes que são aprovados com as notas mínimas para tal e que persistem em um baixo nível de aprendizagem.

Por fim, para enfatizar a necessidade da continuidade dos estudos sobre o tema, a análise feita acima indicia que rever habilidades não superadas por alguns estudantes manifesta que é possível criar condições de adquirir conhecimento em turno normal e potencializar com atendimentos, orientações e planos de ensino e estudos voltados para as áreas que apresentam dificuldades no contraturno. Essas estratégias para atender as dificuldades que os estudantes têm em aprendizagens específicas, sobretudo de enfrentamentos relativos a qualificar o diálogo entre professoras e alunos, dirimir dúvidas, aplicar novas estratégias diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. O planejamento e a avaliação do professor precisam ser constantes, pois a pluralidade e a diversidade de ser dos alunos é algo que permeia a qualidade do aprender nesse projeto e, conseqüentemente, as possibilidades de progressão para efetivar a correção da defasagem idade-ano não apenas em termos escolares, mas com perspectivas de socialização mais dignas.

Referências

ADAMS, Adair; BAGNARA, Ivan C.; MARCOLIN, Adriana de A. **Compartilhando saberes e experiências docentes**. Curitiba: CRV, 2019.

BAETA, Anna Maria B. et alii. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). In: **Em Aberto**. Brasília, 1(6): 1-6, maio, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VACARIA. **Parecer CME 04-2019**. Disponível em: <https://www.vacaria.rs.gov.br/cme>. Acesso em set. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VACARIA. **Parecer CME nº 03-2020**. Disponível em: <https://www.vacaria.rs.gov.br/cme>. Acesso em: set. 2020.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VACARIA. **Parecer CME nº 05-2020**. Disponível em: <https://www.vacaria.rs.gov.br/cme>. Acesso em: dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

PÉREZ GOMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, Jimeno. **Comprender e**

transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEDUC. **Desafios da Nova Gestão Municipal.** 28º Fórum Estadual das Secretarias Municipais de Educação. Porto Alegre: FAMURS/UNDIME/RS, 2017.

VACARIA. **Lei ordinária Nº 4678 de 28 de outubro de 2020.** Disponível em: <https://www.vacaria.rs.leg.br/assinatura/assinado/2020/10/2010291004076BE152.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, 2007.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 34, jan./mar. 2016.

SOBRE OS AUTORES

Adair Adams - Doutor em Educação nas Ciências. Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br

Adriana Muler Martins Freitas - Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: adrymartyns@hotmail.com

Ana Paula Santos da Silva - Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico, Supervisão e Orientação escolar (UNINTER). Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Crianças, Jovens e Adultos), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: paulah_santos@yahoo.com.br

Anelise Boaventura Pereira - Mestranda em Letras e Cultura pela UCS. Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Graduada em Direito pela UNIPLAC e em Letras pela UNOPAR. Docente na rede municipal de educação de Vacaria/RS. E-mail: anelise.boaventura@hotmail.com

Caroline de Moraes - Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela UCS. Especialista em Educação a Distância pela Universidade

Norte do Paraná, UNOPAR. Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo, UPF. Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: caroline.morais@vacaria.ifrs.edu.br ou cacarolpf@yahoo.com.br

Cláudia Adriana Zamboni Rossi - Pedagoga. Mestre em Educação (UPF). E-mail: cadrianazr@gmail.com

Cristiane da Costa Vargas - Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Graduada em Letras pela Universidade Pitágoras - Unopar. Docente da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: cristianecvargas@gmail.com

Edinéia Aparecida Guimarães de Lima - Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Pedagoga. E-mail: e.aglima@hotmail.com

Flávia Zanatta - Doutoranda em Ensino na Universidade do Vale do Taquari, Univates. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Graduada em Letras pela UFRGS. Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: flavia.zanatta@vacaria.ifrs.edu.br ou ffzanatta@gmail.com

Itaise Moretti de Lima - Mestre em Educação (UCS, 2012). Especialista em Gestão Estratégica em Educação (UCS, 2009). Licenciada em Pedagogia: anos iniciais e matérias pedagógicas do Ensino Médio (UCS, 2007). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: itaise.lima@vacaria.ifrs.edu.br

Laura Cristina Noal Madalozzo - Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF-2013). Especialista em Teorias Linguísticas Contemporâneas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-2014). Especialista em Leitura, Análise, Produção e Reescritura Textual pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-2009). Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-2007). Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: laura.madalozzo@vacaria.ifrs.edu.br

Leila Fiorentin de Vargas - Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Vacaria/RS. E-mail: leilafiore@hotmail.com

Maiqueli Faustino - Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em História e Pedagogia. E-mail: kelyzinha12@hotmail.com

Raquel Folmer Corrêa - Cientista Social. Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: raquel.correa@vacaria.ifrs.edu.br

Roseli Alves da Silveira - Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Graduada em Letras pela Universidade Pitágoras Unopar. E-mail: rosealves.silveira26@gmail.com

Silvana Longhi - Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Graduada em Letras/Português. Professora da Rede Municipal de Educação de Vacaria/RS e da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. E-mail: longhisiva@gmail.com

Pensar coletivamente, discutir abordagens pedagógicas e acreditar na educação escolar são dimensões que se perpetuam na rotina e nas conversas dos docentes.

“Docência na Educação Básica: diálogos sobre ensino presencial e remoto” traz experiências e pesquisas gestadas no curso de Especialização em Docência na Educação Básica, em sua segunda turma, que mesmo diante de uma situação pandêmica, apostou na formação e na Educação.

A publicação dessa obra tem o auxílio financeiro recebido pelo Edital IFRS Nº 01/2022 – Auxílio à publicação de produtos bibliográficos.

