

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Ano 16  
Número 41  
Volume 3  
ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Org./Ed.)**

**2020**

**2020**

**2020**

**2020**

**NITERÓI – RJ**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°41 – vol.3. – 105 p. (junho – 2020)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Erick Carlos da Silva e Janine Candeias Balbino Dias</b> – O ensino de ciências: uma experiência de prática pedagógica durante o estágio supervisionado	04
02	<b>Fabiana Cardoso da Silva Samistraro et al</b> – Monitoria acadêmica na disciplina de Fundamentos da Alfabetização (2019)	09
03	<b>Fernanda Surubi Fernandes</b> – A mulher na literatura: interdição e violência em <i>“Para que ninguém a quisesse”</i> e <i>“Porém igualmente”</i>	16
04	<b>Fernanda Tarouco Gonçalves et al</b> – A experimentação e os documentos educacionais vigentes: uma análise preliminar no âmbito das Ciências da Natureza	22
05	<b>Flávia Cristina Paniago e Pricila Kohls dos Santos</b> – A inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem em escolas públicas do Distrito Federal	29
06	<b>Francielly da Silva Oliveira e Inalda Maria Duarte de Freitas</b> – Docência e avaliação: uma experiência com o Pibid	36
07	<b>Francilane Eulália de Souza</b> – A Geografia na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental: quais perspectivas para se pensar o campo e o camponês?	43
08	<b>Francisco Jeimes de Oliveira Paiva</b> – Discurso multimodal, contos de fadas e anúncios publicitários: leituras possíveis para o ensino médio	52
09	<b>Glensimon Souza Silva Cavalcante e Pedro Samyr de Souza Barros</b> – Pedagogias ativas de aprendizagem e metodologias ativas de ensino: uma revisão	61
10	<b>Helenara Plaszewski</b> – Oficina Pedagógica: uma prática que oportuniza uma formação mais abrangente, atravessada pela descoberta e sensibilidade	68
11	<b>Heniane Passos Aleixo e Thaís Philipsen Grützmann</b> – Sérição a partir das barras de Cuisenaire: a experiência com uma aluna com surdocegueira congênita	74
12	<b>Hugo Norberto Krug et al</b> – A atratividade docente: um estudo de caso com professores de educação física iniciantes na educação básica	82
13	<b>Ingrid Medeiros Lessa</b> – Construções irregulares x rede coletora de esgoto – um conflito recorrente no Conjunto Habitacional Guabiroba, Pelotas – RS	91
14	<b>Ingrid Medeiros Lessa e André Luís Castro de Freitas</b> - O exercício da práxis docente em curso pré-universitário popular a partir da leitura das obras de Paulo Freire: “Eva viu a uva” por meio do ENEM	97

## O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Erick Carlos da Silva<sup>1</sup>  
Janine Candeias Balbino Dias<sup>2</sup>

### Resumo

Este relato tem por finalidade demonstrar as práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Para tanto, no contexto de sala de aula, consideramos importante o trabalho da investigação científica que propicie ao discente a aproximação com a realidade (FREIRE, 1984). Neste sentido, optamos por uma abordagem qualitativa que consistiu da observação participante no qual Moreira e Caleffe (2008), suscitam que essa metodologia propicia ao pesquisador a sua participação durante o processo. As observações foram realizadas durante as aulas de Ciências e nos subsidiaram a compreender a necessidade intrínseca da abertura do diálogo para a construção de discentes autônomos.

**Palavras-chave:** Ciências Naturais; Ensino; Estágio Supervisionado.

### Resumen

Este informe tiene como objetivo demostrar las prácticas desarrolladas durante el entrenamiento supervisado. Por lo tanto, en el contexto del aula, consideramos importante el trabajo de investigación científica y la importancia de una enseñanza que proporcione al alumno una aproximación a la realidad (FREIRE, 1984). En este sentido, haremos un enfoque cualitativo que consistió en la observación participante en la que Moreira; Caleffe (2008), plantean que esta metodología proporciona la participación del investigador durante el proceso. Las observaciones se hicieron durante las clases de ciencia y nos ayudaron a comprender la necesidad intrínseca de abrir el diálogo para la construcción de estudiantes autônomos.

**Palabras clave:** Ciencias Naturales; Enseñanza; Entrenamiento Supervisado.

### Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (2018, 339) define que a criança possa “Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade)”. Para além de testar e relatar, a criança precisa refletir também como essas transformações impactam o meio ambiente e a sociedade numa perspectiva macro, como também, oportuniza para que o conteúdo seja de fato aprendido pelos discentes (MENDES et. al, 2019). Para a pedagogia histórico-crítica esses saberes socializados vêm carregados de ressignificações, pois estão em constante inacabamento (SAVIANI, 2008).

Este texto tem por finalidade demonstrar práticas de ensino de Ciências Naturais para uma turma do quarto ano do ensino fundamental em uma escola municipal, situada na cidade de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. Ao enveredarmo-nos pela especificidade do ensino de Ciências Naturais, além de levarmos em conta a importância da alfabetização científica, pautamo-

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Assistente de Alunos do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) Campus São Mateus. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Educacionais (GPPE/ CNPq - Ifes) - Linha de pesquisa em Práticas Pedagógicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica pelo programa de pós-Graduação do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Graduada em Ciências Biológicas / Pedagogia. Professora de Atendimento Educacional Especializado, Instituto Federal do Espírito Santo (Campus São Mateus).

nos a discutir a importância da socialização das experiências com o conteúdo estudado, realizando assim, uma aproximação com o contexto dos alunos (FREIRE, 1984).

No começo do estágio foi necessário compreender como acontecia a dinâmica da classe, portanto, ao iniciar na sala de aula, as carteiras eram individuais e se organizavam por fileiras. As aulas de Ensino Fundamental II<sup>3</sup>, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ajudaram na discussão e reflexão sobre o cotidiano da escola e, segundo Cristofoleti, [...] a concepção de estágio como pesquisa envolve a reflexão - entendida como problematização e análise das situações de ensinar e aprender - bem como a proposição de encaminhamentos e soluções aos impasses e contradições apreendidos no processo de ensino (2015, 20).

O presente relato é composto por quatro seções, a primeira é intitulada pela introdução ao qual realizamos uma abordagem inicial contextualizando ao leitor a primícia do texto em questão. Em seguida apresentamos o Percurso Metodológico no qual conduzirmos os fios que tecem o presente textum. A terceira seção apresentaremos os resultados e discussões, que trazemos análises sobre o estudo, por fim finalizamos com as considerações finais, que trazem as reflexões sobre as práticas do estágio supervisionado no Ensino de Ciências.

### **Percurso metodológico**

O presente relato tem por finalidade demonstrar as práticas de ensino de Ciências Naturais para o 4º ano do ensino fundamental, realizadas durante o estágio supervisionado em uma escola pública situada no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo, no ano de 2019. Realizamos uma atividade que envolveu os estados físicos da água. Dessa forma, a proposta foi demonstrar para os alunos elementos presentes no cotidiano, que pudessem enriquecer sua aprendizagem. Por conseguinte, os alunos trouxeram suas experiências que dialogaram com o conteúdo.

O eixo condutor deste trabalho foi pautado através de uma abordagem qualitativa, em que utilizamos a observação participante como instrumento metodológico. Moreira e Caleffé (2008, 204-205) definem que “a observação participante proporciona estudos mais desenvolvidos que podem servir a vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses.” Além de ser um instrumento que propicia ao pesquisador a sua participação ativa durante todo o momento em que realiza a intervenção.

As observações ocorreram durante as aulas ministradas, das quais nos atentamos a observar o momento das interações dos alunos com o conteúdo e a organização da aula, o instrumento que auxiliou na tecitura deste estudo, foi o diário de campo, no qual foram anotados os eventos ocorridos, que nos subsidiaram o processo de construção do corpus de análises.

Foram dois dias de observações e de demonstrações das práticas no Ensino de Ciências. Adotamos como materiais de estudos científicos, objetos presentes no cotidiano como óleo de cozinha, ovo cozido, milho de pipoca, sal, garrafas pet, água, copo etc. Para início da aula, realizamos o que é chamado de tempestade de ideias, no qual eram exemplificados pelos alunos os conceitos sobre os estados físicos da água. Em concordância com Sasseron e Carvalho, [...] a racionalidade instrumental está ligada ao caráter técnico da resolução de problemas práticos enquanto que a racionalidade crítica busca tecer relações considerando distintos argumentos e evidências e preocupando-se com os desdobramentos sociais, ambientais, econômicos e/ou políticos das soluções alcançadas (2011, 66).

---

<sup>3</sup> A disciplina de Ensino Fundamental II, dialoga com os processos vivenciados durante o estágio supervisionado

Além deste momento da tempestade de ideias, colocamos na lousa cada conceito da mudança dos estados físicos da água em um material feito com borracha E.V.A<sup>4</sup>, formando assim um mapa mental ou conceitual.

## Resultados e discussões

Durante o estágio era perceptível que a turma reproduzia assuntos que a professora já trazia no livro, sendo que havia uma relação verticalizada da professora com a turma, além disso, a turma observada carregava estigmas de “turma bagunceira” e “desinteressada”. Nesta perspectiva, o diálogo com a professora foi importante para discutir novas estratégias que pudessem estabelecer o momento da socialização dos saberes dentro do planejamento.

Durante as aulas os alunos eram convidados a participarem relatando suas experiências. No primeiro dia ao qual adotamos como estratégia a tempestade de ideias (FIGURA 1), houve uma aluna que deu um exemplo de como se dá o processo do café, em que, o objetivo era que eles pudessem recordar do momento em que a água fervia. Ademais, contextualizamos também o momento em que lavamos as roupas e colocamo-las no varal, citando o exemplo da vaporização, mudança do estado líquido para o gasoso.

**Figura 1:** Momento final da tempestade de ideias.



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2019.

Neste seguimento, os alunos trouxeram exemplos do cotidiano como o caso da condensação em que o aluno dizia: “[...] quando minha mãe faz arroz, ficam umas gotinhas na tampa da panela [...]”, como também “[...] quando vovó faz o café, as águas ficam borbulhando [...]” dizia outra aluna sobre o estado de ebulição. Sob esta perspectiva, Saviani aponta que “o fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado” (2008, 78). Ainda sob a perspectiva histórico-crítica, podemos destacar que:

[...] a educação escolar deve possibilitar a apropriação da realidade, esta última definida como um processo que tem como objetivo a reprodução, pelos indivíduos, das características, conhecimentos e técnicas produzidos historicamente pela humanidade (MENDES et. al. 2019, 815).

<sup>4</sup> A borracha E.V.A é uma mistura de alta tecnologia de Etil, Vinil e Acetato. É bastante utilizado para fazer trabalhos escolares e artísticos.

As socializações das experiências em sala auxiliam no processo da efetiva aprendizagem, de uma maneira mais próxima da realidade dos discentes. Quando oportunizamos esse diálogo, Freire diz que “por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade [...]”, pois estão a todo instante questionando, dialogando e exemplificando (1984, 105). Neste segmento, é necessário possibilitar que os alunos elaborem suas hipóteses, suas escritas, aferir os dados colocados e que também argumentem o que foi significado. De acordo Mendes et. al., Inserir-se no debate, compreendendo a relevância do papel da educação na busca da transformação social, pressupõe averiguar, no arcabouço geral da teoria do ser social, os embasamentos que possibilitam, objetivamente, atuar no mundo e delinear a função do processo educativo e, particularmente, do ensino de Ciências como objeto de análise para o desenvolvimento humano dos indivíduos em formação. (2019, 816)

No dia seguinte, foi o dia de levar milho de pipoca, a pipoca pronta, ovo cozido, água e formas de gelo. O objetivo desta aula era que os alunos pudessem identificar que algumas mudanças de alguns materiais são provocados pelo resfriamento e aquecimento, o que podem ser reversíveis ou irreversíveis, como o cozimento do ovo, no caso irreversível, ou, quando o gelo (água em estado sólido) é aquecida o que torna a mudança reversível. Sobre estas reflexões sobre ciências no quarto ano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), traz a seguinte perspectiva: Assim, ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas. (BNCC, 2018, p. 331)

Segundo Snyders (1993, 133) “[...] basta seguir, entregar-se a um encadeamento lógico; obscuridade, dificuldade, sinuosidade da busca até a alegria de encontrar a solução e de estar certo de que aquela é mesmo a solução.”

### **Considerações Finais**

Dada à importância das práticas desenvolvidas em sala de aula. É necessário compreender que o processo de autonomia se constitui através das experiências nas quais os discentes são colocados (FREIRE, 1996), assim entendemos que ensinar exige abertura para o diálogo. Além disso, ensinar ciências pressupõe compreender o contexto histórico social no qual estamos inseridos e, oportunizar ciclos de debates para que os discentes estejam exercendo seu papel reflexivo diante à sociedade.

Segundo Saviani (2008, 15) “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber.”

O diálogo com os estudantes sob o viés da investigação científica contribuiu para aproximá-los dos contextos em que estão inseridos. Em contrapartida, compreendemos também que o espaço do estágio supervisionado, propiciou reflexões no qual dialogamos dentro da universidade, dada à importância da formação. Destarte, Teixeira (2003, 188) concebe que “Precisamos alterar a realidade das aulas que cultivam conhecimentos abstratos e fragmentários, incapazes de dar conta dos problemas vividos na sociedade”.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2019.
- CRISTOFOLETI, R. C. **A supervisão de estágio**: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental / Rita de Cássia Cristofoleti. – Campinas, SP: [s.n.], 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MENDES, C. B; BIANCON, M. L; FAZAN, P. B. Interlocuções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de Ciências. **Rev. Ciênc. educ.** Bauru. vol.9 no.3, p. 815-831, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132019000300815&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132019000300815&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em: 10 dez. 2019
- MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M . P. Alfabetização científica: Uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. V16(1), pp. 59-77, 2011. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>> Acesso em: 15 dez. 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações / Dermeval Saviani Campinas : Autores Associados, 2008. 10. ed. rev. (Coleção educação contemporânea)
- SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre alegria na escola a partir dos textos literários. São Paulo: Paz e terra, 1993.
- TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Rev. Ciênc. educ. (Bauru) vol.9 no.2** Bauru, 2003. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 21 jan. 2020
- Enviado 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO (2019)

Fabiana Cardoso da Silva Samistraro<sup>5</sup>

Kelyn Caroline Bueno<sup>6</sup>

Letícia Gregório de Amorim<sup>7</sup>

Thauane Ferreira Fernandes<sup>8</sup>

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi<sup>9</sup>

### Resumo

O presente texto tem como tema principal a contextualização do programa de monitoria voluntária na disciplina de fundamentos de alfabetização (2019). Para tanto objetiva-se investigar como se desenvolveu o programa de monitoria voluntária, e as funções desenvolvidas pelos monitores, bem como apontar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, e como este processo foi evoluindo ao longo do contexto histórico. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa será qualitativa e exploratória, realizada através de materiais de caráter bibliográficos, amparada a pesquisa de campo, tendo como sujeitos os acadêmicos do 3º ano noturno de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná *campus* União da Vitória – PR.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento. Formação docente. Monitoria acadêmica.

### Abstract

The present text has as main theme the contextualization of the discipline of fundamentals of literacy voluntary monitoring program (2019). Therefore it aims to investigate how voluntary monitoring program developed, and the roles developed by the monitors, as well as point the appropriation process of the alphabetic writing system, and how this process was evolving over the historical context. As for the methodological aspects, the research will be qualitative and exploratory, carried out through materials of bibliographic disposition, supported by field research, having the 3rd year night academics of pedagogy class of the State University of Paraná *campus* União da Vitória - PR as subjects.

**Keywords:** Literacy. Teacher training. Academic monitoring.

### Introdução

A universidade caracteriza-se com o trabalho acadêmico embasado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Nestes são ofertados vários tipos de projetos, entre eles a monitoria acadêmica, foco do trabalho que será discutido.

---

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus União da Vitória

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus União da Vitória

<sup>7</sup> Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus União da Vitória

<sup>8</sup> Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus União da Vitória

<sup>9</sup> Doutora e Pós - Doutora em História e Políticas Educacionais. Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Adjunto da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de União da Vitória. Contadora de histórias. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR – Campos Gerais; do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática /Núcleo de Estudos de Fundamentos da Educação e Métodos (NEFEM -UNESPAR/UV). Secretária de Educação do Município de Irati (2013-2016)

Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir sobre um projeto de monitoria acadêmica voluntária que está sendo realizado no curso de Pedagogia (UNESPAR- Campus União da Vitória), na disciplina de Fundamentos da Alfabetização, no ano de 2019. Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como sujeitos os acadêmicos do 3ºano noturno de Pedagogia da Universidade supracitada.

Pretende-se com essa pesquisa fazer um levantamento sobre a importância da monitoria na formação dos acadêmicos, visto que muitos não possuem conhecimento sobre o programa, devido à falta de divulgação e até mesmo pela falta de oferta e estímulo dos professores universitários, sendo desvalorizada, deixada em segundo plano e recebendo pouca atenção e recursos por parte dos governantes. Também serão apontadas as relações com a disciplina de Fundamentos da Alfabetização, e analisado o aproveitamento da mesma por parte dos acadêmicos, a partir da pesquisa realizada por meio de duas perguntas sobre monitoria e alfabetização.

### **Contextualização da monitoria acadêmica**

No Ensino Superior, o Programa de Monitoria Acadêmica foi definido com a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, a qual definiu a figura do monitor. O Art. 41 aponta que as universidades ficarão responsáveis por criarem as funções de monitor para os alunos do curso de graduação, a partir da realização de uma prova específica, demonstrando sua capacidade de desempenho de uma determinada disciplina. (BRASIL, 1968). Desta forma, a monitoria acadêmica surge para a valorização e incentivo na formação de futuros docentes no ensino superior. Deve fazer parte do Projeto Pedagógico de cada curso da universidade, na qual a realidade da prática educativa faça parte da formação inicial e final do acadêmico.

Na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de União da Vitória, no curso de Pedagogia, foi ofertado um programa de monitoria acadêmica na disciplina de Fundamentos de Alfabetização, no ano 2019, com o intuito de proporcionar aos alunos a complementação nas temáticas que envolvem a disciplina, bem como contribuir na formação docente do estudante monitor. Assim para a participação da monitoria são necessários os seguintes requisitos:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de graduação da Instituição;
- II. Ter sido aprovado na disciplina objeto da Monitoria, ou em disciplina com ementa equivalente;
- III. Ter disponibilidade para dedicar pelo menos 12 horas semanais às atividades de Monitoria, nos termos deste Edital.
- IV. Não receber qualquer outro tipo de bolsa.
- V. Não ter pendência no CADIN. (PARANAÍ, 2019)

As atividades de responsabilidade do monitor têm como princípio auxiliar os acadêmicos que cursam a disciplina. Para tanto, o monitor destinará horas para estudos das temáticas abordadas na disciplina e fichamentos, planejamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas e elaboração de material para abordagem prática do conteúdo teórico ministrado sob a orientação do professor-orientador, acompanhamento do professor na disciplina e redação dos relatórios de atividades desenvolvidas, além do atendimento aos acadêmicos. Desta forma, o projeto de monitoria auxilia os discentes a diminuir as dificuldades provenientes, bem como contribui para a organização de seus estudos e pesquisas, fortalecendo a sua caminhada no ensino superior. Outrossim, contribui com o estudante monitor a consistência na sua formação para a docência, como também sanar a cultura de individualismo a partir da relação entre monitor e Professor Orientador, “Na medida em que o orientador passa a compartilhar suas ideias, ouvir as perspectivas, dúvidas e indagações do monitor no convívio de sua prática profissional.” (NUNES, 2007, p. 52).

A disciplina na qual foi proposta a monitoria, qual seja Fundamentos da Alfabetização, teve, entre as temáticas desenvolvidas, o conceito de alfabetização e letramento. Este assunto foi amplamente debatido, a fim de que os acadêmicos tivessem conhecimento dos mesmos e como desenvolver práticas para os alunos de 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, para a pesquisa de campo, foi escolhido este tema para a verificação se os acadêmicos conseguiram fazer uma reflexão efetiva alusiva aos assuntos. Para tanto, antes da apresentação dos dados, é salutar apresentar e contextualizar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

### **O processo de apropriação do sistema de escrita alfabética**

No contexto social atual é fundamental possuir conhecimentos de leitura e escrita, pois é através destes elementos que os educandos serão inseridos em uma sociedade grafocêntrica. Entretanto, para adquirir tais conhecimentos se faz necessário que estes passem pelo processo de alfabetização e letramento. Para Galvão e Leal (2005, p.14), a alfabetização é:

[...] um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. [...]

É possível perceber que a alfabetização acontece de forma processual, através de situações em que o educando entra em conflito consigo mesmo. Para tanto, cabe especialmente à escola transmitir e possibilitar o acesso aos conhecimentos de leitura e escrita. Neste sentido, o alfabetizar nada mais é do que o processo de aprendizagem nos quais se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar essa habilidade como um código de comunicação com o seu meio. A alfabetização está diretamente ligada, portanto, com o fato de aprender a tecnologia de escrita, ou seja, como se escreve, como se lê, as convenções da língua portuguesa, como escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita, respeitar a margem da folha, além é claro de compreender que letras juntas formam sílabas, que sílabas formam palavras, que palavras formam frases e que frases formam textos, que podem ser escritos e lidos pelos alunos.

Todavia, para que haja uma aprendizagem significativa é necessária à utilização de “Textos reais para alunos reais que necessitam conhecer e se apropriar desses instrumentos produzidos por nossa sociedade para conhecer e dar sentido ao mundo. [...]” (GALVÃO e LEAL, 2005, p.16), colocando o educando em contato direto com o que está presente no meio social em que ele se encontra, pois a alfabetização se dá por meio do contato com textos. Conseqüentemente, o letrar está voltado para o entender o que está escrito, desenvolvendo várias competências para a utilização da escrita. Esta diferença entre alfabetização e letramento é a fase que se aprende, pois a alfabetização tem seu início e término no Ensino Fundamental, desta forma o aluno vai aprender a ler e a escrever nesta fase já o letramento inicia-se nos primeiros anos de vida, no qual o sujeito vai aprendendo conforme cresce e continua sempre aprendendo, até o final da vida, consistindo nas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998).

No entanto, não basta apenas entregar textos para os educandos, é de suma importância que o professor possua um método para alfabetizar, para que assim obtenha resultados positivos. Este método não pode ser tratado de forma isolada do contexto da criança e da escola, mas deve atender as suas necessidades enquanto aprendiz. Assim, corroborando com Galvão e Leal (2005, p.17) o método é:

[...] um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. [...] No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita [...].

Nesse contexto, podemos destacar três métodos utilizados para alfabetizar sendo eles: sintético, analítico e por fim o analítico-sintético.

No método sintético, o processo de aprendizagem da escrita e da leitura tem início com estruturas simples para posteriormente trabalhar as complexas. Deve ensinar partindo das letras, depois sílabas e só então as palavras e frases. Para Galvão e Leal (2005, p.18) “propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples [...], para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significantes”. Desta maneira esse método constitui-se por partir de unidades menores, para unidades maiores, a aprendizagem é feita através da memorização e da repetição por parte do aluno.

Já o método analítico ou global caracteriza-se por partir do todo para as partes, ou seja, de pequenos textos, para palavras e sílabas, assim Galvão e Leal (2005, p.20) destaca que “os métodos analíticos são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas) [...]”. Larocca e Saveli (2001, p.188) destacam que este método consiste em “[...] partir de estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar, a posteriori, à discriminação das partes menores [...]”, e este deveria servir de referencial para as demais escolas.

Por fim, o método analítico-sintético se desenvolve a partir dos dois métodos citados, anteriormente (sintético e analítico) assim, o processo de aprendizagem inicia-se com palavras e frases e em seguida parte para a decomposição das letras. Segundo Mortatti (2000, p.45), “A partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), [...] visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização [...]” assim esse método parte do todo, (palavras, frases, textos), e depois para a decomposição das palavras em letras ou sílabas, desta forma utilizando os dois métodos simultaneamente.

## **Pesquisa de campo**

A pesquisa de campo foi elaborada e realizada em duas aplicações, sendo a primeira aplicação no mês de abril de 2019 e a segunda aplicação no mês de outubro de 2019. A coleta de dados e comparação dos mesmos, ocorreu na disciplina de Fundamentos da Alfabetização, no 3º ano noturno do curso de Pedagogia na UNESPAR-*Campus* de União da Vitória, com o objetivo de: a) identificar os conhecimentos sobre a alfabetização; b) como os acadêmicos compreender a apropriação da escrita pela criança e c) identificar os pontos positivos e negativos com relação a monitoria acadêmica, e a forma que ela auxiliou no decorrer da disciplina de alfabetização.

O questionário aplicado foi dividido em 2 perguntas descritivas. Foram entregues, na primeira etapa, 25 questionários escritos durante a aula, porém apenas 10 acadêmicos responderam as questões, na reaplicação apenas 15 questionários foram respondidos.

Foram retiradas dos questionários algumas palavras-chaves no intuito de analisar se os alunos recordavam do conceito de alfabetização, letramento, como acontece o processo de aquisição da escrita e se houve mudança de opinião em relação à aplicação do início do ano. Desta forma na primeira aplicação para a pergunta “Conceito de alfabetização” obteve-se como respostas a escrita como um código (34%) e apropriação da língua escrita (25%), já na segunda aplicação obteve-se como respostas código (28%) a aquisição do SEA (18%) e ensino da linguagem e

domínio da leitura (18%). Comparando as duas aplicações, nota-se a ocorrência de respostas em comum, nas quais os acadêmicos depois de terem um ano de estudos relacionados ao tema, continuaram com ideias parecidas com as quais já tinham, como por exemplo, algumas respostas da primeira aplicação tratam a alfabetização como a “codificação e decodificação de códigos”, “Sistematização do código escrito”, “codificação/compreender” e na segunda aplicação algumas respostas continuaram as mesmas “Código de escrita”, “Código de se comunicar”, “Códigos de signos e as regras”.

Essas respostas compreendem a alfabetização como um código, porém, como visto ao longo do ano foi debatido junto aos acadêmicos que esse processo não se subentende meramente como um código, mas um sistema notacional da escrita, ou seja, o intuito da alfabetização não é fazer com que as crianças codifiquem e decodifiquem palavras, mas que dominem o SEA, (sistema de escrita alfabética) de maneira a compreender suas letras, bem como seus sons. Alfabetizar não é um exercício de repetições, através de treinos maçantes, cansativos, mas é um processo de elaboração, de construção e levando em consideração a resposta de um desses sujeitos da pesquisa podemos sim aceitar que um dos objetivos da alfabetização é um “processo para poder se tornar um ser crítico e pensante”, através das reflexões, bem como a partir das hipóteses formuladas pelos educandos. A partir dessas respostas nasce a indagação em relação se os acadêmicos respondentes entenderam o conceito dessa diferença, pois este foi um assunto muito debatido em aula, levando a equipe analisadora a refletir sobre a necessidade de retomar o conceito em questão.

Indo a fundo em mais uma das respostas elaboradas pelos acadêmicos, obtivemos o seguinte relato “Adquirir os conhecimentos da linguagem oral e escrita/ Alcançando o domínio da leitura e da escrita o aluno estará letrado”, esse domínio é saber organizar um discurso, saber escrever e entender o que está escrito, saber interpretar um texto. Já outra resposta, demonstra um conhecimento sobre a temática, ou seja, aponta que a “alfabetização é a apropriação de uma técnica/ é indissociável do letramento”. Diferentemente das respostas obtidas no primeiro questionário, as quais muitas vezes confunde as duas situações, tratam a alfabetização em um primeiro momento como “apropriação dos sentidos das palavras”, sendo essa tarefa do letramento como visto em aulas. A partir dessas respostas que citam o letramento, é notório que houve a assimilação da diferença dos dois termos que antes de estudarem os mesmos eram vistos como iguais, ou seja, mesmo significado.

Finalizando essa primeira questão levantada nos questionários, relacionando as respostas da aplicação 1 e 2, o resultado foi bem dividido, mostrando que uma parte dos acadêmicos demonstraram entendimento sobre o tema abordado e outra aparentou ainda ter dúvidas sobre o conceito de alfabetização, trazendo ideias que foram muito debatidas em aula sobre o uso errôneo do significado de código, letramento e sistema notacional.

A segunda pergunta foi com intuito de saber pelos acadêmicos como a criança se apropria da linguagem escrita, essa foi aplicada nos dois questionários e teve as seguintes respostas, no primeiro questionário as palavras que mais apareceram foram uso da teoria e prática lúdica (17%), quando compreendem (17%) e através do uso (17%). Já na segunda aplicação as respostas foram mediação/ intervenção pedagógica (45%) e estímulos (22%). Assim nas primeiras respostas dadas pelos acadêmicos de como o aluno se apropria da linguagem escrita alguns relataram sobre o lúdico “Usando-se a teoria com a prática lúdica”, “Usando-se a teoria com a prática – lúdico”, “Com muitas atividades, e jogos lúdicos”. Grande parte das respostas trazem aspectos do lúdico como forma das crianças se apropriarem da escrita, o material concreto tem grande relevância quando o assunto é ensinar, porém essa mediação como citada no segundo questionário que fala “por meio do contato com o objeto estudado/ mediação do professor/ intervenções pedagógicas necessárias”, a partir dessa mediação e da intervenção pedagógica que a apropriação ocorrerá de maneira efetiva, pois para a construção desse material a mediação e intervenção são elementos primordiais.

Nas respostas prévias dadas pelos acadêmicos, o que mais chamou a atenção é que nenhuma das respostas falou do professor, foi colocado que a apropriação se dá “com muitas atividades”, “através do que aprende”. Entre outras, foi visto ao longo do ano que o professor é quem vai ser um dos principais responsáveis por essa apropriação, ele é quem vai observar os alunos e vai agir de acordo com a necessidade dos mesmos, bem como analisará a fase em que o alfabetizando se encontra para intervir e fazer com que o seu aluno avance de uma para outra fase de maneira efetiva.

Dados estes relatos sobre o papel do professor, na segunda aplicação do questionário observou-se que o entendimento sobre esta importante função estava assimilado pelos acadêmicos, os quais responderam à pergunta da seguinte forma: “com o auxílio de um educador a escrita vai se tornando compreensível e começa a ter significados”, “com auxílio do professor”, “o professor deve trabalhar a alfabetização numa perspectiva do letrado”, “mediação do professor”.

Nesta pergunta, o resultado obtido foi mais satisfatório mostrando que os acadêmicos compreenderam que vários aspectos levam a criança a apropriar-se da linguagem escrita, mas a mediação e a intervenção do professor são requisitos chaves para que esse processo seja eficaz.

Como última pergunta do segundo questionário, especificamente sobre a atuação dos monitores acadêmicos, obteve-se resultados muito satisfatórios, como: “as monitoras mostram-se sempre disponíveis a sanar dúvidas em relação a disciplina”, “vieram a acrescentar na formação”, “demostraram ser bem atenciosas e dedicadas”, “estão sempre lembrando-nos do que terá nas próximas aulas”, “elas já passaram pelo mesmo caminho então podem explicar com grande propriedade e nos contribuíram muito”, “parabéns meninas, vocês são demais.”

Através das respostas deixadas pelos acadêmicos sobre os monitores, conclui-se que o resultado obtido foi satisfatório, pois todos elogiaram e apontaram a importância do trabalho da monitoria, visto que auxiliou na compreensão da disciplina no decorrer do ano, enfatizando que as monitoras sempre estavam dispostas a ajudar caso precisassem.

A monitoria acadêmica é um grande meio para contribuir com a disciplina, além de reforçar o conteúdo que já tiveram, também é uma grande oportunidade para quem tem interesse em atuar no ensino superior.

Por fim, conclui-se que fazendo um comparativo entre os dois questionários é notório que muitas das respostas obtiveram avanços, visto que, quando aplicado o primeiro, os acadêmicos colocaram seus conhecimentos prévios. Logo na segunda aplicação, as respostas já se mostraram mais complexas e bem definidas, mostrando que assimilaram o conteúdo no decorrer do ano, porém, algumas das respostas ainda permaneceram na mesma opinião da primeira aplicação, trazendo algumas respostas com o conceito diferente do que foi abordado em sala em aula.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve o objetivo de evidenciar as reflexões perante a importância da monitoria acadêmica voluntária, durante a formação dos monitores para o início da carreira docente. Outro objetivo do presente estudo foi demonstrar a importância da disciplina fundamentos da alfabetização, através da apresentação do que é alfabetização e letramento, explicando como ocorre o processo da apropriação, lembrando também dos métodos abordados durante o processo de monitoria, sendo eles sintético, analítico e analítico sintético.

Com base nos dados da pesquisa de campo realizada com os acadêmicos do 3º Ano Noturno do curso de pedagogia, a qual foi realizada em duas etapas durante o ano letivo, sendo uma no início do ano letivo, já para a segunda aplicação que ocorreu no final do ano letivo, foi necessário a inserção de mais uma questão com o objetivo de identificar o que os acadêmicos acreditavam ser positivo e negativo em relação a monitoria acadêmica, e a formar que ela auxiliou no decorrer da disciplina de fundamentos da alfabetização.

Já referente aos resultados analisados com a pesquisa pode ser considerado satisfatório, pois pode se notar que alguns sujeitos efetivaram o conhecimento pretendido, porém, outras respostas, fizeram com que a equipe refletisse com receio alguns conceitos não foram alcançados por alguns acadêmicos. Com relação a monitoria acadêmica, pode ser observado, que foi de grande valia o auxílio a disciplina, pois, os acadêmicos que tinham dúvidas sobre determinados conteúdos ou até mesmo o repasse de informações com relação à disciplina, as acadêmicas monitoras, estavam sempre a disposição, mostrando eficiência na função que exerciam.

Enfim o presente estudo suscitou a importância da monitoria voluntária no decorrer da disciplina de fundamentos da alfabetização, para as trocas de experiências tanto para o professor como os acadêmicos, e fazer com que outros acadêmicos tenham o interesse de se torna monitores de disciplina que ofertam essa demanda na universidade.

#### Referências

- BRASIL. LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 21 de dezembro de 2018.
- GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (ebook)
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.
- LAROCA, P. SAVELLI, E.L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S.A.S. **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Komedi, 2001. (p. 185-222)
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Cadernos Cedes, novembro, 2000.
- NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos, LINS, Nostradamos de Medeiro. (Orgs.) **Monitoria como Espaço de Iniciação à Docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: Editora da UFRN, 2007.
- PARANAÍ (PR). EDITAL Nº 001/2019–PROGRAD/UNESPAR. Programa de BOLSAS de Monitoria Acadêmica da UNESPAR. 13 de agosto de 2019. Disponível em: <<http://prograd.unespar.edu.br/sobre/resolucoes/resolucao-002-2015-cepe-regulamento-monitoria-atualizado.pdf/view>>. Acesso em: nov. 2019.
- SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## A MULHER NA LITERATURA: INTERDIÇÃO E VIOLÊNCIA EM “*PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE*” E “*PÓREM IGUALMENTE*”

Fernanda Surubi Fernandes<sup>10</sup>

### Resumo

Este estudo apresenta uma análise sobre os contos: *Para que ninguém a quisesse* e *Pórem igualmente* de Marina Colasanti, visando compreender como o sujeito-mulher, atravessado por uma ideologia que o significa e o ressignifica constantemente, produz efeitos no seu dizer, na sua relação com os sentidos. Para isso, esta análise baseia-se nos conceitos de memória discursiva, formação discursiva e ideologia da Análise de Discurso, trazendo como fundamentação teoria Pêcheux (2009), Orlandi (2005, 2007), Lacan (1998).

**Palavras-chave:** Discurso. Contos. Ideologia.

### Abstract

This study presents an analysis of the tales: *Para que ninguém a quisesse* and *Pórem igualmente* by Marina Colasanti, aiming to understand how the subject-woman, crossed by an ideology that signifies and constantly refreshes it, produces effects in her saying, in her relationship with the senses. For this, this analysis is based on the concepts of discursive memory, discursive formation and ideology of Discourse Analysis, with Pêcheux (2009), Orlandi (2005, 2007), Lacan (1998) as the foundation.

**Keywords:** Discourse. Tales. Ideology.

### Introdução

Ao pensar sobre como a língua significa, como os sentidos são produzidas, a Análise de Discurso coloca em funcionamento conceitos que buscam compreender a língua numa relação com a exterioridade.

Segundo Orlandi (2007), a Análise de Discurso observa o homem falando, e a língua é vista na sua forma material, não significada nela mesma, não transparente, o que a teoria aponta é a opacidade, é a incompletude da língua. Discutir a língua na sua relação histórica e social, nas condições de produção e na sua memória discursiva, permite que compreendamos como o sentido faz sentido.

Outro conceito que a Análise de Discurso trabalha é a noção de sujeito, diferente do sujeito empírico que a Pragmática, e outras teorias trabalham, ou seja, compreendido como posição. O sujeito se constitui no momento que fala, que diz, pois é dessa maneira que ele significa e é significado pela língua. Pensando nessa relação entre sujeito e língua, buscamos compreender como a mulher é significada pela/na língua, e, desse modo, como os sujeitos e sentidos são constituídos numa relação entre a memória e a atualidade.

O que nos levou a pensar nessa relação foi trabalhar com a imagem feminina constituída nos cadastros policiais de prostitutas, na dissertação de mestrado (FERNANDES, 2012), pois permitiu compreender que a condição feminina é constituída por imaginários, instituindo, assim, uma dualidade constitutiva para a imagem da mulher. A partir desse imaginário, questionamos como a mulher é significada através da arte.

---

<sup>10</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG/Unidade Universitária de Iporá.

Este estudo faz parte do Projeto de Pesquisa *Sujeito e Língua: a (re) significação da imagem feminina*, em desenvolvimento na Universidade Estadual de Goiás – UEG/Campus São Miguel do Araguaia. Assim, um dos objetivos da presente pesquisa busca compreender o funcionamento discursivo da interdição feminina, ou seja, dos sentidos postos em funcionamento pela interdição da mulher nas diferentes materialidades, atravessado por diferentes formações discursivas. Para verticalizar nossa pesquisa tomam-se como materiais de análise discursos sobre a mulher na representação da arte; desse modo, o projeto visa analisar materiais como textos literários das autoras Marina Colasanti e Clarice Lispector, e músicas, todos atravessados pela temática sobre a violência contra a mulher.

Para este trabalho, apresenta-se uma análise sobre os contos: (01) “Para que ninguém a quisesse” e (02) “Porém Igualmente” de Marina Colasanti, visando compreender como o sujeito-mulher, atravessado por uma ideologia que o significa e o ressignifica constantemente, produz efeitos no seu dizer, na sua relação com os sentidos. Assim, discutir sobre a interdição feminina é dizer de um lugar no qual a língua pode significar na sua relação com a estrutura linguística e a história, marcando o acontecimento discursivo, pelo qual o sujeito se identifica, colocando em funcionamento uma memória que o constitui, através dos sentidos produzidos e dos sentidos silenciados, que também o significam. Nessa perspectiva, considera-se como na atualidade é mulher é sempre interpelada por um processo de interdição que dita os modos do comportamento, pois, havendo uma interdição de dizer, há também a do fazer e do significar.

Questiona-se também como a arte (re) significa a mulher na relação com o masculino, com o outro e Outro que a interpela? Através da literatura, como os sentidos são produzidos e (re) significados? Para isso, esta análise baseia-se nos conceitos de memória discursiva, formação discursiva e ideologia da Análise de Discurso de linha francesa, trazendo como fundamentação teoria Pêcheux (2009), Orlandi (2005, 2007).

Na Análise de Discurso, o sujeito se constitui pela linguagem, é tomado enquanto posição-sujeito, pois a teoria não opera com um sujeito empírico, mas com o sujeito enquanto posição, posição entre outras, haja vista se constituir no momento da produção dos sentidos, e os sentidos se constituem através da posição-sujeito. Segundo Orlandi (2005, p. 101) “[...] a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Assim, para ser sujeito é necessário assujeitar-se à língua. Nessa direção, o sujeito é considerado como sujeito histórico, sendo significado pela inscrição da língua na história, inscrição que só pode ser vista através da língua, através do texto, enquanto lugar de materialização da ideologia.

Este estudo também visa pensar, a partir de Lacan (1998), o funcionamento da letra no inconsciente, pois, compreende-se que a mulher também é significada na ordem da Lei e da Cultura, enquanto efeito da letra no inconsciente, um inconsciente, que, ao dizer sobre a mulher, já se inscreve em uma relação com o grande Outro, colocando em funcionamento determinadas formações discursivas.

### **Processos teóricos e metodológicos**

O trabalho de pesquisa toma como processo metodológico a Análise de Discurso como um dispositivo de análise do corpus que comporá esta pesquisa. Assim, com base em conceitos teóricos como sujeito, língua, condições de produção, silenciamento; procura-se compreender a interpelação dos sujeitos pela ideologia nos materiais selecionados na literatura brasileira sobre a figura feminina. Desse modo, para realização desta pesquisa, ao fazer a análise desses materiais, tomá-los-emos como objetos simbólicos, nos quais podemos vislumbrar como os sentidos são

produzidos, buscando compreender o funcionamento da interdição sobre a imagem da mulher, e ainda a compreender a noção de sujeito e de língua significadas nos materiais analisados.

Nessa perspectiva, ao falar sobre os sentidos estabelecidos sobre a mulher e violência, selecionaram-se para este trabalho dois contos do livro *Um espinho de marfim e outras histórias* de Marina Colasanti. O que se pretende com estes objetos simbólicos é compreender como as imagens, que ambos os materiais evocam, significam a mulher interpelada pela violência realizada pelo seu companheiro.

### **Resultados e discussão**

A literatura é discutida neste trabalho enquanto discurso, um processo de significação que (re) significa a imagem da mulher também pela dominação masculina.

Ao falar sobre a linguagem e literatura, Foucault (2005) explicita que esta não se trata da linguagem nem da obra em si, é uma outra coisa, é um outro lugar. Para o autor, a “[...] literatura não é a forma geral nem o lugar universal onde se situa a obra de linguagem. É, de certo modo, um terceiro termo, o vértice de um triângulo por onde passa a relação da linguagem com a obra e da obra com a linguagem” (FOUCAULT, 2005, p. 140).

O autor mostra como a literatura era memória, era passagem de geração a geração através das narrativas, significando esse processo, o ato de narrar. Nesse contexto, a literatura era esse processo único, mas isso foi mudando e constituindo uma outra forma de produzir literatura. Assim, essa relação “[...] deixou de ser, a partir de determinado momento, puramente passiva – de saber e memória –, tornando-se ativa, prática e, por isso mesmo, obscura e profunda”. (FOUCAULT, 2005, p. 140).

Nessa direção, a literatura permite que sentidos sejam constituídos de forma atemporal, tornando-se eterna, mas significando de acordo com a interpelação ideológica dos sujeitos na relação com os sentidos.

Para esta análise, recortamos alguns trechos dos contos “Para que ninguém a quisesse” e “Porém igualmente”:

#### *(01) Porém igualmente*

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando. É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando. Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido, depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória (COLASANTI, 2012, p. 41)

Neste texto, Colasanti (2012) mostra uma imagem constante quando se trata sobre a violência contra a mulher. O texto é curto, breve, marcando ao mesmo tempo, a vida de D. Eulália, sofrida, extensa, mas que pode ser contada em breves palavras, tão breve como o instante de violência que a leva a morte – mas resultado de uma violência constante e muito antiga. O curto e breve em sua vida é no sentido de não a viver para de sobreviver até o momento derradeiro.

O conto apresenta o termo “diziam”, diziam os vizinhos, os parentes o que coloca já em funcionamento o desfecho do conto, o termo no passado, remete ao que não já não é. E também de que não podem dizer mais, pois a formulação: “Porém igualmente se surpreenderam” produz efeitos de contradição, por mais que diziam ser santa e ser anjo, a violência cometida pelo marido é surpresa, mas surpresa pela imagem de mulher santa e anja que todos tinham. Esse imaginário da figura feminina coloca em funcionamento uma dualidade, se não é anja e santa, é pecadora, é o demônio. E apanhar do marido, devido a uma constituição histórica, coloca D. Eulália como a

pecadora, pois o funcionamento da ideologia impera como efeito de evidência pautada por dizeres como “Se está apanhando alguma coisa fez de errado” ou ainda “Não sei porque estou batendo, mas você sabe porque está apanhando”.

Nesse mesmo ponto, pode-se dizer que o texto coloca em funcionamento sentidos constituídos historicamente que colocam a mulher no lugar de submissa, passiva, dominada, vítima. E desse modo, nessa constante, marcada pela progressão de palavras: *santa/apanhando anjo/sangrando*, apenas um final é considerado e já construído: a morte.

Na formulação: *D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória*, sentidos sobre a mulher são colocados como cumprindo a sua sina, o seu destino, ou melhor, sua expiação, sentidos já estabelecidos ideologicamente, ou seja, D. Eulália torna-se santa, torna-se anjo, cumprindo sua trajetória, pois agiu como se esperava, aguentando sua situação sem reclamar.

Se de um lado, ela é considerada santa, anjo; de outro, ela é a causa do seu próprio infortúnio. Desse modo, os sentidos opostos constituem uma dualidade. D. Eulália é santa e pecadora, é anjo e demônio. Desse modo gera uma contradição que não se resolve, pois não é santa ou pecadora, mas o conto produz sentidos de santa e pecadora, uma impossibilidade que está materializada na língua.

No segundo conto, também temos um olhar sobre a figura feminina, na relação com o masculino. Em (02) “Para que ninguém a quisesse”, a morte que ocorre em (01) é ressignificada de forma metafórica em (02), pois aqui a mulher é apagada aos poucos, ficando sem vida, tornando um objeto, uma *rosa* desbotada.

*(02) Para que ninguém a quisesse*

Porque os homens olhavam demais para sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os longos cabelos. Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia uma corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda. (COLASANTI, 2012, p. 80-81)

É nesta perspectiva que em (02) há um processo de interdição que apaga a própria imagem feminina, pois a mulher não se identifica mais com esse papel, perde a própria identidade, e assim vai morrendo aos poucos. A formulação: *mimetizada com os móveis e as sombras* colocam em funcionamento esse processo. A mulher se torna um objeto entre outros, algo silenciado pelas sombras, sem brilho, sem vida.

Observa-se que em nenhum momento o comportamento masculino é questionado em ambos os contos, pelo contrário, é legitimado, pois em (02) a formulação: *ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes*, produz efeito de que a ação *dele* não é um ato que “ele” queira/queria, mas que a situação exige/exigiu.

Isso pode ser relacionado com formações discursivas que remetem a constituição de sentidos que, com o conto 01, coloca a mulher como centro, a responsável por chamar a atenção, a responsável por apanhar etc. Para Pêcheux (2009) são as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito, nessa perspectiva, os sentidos sobre a mulher são produzidos através de sentidos ditos anteriormente, mas que continuam a produzir efeitos, produzindo efeitos de que é a mulher que deve mudar/que muda para se adequar, mas, em contrapartida, essa adequação, some com a imagem feminina, nessa mesma condição, pois esta é significada pelo outro, através da interdição de seu comportamento.

Podemos dizer, então, que as formações discursivas, que circulam sobre a mulher, mostram que ela é significada por um inconsciente, visto que, ao ser tomada por essa interpelação, ao fazer funcionar a letra no inconsciente, produz-se, como efeito, a produção das várias formas de dizer sobre a mulher, pois, para Lacan (1998, p. 505) “[...] a letra, ou seja, a estrutura essencialmente localizada do significante [...]” mostra que os discursos produzidos sobre a mulher são atravessados por uma interpelação da ideologia pelo inconsciente.

Uma outra formulação que analisamos é: *E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os longos cabelos.* Se na narrativa, a mulher vai sendo transformada em um objeto. Nessa formulação o que é posto em funcionamento o processo de animalização, a mulher não tem os cabelos cortados, mas sim tosquiados, o uso do verbo tosquiar remete ao tratamento da mulher como um animal que tem o pelo tosquiado, uma ovelha, um animal passivo, que é descaracterizado pelo retirado de seu pelo. Do mesmo modo, a figura feminina não é mais uma mulher, mas esse animal que não tem reação, que apenas aceita o que lhe é imposto. Esse processo marca lentamente o apagamento de sua identidade.

A necessidade de cortar os cabelos diz sobre a aparência feminina. Segundo Perrot (2015, p. 55), “[...] os cabelos são a mulher, a carne, a feminilidade, a tentação, a sedução, o pecado”. Desde sempre o cabelo representa a figura feminina em seus mais variados momentos históricos, longos, curtos, lisos, crespos, pretos, loiros, coloridos, remetem as mudanças que a mulher pode fazer em sua aparência. Nessa perspectiva, que tosquiar o cabelo mostra uma interdição na aparência feminina. Na história,

Raspar o cabelo de alguém, homem ou mulher, é tomar posse dele ou dela, é torná-lo anônimo: os militares são raspados “a zero”, por motivos de higiene, mas também de disciplina; os escravos na Antiguidade são submetidos à tosquia, assim como os prisioneiros. (PERROT, 2015, p.52).

No conto analisado em (02) a posse e o anônimo são materializados pela narrativa na qual a mulher se torna um ser anônimo, um objeto, tão sem vida que o próprio companheiro sente falta, não da mulher em si, mas do desejo que sentia. Assim, na tentativa de voltar a atrás, o final do conto mostra que isso não é possível, pois a mulher é mais que roupa, cabelo, aparência, o que foi apagado foi sua própria identidade.

Analisando os contos (01) e (02), observa-se que o papel social da mulher é travessado por processo de interdição. Assim, dizer sobre a interdição feminina é dizer de um lugar no qual a língua pode significar na sua relação com a estrutura linguística e a história, marcando o acontecimento discursivo, pelo qual o sujeito se identifica, colocando em funcionamento uma memória que o constitui, através dos sentidos produzidos e dos sentidos silenciados, que também o/a significam.

Desse modo, considera-se como na atualidade é mulher é sempre interpelada por um processo de interdição que dita os modos do comportamento, pois, havendo uma interdição de dizer, há também a do fazer e do significar.

Compreende-se, que os sentidos sobre a mulher são constituídos mutuamente com os sujeitos através da interpelação deste pela ideologia, essa se esbarra no efeito da evidência, que surge através do uso e do hábito (PÊCHEUX, 2009), isso coloca em funcionamento sentidos já estabelecidos, tomados pela evidência e desse modo, evitando o questionamento.

Assim, os efeitos moralizantes sobre a figura feminina, produzidos em ambos os contos, são atravessados por discursos, dizeres anteriores que significam nos sujeitos através de uma memória discursiva, que lhe é inconsciente, pois a moral que atravessa esses dizeres mostra a contenção dos desejos mais insidiosos, que, postos em funcionamentos pelo discurso, são negados, silenciados pela moral religiosa. Desse modo, é pelo grande Outro, que institui o sujeito do inconsciente, que os dizeres sobre a mulher produzem ou procura produzir efeitos de controle.

### Considerações finais

O funcionamento discursivo da interdição feminina está presentificado tanto em “Para que ninguém a quisesse” quanto em “Porém igualmente”, pois os sentidos sobre a mulher são constituídos através de um atravessamento histórico, social e ideológico, por um inconsciente coletivo que a significa pelos efeitos de evidência que a colocam ainda sob o jugo masculino.

Tanto em (01) quanto em (02) a imagem feminina é considerada como a da mulher recatada, que não chama a atenção. Em (01), D. Eulália é apresentada como *santa, um anjo*. Isso condiz com o papel social da mulher como a dona do lar, mãe, ou seja, a boa esposa. Em (02) há a interdição do comportamento feminino. Este deve ser de aceitação, de submissão da mulher interdito pelo outro, Outro, não há liberdade, não há espaço, pois o modo como a mulher é constituída pelo modo como deve reagir, vestir, faz parte de sua constituição histórica, isso é um processo ideológico no qual o efeito de evidência produz a noção de que sempre foi assim.

Dessa forma, na análise dos dois contos os sentidos produzidos mostram-se atemporais, significando na atualidade um imaginário sobre a mulher, que ainda significa um passado e um futuro para a condição feminina.

### Referências

- COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: I&M, 2012.
- FERNANDES, Fernanda Surubi. **Castidade e luxúria: a constituição da imagem feminina nos cadastros policiais**. (Dissertação de Mestrado). Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 108f.
- FOUCAULT, Michel. “Linguagem e literatura”. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. p. 136-179.
- LACAN, Jacques. “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 497-533.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7ª ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi (et al.). 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## A EXPERIMENTAÇÃO E OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS VIGENTES: UMA ANÁLISE PRELIMINAR NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Fernanda Tarouco Gonçalves<sup>11</sup>

Franciele Luana Sganzerla<sup>12</sup>

Juliana Martins Rodrigues<sup>13</sup>

Cadidja Coutinho<sup>14</sup>

### Resumo

O presente estudo tem como objetivo identificar as interfaces da Experimentação nos documentos educacionais vigentes - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Metodologicamente trata-se de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa e análise de conteúdo dos dados. Os resultados mostram que a Experimentação está descrita de modo mais amplo no RCG, enquanto a BNCC retrata-a principalmente por meio do incentivo às atividades investigativas. As possibilidades pedagógicas são indicadas nas habilidades presentes em ambos documentos, direcionadas para o professor e para o aluno, carecendo ainda de maior envolvimento do ambiente escolar nas propostas para promoção da Experimentação.

**Palavras-chave:** BNCC. RCG. Análise documental.

### Abstract

The present study aims to identify the interfaces of Experimentation in current educational documents – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Methodologically it is a documentary research, with qualitative approach and data content analysis. The results show that the Experimentation is more broadly described in the RCG, while the BNCC portrays it mainly by encouraging investigative activities. The pedagogical possibilities are indicated in the skills present in both documents, directed to the teacher and the student, needing even more involvement of the school environment in the proposals to promote the Experimentation.

**Keywords:** BNCC. RCG. Document analysis.

### Introdução

A Experimentação é reconhecida como um método que desperta interesse entre os estudantes de diferentes níveis de escolarização pois possui um caráter motivador, lúdico e fortemente vinculado à observação e à sensibilidade humana. Também, é vista como um facilitador da aprendizagem, podendo ser um meio de envolver e aproximar os alunos aos conteúdos a serem estudados. No ensino de Ciências da Natureza está diretamente ligada a promoção de habilidades procedimentais como: observar, analisar, questionar, levantar hipóteses e também tem o papel de promover habilidades mais significativas como planejar, prever e interpretar dados obtidos nos experimentos realizados (WARD et al., 2010).

---

<sup>11</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito.

<sup>12</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA *Campus* Uruguaiana.

<sup>13</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito.

<sup>14</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA *Campus* Dom Pedrito.

A Experimentação, como proposta pedagógica e como garantia de excelência no ensino de Ciências da Natureza nas mais diversas vertentes, vem sendo questionada por diversos autores como a solução para todos os problemas que durante anos surgiram nas aulas de Ciências. Mas, para que essa excelência no ensino de fato ocorra é necessário se atentar aos objetivos que se deseja alcançar e o tipo de Experimentação a ser realizada em sala de aula.

Entretanto, antes de prosseguir no estudo deste tema, é relevante considerarmos que há um uso indiscriminado do termo “atividade experimental” e “experiência” ao falar em Experimentação. Deste modo, muitas práticas são consideradas como tal, sem, na verdade, serem de fato práticas experimentais (DOURADO, 2001). A confusão e a não separação clara entre os termos pode estar levando diversos autores a analisar que qualquer experiência seja avaliada como trabalho experimental.

Hodson (1998) em suas pesquisas busca distinguir os termos “atividade prática”, “atividade laboratorial” e “atividade experimental”. O mesmo autor define atividade prática como toda a atividade em que os estudantes estão totalmente envolvidos, considerando que esse “envolvimento” pode ser cognitivo, afetivo ou psicomotor. Deste modo, a atividade prática ultrapassa os limites de um laboratório e de um experimento e ganha uma nova proporção podendo ser encontrada em pesquisa na internet, saídas de campo, resoluções de problemas, entrevistas, entre outras.

Com relação à atividade laboratorial, Hodson (1998) considera que a mesma deve conter procedimentos que envolvem a utilização de materiais presentes em um laboratório. O autor considera também que o trabalho laboratorial não precisa acontecer em um laboratório, dentro dos padrões que todos conhecem, mas pode ser uma atividade em outro ambiente, como por exemplo, o pátio da escola, onde os fenômenos naturais acontecem e, muitas vezes, encontramos os materiais que precisamos para a realização das atividades.

Quanto à definição básica de “atividade experimental” Hodson (1988) considera o controle e utilização de variáveis como sendo etapas básicas desse tipo de trabalho. O autor ainda considera que esse “controle e utilização de variáveis” dar-se-á não apenas no laboratório, mas no campo ou em outros ambientes, desde que se configure como atividades práticas. Assim, considera-se que as atividades experimentais baseiam-se sobretudo, na descoberta de conceitos a partir de uma ilustração, demonstração, verificação fenômenos com base na observação e na utilização de materiais laboratoriais ou não.

Na literatura especificamente dedicada a Experimentação no ensino de Ciências da Natureza, há diversos tipos de classificações para os procedimentos experimentais e o trabalho pedagógico com o uso de experimentos pode ser conduzido a partir de diferentes abordagens. O papel do professor, do estudante e a relação dos sujeitos com esses recursos varia em cada uma dessas abordagens. Com base nos estudos de Lima e Teixeira (2014); Pessanha et al (2010), Lima e Teixeira (2011); Carvalho et al (2013) e Bassoli (2014) foi possível classificar as práticas experimentais apoiadas em objetos de aprendizagem em pelo menos três categorias: experimentação demonstrativa, experimentação comprobatória e experimentação investigativa.

A Experimentação demonstrativa, segundo Pessanha et al (2010, p. 2) “é uma oportunidade de visualização da ação dos conceitos abordados em aula”. Para Carvalho et al (2013, p. 44) “as experiências demonstrativas são utilizadas para favorecer a visualização de fenômenos. Trata-se de uma excelente estratégia de contextualização dos conteúdos, bem como um bom recurso para apresentar um procedimento, ou aparato a toda a turma”. A Experimentação comprobatória é utilizada quando o professor espera que seus estudantes verifiquem, a partir de práticas experimentais, a validade de algum dado, princípio, lei ou modelo. Geralmente os estudantes seguem um roteiro bem definido com o objetivo de comprovar experimentalmente aquilo que já se conhece.

Segundo Lima e Teixeira (2011) nos experimentos comprobatórios os participantes executam o procedimento e etapas pré-definidos por um roteiro, confirmando o que já havia sido discutido anteriormente ou antecipando o que será exposto na teoria, não havendo possibilidade de resultados diferentes dos já pré-determinados.

Nas práticas experimentais, para além das abordagens demonstrativa e comprobatória, é possível também considerar a Experimentação investigativa. Segundo Lima e Teixeira (2011, p. 10) a abordagem experimental investigativa amplia “o sentido dos fenômenos e o significado das descrições científicas presentes nas discussões e atuação do ensino das ciências”. Para Carvalho et al (2013, p. 56), “ao realizar estas investigações, os estudantes desenvolvem uma melhor compreensão acerca da natureza e processos da ciência, bem como do modo como os cientistas trabalham”.

Gaspar (2009) considera que a atividade experimental nas aulas de Ciências tem vantagens sobre uma aula expositiva-teórica, porém, ambas devem caminhar juntas. O autor relata que esse tipo de atividade se mostra importante pois, o aluno consegue interpretar melhor as informações, promove uma maior interação social entre os alunos e aluno-professor, e também pelo fato de que a participação do aluno em atividades experimentais é quase unânime.

Silva et al. (2005) apresentam alguns obstáculos que tornam a experimentação inviável em sala de aula. Essa inviabilidade pode estar associada as várias carências que a escola apresenta e que, por sua vez, contribuem para as dificuldades no ensino-aprendizagem. Para eles alguns dos empecilhos para essa inserção se dá pelos seguintes fatores: a ausência de laboratório; a falta de materiais; a grade curricular que dificulta a inclusão de atividades práticas nas aulas; o tempo; espaços inadequados; falta de preparo dos professores, entre outros.

Em contraponto, os documentos oficiais que regem a educação brasileira e no estado do Rio Grande do Sul, apresentam iniciativas que além de driblar os empecilhos para a execução dessa prática mostram estratégias para a adesão da Experimentação na sala de aula.

Para este trabalho, os documentos escolhidos para análise foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (BRASIL, 2017).

A BNCC define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil tanto públicas quanto privadas, potencializa políticas educacionais importantes que, juntas, ajudam a reduzir desigualdades e garantem os direitos de aprendizagem. Já o RCG trata-se de um documento resultante da construção coletiva de políticas públicas, elaborado em consonância com as diretrizes da BNCC e direcionado a nortear a (re)construção todos currículos nas escolas públicas e privadas gaúchas.

Considerando que para o ensino de Ciências da Natureza é relevante conhecer aspectos relacionadas a Experimentação nos documentos educacionais vigentes, o objetivo deste estudo é identificar as interfaces da Experimentação nos referidos documentos. Assim, as questões que orientam o trabalho são: Como a Experimentação está descrita nos documentos educacionais vigentes? Quais as possibilidades pedagógicas indicadas pelos documentos para o tema?

## **Percurso metodológico**

O presente estudo refere-se a uma análise documental do RCG e BNCC Ensino Fundamental, ambos no âmbito das Ciências da Natureza. A escolha pelos documentos se pauta na vigência dos mesmos neste período, amplitude regional e nacional, e função norteadora exercida para melhoria dos aspectos educacionais brasileiros.

A metodologia da pesquisa refere-se a uma abordagem qualitativa, utilizando dados descritivos dos documentos em um mecanismo de “garimpagem” do texto no que tange o tema Experimentação. A partir da leitura flutuante dos documentos educacionais vigentes foram extraídas as categorias de análises que contemplam inicialmente a identificação e a descrição da utilização do termo Experimentação e/ou expressões correlacionadas; e detalhamento das possibilidades pedagógicas para abordagem do tema.

Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizando procedimentos de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados para a inferência e a interpretação do conteúdo das mensagens.

## **Apresentação dos resultados e discussão**

A partir da análise realizada quanto à utilização da expressão Experimentação nos documentos educacionais vigentes no âmbito das Ciências da Natureza, observou-se que somente o RCG traz o termo de forma explícita no seu texto, quando retrata que “os estudantes devem ser motivados para ir além do conjunto de etapas predefinidas, exercitar a observação, a *experimentação* e a investigação” (BRASIL, 2018, p.49, grifo nosso).

Entretanto, a BNCC da área de Ciências da Natureza afirma compromisso com o desenvolvimento do letramento científico do discente e apresenta relação implícita com a Experimentação quando descreve como meta para o Ensino Fundamental: “capacidade de *compreender e interpretar* o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com *base nos aportes teóricos e processuais das ciências*” (BRASIL, 2017, p. 321, grifo nosso). Da mesma forma, o documento atribui à área, articulada com outros campos do saber, “a aproximação gradativa aos principais *processos, práticas e procedimentos da investigação científica*” (BRASIL, 2017, p. 321, grifo nosso).

Neste contexto, é possível afirmar que a efetivação da Experimentação no ensino de Ciências da Natureza, mediada pelo professor, representa uma promissora estratégia para estimular o interesse dos discentes e criar situações de investigação para aprendizagem de conceitos. Estas propostas não requerem exclusivamente um espaço de laboratório escolar, visto que podem ser implementadas em diferentes espaços pedagógicos formais e não formais (por exemplo, sala de aula, pátio, refeitório, praça, entre outros), utilizando materiais alternativos e convencionais (DE VARGAS GONÇALVES; DA ROSA OSÓRIO; COUTINHO, 2019).

O documento (BNCC) propõe ainda que os planejamentos pedagógicos sejam respaldados por atividades investigativas que “estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem *definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções*” (BRASIL, 2017, p. 322, grifo nosso).

O ensino por investigação tem sido alvo de diferentes pesquisas e busca oferecer condições para que os alunos possam resolver problemas e explicar fenômenos, provocando a mudança conceitual, desenvolvimento de ideias e a construção de modelos (SASSERON, 2015). Para a

mesma autora, o ensino através de atividades investigativas “extravasa o âmbito de uma metodologia de ensino apropriada apenas a certos conteúdos e temas, podendo ser colocada em prática nas mais distintas aulas, sob as mais diversas formas e para os diferentes conteúdos” (SASSERON, 2015, p. 58).

O segundo item de análise buscou identificar a utilização de palavras correlacionadas a expressão Experimentação. Foram selecionadas as seguintes expressões: problematizar, problemas, problematização, experimentos, experiências, descobertas, investigar, demonstrar, observar e hipótese. Os contextos em que as palavras foram identificadas contemplam predominantemente as habilidades<sup>15</sup>previstas em ambos os documentos (BNCC e RCG). Após a busca, os resultados foram organizados conforme a sua frequência (número de aparições) nos documentos (Tabela 1).

**Tabela 1.** Palavras relacionadas a Experimentação presentes na BNCC e RCG.

Expressão	Frequência/ BNCC	Frequência/ RCG
Problematizar	0	1
Problemas	9	5
Problematização	0	1
Experimentos	3	15
Experiências	6	12
Descobertas	0	3
Investigar	3	16
Demonstrar	1	12
Observar	3	16
Hipótese	2	2

**Fonte:** Autores, 2019.

A pluralidade de expressões que se relacionam a Experimentação se dá pela multiplicidade de ações relacionadas aos trabalhos práticos, ao ato de experienciar e aplicar o método científico - observar repetitivamente, formular hipóteses, estabelecer leis e teorias científicas, explicar os fenômenos, testar e concluir com base em resultados científicos (DE VARGAS GONÇALVES; DA ROSA OSÓRIO; COUTINHO, 2019).

As atividades práticas são destinadas a obter uma familiarização perceptiva dos fenômenos, a aquisição de um conhecimento potencial implícito para resolução de problemas. O experimento pode ser utilizado para interpretar um fenômeno ou conceito, ilustrar e/ou demonstrar um princípio ou mostrar uma relação entre variáveis. As investigações são destinadas a resolver um problema teórico ou prático, projetando e conduzindo um experimento e avaliação de resultados (CAAMAÑO, 2004).

---

<sup>15</sup> Conforme a BNCC as habilidades podem ser definidas como aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017).

Quanto às possibilidades pedagógicas para promoção da Experimentação foram encontradas sugestões no texto, descritas nas habilidades dos documentos e direcionadas tanto para professor como para o aluno (Quadro 1). Observou-se um total de 61 indicações relativas às estratégias metodológicas voltadas ao desenvolvimento da Experimentação nos documentos, 54 no RCG e 7 na BNCC, sendo elas: experimentos, experiências, demonstração, investigação, observação e elaboração de hipóteses. No que diz respeito ao público alvo, observou-se que 15 delas estão direcionadas aos alunos, 19 estão voltadas aos professores, e 26 podem ser direcionadas para docentes e discentes concomitantemente.

**Quadro 1.** Exemplos de possibilidades pedagógicas para promoção da Experimentação no ensino de Ciências da Natureza. Lê-se EF para etapa de Ensino Fundamental; CI para Ciências da Natureza; e RS para o estado do Rio Grande do Sul.

Possibilidade pedagógica	Descrição/trecho do texto	Público alvo
Experimento	(EF03CI01RS-1) Demonstrar, através de experimentos, os sons produzidos em diferentes materiais.	Professor
	(EF06CI07RS-3) Observar, através de experimentos, os diversos tipos de estímulos que podem ocorrer no organismo humano.	Aluno
Investigação	(EF06CI01RS-1) Explorar o desenvolvimento de procedimento de investigação por meio de experiências com misturas encontradas no cotidiano	Professor
	(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.	Aluno
Demonstração	(EF02CI05RS-5) Demonstrar, através de experiências com plantas, a valorização e a manutenção da vida.	Professor
Observação	(EF01CI01RS-3) Observar os materiais encontrados no entorno da escola, identificando a matéria-prima da sua confecção	Professor/aluno
Elaboração de hipóteses	(EF06CI14RS-3) Elaborar hipótese sobre as hipóteses do movimento de translação e de rotação no plano orbital da Terra em relação ao sol, podendo ser utilizadas tecnologias que simulam os modelos permitindo observações em diferentes escalas.	Aluno

**Fonte:** Autores, 2019.

Os resultados, em parte já eram esperados. Porém, para promover uma mudança a nível institucional, as possibilidades pedagógicas deveriam estar direcionadas primeiramente para a escola; seguida de estratégias para formação/capacitação docente; e por fim, específicas para os alunos, com o propósito de ofertar mecanismos para contribuir e promover a Experimentação no âmbito escolar.

### Considerações finais

Neste estudo buscou-se investigar dois documentos educacionais vigentes - RCG e BNCC quanto aos aspectos que se referem a Experimentação no ensino de Ciências da Natureza, e adotou-se como perguntas de pesquisa: Como a experimentação está descrita nos documentos educacionais vigentes? Quais as possibilidades pedagógicas indicadas pelos documentos para o tema?

Observou-se que a Experimentação está descrita de modo mais amplo no RCG, o qual apresenta a expressão como função para educação básica, além de apresentar termos correlacionados ao tema e habilidades que podem auxiliar na promoção da Experimentação na sala de aula. A BNCC retrata a Experimentação principalmente por meio do incentivo às atividades investigativas.

Por fim, as possibilidades pedagógicas são indicadas nas habilidades presentes em ambos documentos, direcionadas tanto para o professor quanto para o aluno, carecendo ainda de maior envolvimento do próprio ambiente escolar para o fomento da Experimentação e suas significativas funções para o ensino de Ciências da Natureza.

### Referências

- BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70°. 2011 [1977].
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Departamento Pedagógico. Porto Alegre. v.1. 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019
- CAAMAÑO, A. Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: ¿ una clasificación útil de los trabajos prácticos. **Alambique**, v. 39, n. 8, p. 19, 2004.
- CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-20, 2013.
- DOURADO, L. Trabalho Prático, Trabalho Laboratorial, Trabalho de Campo e Trabalho Experimental no Ensino de Ciências – Contributo para uma clarificação de termo. In: VERÍSSIMO, A.; PEDROSA, A.; RIBEIRO, R. (Orgs.). **(Re)pensar o ensino das Ciências**. Departamento do Ensino Secundário. Portugal: Ministério da Educação, 2001.
- DE VARGAS GONÇALVES, U. T.; DA ROSA OSÓRIO, T.; COUTINHO, C. Água como temática para uma abordagem investigativa do método científico. **Vivências**, v. 15, n. 29, p. 61-80, 2019.
- HODSON, D. Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. **Enseñanza de Las Ciencias**, v.12, n.3, p.299-313, 1994.
- LIMA, K. E.; TEIXEIRA, F. M. A epistemologia e a história do conceito de experimento/experimentação e seu uso em artigos científicos sobre ensino das ciências. In: ENCONTRO NACIONAL E PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, v.8, 2011, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, 2011.
- SILVA, I. P.; SILVA, A. T. **O tema “experimentos virtuais” nos anais dos eventos brasileiros de ensino de física (2005–2014)**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 8, n. 1, p. 137-154, 2017.
- SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, n. spe, p. 49-67, 2015.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Flávia Cristina Paniago<sup>16</sup>  
Pricila Kohls dos Santos<sup>17</sup>

### Resumo

Considerando o longo histórico de exclusão dos deficientes e os recentes avanços das políticas educacionais, este artigo aborda os progressos na legislação, principalmente através das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e discorre sobre as propostas para a inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem em escolas públicas do Distrito Federal. Para tanto, foi analisada a Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, cujos profissionais atuam com estudantes com dificuldades de aprendizagem, visando o sucesso escolar. Observou-se uma proposta de trabalho inclusivo, porém, ainda precisam ocorrer avanços para que a inclusão desses estudantes seja efetivada.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Especial. Dificuldade de Aprendizagem.

### Abstract

Considering the long history of exclusion of people with disabilities and the recent advances in educational policies, this article aims to analyse the progress in legislation, mainly through the brazilian document National Guidelines for Special Education in Basic Education and discusses the proposals for the inclusion of students with learning difficulties in public schools at the Federal District in Brazil. For that, the Pedagogical Orientation of the Specialized Service of Support was analyzed, whose professionals work with students who have learning difficulties. An inclusive work proposal was observed, however, progress still needs to occur for the inclusion of these students.

**Keywords:** Inclusion. Special Education. Learning Difficulty.

### Introdução

As pessoas com deficiência vivenciaram um longo histórico de exclusão e passaram por períodos de grandes dificuldades, que podem ser marcadas por quatro grandes fases na história da atenção social à deficiência. Sendo elas: os períodos de extermínio, posteriormente os de segregação/ institucionalização e por fim, os de integração e inclusão (FERNANDES, 2013, p. 33).

Corroborando com essa ideia, de que houve uma fase de exclusão para esses sujeitos, Lopes e Fabris (2013, p. 21) apontam que “todos aqueles que, por distintas razões econômicas, de gênero, raça, etnia, deficiências físicas, cognitivas, sensoriais, entre outras, foram negados e silenciados pelo próprio Estado e marcados historicamente pela discriminação negativa”.

Apenas nos séculos XVIII e XIX foram criados os primeiros espaços para educação de pessoas com deficiência. Nessa época, o foco desses espaços “seria o aproveitamento de seres ‘desviantes’ para o treinamento industrial” (FERNANDES, 2013, p.44). Ou seja, a princípio se pensou na educação dessas pessoas como forma de inseri-las no mercado de trabalho industrial, que ganhava força nesse período.

---

<sup>16</sup> Mestranda da linha de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Atua como Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

<sup>17</sup> Doutora em Educação - Docente e Pesquisadora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília

No final do século XIX esses sujeitos antes denominados “anormais” passaram a ser considerados como pessoas que poderiam se recuperar (LOPES e FABRIS, 2013, p. 61). Dessa forma, “o gérmen da educação especial nasce com as pedagogias disciplinares e coletivas, em que o processo de normalização sobre o corpo é intenso e contínuo, buscando não só o adestramento, treinamento, mas sua correção” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 89).

No Brasil, indo ao encontro com o que ocorria em outras partes do mundo, as políticas educacionais voltadas para a educação dos deficientes surgiram nas décadas de 1950 e 1960 (LOPES e FABRIS, 2013, p.94). Porém, essa educação desenvolveu-se com “o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; a falta de acessibilidade nas próprias escolas; a forte ênfase na correção e na compensação; o foco assistencialista e muitas vezes de tolerância” (LOPES e FABRIS, 2013, p.97).

Ou seja, os estudantes portadores de deficiências passaram por momentos de exclusão, que não os permitia o acesso à educação. Porém, ao longo do tempo, eles passaram a ser integrados nas escolas. Inicialmente isso ocorreu em classes especiais, ou seja, em salas de aula que englobavam apenas esses estudantes com deficiências. Além disso, nesse contexto, eram os estudantes que tinham que se adequar à escola, e não o contrário. Apenas os estudantes que conseguissem acompanhar o currículo podiam estudar nas classes comuns (BRASIL, 2001).

Ao longo do tempo essa situação foi se transformando e é possível perceber que por meio da inserção de estudantes com necessidade especiais, tidos pela sociedade como “diferentes”, em salas de ensino regulares, eles tiveram a oportunidade de acesso a um espaço comum da vida em sociedade, que é o espaço escolar. Porém, mesmo que existam relações de acolhimento à diversidade humana, ainda assim, essa inserção ocorre mais em nível de integração, que de inclusão educativa.

Convém aclarar uma importante diferenciação entre os termos integração e inclusão que comumente são utilizados como sinônimos, porém possuem definições e características distintas. A integração não considera uma modificação na escola para atender o estudante com deficiência, esta acolhe e insere o sujeito no contexto já estabelecido. Tal como salienta Mantoan (2003), “[...] a integração escolar pode ser entendida como o especial na educação regular, ocasionando um inchaço desta modalidade”, ou, de acordo com a mesma autora, “[...] trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2003, p. 23).

Já a inclusão educativa trabalha na perspectiva de inclusão irrestrita e abrangente, em que não apenas o estudante com deficiência passa pelo processo de inclusão, mas sim todos os sujeitos envolvidos nesse processo, tais como, demais estudantes, professores, funcionários, gestores. Assim, a escola inclusiva é aquela que trabalha no atendimento das especificidades e potencialidades de todos os sujeitos.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (MANTOAN, 2003, p. 25).

Assim, é necessário pensar num contexto escolar único, com espaços que “[...] não sejam recortados na modalidade regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais” (MANTOAN, 2003, p. 55).

Dessa forma, é importante que a inclusão ocorra em escolas regulares, tendo em vista que a pessoa que possui algum tipo de deficiência já passou por muitas privações ao longo da história e dessa forma, “pode-se permitir que ela se desenvolva enquanto sujeito, devendo aprender as mesmas coisas que uma pessoa dita normal” (CORES, 2006, p. 44).

Levando em consideração que todos os sujeitos precisam ser valorizados e respeitados, a inclusão escolar precisa englobar a igualdade de direitos e oportunidades para todos. Para tanto, “não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (BRASIL, 2001, p. 29).

Nesse contexto atual, a educação especial deve ser concebida para possibilitar que o estudante com necessidades educacionais especiais atinja a educação geral. Com isso, o objetivo deste artigo é analisar os avanços na legislação destinada aos estudantes especiais, principalmente com relação àqueles que possuem dificuldade de aprendizagem, que independente das causas que levam a essas dificuldades, também precisa ser incluído e terem garantido seu direito à educação e à aprendizagem. Por fim, será feita uma abordagem e reflexão sobre as propostas de inclusão para esses estudantes elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) através do documento Orientação Pedagógica (2010) do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

### **Referencial teórico**

A educação amplia as margens da liberdade humana, pois “transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho” (BRASIL, 2001, p. 5). Ou seja, a educação possui uma função social transformadora.

Com base na importância da educação, a escola tem a tarefa de trabalhar a diversidade humana como fator de crescimento de todos no processo educativo (BRASIL, 2001, p. 5). Dessa forma, é importante trabalhar com a valorização das diferenças, e não deixar o diferente à margem da educação, tal como ocorreu ao longo de vários anos.

Para assegurar essa igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo, vários dispositivos legais foram criados com o passar do tempo, tais como: a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais; a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, entre outros.

Até que em 2001, através das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, foi definido que:

Os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p. 39).

Além disso,

A educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos (BRASIL, 2001, p. 41).

Dessa forma, deve ser assegurado a todos os estudantes, inclusive aos estudantes especiais condições para seu aprendizado, que levarão ao sucesso escolar. Outro ponto importante abarcado nesse documento é que

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação” (...) “a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (BRASIL, 2001, p. 43 e 44).

Portanto, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica tiveram grande importância por ampliarem a abrangência dos estudantes que fazem parte do ensino especial, inclusive, os que possuem dificuldade de aprendizagem.

### **Metodologia e análise de resultados**

Apresentamos um estudo de caso a partir das políticas e das práticas inclusivas desenvolvidas e propostas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para tanto, a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa.

Os dados foram coletados por meio da análise documental da Orientação Pedagógica (2010) que apresenta as diretrizes técnico-pedagógicas para os profissionais que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, que são os responsáveis em atuar juntamente com estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de garantir a eles o acesso à educação que lhes é de direito e evitar que ocorra a exclusão deles no ambiente escolar.

No âmbito da SEEDF, as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), constituem-se em um serviço de apoio técnico-pedagógico, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia, que devem seguir a Orientação Pedagógica (2010), documento que aborda as diretrizes técnicas e pedagógicas para esses profissionais.

O serviço das EEAA tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas. É um serviço que visa a melhoria do desenvolvimento de todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais.

A origem desse serviço no Distrito Federal ocorreu em 1968, quando foi criado o atendimento Psicopedagógico na Escola Parque 307/308 Sul, sendo então, um serviço de suporte técnico-pedagógico composto por profissionais da psicologia e pedagogia.

Esse serviço evoluiu ao longo dos anos, até que

Na década de 1980, houve um aumento na demanda dos alunos encaminhados com histórico de fracasso escolar ou queixa de dificuldade de aprendizagem, que estavam matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Séries/Anos Iniciais. Assim, em 1987, a FEDF, hoje SEDF, por meio da então Divisão de Apoio ao Educando (DAE), instituiu o Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do Distrito Federal (GDF, 2010, p. 18).

Vale ressaltar, que nessa época, entre as décadas de 1970 a 1980, a visão predominante era de que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença (GDF, 2010, p. 19).

Em 2001, através das Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial, houve uma ampliação acerca das necessidades educacionais especiais, o que causou mudanças nos serviços de apoio pedagógicos especializados do DF. Até que em 2004, “formou-se um único serviço de apoio multidisciplinar para toda a rede pública de ensino do DF, denominado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA)” (GDF, 2010, p. 24), com o objetivo de “promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais” (GDF, 2010, p. 24).

Em 2010, foi lançado o documento Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, que orienta a atuação dos profissionais desse serviço, cuja atuação parte do princípio de que é necessário se distanciar da ideia de que o estudante “é portador de problemas, distúrbios ou transtornos que demandam tratamento psicológico ou pedagógico, desconsiderando assim, os diversos aspectos do contexto que podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem” (GDF, 2010, p. 67).

Segundo o documento, as atuações das EEAA são pautadas por três grandes dimensões de trabalho, que devem ser desenvolvidas concomitantemente, sendo elas: mapeamento institucional das instituições educacionais; assessoria ao trabalho coletivo dos professores e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho das EEAA, através do mapeamento institucional é o de observar a dinâmica escolar em seu dia-a-dia, quais as características da comunidade escolar e o que engloba o Projeto Político e Pedagógico da Escola. Além disso, por meio da assessoria ao trabalho coletivo, as EEAA podem contribuir incentivando a formação continuada dos professores e atendendo suas demandas para contribuir para que a atuação dos docentes seja a melhor possível.

O acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes é outra atuação importante das EEAA na qual, a partir da queixa do professor de que um estudante está com dificuldade de aprendizagem, os profissionais de pedagogia e psicologia dessa equipe passam a analisar quais os fatores que podem estar causando essa dificuldade. Dessa forma, a equipe passa a ser uma intermediadora entre os professores, a família dos estudantes e dos próprios estudantes.

O objetivo das EEAA é buscar compreender as causas que levam à dificuldade de aprendizagem dos estudantes, para que elas sejam sanadas e assim, eles tenham a oportunidade de aprender e ter um sucesso escolar, sem que sejam excluídos de seus direitos educacionais. Levando em consideração que essas causas não necessariamente têm a ver com questões biológicas nas quais os estudantes precisam de um diagnóstico médico que justifique suas dificuldades.

Antes de partir para um possível encaminhamento médico, é importante que as EEAA esgotem todas as possibilidades de possíveis causas que estejam afetando a aprendizagem, por isso é tão importante a atuação junto aos professores, à família e ao próprio estudante.

Porém, mesmo com essas orientações às EEAA, o que ocorre com frequência no cotidiano das escolas é que os estudantes com dificuldades de aprendizagem que são encaminhados ao Serviço de Apoio à Aprendizagem, são submetidos a uma série de testes para confirmar a sua incapacidade (SÁ, 2014, p. 19). Pois, muitas vezes ocorre que:

[...] a justificativa do diagnóstico de dificuldade ou transtorno de aprendizagem serve apenas para corroborar a ausência de intervenções pedagógicas adequadas diante de uma formação de professor deficitária e insuficiente no que tange a princípios educativos. (SÁ, 2014, p. 20).

Dessa forma, recaindo sobre o estudante a culpa de seu não aprendizado, o que descaracteriza a inclusão educacional. Além disso, essa questão do encaminhamento de estudantes às equipes médicas para buscar uma justificativa para suas dificuldades é algo muito delicado, pois, “as consequências de um diagnóstico de transtorno de aprendizagem têm impactos consideravelmente negativos para as crianças e famílias” (SÁ, 2014, p. 24), principalmente se esse diagnóstico não for de fato confiável, por se desconsiderar outras causas possíveis que possam justificar a dificuldade de aprendizagem apresentada.

### Considerações finais

Apesar de o Brasil garantir no artigo 208, da Constituição Federal, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988) e dessa inserção escolar de fato acontecer em várias escolas, é importante refletir e analisar de que forma essa inclusão está ocorrendo e se a aprendizagem escolar desses alunos está ou não sendo efetivada.

Essa análise é necessária, tendo em vista que a inclusão é um desafio, “já que os professores não se encontram preparados para lidar com o fato de que as pessoas são diferentes” (CORES, 2006, p. 51). Além do mais, a inclusão vai além da mera inserção na sala de aula regular.

Nesse sentido, percebe-se que, embora exista uma proposta de trabalho inclusivo por meio do serviço oferecido pelas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da rede pública de ensino do Distrito Federal, ainda estamos longe de chegar na inclusão educativa preconizada em documentos e legislações, na qual o estudante não seja rotulado por sua dificuldade, mas sim, que sejam evidenciadas as suas potencialidades como caminho para a aprendizagem e para a valorização da sua presença no contexto educativo.

### Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.
- CORES, C. **I.A criatividade do professor em situação de inclusão escolar**. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (2010). **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEDF, 2010.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. (org.). **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

SÁ, A. L. F. **“Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem”**: a subjetividade social de professoras em uma escola do Distrito Federal. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID

Francielly da Silva Oliveira<sup>18</sup>  
Inalda Maria Duarte de Freitas<sup>19</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo é analisar as atividades e reflexões dos alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, sobre a prática docente e a política cultural rumo à avaliação atendendo à demanda social, bem como as relações entre a língua portuguesa e francesa. Os autores que fundamentaram essa pesquisa foram: CUNHA (2004), PIMENTA; LIMA (2011); LIBÂNEO (2017) e outros. Essa investigação é do tipo qualitativa, também, bibliográfica e sua metodologia versa sobre reflexões acerca do construtivismo conforme as atividades trabalhadas.

**Palavras chave:** Cultura; Línguas Portuguesa e Francesa; Formação de Professor.

### Abstract

The purpose of this article is to analyze the activities and reflections of the students of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Scholarship - Pibid, on the teaching practice and cultural policy towards the evaluation taking into account the social demand, as well as the relations between the Portuguese language and French. The authors who supported this research were: CUNHA (2004), PIMENTA; LIMA (2011); LIBÂNEO (2017) and others. This research is of the qualitative type, also, bibliographical and its methodology deals with reflections about the constructivism according to the activities worked.

**Keywords:** Culture; Languages Portuguese and French; Teacher Training.

### Introdução

Esse trabalho tem como propósito percorrer um estudo reflexivo sobre a política educacional, a cultural e avaliação, na Escola Estadual Adriano Jorge, contemplada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, onde, foram desenvolvidas as atividades indispensáveis à formação de professor, acerca do desempenho dos acadêmicos da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, que funcionou na escola campo de estudo, na cidade de Arapiraca, no Estado de Alagoas -Brasil, através do subprojeto de línguas português e francês, do Curso de Letras Português/Francês/Literaturas.

O objeto desse estudo está envolvido nas tendências, tanto da teoria quanto da prática do trabalho docente, que consiste em mediar o processo em que o acadêmico se apropria do saber na dicotomia de sua cultura portuguesa e da cultura francesa numa perspectiva de aprendizagem.

A proposta foi realizada pelo professor atuante em sala, o coordenador e pelos alunos em formação da Instituição de Ensino Superior - IES, na Escola Estadual Adriano Jorge. Vale frisar também que o subprojeto teve como princípio a ética e o profissionalismo para acompanhar e avaliar as atividades do Pibid, diante do desempenho dos alunos envolvidos da Uneal.

---

<sup>18</sup> Estudante do curso de Especialização *Latu-Senso* em Linguagem pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Arapiraca, Alagoas.

<sup>19</sup> Professora Doutora em Ciências da Educação revalidado pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Ao analisar o papel cultural e a função da avaliação como prática pedagógica rumo à cidadania, durante as fases dessa experiência dos pibidianos, futuros professores, frente à contribuição deles próprios, constitui uma polêmica importante acerca desse programa como processo de formação de docentes e suas afinidades como a profissão escolhida.

Essa investigação é do tipo qualitativa, também, bibliográfica e sua metodologia versa sobre reflexões acerca do construtivismo conforme as atividades trabalhadas. A teoria da pesquisa foi estabelecida conforme a literatura pertinente, segundo: Cunha (2004), Libâneo (2017), Pimenta; Lima (2011) e outros.

Com efeito, entendeu-se que esse estudo sobre a prática do Pibid, envolvendo a política, cultura e a avaliação são meios extensionistas de integração que exprimem novas reflexões para o ensino e a aprendizagem tanto da língua materna quanto estrangeira, alargando assim uma nova compreensão da educação em geral.

### **O Pibid e a política cultural na escola Adriano Jorge interagem com a avaliação**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, na etapa do desenvolvimento das atividades escolares envolvendo a política cultural na escola Adriano Jorge, situada na cidade de Arapiraca, valoriza a formação de futuros professores que buscam uma educação de qualidade. Além disso, observa-se que a política linguística, mais a representatividade governamental em sua decisão, começa por favorecer a atitude da língua estrangeira estudada nas classes escolares da Escola Estadual Adriano Jorge, que atende à demanda da sociedade. Assim, aliados ao supervisor do Pibid, que também é professor da escola em questão, os professores também são peças fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem. Eles discutem no momento do planejamento a relevância da língua materna e da estrangeira inseridas na escola, visto que tem vários professores formados em Letras Português/Francês.

Une formation doit créer un besoin d'information et stimuler un questionnement permanent, par la participation du stagiaire et sa prise de conscience face à son propre parcours. Inscrite dans une temporalité-durée, avec l'implication du corps et par l'interaction, une Formation à vivre permet au stagiaire de mieux se connaître pour gérer ses propres ressources et en même temps pourra ouvrir l'outre à son propre questionnement (CUNHA, 2004, p. 44).<sup>20</sup>

Uma formação deve criar a necessidade de informação e simular um questionamento permanente para a participação do estagiário e sua consciência diante de seu próprio percurso. Inscrito no seu tempo de duração com a implicação do corpo e para a interação, uma Formação para a vida permite ao estagiário se conhecer melhor para gerar seus próprios recursos e ao mesmo tempo poder ouvir o outro ao seu próprio questionamento (tradução nossa).

Esse contexto dá autonomia aos bolsistas do Pibid, alunos da IES em questão um espírito de um ser humano com amor para fazer um trabalho de qualidade. Na qual uma boa descrição sobre suas atividades permite um bom desempenho sobre suas competências acompanhadas de critérios sobre o papel de suas atividades realizadas, durante a prática desenvolvida nas atividades do Pibid, aplicando a política cultural da escola e da sociedade envolvida.

---

<sup>20</sup> CUNHA, José Carlos Chaves da. *Synergies Brésil formation em langues et enseignement du FLE*. Belém: Gerflint, 2004. 44 p.

É relevante que, “a prática de avaliação que nos interessa não é aquela que preconizada pelos textos da proposta curricular, [...] nossa tentativa é a de afirmar a possibilidade de discussão da avaliação problematizando seu lugar próprio” (AFONSO; ESTEBAN, 2010, p. 103)<sup>21</sup>. Avaliar é cuidar da ética, é julgamento de valores e quando se trata da prática de docência e cultura regional significa refletir sobre a teoria colocada em prática.

A avaliação dessa maneira, nas atividades de regência em consonância com a política cultural fica estabelecida, destinada e aprovada para encorajar os estudantes a agir a partir dela, bem como, para compreender e pensar que, a formação do profissional docente, isto é, “esta parte apresenta diferentes possibilidades de se efetivarem planejamentos, planos e projetos” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 173).<sup>22</sup>

Nesse sentido, se traduz os fundamentos principais, que venham evidenciar as necessidades e possibilidades que sirvam de suporte para um desempenho de qualidade do futuro professor, o qual irá atuar em instituições de ensino fundamental e/ou médio. Assim, “o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas aquele que concentrará suas energias e esforços na verdadeira aprendizagem dos alunos, transformando-os em sujeitos reflexivos e responsáveis pela sua própria história” (FREITAS, 2011, p. 119).<sup>23</sup>

Nessa perspectiva, abrem-se as portas da formação docente com compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

### **O contexto do ofício do pibidiano**

A preparação dos estudantes para a formação de profissionais, isto é, dos acadêmicos futuros professores, perpassa, portanto, nesse momento por uma valiosa experiência, a qual se transforma em largas aprendizagens. Que podem transformar em “um espaço de mediação entre a formação inicial e a contínua” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 139).<sup>24</sup>

Logo, é preciso que ocorra a efetivação da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, desenvolvimento e competência, através das experiências adquiridas no ambiente escolar, pois oportuniza o estudante da graduação a colocar em prática o conhecimento acadêmico. Já que,

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> AFONSO, Almerindo Janela; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Olhares e interfaces reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. 173 p.

<sup>22</sup> PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

<sup>23</sup> FREITAS, Inalda Maria Duarte de. *Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura*. Maceió: Q Gráfica, 2011. 119 p.

<sup>24</sup> PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 139 p.

<sup>25</sup> BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

Nessa perspectiva, observa-se a importância da formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, dentre as políticas públicas para a educação. Acerca desse mesmo pensamento Antunes (2007, p. 145)<sup>26</sup> afirma que:

É necessário que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere à carga horária, mas no preparo do futuro profissional é fundamental a interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação, tendo os conteúdos como meio e suporte para constituição das habilidades e competências, isto é, levando-se em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho.

Conforme a política de formação de professores explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96 – LDB<sup>27</sup>,

a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas reconhecendo os valores e os direitos da humanidade. Assim sendo, o docente deve estar envolvido e comprometido com seu crescimento profissional. Logo, a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política para os profissionais da educação, e acreditamos que deve estar articulado à formação inicial e às boas condições de trabalho, salário e carreira (AZEVEDO e RAMALHO, 2011).<sup>28</sup>

Sabe-se que o processo de formação continuada é algo que ocorre durante todo o percurso escolar e profissional na vida do docente. Ocorrendo um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento com auxílio dos conhecimentos acadêmico adquiridos e assim possa obter um bom desempenho profissional.

Como afirma Nóvoa (1992, p.13)<sup>29</sup> e Freire (1996, p.39)<sup>30</sup> a formação não se constitui por acumulação de cursos, técnicas, conhecimentos, mas sim por meio da experiência, refletindo criticamente a prática de hoje ou de ontem para aprimorar e melhorar a próxima prática.

Entende-se que existe grande preocupação por parte do docente coordenador e do professor da escola contemplada e supervisor desse subprojeto de línguas portuguesa e francesa, visto que eles são os profissionais responsáveis pela preparação dos estudantes da universidade para se inserirem na iniciação à docência, conforme propõe o Pibid.

Esse estágio da prática, tanto pedagógica quanto de ensino na etapa de regência na Escola com os alunos pilotos, direciona a preparação dos acadêmicos para futuros professores em formação, onde o método usado para a pesquisa foi embasado no construtivismo através da técnica de observação sistemática tendo como seu instrumento um roteiro com questões criteriosas para

---

<sup>26</sup> ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. Revista de Educação, Anhanguera, nº 10, 2007, p. 141-149.

<sup>27</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>28</sup> AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; RAMALHO, Maria Nailde Martins. Linhas Críticas. Brasília, DF, v.17, n. 32, p. 33-44, jan./abr. 2011.

<sup>29</sup> NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa. P.13, 1992.

<sup>30</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, p.39, 1996.

buscar informações, no campo da pesquisa, na escola contemplada e, logo após descrever sobre as variáveis das salas de aula da escola investigada. “Dessa forma, o professor orientador com responsabilidade e compromisso sempre sugerindo os caminhos que devem ser percorridos, bem como o sistema de avaliação, [...] também, é levado em consideração às trocas de saberes” (FREITAS, 2011, p. 85).<sup>31</sup>

Conforme o olhar das autoras através do companheirismo e ética profissional os pibidianos são orientados na primeira etapa para a pesquisa, para então conhecerem o ambiente onde eles vão atuar.

A partir daí, surge a fundamentação do trabalho através do discurso utilizado pelo pesquisador, subsidiado pelos acadêmicos e alunos pilotos. Também, o uso de citações após várias leituras para fichamentos e análise. Entendendo-se que, “toda atividade humana implica um modo de ser realizada, uma sequência de atos inter-relacionados para atingir seu objetivo. O trabalho docente é uma atividade planejada [...] visando atingir objetivos de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2017, p. 104).<sup>32</sup>

Conforme esse olhar aprende-se que as atividades de ensino, buscam alcançar seus resultados. *Mister* se faz, portanto, que os sujeitos envolvidos no trabalho pibidiano ensinam e aprendem, ora o coordenador se coloca no papel de ensinante, ministrando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e os alunos universitários como aprendizes, bem como, o supervisor supervisionando as tarefas, eles próprios com idêntica situação. “Portanto, ocasião de se travar um diálogo enriquecedor para ambos, que tiveram então, oportunidade de um crescimento conjunto” (FREITAS, 2010, p. 81).<sup>33</sup>

Entretanto, há outras colocações, essas quando os bolsistas do Pibid se encontram em sala de aula ministrando suas aulas se sentem ensinantes e, por vezes o coordenador e o supervisor, também, se encontram aprendendo. Pois, “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas” (LIBÂNEO, 2017, p. 195).<sup>34</sup>

Segundo o autor, a avaliação é um julgamento de valores, que vai além do quantitativo, portanto, o qualitativo tem grande significado, pois o avaliado precisa ser visto como um todo, visto que quem avalia está ao mesmo tempo sendo avaliado.

Para que tudo isso aconteça com sucesso o aluno mestre precisa participar de forma ativa e constante de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, demonstrando autonomia diante de seu desempenho, organização em tempo hábil para com todos os seus compromissos, bem como, todas as suas atividades sejam bem sucedidas, deve usar os termos e os espaços de estudo metodicamente (FREITAS, 2011, p. 147).<sup>35</sup>

Segundo a autora entre outras normatizações seu olhar aponta para o porquê da busca de competências e habilidades com qualidades, no processo educacional. Assim, a proposição do pesquisador a avaliação reflexiva da educação, nesse caso, existe a necessidade da promoção do aluno para a transformação social.

---

<sup>31</sup> FREITAS, Inalda Maria Duarte de. *Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura*. Maceió: Q Gráfica, 2011. 85 p.

<sup>32</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 104 p.

<sup>33</sup> FREITAS, Inalda Maria Duarte de. *Avaliação do aluno como requisito essencial na prática de ensino, no estágio supervisionado na formação de professores*. 2. ed. Arapiraca: Prisma, 2010. 100 p.

<sup>34</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 195 p.

<sup>35</sup> FREITAS, Inalda Maria Duarte de. *Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura*. Maceió: Q Gráfica, 2011. 443 p.

A partir dessa noção da compreensão do professor coordenador para com o desempenho do estudante na sala de aula e extra sala a metodologia aplicada durante as fases da regência, versa sobre a reflexão em torno do ensino e da aprendizagem dos acadêmicos. Pois, “o que compõe o ‘ser’, o que lhe dá sentido, de forma complexa, não é o quantitativo e sim o qualitativo (BORBA, 2003, p. 59).<sup>36</sup>

Este discurso vem proporcionar uma formação humanística, visto que, quem está em jogo é o ser humano dotado de sensibilidades e de valores e a avaliação precisa ser formativa não ser vista como um instrumento de medida. Pois, as pessoas planejam suas vidas como indivíduos com ações linguísticas, políticas, culturas e éticas. Não é diferente o comportamento dos avaliados desse processo que envolve: professor da IES e coordenador, alunos pilotos e pibidianos bolsistas, professor da Escola Estadual Adriano Jorge com atividades do pibid e supervisor, escola está situada na cidade de Arapiraca.

Logo, a formação por meio do Pibid veio para ajudar os acadêmicos, tanto na teoria, quanto na prática, atuando no processo de docência, sempre buscando a interação entre os envolvidos nesse processo. Portanto, “quando os resultados desse tipo de interação são positivos, os padrões de ensino tornam-se mais eficazes” (NÓVOA, 1992, p. 105).<sup>37</sup>

Com a afirmação acima, entende-se que através do Pibid o acadêmico tem nas práxis a vantagem de iniciar praticando à docência já interagindo. “É o momento em que o futuro profissional passa a conviver, diretamente, em uma relação pedagógica ao lado de alguém que já é profissional reconhecido, em uma instituição de trabalho como professor” (FREITAS, 2010, p. 65).<sup>38</sup>

## Conclusão

O ensino efetuado pelos acadêmicos da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal, na escola contemplada, Escola Estadual Adriano Jorge, teve seu objetivo alcançado. Pois, nas observações realizadas nas salas de aula e extraclasse, também, na Uneal detectou-se que a avaliação reflexiva do desempenho dos futuros profissionais professores deu sua resposta excelente a sociedade. Uma vez que o Pibid tem contribuído de forma significativa e positiva no processo de formação inicial docente, porque permite aos bolsistas conhecer a realidade escolar e vivenciar práticas docentes, além de propiciar uma visão acerca dos desafios impostos pela profissão.

No ato das avaliações dos alunos pilotos, isto é, os alunos da escola campo de aplicação do subprojeto de línguas portuguesa e francesa em questão, visto que os mesmos foram assistidos pelos alunos bolsistas, os quais ministraram suas atividades avaliativas conforme os conteúdos e trabalhos oferecidos aos alunos da escola citada.

Resultado das avaliações aplicadas aos estagiários também, em consonância com as orientações e acompanhamento efetuado pela supervisora e pela coordenadora, elas usaram várias técnicas como observações participantes que utilizaram durante todo o processo do desenvolvimento dos alunos do programa e acadêmicos da Uneal, tendo como instrumentos um roteiro para colocar o que observaram, dessa maneira vinha auxiliando em suas habilidades já adquiridas.

---

<sup>36</sup> BORBA, Sérgio da Costa. *A complexa arte da avaliação contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia*. Maceió: Edufal, 2003. 59 p.

<sup>37</sup> NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa, 1992, P.105.

<sup>38</sup> FREITAS, Inalda Maria Duarte de. *Avaliação do aluno como requisito essencial na prática de ensino, no estágio supervisionado na formação de professores*. 2. ed. Arapiraca: Prisma, 2010. 65 p.

Enfim, após apresentação dos resultados, tanto nos relatórios de ensino através de seus portfólios, quanto no acompanhamento da professora coordenadora do Pibid, da universidade e uma acadêmica bolsista (pesquisadora) do respectivo programa, durante as atividades direcionadas, bem como a auto avaliação dela própria e a da professora supervisora da escola campo de pesquisa e ensino, teve-se excelente julgamento de valores por parte dos gestores da escola.

Após a conclusão dessa pesquisa, podem surgir outras investigações. Recomenda-se que outros pesquisadores despertem para a temática em questão. Essa prática vem facilitar a construção de portfólio como instrumento de avaliação para reflexão, o qual auxiliou grandemente aos avaliadores.

Ao fechar os ensinamentos da opção efetuada pela língua francesa, adentrou-se ao reconhecimento como um ato primordial, quanto ao pronunciamento das professoras ficou uma preocupação no emaranhado da falta de criticidade social e política, inviabilizando um maior desenvolvimento ao processo do ensino da língua francesa como desejo dos alunos e da sociedade para assegurar a permanência da língua de Moliere.

Com efeito, entendeu-se que esse estudo sobre a prática do Pibid, envolvendo a política, a cultura e a avaliação são meios extensionistas de integração que exprimem novas reflexões para o ensino e a aprendizagem, alargando assim uma nova compreensão da educação em geral.

#### Referências

- AFONSO, Almerindo Janela; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Olhares e interfaces reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. 173 p.
- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. *Revista de Educação, Anhanguera*, n° 10, 2007, p. 141-149.
- AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; RAMALHO, Maria Nailde Martins. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v.17, n. 32, p. 33-44, jan./abr. 2011.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BORBA, Sérgio da Costa. *A complexa arte da avaliação contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia*. Maceió: Edufal, 2003. 59 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CUNHA, José Carlos Chaves da. *Synergies Brésil formation em langues et enseignement du FLE*. Belém: Gerflint, 2004. 44 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, p.39, 1996.
- FREITAS, Inalda Maria Duarte de. *Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura*. Maceió: Q Gráfica, 2011. 119 p.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação do aluno como requisito essencial na prática de ensino, no estágio supervisionado na formação de professores*. 2. ed. Arapiraca: Prisma, 2010. p. 100.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 195 p.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. P.13, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.
- WIOLAND, François. *La vie sociale des sons du français*. Paris: L' harmattan, 2005, 16 p.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 1506/2020

## **A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS PERSPECTIVAS PARA SE PENSAR O CAMPO E O CAMPONÊS?**

**Francilane Eulália de Souza<sup>39</sup>**

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é apresentar as análises sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente o componente Geografia, numa perspectiva de tentar refletir como a mesma pode contribuir para se pensar o campo como espaço de vida. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental ligada a BNCC e aos marcos legais ligadas a mesma. As análises aqui apresentadas apontam que a BNCC, embora apresente potencialidades para se trabalhar a identidade territorial camponesa, vem perpetuando visões de mundo que perpetuam dualidades entre campo e cidade. Apresenta ainda, um campo cuja dimensão econômica é enfatizada.

**Palavras Chave:** Camponês, Geografia, Currículo

### **Resumen**

El propósito de este artículo es presentar los análisis sobre la Base Curricular Común Nacional (BNCC), más específicamente el componente Geografía, en una perspectiva de tratar de reflejar cómo puede contribuir a pensar el campo como un espacio vital. La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica y documental vinculada al BNCC y los marcos legales vinculados al mismo. Los análisis presentados aquí muestran que el BNCC, aunque tiene el potencial de trabajar con la identidad territorial campesina, ha estado perpetuando cosmovisiones que perpetúan las dualidades entre el campo y la ciudad. También presenta un campo cuya dimensión económica se enfatiza.

**Palabras clave:** campesino, geografía, currículum

### **Introdução**

A Geografia escolar como ciência tem perspectivas teóricas importantes para contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa, entretanto a Geografia escolar que está expressa nos antigos currículos oficiais (PCNs), para o ensino de Geografia ligadas a esse componente, contribuíam para uma não valorização da identidade territorial camponesa, uma vez que nesses estavam presente as dualidades e hierarquias que apresentam a cidade como um território superior ao campo, assim como uma hierarquia que coloca o território do camponês inferior ao território do grande produtor capitalista. Nesse contexto, procura-se, nesse artigo apresentar as análises sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente o componente Geografia, numa perspectiva de tentar refletir como a mesma pode contribuir para se pensar o campo como espaço de vida, constituído por diversidades e pluralidades territoriais.

Para tanto, tomamos a pesquisa bibliográfica, assim como a documental para efetivar o exercício dessas reflexões. Elencamos também questões ligadas ao campo e ao camponês que consideramos relevantes para as análises aqui apresentadas. Apresentamos aqui, também, uma análise sobre o processo de construção da BNCC desde sua primeira versão, visto que, o mesmo foi constituído de conflitualidades.

---

<sup>39</sup> Professora Dra.do Departamento de Geografia da UEG - Campus Nordeste. Líder do GEPER-Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural.

Vale destacar que, as pesquisas ligadas ao currículo no Brasil vêm sendo um exercício constante nas nossas pesquisas e orientações de monografias e, vem se constituindo, também, como um desafio, pois, o currículo é um território de exercício de poder. Nesse artigo constatamos que a BNCC, embora apresente potencialidades para se trabalhar a identidade territorial camponesa, vem perpetuando visões de mundo que perpetuam dualidades entre campo e cidade. Apresenta ainda, um campo cuja dimensão econômica é enfatizada.

### **O caminho da pesquisa: elementos e métodos relevantes para analisar a BNCC**

A perspectiva de uma base curricular comum não é recente no Brasil, mas já se articulava desde a década de 1980 e se reafirmou em artigo da LDB de 1996, que pontuava:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Desde esse artigo da LDB de 1996, outros documentos foram elaborados para alcançar a referida base curricular comum e foram efetivados os PCNs, na década de 1990, os quais foram ressignificados nos currículos em movimento.

Posteriormente, marcaram esse processo conferências e resoluções ligadas ao currículo nacional, como a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no Brasil, assim como a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Já em 2014, é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), o qual adia em dez anos metas urgente para a educação, que veio assegurar o currículo comum, sendo que possui vinte metas quatro das quais tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, não estamos aqui tratando de tema tão recente, mas de um debate que tem impulsionado as principais mudanças ligadas ao currículo. É fato que o currículo é um território em disputa no Brasil, que vem se formatando para justificar as demandas do capital.

Estamos em concordância com Santos, que pontuou que a BNCC “é um documento do Estado que gera outro documento de Estado, que, por sua vez, gera mais um documento de Estado, num percurso cujo objetivo se perde no interior de demandas criadas para se criar demandas” (SANTOS, 2016, p. 6). Enfim, não é um documento gerado a partir das demandas da escola e dos professores, tampouco é um documento gerado pelos sujeitos da educação. Por isso, um dos principais questionamentos tem sido: para que “serve” a BNCC?

Considerando que a BNCC ainda está em processo de aplicação, as análises aqui apresentadas devem ser refletidas nessa perspectiva: a de consolidação.

Assim, a metodologia dessa pesquisa documental foi consolidada a partir de levantamento bibliográfico, então fez-se necessário, primeiramente, o procedimento com documentação indireta como o levantamento e análise de fontes secundárias (bibliográficas) com localização das obras relacionadas com o objeto de estudo dessa pesquisa, compilação do material bibliográfico e fichamento para posterior identificação das publicações relacionadas às categorias e conceitos essenciais as análises dessa pesquisa proposta tais como: educação do campo e identidade territorial camponesa.

Nesse contexto destacamos que entendemos a identidade territorial como aquela construída a partir de uma alusão ao território. Essa é resultante de significados e experiências constituídas por meio das relações, marcadas, cotidianamente, por um poder que caracteriza um território material ou/e imaterial. Assim, por entendermos que o território é multidimensional, não podemos aferir a essa identidade só a identificação com os elementos culturais que se dão no território, tão pouco somente com a dimensão econômica, logo a identidade territorial camponesa pode se estabelecer numa totalidade territorial que abarque essas dimensões.

Logo se toma a ideia de que é justamente a forma como o camponês constrói suas relações no território, ou seja, a forma como ele vive que o diferencia do agricultor capitalista, e que compõe a identidade territorial camponesa.

É relevante destacar também que a Educação no campo expressa um vínculo com a localização do ensino, especificamente, no campo. Já o termo Educação do campo possibilita a reflexão e a construção da escola do campo, que valoriza a identidade territorial camponesa, congregando a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas, não só da cidade, mas, principalmente, do campo.

Outra fase de suma importância foram: a análise documental que nessa pesquisa foi realizada para avaliar o componente curricular Geografia do ensino fundamental constituído na BNCC. Então, a metodologia adotada para as análises supracitadas foram, orientadas por elementos de cunho mais geral para assim se chegar aos que se referem à identidade territorial camponesa:

- Identificação dos objetivos de ensino, propostos nas BNCC, que contribuam para valorizar a identidade territorial camponesa.
- Perspectivas gerais teórica para se trabalhar a identidade territorial camponesa.
- Levantamento e análise dos conteúdos/temas/unidades propostos na BNCC sobre a Geografia do ensino fundamental em anos finais e do ensino médio, sendo que as análises foram pautadas em: a. representação do campo;
- Totalidade ligada às dimensões (política, social, econômica etc.) do campo;
- Perspectivas para se trabalhar a identidade territorial camponesa.

Para tanto, antes de apresentarmos as análises sobre a BNCC, apresentamos primeiramente o contexto de formação da BNCC no Brasil.

### **Perspectivas históricas da Base Nacional Comum Curricular**

A proposta da BNCC surge em 2015. Assim, entre 17 a 19 de junho, acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017).

A primeira versão foi disponibilizada em setembro de 2015 e se constituiu em um documento preliminar de 302 páginas. Essa primeira versão foi alvo de muitas críticas, entre as quais destacamos as do GT de ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) de Niterói, que pontuou vários problemas, como: qual o sentido de criar uma lei de reformulação do ensino

médio dentro de uma nova base nacional de currículo comum que sequer existe? Que visão acerca do ensino médio se quer estabelecer no Brasil? Qual a base para a construção dessas grandes áreas que a BNCC e a reforma do ensino médio propõem? E onde e de que forma a Geografia aparece? (AGB, 2017).

Ainda chamam a atenção os pareceres de oito geógrafos que participaram com leituras críticas do documento preliminar da referida BNCC: Amélia Regina Batista Nogueira, Dirce Maria Antunes Suertegaray, Douglas Santos, Marco Antônio Campos Couto, Maria Elena Ramos Simielli, Marisia Margarida Santiago Buitoni, Nestor André Kaercher e Vânia Rubia Farias Vlach. Eles indicaram pontos relevantes nesses documentos, e os principais foram:

1. O texto busca inovar nas terminologias, no entanto produz um sentido que se torna incompreensível aos professores.
2. Parte do texto está com linguagem de difícil compreensão.
3. Há falta de referência à linguagem cartográfica.
4. Há ausência de conceituação da expressão *questão ambiental*.
5. Há deslocamento do conceito central da Geografia que é o espaço geográfico para meio.
1. Os autores questionam o entendimento da BNCC sobre ciências humanas e o encarceramento da Geografia na Geografia Humana.
2. Os objetivos de aprendizagem estão muito amplos e, portanto, difíceis de serem implementados em todo o país.
3. Nos objetivos, há ambiguidade da linguagem e ausência de clareza quanto ao sentido das proposições indicadas nesse momento do Documento Base.
4. Há repetição de temas como migrantes, indígenas e africanos.
5. Quanto à Geografia, as dimensões deveriam ser conceitos e métodos do pensamento geográfico, e não expressões abrangentes como sujeito, mundo, linguagem e responsabilidade.
6. Quanto à Geografia, cada ano escolar está inserido em um ou dois continentes, tratando-o como caixa fechada (questão escalar).
7. Quanto à Geografia, percebe-se ausência sobre a questão de gênero.

Já a sua segunda versão é apresentada em maio de 2016. É um documento com 652 páginas apresentando seu processo de construção, princípios da BNCC e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a etapa da educação infantil e cinco componentes curriculares articulados por área: linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Esses são seguidos por etapas: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e, por fim, o ensino médio.

Considerando-se as diversas áreas, serão priorizadas aqui as análises na área de ciências humanas, mais especificamente na Geografia dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, iniciaremos com as análises de cunho mais geral para depois seguir um caminho mais específico ligado ao campo e ao camponês que se materializa na BNCC.

## **O campo e o camponês na BNCC (2ª versão) no componente Geografia – séries finais do ensino fundamental**

Quanto à parte ligada ao ensino fundamental na BNCC, chama atenção a ausência de uma reflexão teórica sobre essa fase, fato que ocorreu na educação infantil e no ensino médio. Isso é preocupante, pois o currículo é constituído, sobretudo, pela orientação de uma filosofia. Logo, a apresentação de objetivos e temas sem sua devida reflexão perde o sentido na sua execução.

Os anos finais do ensino fundamental, nessa segunda versão, apresentam poucas modificações nos objetivos ligados à área de ciências humanas em comparação à primeira versão. Assim todos os objetivos supracitados são constituídos de dimensões ligadas à aprendizagem para todos os componentes que estão inseridos na área de ciências humanas. Embora amplos, carregam potencialidades para a valorização da identidade territorial camponesa.

No entanto, o primeiro objetivo que pontuava: “relacionar identidades e organizações da vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo, acolhendo e valorizando semelhanças e diferenças culturais”, traz a perspectiva da valorização das diversas identidades, o que será relevante para o campesinato brasileiro numa perspectiva de valorização de seu território material e imaterial.

Na parte em que a BNCC procura refletir sobre os objetivos na perspectiva da Geografia, são pontuados os conflitos territoriais e, nesse momento, campo e rural são inseridos pela primeira vez:

O grau de complexidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente, nessa etapa, amplia-se ano a ano, contemplando a comparação de paisagens, as inter-relações da sociedade com a natureza, as dimensões e os conflitos territoriais em diferentes escalas geográficas, as contradições políticas, econômicas e ambientais entre campo/cidade e rural/ urbano (BNCC, 2016, p. 453, 2ª versão).

Nesse mesmo ponto do documento, é apresentado outro elemento que pode potencializar a identidade territorial camponesa:

Os lugares de vivências podem ser o ponto de partida para a compreensão das relações que produzem o espaço geográfico, enquanto o conhecimento de outros lugares promove parâmetros para analogias e reflexões importantes para que os próprios lugares de vivências sejam compreendidos (BNCC, 2016, p. 453, 2ª versão).

Abre-se aqui a possibilidade de compreender as diversidades que constituem o território do camponês a partir da valorização dos espaços vividos. A proposição de analogia dos lugares também é uma perspectiva importante, principalmente se for adotada tomando como base a questão agrária.

Posteriormente são apresentados os temas integradores que, segundo o documento, “[...] podem dialogar com, dentre outros assim identificados: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação Ambiental” (BNCC, 2016, p. 453, 2ª versão).

Algumas perguntas são inevitáveis: de onde vieram esses temas integradores? O que motivou suas escolhas? Por que são tomados como integradores? Esses questionamentos não são respondidos claramente na BNCC.

No entanto, analisando os objetivos propostos para a Geografia, o que se observa é uma perspectiva voltada mais à expectativa de aprendizagem, competências e habilidades ligadas à Geografia, vistos que esses objetivos são acompanhados, inicialmente, por proposições que nos remetem a isso. Outro ponto que merece avaliação é a vinculação desses em cada tema estruturador com os “outros” cinco anteriormente mencionados com as iniciais ES, CIA, CD, DHC e EA, o que ocasiona um encarceramento ou direcionamento dos objetivos a cinco possibilidades de vinculação quando, na verdade, esses temas poderiam estar vinculados a muitos outros numa perspectiva teórica e filosófica mais totalizante da Geografia.

Assim, a representação do campo nesses objetivos aparece logo no 7º ano e se dá partir da territorialidade como direito. Percebe-se assim uma perspectiva mais integradora, visto que a territorialidade deve ser constituída a partir de diversas escalas e dimensões. Logo, é proposto:

Reconhecer as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades (BNCC, 2016, p. 452).

Outros temas também chamam atenção pela perspectiva de valorização da identidade territorial camponesa, como: “relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos americanos e africanos, valorizando identidades e interculturalidades regionais” (BNCC, 2016, p. 457). Ainda no 6º ano, destaca-se “conhecer como as redes de informações, as técnicas e as tecnologias atuam na produção do espaço, no campo e na cidade” (BNCC, 2016, p. 458). E, no 9º ano, “compreender e exercitar variadas possibilidades de elaboração de mapeamentos de diferentes espaços e de seus lugares de vivências” (BNCC, 2016, p. 459).

Embora sejam poucos os momentos que abrem possibilidade mais específica para se pensar a valorização do território do camponês, é possível destacar a perspectiva de valorização das diversas identidades; reconhecer o campo como espaço das técnicas e das tecnologias; e o campo como espaço de vida sendo mapeado.

Por fim, percebem-se nesses pontos supracitados que a territorialidade e o modo de vida são conceitos/categorias recorrentes e que uma reflexão sobre as perspectivas tomadas traria maior contribuição para a efetivação desses conceitos. Ainda, os objetivos são amplos e, como não há reflexão teórica, não é possível afirmar se estão priorizando certas dimensões ou se a perspectiva da totalidade é que está sendo eleita para os objetivos.

### **O campo e o camponês na BNCC (versão final) no componente Geografia do ensino fundamental séries finais**

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que elaborou parecer e resolução sobre a BNCC. A partir da homologação da BNCC os sistemas de Educação estaduais e municipais devem realizar a elaboração e a adequação dos seus currículos escolares.

Assim entendemos que a BNCC ainda está em consolidação e as análises que realizamos desse documento final também não se esgota aqui, até porque não devemos esquecer que ela deverá ser adaptada às diversas realidades existentes no Brasil.

Essa versão final tem 396 páginas e, analisando-a percebe-se que na mesma não houve grandes alterações quanto a bases teóricas. Analisando sua estrutura percebe-se que houve mudanças, pois as etapas (ensino infantil e ensino fundamental), antes apresentadas separadamente, agora foram aglutinadas assim como todos os debates teóricos da etapa do ensino fundamental (anos

iniciais e anos finais) foram apresentados em conjunto. Ainda as áreas foram mantidas em parte (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas), o Ensino Religioso fora retirado e na área de Ciências Humanas os componentes Filosofia e Sociologia também foram retirados da BNCC.

Outras alterações significativas foram apresentadas, como: a alfabetização será mais cedo, agora no 2º e não mais no 3º ano; Língua Inglesa passa a ser também idioma obrigatório nas escolas.

Quanto à parte ligada ao ensino fundamental na BNCC, foi acrescida uma reflexão teórica sobre essa fase com breves considerações e sínteses de aprendizagem sobre a transição do ensino infantil para o ensino fundamental e reflexões sobre o ensino fundamental no contexto da educação básica.

Nessa versão final, apresentam-se modificações e ampliações nos objetivos ligados à área de ciências humanas em comparação à segunda versão, assim analisando-os percebe-se que todos os objetivos são constituídos de dimensões ligadas à aprendizagem para todos os componentes que estão inseridos na área de ciências humanas. Embora amplos, carregam potencialidades para a valorização da identidade territorial camponesa.

As competências específicas de Geografia para o ensino fundamental foram listadas em sete. Observando as competências, chama atenção a de número seis que é: “Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo”. Percebe-se que se abre a possibilidade de compreender as diversidades que constituem o território do camponês a partir da valorização dos espaços vividos.

Nessa versão a cartografia passa a estar mais presente do 6º ao 9º ano. Os temas integradores que estavam na segunda versão e que, eram “[...]: [ES] Economia, educação financeira e sustentabilidade; [CIA] Culturas indígenas e africanas; [CD] Culturas digitais; [DHC] Direitos humanos e cidadania; [EA] Educação Ambiental” (BNCC, 2016, p. 453, 2ª versão), foram retirados da versão final.

Já, na parte em que a BNCC, na segunda versão, procurava apresentar os objetivos de aprendizagem na perspectiva da Geografia, foram substituídos, por unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades. Assim as unidades temáticas foram as mesmas para todos os anos: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. É notável a potencialidade que a unidade temática, o sujeito e seu lugar no mundo tem para contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa, pois, segundo o documento, nessa unidade focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. E como atravessará todos os anos do ensino fundamental, será momento oportuno para pensar e valorizar o território do camponês em toda essa etapa.

Assim, observando os objetos de conhecimento da Geografia listados na versão final da BNCC, percebe-se que no 6º ano há uma predominância da Geografia Física e a cartografia se apresenta em duas habilidades, com sobreposição da cidade e a paisagem como categoria que se sobressai.

A perspectiva de trabalhar com a identidade territorial camponesa aparece logo no 6º ano e se dá a partir da identidade sociocultural. No entanto, quando observamos as habilidades, essa

perspectiva não foi bem explorada a partir da Geografia Humana. Percebe-se que o rural aparece ligado ao ciclo da água e a Geografia Agrícola aparece em destaque pontuando a agropecuária como responsável pela mudança na paisagem, assim não há um debate totalizante, pois há priorização do viés econômico.

No 7º ano percebe-se que há predominância da Geografia Humana e, como destacada na BNCC, os objetos de conhecimento partem da formação territorial do Brasil. Território foi a categoria mais predominante nas habilidades e o urbano se sobrepõe a elas. A cartografia está presente em duas habilidades e, quanto à perspectiva de se trabalhar o campo, chama atenção a habilidade: “Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades” (BNCC, 2017, p. 339), assim apresentam uma perspectiva fundamental para os camponeses no seu processo de valorização, resistência e recriação numa perspectiva de valorização da sua territorialidade.

Observando o 8º ano, a ênfase dos objetos de conhecimento e habilidade se concentra nos continentes. Assim a Geografia Humana está predominando a partir de temas da Geografia regional, a cartografia está presente em um objeto de conhecimento. O urbano é presente em várias habilidades. Já o rural aparece para dar ênfase à produção agropecuária, enfatizando assim a dimensão econômica numa perspectiva unilateral.

Quanto às potencialidades para valorização da identidade territorial camponesa percebe-se uma habilidade: “Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas, como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças”. Embora sejam poucos os momentos que abrem possibilidade mais específica para se pensar a valorização do território do camponês, é possível destacar a perspectiva de valorização das diversas identidades.

O 9º ano é marcado pelos conceitos de Estado, nação, território, governo e país, sendo que os Estados Unidos é elemento central do debate. Assim a Geografia Humana predomina nas habilidades com a cartografia de forma tímida a partir da representação espacial. O urbano sobrepõe-se ao campo, que por sua vez é representado tanto a partir da Geografia Agrária quanto da Geografia Agrícola, aliás, é apenas nesse ano que aparece uma Geografia Agrária com os movimentos sociais com a habilidade “Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, considerando o impacto da globalização/mundialização” (BNCC, 2017, p. 343).

Por fim, de modo geral, percebe-se que a BNCC trouxe uma Geografia compartimentada: ora é a Geografia Física em determinado ano que predomina, ora é a Geografia Humana, a cartografia ficou centrada em algumas habilidades. Quanto ao campo, a BNCC dá continuidade às perspectivas para representá-lo, já apresentadas nos PCNs, como a ênfase demasiada nas dimensões econômicas ligadas aos conteúdos referentes ao campo e a sobreposição do urbano, reforçando as dualidades entre campo e cidade, por outro lado, embora tímidas ainda, apresenta potencialidades para se pensar e trabalhar a identidade territorial camponesa.

## **Conclusão**

As análises da BNCC aqui apresentada apontam perspectivas e desafios para se pensar a identidade territorial camponesa, logo, para ser efetivada numa perspectiva de valorização do território do camponês, requisitará das escolas no campo uma comunidade escolar que tenha a educação no/do campo como cerne da filosofia da escola, assim como um corpo docente qualificado para ressignificar a BNCC em um currículo voltado às especificidades do camponês. Dessa forma, pode contribuir para a práxis de Geografia na escola que busca valorizar a identidade

territorial camponesa, sendo, as escalas de análise escolhidas pelo professor e a ruptura com dualidades de suma importância. Esses apontamentos enfatizam como objetivo fundamental, para a compreensão do espaço, logo também para uma leitura do território, uma análise totalizante que inclua campo e cidade, agrária e agrícola e etc., e que também inclua todas as escalas rompendo com dualidades.

Assim, faz-se necessário considerar a importância que a Geografia tem para esse alunado do campo, também é preciso ainda questionar e refletir, dentre outros elementos, sobre que Geografia que está expressa no território do camponês, qual Geografia está presente nos currículos oficiais, também nos livros didáticos, ainda, qual práxis de Geografia adotada nas escolas do campo para contemplar a identidade territorial desse sujeito de forma valorativa, afinal “a escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares.

Além disso, a BNCC, para ser efetivada como prática curricular no Brasil na perspectiva da ampliação da qualidade e equidade do ensino requer que as escolas públicas tenham condições mínimas de funcionamento e que o corpo docente tenha condições de trabalho, salário e qualificação que lhe permitam a produção do trabalho por meio de uma Base Curricular. Caso contrário, o que a BNCC representará é a tentativa de colocar telhado novo em uma casa velha, sem as bases para sustentá-la.

#### Referências

AGB. **Questões Iniciais sobre a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum de Currículo.** Disponível em: <http://www.agb.org.br/index.php/component/content/article/57-nota-de-apoio/158-gt-ensino-agb-niteroi>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, MEC. 2002.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular . 2º versão.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 15 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular . versão final.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 10 de outubro. de 2019.

SANTOS D. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Douglas\\_Santos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Douglas_Santos.pdf). Acesso em: 01 de dez. 2016.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## DISCURSO MULTIMODAL, CONTOS DE FADAS E ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: LEITURAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO MÉDIO

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva<sup>40</sup>

### Resumo

Partimos da ideia de que todo texto é um intertexto que se relaciona dialogicamente com outros textos. Nesse sentido, os textos publicitários são construídos a partir de textos verbais (orais ou escritos) e não verbais (imagens, gestos, cores, texturas etc.), sendo que a combinação desses diferentes códigos semióticos caracteriza um texto multimodal. Adotamos como método de investigação, a análise discursiva multimodal crítica, sabendo que a multimodalidade (traço constitutivo da semiose e da linguagem) vem sendo estudada, ultimamente, por várias áreas de estudos: Análise do discurso, psicologia, pedagogia, semiótica, linguística, dentre outras. Os resultados demonstraram que esses contos foram trazidos intertextualmente para a linguagem publicitária (propagandista), sobretudo para o público adulto. Diante disso, conseguimos, portanto, descrever e analisar as relações intertextuais multimodais, na (des)construção das personagens femininas nos contos de fadas, em alguns anúncios publicitários.

**Palavras-chave:** Intertextualidade; Multimodalidade; Leitura Multimodal; Gêneros Textuais.

### Abstract

We start from the idea that every text is an intertext that relates dialogically with other texts. In this sense, advertising texts are constructed from verbal (oral or written) and non-verbal texts (images, gestures, colors, textures, etc.), and the combination of these different semiotic codes characterizes a multimodal text. We adopt as our research method the critical multimodal discursive analysis, knowing that multimodality (constitutive trace of semiosis and language) has been studied lately by several areas of studies: Discourse analysis, psychology, pedagogy, semiotics, linguistics, among others. The results showed that these tales were brought intertextually to the advertising language (propagandist), especially to the adult public. Therefore, we were able to describe and analyze the multimodal intertextual relationships in the (de)construction of female characters in fairy tales, in some advertisements.

**Keywords:** Intertextuality; Multimodality; Multimodal Reading; Textual Genres.

### Introdução

No Brasil, vivenciamos diversas transformações no cenário com pesquisas da área das Ciências Humanas, Letras e Linguística, maiormente, no campo da Semiótica Social (SS), Análise de Discurso Crítica (ADC), dos Novos Estudos de Letramento (NLS), entre outros. Embora isso, ainda se observa que se faz mister outros estudos para as muitas outras multissemoses, fenômenos de linguagem, consequentes da comunicação multimodal contemporânea. (PAIVA, 2019a).

---

<sup>40</sup> Mestre em História e Letras (FECLESC/UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas (FTDR). Psicopedagogo. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Rede Estadual do Ceará (SEDUC/CE). Bacharelado em Administração Pública na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/ICSA/CAPES).

A concepção que utilizamos, neste trabalho<sup>41</sup>, é a de que a intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2011). Vale ressaltar que os textos publicitários são construídos a partir de textos verbais (orais ou escritos) e não verbais (imagens, gestos, cores, texturas), sendo que a combinação desses diferentes códigos semióticos é o que caracteriza um texto multimodal. (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

O que observamos na análise multimodal dos anúncios publicitários (figuras 2, 3, 4 e 5), averiguando a presença do fantástico para o contexto real do consumo estimulado pela indústria da beleza. (SILVA; DINIZ; SEGABINAZI, 2016). Nesse sentido, é fundamental entender esses tipos de contos, já que são gêneros narrativos de estrutura simples, com uma história curta e que, no caso, foram recontextualizados hibridamente na produção de outro gênero da esfera publicitária. Salientamos que

[o]s contos de fada têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir por si só. Ainda mais importante: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, 1980, p. 16).

Em suma, neste artigo, destacamos como esses contos de fadas foram trazidos para a linguagem publicitária (propagandista), sobretudo para o público adulto feminino. Por isso, objetivamos descrever e analisar as relações intertextuais e interdiscursivas multimodais, na (des)construção das personagens femininas nos contos de fadas (NOVAES, 1987) em anúncios publicitários. Por fim, considerando a importância do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no Ensino Médio com gêneros literários e gêneros publicitários, especialmente, com as exigências da comunicação multimodal atual, procuramos responder a seguinte questão-problema: *Quais as relações intertextuais multimodais que contribuem na (des)construção das personagens femininas nos contos de fadas em anúncios publicitários?*

### **A leitura de textos multimodais na contemporaneidade**

Diante das muitas mudanças sociais e educacionais no Brasil, arrazoar sobre o ensino de leitura na ótica do estudo de gêneros multimodais nas diversas atividades da comunicação multissemiótica têm solicitado de todos/as, sobretudo professores/as a autorreflexão acerca da “prática de letramento da escrita, do signo verbal [que] deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. (DIONÍSIO, 2005, p. 160). Então, seguimos, neste estudo, uma abordagem crítica dos estudos sobre *gêneros multimodais, multiletramentos e ensino* (LIMA; FIGUEIREDO-GOMES; SOUZA, 2019), porque

[...] trabalhar com textos publicitários impressos (anúncios de revistas, panfletos, cartazes e rótulos de alimentos) deve-se ao fato de serem textos que possibilitam a formação de uma postura crítica, uma vez que são textos cuja finalidade é explorar os desejos, numa tentativa de persuadir os sujeitos, voltando-se para os valores sociais (DURANDIN, 1996). (MACEDO, 2019, p. 67).

---

<sup>41</sup> Agradeço a participação dos/as alunos/as do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Egídia Cavalcante Chagas: Francisca Marta Maria de Sousa Reges, Lucas Vicente da Cunha e Marcos Levi da Silva Nogueira, no projeto escolar premiado na feira científica de 2019: “A (des)construção das personagens femininas nos contos de fadas em anúncios publicitários”.

Pautamo-nos, assim, na concepção de que a leitura multimodal acrescenta novos significados à dimensão em que deixa de centrar-se apenas nos modos verbais e dá maior *centralidade ao texto imagético e/ou multissemiótico* (PAIVA, 2019a), porque é urgente compreender nas práticas de leitura na contemporaneidade que “a construção de sentido na leitura perpassa por uma gama dinâmica e interativa de múltiplas semioses das imagens, cores e formatos”. (MACEDO, 2019, p. 67).

Então, tornou-se necessário nos alinharmos a Pedagogia dos Multiletramentos (*New Group London - NGL*, 1996), a fim de possibilitar uma maior integração multissemiótica no processo de mediação e de ajustamento pedagógico das aulas às práticas de (multi)letramentos visuais/multimodais, visando desenvolver a criticidade dos/as alunos/as através do fomento pelo uso de estratégias de ensino com atividades produtivas de leitura, escrita e produção de textos<sup>42</sup>.

### As múltiplas facetas da leitura multimodal

Rojo (2009), examina que a maneira de ensinar e aprender, presentemente, já não pode mais ser vista como antes, especialmente, no que diz respeito à leitura:

[...] trabalhar com leitura e escrita hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola (...) é enfocar os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso das linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) [...] Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista**. (ROJO, 2009, p.118-119, *grifos da autora*).

Os letramentos são percebidos, tanto de maneira individual como em uma matriz de habilidades pessoais conectadas aos processos de leitura e a escrita, podendo ser apreendido esses letramentos na ótica social, culminando no que as pessoas podem fazer efetivamente com tais habilidades em contextos específicos e como tais habilidades se relacionam com suas necessidades, valores e práticas sociais, pois são, na verdade, “um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2004, p. 72).

### Percurso metodológico: enquadres da análise multimodal

Adotamos como método de investigação, a análise discursiva multimodal crítica (PAIVA, 2019a), sabendo que a multimodalidade (traço constitutivo da semiose e da linguagem) vem sendo discutida, ultimamente, por várias áreas de estudos como: Análise do Discurso, Psicologia, Pedagogia, Semiótica, Linguística, dentre outras. Bazerman (2015, p. 77), ao falar sobre *o mundo dos textos*, percebe a intertextualidade tanto como um “recurso ativado nos textos quanto [pode ser formada] por um campo de ação no qual os textos podem afirmar seu lugar, significação e consequência”.

---

<sup>42</sup> Vale lembrar que “a leitura e a escrita precisam ser compreendidas como processos cognitivo, histórico, cultural e social e serem desenvolvidas em torno de alternativas voltadas para a reflexão crítica capaz de levar os alunos a ter participação ativa nas diferentes situações de aprendizagem por meio da ação e interação” (MACHADO, 2014, [p.7]).

Selecionamos um *corpus* de 10 anúncios publicitários, de forma aleatória na internet, que fizessem intertextualidade e interdiscursividade com as narrativas dos contos de fadas na construção composicional desses anúncios, culminando na multiplicidade de significados sociais na identidade da mulher contemporânea. Fizemos, em suma, uma pré-análise do *corpus*, aplicando a Metafunção Composicional de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), nas aulas de Língua Portuguesa com os/as alunos/as da educação básica, no intuito de desenvolver o letramento visual e compreender a composição multimodal desses anúncios produzidos intertextualmente a partir da narrativa visual dos contos de fadas.

### **Análise visual dos anúncios publicitários a partir da intertextualidade com os contos de fadas**

Nesta pesquisa, descrevemos os anúncios publicitários, a seguir, buscando analisar a composicional multimodal destes que vão além do relativamente estável, por serem permeados de múltiplas relações semióticas e intertextuais, hibridismos discursivos, construídos a partir da multimodalidade, compreendido, por nós, como “um campo de trabalho, um domínio de pesquisa, uma descrição do espaço e dos recursos que entram em jogo no processo de produção de sentido”. (KRESS, 2011, p. 242)<sup>43</sup>. Vejamos, a seguir, o anúncio de uma propaganda criada pela *TBWA* de Bruxelas para o spray autobronzeador da Nivea:

**Figura 2:** Anúncio publicitário da *Nivea* (Branca de Neve)



**Fonte:** <https://www.google.com.br/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwi16Mi6xpHkAhVTIrkGHVFBCoYQjRx6BAGBEAQ&url>. Acesso em: 20 set. 2019.

Verificando as informações da imagem quanto ao que é dado (vestido de princesa) e ao novo, o maior destaque se dá a presença de (uma Branca de Neve negra), que contrasta abertamente com a do conto de fadas, que, por ser tão branca, recebeu a antonomásia de *Branca de Neve*. A partir desse embate, os/as leitores/as e consumidores/as podem apreender que esse fato formidável se deu pelo uso do spray autobronzeador da Nivea, que se observa ao lado da imagem da donzela bronzeada (fig. 2).

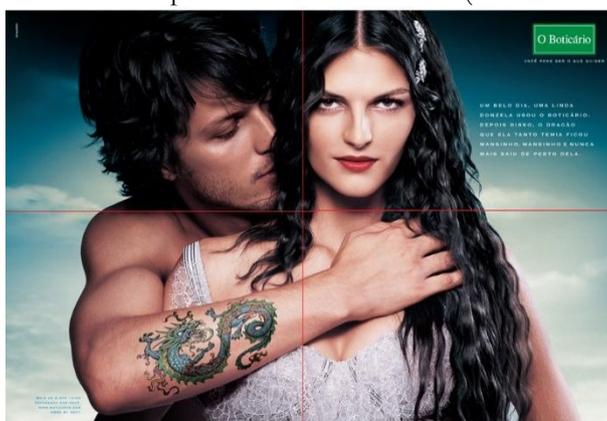
---

<sup>43</sup> No original: “field in which semiotic work takes place, a domain for enquiry, a description of the space and of the resources that enter into meaning in some way or another. (KRESS, 2011, p. 38).

Como consequência, verificou-se a presença exponencial dos elementos visuais e dos recursos dos modos semióticos que nesse anúncio (figura 2) foram organizados e articulados para construir significados composicionais<sup>44</sup>. Podemos constatar que os textos publicitários compõem um eficaz material para análise multimodal, posto que aproveitam diferentes configurações de linguagem (verbal e não-verbal) que se imbricam, produzindo efeitos de sentido particulares, com um enorme poder de persuasão. (SANTOS, 2012).

Os demais anúncios (fig. 3, 4 e 5) de propagandas avaliadas foram oriundos de uma mesma empresa a *O Boticário*, que em 2005, lançou uma campanha focando no mundo da fantasia. Quer dizer, foi produzida pela agência *AlmapBBDO*, apresentando quatro anúncios e quatro *outdoors* tendo como personagens principais a: *Branca de Neve*, *Cinderela*, *Bela Adormecida* e *Capuchinho Vermelho*, essa campanha foi intitulada de “Contos de Fadas”.

**Figura 3:** Anúncio publicitário da *O Boticário* (Bela Adormecida)



Fonte: [https://creativitate2013.files.wordpress.com/2013/03/960x720\\_284.jpg](https://creativitate2013.files.wordpress.com/2013/03/960x720_284.jpg). Acesso em: 20 set. 2019.

O *design* multimodal do anúncio (figura 3) nos oferece informações verbo-visuais marcadas intertextual e discursivamente pela narrativa do conto de fada da Bela Adormecida que na versão infantil é guardada por um dragão. No caso em tela, o texto “Um belo dia, **uma linda donzela usou o boticário**. Essa narrativa verbal atrelada ao visual evidencia que “Depois disso, **o dragão que ela tanto temia ficou mansinho, mansinho** e nunca mais saiu de perto dela”<sup>45</sup> é algo *novo* a partir da imagem de uma jovem sensual (figura 3), de olhar vibrante e postura erótica, envolvida pelo que foi dado de informação, um homem abraçando-a ferozmente, tendo no braço uma tatuagem de um dragão, remetendo alusivamente a narrativa bem conhecida, por todos/as, de que a princesa era guardada por um dragão que a qualquer reação poderia incendiá-la.

<sup>44</sup> Por significado composicional, Kress e van Leeuwen (2006, p. 176), conceituam que é a “a composição do todo, a maneira na qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro do um todo significativo”.

<sup>45</sup> Os grifos nos textos verbais do *corpus* de anúncios publicitários são de minha responsabilidade.

**Figura 4:** Anúncio publicitário da *O Boticário* (Chapeuzinho Vermelho)



Fonte: <https://creativitate2013.files.wordpress.com/2013/03/chapeuzinhovermelho.jpg>.

Acesso em: 20 set. 2019.

As fortes representações visuais, na figura 4, faz-nos verificar que “muitos textos imagéticos e/ou verbo-visuais [...] mesclam, reconfiguram e recontextualizam uma dada situação (contextos e práticas sociais)” com diversas construções verbais do cotidiano, integrados multimodalmente, complementando-se e construindo outros significados. (SOUSA; PAIVA; SILVA, 2019, p. 279).

Ou melhor, as conexões interdiscursivas em textos proferem diferentes modos pelos quais um determinado aspecto do mundo pode ser concebido. Assim, a interdiscursividade volta-se para “os discursos articulados ou não nos textos, bem como [para] as maneiras como são articulados e mesclados com outros discursos” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 142). Nessa perspectiva, Rechetnicou e Lima (2016), entendem que

Na ADC, a interdiscursividade é analisada a partir da identificação de como diferentes discursos são articulados (discurso político, econômico, midiático, jornalístico, religioso etc.), ou pode ser observada por meio das diferentes maneiras de lexicalização de aspectos particulares do mundo. As diferentes maneiras de lexicalizar algo pode indicar quais discursos movem essas distintas formas de representação (RAMALHO; RESENDE, 2011), seja de eventos ou de atores sociais. RECHETNICOU; LIMA, 2016, p. 204

Nesse anúncio publicitário (figura 4) percebe-se que as estratégias de persuasão são materializadas visualmente, a partir da intertextualidade e interdiscursividade com o conto de fada: Chapeuzinho Vermelho, trazendo elementos linguístico e discursivos contextuais “**A história sempre se repete. Todo chapeuzinho vermelho que se preze, um belo dia, coloca o lobo mau na coleira**”. As informações que foram dadas se encontram no próprio *design* de uma mulher loira que tem olhos azuis e postura sensual, mas são intensificadas no que é dado de novo com a recontextualização da narrativa do conto em forma de propaganda para vender mais produtos.

**Figura 5:** Anúncio publicitário da *O Boticário* (Cinderela)



Fonte: [https://creativitate2013.files.wordpress.com/2013/03/960x720\\_287.jpg](https://creativitate2013.files.wordpress.com/2013/03/960x720_287.jpg).

Acesso em: 20 set. 2019.

Ao analisar o último anúncio publicitário (figura 5), retomamos as palavras de Kress e van Leeuwen (2006), entendendo que “[a]s estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas”. (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006, p. 47).

Assim, como nas figuras 2 e 3, o anúncio 5 possui cores suaves, embora destoam a sensualidade/erotismo do busto das donzelas, remetendo a personificação da beleza e da pureza da mulher/princesa na busca pela realização de seus sonhos e conquistas que podem se concretizar ao usar produtos o boticário. Esse discurso publicitário é realçado pelos textos verbais recontextualizados das narrativas de cada conto em análise. Na figura 5, avaliamos que se trata de uma cinderela empoderada e que tem todos os homens a seus pés a ponto de fazê-los perderem o sono: “**Gabriela** vivia **sonhando** com seu **príncipe encantado**. Mas, depois que **ela** passou a usar **o boticário**, foram **os príncipes** que **perderam o sono**”.

Para tanto, neste estudo, verificamos que os contos de fadas foram trazidos para a linguagem publicitária (propagandista), sobretudo, para o público adulto feminino de forma sensual e empoderada quanto aos seus anseios e desejos. Em resumo, observamos que a configuração verbo-visual de todos os anúncios publicitários se evidenciam por haver a intertextualidade e a interdiscursividade agregado ao texto literário, pois este último: “concretiza-se como uma poética corporal, à medida que a poesia estabelece uma erótica verbal, ou seja, os corpos germinam em repleta poesia e a palavra transfigura-se na cópula das imagens e sentidos de cada palavra e sensação que são produzidas”. (PAZ, 1994 *apud* PAIVA, 2019b, p. 4-5).

### Considerações Finais

Diante do exposto, a análise multissemiótica do *corpus* nas aulas de Língua Portuguesa buscou desenvolver o letramento visual e a compreender a composição multimodal desses anúncios produzidos intertextualmente por meio da narrativa visual dos contos de fadas, possibilitando; assim, a compreensão da (des)construção das personagens femininas das narrativas nesses contos de fadas por meio da interdiscursividade e das estratégias persuasivas da linguagem publicitária corporificadas discursivamente pela indústria da beleza e do consumo.

Constatamos que a composição visual dos anúncios publicitários enunciou que as narrativas e as representações fixas na construção das personagens femininas se configuram na condição de mulheres brancas, belas, educadas, frágeis, bondosas, comportadas. (PEREIRA *et al.* 2018). Apesar disso, a presença de uma mulher negra, em anúncio publicitário (fig. 2) numa cidade de pessoas brancas, quebra a lógica eurocêntrica da presença de apenas princesas brancas, causando impacto verbo-visual pelos discursos recontextualizados dos contos de fadas nas campanhas.

No entanto, interdiscursivamente, esse anúncio traz discursos que causam polêmica em uma leitura contextual das lutas feministas negras, porque implica o debate étnico racial por relacionar a cor bronzeada desejada pelas mulheres brancas (público-alvo) à identidade de um grupo social em constante batalha por seus direitos e espaços na sociedade. Logo, nessa propaganda sobre uma Branca de Neve negra, de fato, o que se enaltece é a identidade feminina negra na luta para ocupar esses espaços publicitários e também se apresenta como estratégia de persuasão visual para o público feminino branco que deseja ficar bem bronzeada como no anúncio publicitário (fig. 2).

Este estudo multimodal crítico, portanto, levou em conta as perspectivas críticas e semióticas contemporâneas, ajudando a desenvolver no alunado as competências e habilidades, ligadas às práticas de letramento visual (ler, ver, visualizar, interpretar, comunicar etc.), envolvendo outros letramentos que puderam convergir diretamente com a noção de multimodalidade e verbo-visualidade de textos imagéticos. Em suma, contribuiu para significação social da composição multimodal dos anúncios publicitários, a partir da intertextualidade e interdiscursividade construídas na configuração verbo-visual das personagens dos contos de fadas, representando às mulheres empoderadas e autoconfiantes sobre suas identidades sociais e étnico raciais.

## Referências

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- DIONISIO, Angela. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOCH, Ingedore G.V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, [1996] 2006.
- KRESS, Gunther. Multimodal discourse analysis. *In*: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis** Routledge, 2011. Disponível em: <<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- LIMA, Ana Maria Pereira.; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de. (orgs). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 297p. ISBN 978-85-7993-661-6.
- MACEDO, José Osmar Rios. Contribuições para o letramento crítico através da leitura de textos publicitários na perspectiva multimodal. *In*: LIMA, Ana Maria Pereira.; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de. (orgs). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 67-76.
- MACHADO, Beatriz dos Santos Clemente. A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos. **Revista Línguas & Letras – Unioeste**, v. 15, n. 31, 2014.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006 [1996].
- PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. **Verbo-visualidade de textos multimodais do ENEM**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a. 303p. Disponível em: [https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/ebook\\_verbo-visualidade-1.pdf](https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/ebook_verbo-visualidade-1.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Sob os braços e as líras de Eros: uma análise da poética de Gilka Machado à luz da crítica literária. **Revista Água Viva**, v. 4, n. 1, 28 jun. 2019b.

PAZ, Octavio. **A dupla chama: amor e erotismo**. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

PEREIRA, Charliane Martins; DINIZ, Neudilene Viana; BEZERRA, Thaisa Regina Freire; DIAS, Marly de Jesus Sá. A representação feminina nos contos de fadas: uma análise a partir do conto cinderela. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís - Vol. 4 - Número Especial - Jul./Dez. 2018.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

RECHETNICOU, Amanda O.; LIMA, Sostenes. Interdiscursividade e intertextualidade na análise crítica do gênero reportagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, Estudos Linguísticos, Sinop, v. 9, n. 19, p. 201-218, jul./dez. 2016.

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

SANTOS, Francisca Jacqueline Penha. Análise multimodal nos anúncios publicitários: a construção de sentidos através da intertextualidade com os contos de fada. **Anais... 4º Simpósio Nacional de Hipertexto e Tecnologias na Educação**, UFPI, 2012.

SILVA, Isabel Regina França da; DINIZ, Erika Janaina Avelino; SEGABINAZI, Daniela Maria. A narrativa fantástica e a maravilhosa no livro reinações de Narizinho – teoria, leitura e importância de ensino. **Anais VII ENLIJE**, V. 1, 2018, ISSN 2317-0670. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO\\_EV063\\_MD1\\_SA5\\_I\\_D226\\_22072016193249.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA5_I_D226_22072016193249.pdf). Acesso em: 21 set. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Joana Paula Silva.; PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira.; SILVA, Eduardo Dias da. Multimodalidade da resistência negra: uma análise visual crítica da materialidade discursiva em memes digitais. **Revista Diálogos**, v. 7, n. 3, out.-dez., 2019. Acesso em: 24 out. 2019.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## PEDAGOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UMA REVISÃO

Glensimon Souza Silva Cavalcante<sup>46</sup>

Pedro Samyr de Souza Barros<sup>47</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo se concentra em descrever as questões de diagnóstico para o uso de metodologias ativas sobre a transformação positiva do processo ensino-aprendizagem que visem fornecer tendências específicas para o desenvolvimento dos conceitos centrais inter-relacionados na educação superior. Este trabalho vai além dos estudos que esboçam equívocos sobre o uso de metodologias ativas no ensino, esforça-se para descrever uma relação dos padrões de pensamentos e ideias que se conectam com os principais fundamentos para o desenvolvimento do aluno.

**Palavras-chaves:** Aprendizagem. Ensino. Metodologias ativas. Pedagogias ativas.

### Resumen

El objetivo de este artículo se centra en describir los problemas de diagnóstico para el uso de metodologías activas en la transformación positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen como objetivo proporcionar tendencias específicas para el desarrollo de los conceptos centrales interrelacionados en la educación superior. Este trabajo va más allá de los estudios que describen conceptos erróneos sobre el uso de metodologías activas en la enseñanza, se esfuerza por describir una relación de los patrones de pensamientos e ideas que se conectan con los fundamentos principales para el desarrollo del estudiante.

**Palabras clave:** aprendizaje. Enseñando. Metodologías activas. Pedagogías activas.

### Introdução

As constantes mudanças no mundo contemporâneo forneceram estratégias indispensáveis para reformulação dos métodos de ensino, que se busca até o presente momento, ultrapassar a pluralidade de desafios impostos ao Sistema Educacional. Dessa maneira, fica clara a indispensabilidade dos profissionais de educação coexistir como indivíduos mais pensantes e interdisciplinares (BIDABADI et al. 2016; ANDERSON, 2012). Nessa perspectiva, elucidar os métodos de ensino mais eficazes e úteis ao processo de formação através da aprendizagem, é requisito primordial para atender as demandas crescentes do sistema educacional, uma vez que os professores são personagens indispensáveis e determinantes neste processo de formação (ANDERSON, 2012; SHIM, 2008).

Nesse sentido, com a ampla pluralidade de mentes que o ambiente de ensino proporciona, os professores devem concentrar e estabelecer diferentes métodos para atender as diferenças mentais impostas a sua tutoria. Sendo assim, ruge a necessidade constante de transpor as práticas educacionais, o nível científico, transição de conteúdos, assim como uso de aprendizagem e avaliação do ensino (GLOVER; BROWNING, 2007).

---

<sup>46</sup> Licenciado em História pela Universidade Estadual de Alagoas – Campus III

<sup>47</sup> Mestrando na linha Relações Sociais e poder, pelo PROHIS da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão.

## **Seleção de estudos**

O Science Direct foi selecionado como ferramenta para buscas bibliográficas e seleção dos artigos pertinentes sobre o estudo de metodologias ativas para o ensino. Todos os relatórios foram diretamente comparados e selecionados. Os periódicos selecionados descrevem em geral o uso de metodologias ativas por diferentes níveis e processos que contribuem para o ensino-aprendizagem. Este estudo trata-se de uma revisão narrativa e qualitativa com análise de conteúdo por meio de amostragem intencional.

## **A essência das Metodologias Ativas de Ensino**

O desenvolvimento das metodologias ativas deve ser um processo compartilhado para desenvolver nos alunos os questionamentos de suas ideias preconcebidas, e, para que durante e após sua formação, possam se tornar indivíduos críticos dentro de sua área de formação, bem como entender a singularidade de como o mundo funciona numa perspectiva mais elevada de sua compreensão. De tal maneira, esse caminho ainda parece ser incipiente para contrastar com os desafios da evolução na sociedade. No entanto, a maioria dos países desenvolvidos tem apostado nos novos métodos de ensino superior para driblar as barreiras já existentes e tornar as instituições de ensino bem sucedidas, visto que tais métodos concentram-se exclusivamente no aluno (DANAIEI et al. 2011).

As metodologias ativas quando aplicadas devem estar centradas nos alunos, não obstante disto, todo o processo de educação deve envolver a perspectiva das instituições de ensino sobre os alunos, bem como suas responsabilidades para com os mesmos. Dados esses requisitos, imprescindivelmente o processo de ensinamento e aprendizagem passará por mecanismos adaptativos sob a ótica das estratégias organizacionais (adotando métodos de ensino mais eficazes), aumento do interesse do aluno e maior confiança entre suas habilidades, e como consequência, um amplo interesse na disciplina (BIDABADI et al. 2016).

Ao que parece, não existe fórmula secreta ou tampouco mistificação para o desenvolvimento de um apropriado processo de ensino, basta que seja respaldado por estratégias apropriadas, treinamentos para o desenvolvimento da metacognição, alta avaliação dos alunos, aplicação de recursos como mapa conceitual, resolução de problemas por meio do ensino discussão, e o mais importante, o envolvimento do aluno em todo o processo (KLUG et al. 2013).

Por outro lado, não se pode passar por despercebido os desafios que a educação pública enfrenta em épocas de cortes de verbas, que causa precarização de toda organização de ensino e afeta a eficácia da aprendizagem. Além disso, vale ressaltar que boa parte dos professores de instituições de ensino superior pública não são treinados a luz do papel de ensino e são em sua maioria leigos quanto ao assunto de pesquisas pedagógicas eficazes. No entanto, o enfrentamento dessas barreiras deve ser através do coletivo, com medidas colaborativas da sociedade e dos gestores (KNAPPER, 2008).

## **Pedagogia construtivista: Teoria e prática das pedagogias ativas de aprendizagem**

São amplos os interesses a respeito das pedagogias ativas de aprendizagem. Dentre essas ferramentas que auxiliam o desenvolvimento do processo educativo, com vistas ao sucesso de aprendizado do aluno e reestruturação das formas tradicionais de ensino, pode ser citada a exigência por padrões mais elevados e o desenvolvimento de novos currículos que desafiem os limites dos métodos pedagógicos. Graças a essas perspectivas de incentivo a qualidade do ensino, essa temática tem ganhado espaço na literatura acadêmica acerca das melhores respostas no que tange o desempenho do aluno (CATTANEO, 2017).

Evidências mostram que os ambientes construtivistas por exigirem participação ativa dos alunos têm caminhado para uma direção positiva, uma vez que os têm tornado cada vez mais motivados a participar das atividades nesses ambientes de aprendizagem. Além disso, o autodirecionamento por parte dos alunos e apoio dos professores gera um contínuo feedback nas práticas pedagógicas. Em adição, os alunos são estimulados a construção do conhecimento, pensamento crítico e reflexão de suas próprias informações, tornando-os cada vez mais autônomos do conteúdo e processo de aprendizagem. (FURTAK et al. 2012).

Ao longo do surgimento do construtivismo surgiram várias críticas ao seu modelo, houve estudos que contra argumentaram sua eficácia alegando que o envolvimento intenso do aluno no processo de aprendizagem poderia comprometer a memória de trabalho e frustrar os processos de memória em longo prazo (KIRSCHNER et al. 2006). No entanto, essas indagações não foram apoiadas por muito tempo, visto que constatações científicas não provaram tais afirmações (TALHEIMER, 2010). Mais adiante, surgiram evidências que apoiaram o construtivismo com alegações de que o maior envolvimento dos alunos aumenta a transferência de conhecimento entre as disciplinas (NORMAN; SCHMIDT, 1992) além de melhorar a retenção de memória (HMELO-SILVER; DUNCAN; CHINN, 2007; SCHMIDT et al. 2007).

### **Aprendizagem baseada em problemas (método PBL)**

Trata-se de uma pedagogia popular de aprendizagem ativa de abordagem construtivista (SAVERY, 2006). Este método de ensino transmite um ambiente onde o conhecimento é adquirido, sintetizado e avaliado em pequenos grupos de trabalho em consonância a aprendizagem autodirigida, dando espaço ao processo progressivo estimulado por resolução de problemas (CATTANEO, 2017).

No contexto PBL, o foco é o desenvolvimento de habilidades para resolução do problema dentro do ambiente de aprendizagem, onde se desenvolvem pesquisas e habilidades com o objetivo de capacitar os alunos na teoria e prática por meio de seus conhecimentos e habilidades alcançando as possibilidades de uma solução viável para um problema definido (SAVERY, 2006). Uma das críticas a esse método esbarrasse nos comentários de Boud e Feletti (1997), segundo os autores, PBL não é suficiente para as práticas de aprendizagem, ao tempo que necessita de métodos de avaliação para atender o objetivo. Outros autores reforçam a ideia de que a habilidade na resolução de problemas não é algo ensinável, e, portanto, algo impossível de se conseguir, conforme relataram Kirschner et al (2006)

### **Aprendizagem baseada em descobertas**

As hipóteses que cercam esse método é que o aluno deve aprender por meio de suas descobertas, de modo a estimular e desenvolver sua propriedade intelectual para continuar progressivamente descobrindo e criando seu conhecimento. Algo indiscutivelmente distinto dos modelos atuais de educação. Isto é, a aprendizagem por descobertas deve, portanto, focar na motivação da aprendizagem de cada aluno (MAYER, 2004). Senso assim, estímulos propulsores de motivação, é o ponto de partida para desenvolver habilidades para investigar, descobrir e resolver problemas que cercam o ambiente em que se ensina, promovendo no aluno o máximo de experiência possível. Em adição, vale ressaltar que o interesse por parte do aluno é algo imprescindível para o desenvolvimento e retenção do conhecimento (WILLIS, 2006).

Nessas perspectivas de aprendizagem, o aluno deve explorar o seu ambiente através de manipulação e experimentação de questões interessantes. Haja vista que um ambiente que reconhece as limitações de conhecimento, certamente promove a capacidade de investigação, mesmo que não careça de objetivos e habilidades específicas (SCHMIDT et al. 2007). No entanto, relata-se que os maiores casos de sucesso para esse método foram adquiridos quando os alunos possuíam conhecimento prévio do conteúdo abordado (MAYER, 2004).

### **Aprendizagem baseada em inquérito**

Nesse método pedagógico, frequentemente se utiliza o recurso de pergunta seguido de investigação - dando solução ao problema, à medida que novos conhecimentos e informações são traçados por meio do conhecimento recém-descoberto (SAVERY, 2006). Uma de suas particularidades é abordar os conteúdos por meio de método científico, usualmente retratado na educação científica (CATTANEO, 2017).

Quatro estágios são essenciais para resolver os problemas dentro desta proposta de aprendizagem: em primeiro lugar, a confirmação do problema pelos solucionadores, com o máximo de orientação do professor que recomenda processar o contexto específico (OWENS et al. 2002). Desse modo, a investigação e resolução do problema é o grande alicerce da confirmação por inquérito (BANCHI; BELL, 2008). Em segundo lugar, a pesquisa estruturada cujo objetivo é permitir a investigação com resultados ou respostas desconhecidas. Em terceiro lugar, a consulta guiada, que oferece aos alunos mais subsídios para encontrar uma resposta desconhecida a uma pergunta predeterminada. É necessário que o professor sempre esteja orientando e dando feedback durante a investigação. Em quarto e último lugar, o inquérito aberto, nesse nível, os alunos agem como peritos de investigação científica fazendo perguntas, projetando e realizando investigações e comunicação dos resultados (BANCHI; BELL, 2008).

### **Aprendizagem baseada em projeto**

Essa modalidade de aprendizagem ativa baseia-se em projetos que envolvem a conclusão de tarefas complexas, que preparam o aluno para uma representação realista em público (BARRON; DARLING-HAMMOND, 2008). Dessa maneira, os projetos fazem parte do currículo, que são realizados por intermédio de perguntas ou problemas mal definidos. Além disso, os alunos precisam participar fazendo perguntas, realizar investigações construtivas para aquisição do seu conhecimento. Todavia, a aprendizagem deve ser norteadas pelo próprio aluno com orientações dos professores, sendo os projetos motivadores e focados no interesse dos alunos (THOMAS, 2000).

Desse modo, a aprendizagem baseada em projetos retrata questões problemas que implicam no cotidiano e na comunidade dos alunos. Devendo-se portanto, ser explorados interdisciplinarmente, dando ênfase na transferência de conhecimento, em pequenos grupos e impreterivelmente com avaliações autênticas (BARRON; DARLING-HAMMOND, 2008).

### **Metodologias ativas de ensino**

As mudanças nas práticas educativas e a motivação de professores e alunos caminham para uma nova rede de ensino. Nesse contexto, o campo da educação tem despertado para que as modalidades de ensino englobem nas suas práticas as metodologias ativas (CÉSAR et al. 2017).

Relatórios encontrados na literatura relatam que as metodologias ativas são artifícios imprescindíveis aos professores para causar motivação nos alunos em seu processo de aprendizagem. Em consonância, favorece a busca de informações para resolver problemas e gerar mudanças na forma de pensar e agir. Além de ampliar uma diversidade de habilidades potenciais (GUEDES-GRANZOTTI et al. 2015; FREITAS et al. 2015). À medida que a construção do conhecimento se modifica, a forma de avaliação também deve ser alterada, visto que o aluno passa a assumir um papel ativo no processo de aprendizagem (MITRE et al. 2008). Onde a avaliação é descentralizada do professor, tornando-se um complemento democrático do aprendizado (GUEDES-GRANZOTTI et al. 2015b).

Nessas perspectivas, o atual panorama de educação exige grandes mudanças nas metodologias de ensino aplicadas em sala de aula. Para que estas ultrapassem seus limites e estabeleçam novos paradigmas entre aluno e professor, é necessário que sejam metodologias mais participativas, baseadas em seminários teórico-práticos, experimentos, simulações por computador, aprendizagem baseada em problemas entre outros recursos (SOMACARRERA et al. 2009).

Diante desses argumentos, reforçar-se a ideia de que os maiores níveis cognitivos podem ser alcançados a partir das metodologias participativas, cuja representatividade se faz na evolução educacional. Todavia, cabe ressaltar a importância do acompanhamento do aluno sob o uso dessas metodologias, uma vez que os mesmos pode associar o uso desses recursos com redução do tempo de estudo, bem como sua capacidade de memorizar (GAL et al. 2018).

Dados da literatura relatam que as metodologias ativas de ensino são os artifícios educacionais que mais promovem a aprendizagem ativa, de tal modo que aproxima o aluno do mais alto nível de conhecimento e compreensão por meio de processos e contextos em prática. Essas ferramentas são importantes pelo fato de oferecer muitas opções de estímulo para o aprendizado através do interesse dos alunos. Sendo assim, abordagens como essas, aliadas as reflexões sobre o ensino podem alavancar o aprendizado, e especialmente os cursos de graduação de ensino superior (GLAZE, 2018).

Os paradigmas a respeito do ensino e aprendizagem no ensino superior refletem muito das questões de aprendizagem clássica e nas abordagens tradicionais de ensino. Dessa forma, o tempo ruge para que o modo como os conteúdos são tratados em sala de aula sejam modificados para maior compreensão e aceitação das abordagens ativas em busca de prolongar o conhecimento (GLAZE et al. 2015). Os autores vão além deste discurso, e sugerem que é necessário repensar a forma como os exercícios de estímulos à aprendizagem são realizados para que estes permitam mais investigações e descobertas. Aconselha-se, portanto, ajustar a estrutura atual de ensino para uma visão delineadora de práticas reais com foco em mais oportunidades para que os alunos experimentem suas falhas, apliquem seu entendimento e resolvam problemas.

Segundo Abate et al. (2003), o principal objetivo de introduzir essas estratégias de aprendizado em sala de aula é para aumentar as habilidades de resolução de problemas e de pensamento crítico em um ambiente centrado nos alunos. Sobre essas estratégias, Medina et al. (2013) incluem avaliação de estudos de casos, discussões em sala de aula, aprendizagem baseada em projetos, em problemas e simulações. Além dessas, aprendizagem baseadas em jogos e construção de mapas conceituais.

Dessa forma, os métodos ativos de ensino podem também recorrer ao uso de tecnologia para representar um sistema pedagógico, didático, e de procedimentos metodológicos entre o professor e alunos, para uma interação com base no desenvolvimento de habilidades e aptidões,

com o objetivo de conceder o conteúdo nas formas adequadas para gerar futuros requisitos de atividade profissional. Nessa esfera tecnológica, pretende-se facilitar a transmissão do conhecimento com uma ampla gama de funcionalidades por meio da tecnologia da informação, com intuito de melhorar as habilidades de fala e linguagem (BERNAVSKAYA, 2014).

## Conclusão

Este inquérito demonstrou que a implementação de pedagogias ativas no cotidiano em sala de aula pode sofrer várias influências a partir dos diferentes graus de direcionamento que o professor e os alunos conduzem. Pois, não existe uma pedagogia exata para atender as demandas, e sim aquela que melhor se adapta à realidade do ambiente de ensino. Embora esteja comprovado que as metodologias ativas atinjam positivamente maiores índices de aprendizagem, esses recursos ainda enfrentam forte dependência de tempo para sua implementação. Todavia, são necessários mais esforços para que essa conjectura seja modificada e alcance um amplo desenvolvimento curricular numa percepção de reestruturação dos métodos de ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos.

## Referências

- ABATE, M. A. et al. Excellence in curriculum development and assessment. **Am J Pharmac Educ.** 67(3):89, 2003.
- ANDERSON, A. The European project semester: A useful teaching method in engineering education project approaches to learning in engineering education. **Journal of Engineering Education.** 8:15-28, 2012.
- BANCHI, H; BELL, R. The Many Levels of Inquiry. **Science and Children.** 46(2), 26-29, 2008.
- BARRON, B; DARLING-HAMMOND, L. **Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning.** San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2008.
- BERNAVSKAYA, M. V. Methodology of a system of professional competence. **Pacific Science Review.** 16, 81-84, 2014.
- BIDABADI, N. S et al. Effective teaching methods in higher education: requirements and barriers. **Journal of Advances in Medical Education & Professionalism.** 4(4):170-178, 2016.
- BOUD, D; FELETTI, G. **The challenge of problem-based learning.** London: Kogan. 1997.
- CATTANEO, K. H. Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice. **Journal of New Approaches in Educational Research.** Vol. 6. No. 2. pp. 144–152, 2017.
- CÉSAR, C. P. H. A. R. et al. Active teaching methodologies in health area: Comparison between the oral and written speeches of College students. **Biosci. J.** 33(1), 219-224, 2017.
- DANAEI, S. M et al. Which method of teaching would be better; cooperative or lecture. **Iranian Journal of Medical Education.** (1): 24-31, 2011.
- FREITAS, C. M. et al. Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trab. educ. saúde.** 3(2), 117-130, 2015.
- FURTAK, E. M. et al. Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research,** 82(3), 300-329, 2012.
- GAL, B. et al. Evaluation of participatory teaching methods in undergraduate medical students' learning along the first academic courses. **PLoS ONE.** 13(1), 1-8, 2018.
- GLAZE, A.L. et al. Evolution in the Southeastern United States: Factors influencing acceptance and rejection in pre-service science teachers. **Int. J. Math. Sci. Educ.** 13, 1189-1209, 2015.
- GUEDES-GRANZOTTI, R. B. et al. Metodologias ativas e as práticas de ensino na comunidade: sua importância na formação do fonoaudiólogo. **Distúrb. Comum.** 27(2), 369-374, 2015a.
- GUEDES-GRANZOTTI, R. B. et al. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Rev. CEFAC.** 17(6), 2081-2087, 2015b.
- HMELO-SILVER, C. E; DUNCAN, R. G; CHINN, C. A. Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark. **Educational Psychologist.** 42(2), 99-107, 2007.
- KLUG, J et al. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing

learning behavior tested by means of a case scenario. **Teaching and Teacher Education**. 30: 38-46, 2013.

KNAPPER, C. H. Changing teaching practice: strategies and barriers. Paper presented at Taking stock: **Symposium on teaching and learning research in higher education**. Ontario: Canada; 2008.

KIRSCHNER, P. et al. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental and inquiry-based teaching. **Educational Psychologist**. 40, 75-86, 2006.

MAYER, E. R. Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction. **American Psychological Association**. 59(1), 14-19. 2004.

MEDINA, M. S. et al. Center for the Advancement of Pharmacy Education (CAPE) Educational Outcomes. **Am J Pharm Educ**. 77(8): 16, 2013.

MITRE, A. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**. 13(2), 2133-2144, 2008.

NORMAN, G. R; SCHMIDT, H. G. The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence. **Academic Medicine**, 67(9), 557-565, 1992.

OWENS, R. F. et al. Where do you want to go today/ Inquiry-based learning and technology integration? **The Reading Teacher**. 55(7), 616-625, 2002.

SAVERY, J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**. 1(1), 9-20. 2006.

SCHMIDT, H. G. et al. Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: commentary on kirschner, sweller, and clark. **Educational Psychologist**, 42, 91-97, 2007.

SHIM, S. H. A philosophical investigation of the role of teacher: A synthesis of Plato, Confucius, blubber and freire. **Teaching and Teacher Education**. 24(3): 515-35, 2008.

SOMACARRERA, M. L. et al. Problem-based learning versus lectures: Comparison of academic results and time devoted by teachers in a course on Dentistry in Special Patients. **Medicina Oral. Patologia Oral. Cirurgia Oral**. 14:583-887, 2009.

TALHEIMER, W. Cognitive Load Theory Coming Under Withering Attacks. 2010. Disponível em: <http://www.willatworklearning.com/>

THOMAS, J. W. **A review of research on project-based learning**. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation. 2000.

WILLIS, J. Research-Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and Classroom Teacher. Alexandria, VA: **Association for Supervision and Curriculum Development**. 2006.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## OFICINA PEDAGÓGICA: UMA PRÁTICA QUE OPORTUNIZA UMA FORMAÇÃO MAIS ABRANGENTE, ATRAVESSADA PELA DESCOBERTA E SENSIBILIDADE

Helenara Plaszewski<sup>48</sup>

### Resumo

O artigo objetiva contribuir com a formação de professores, através da reflexão da oficina pedagógica, desenvolvida com 18 acadêmicos de Química, Biologia e Pedagogia, da UFPel. A dinâmica sensibilizou-os sobre atitudes e posturas inadequadas: preconceito, exclusão e autoritarismo, presentes no cotidiano escolar. Estruturou-se: parte teatral roda de conversa sobre expressões, memórias e reflexões dos temas abordados e avaliação. O resultado é a observação da compreensão mais alargada da teoria, da prática, uma formação mais qualificada, atravessada pela descoberta e sensibilidade, oportunizando explorar outros sentidos, maior interação, um olhar mais humanizador, uma escuta mais atenta as diferenças e ética nas ações.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Prática. Oficinas pedagógicas.

### Abstract

The article aims to contribute to the formation of teachers, through the reflection of the pedagogical workshop, developed with 18 students of Chemistry, Biology and Pedagogy, from UFPel. The dynamics sensitized them about inappropriate attitudes and postures: prejudice, exclusion and authoritarianism, present in the school routine. It was structured: a theatrical part, a conversation circle about expressions, memories and reflections on the topics covered and devaluation. The result is the observation of a broader understanding of theory, of practice, a more qualified training, crossed by Discovery and sensitivity, making it possible to explore other senses, greater interaction, a more humanizing look, more attentive listening to differences and ethics in actions.

**Keywords:** Teacher training. Practice. Pedagogical workshops

### Introdução

Atuar no campo da formação docente não é uma tarefa muito fácil e direta, em especial, para aqueles educadores que acreditam na complexidade do nosso tempo, a responsabilidade e o compromisso com uma profissão intrincada do ponto de vista social, político, cultural, psicológico e pedagógico, cujos saberes não são improvisados, nem tampouco transferidos, mas construídos mediante uma formação específica e adequada. Portanto, há necessidade de conceituar o que anuímos por formação, para não ser confundida com outros conceitos, como: treino, formato e transmissão de conteúdos. Pois, ela provém dos distintos modelos, compreensão epistemológica sobre educação, conhecimento, teorias de ensino e a forma como se percebe a sociedade em que se vive.

---

<sup>48</sup> Doutorado em Educação – UFPel. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação em nível de especialização – área de concentração Educação e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas desde 2015. Colabora em conselhos editoriais, bem como é membro do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/ESEF/UFPel desde 2010.

Comumente pensa-se numa formação em que o professor é a autoridade da sala, sendo o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o que sabe e transmite os conteúdos. Nesse modelo, temos como prática docente um ato mecânico, restrita a transferência de conteúdos, que não leva em conta o conhecimento produzido pelo aluno. O professor é o emissor do conhecimento e o aluno o receptor, aquele que tudo recebe pronto e deve reproduzir aquilo que lhe foi transmitido. Na perspectiva da educação tradicional, o aluno chega à escola com a ‘cabeça vazia’, cabendo ao professor colocar-lhe um conjunto de conhecimentos já constituídos; pode identificar-se a atuação do aluno a partir de verbos como receber, guardar, memorizar e arquivar, o que não produz significados e conhecimento nas atividades propostas em sala de aula. É uma concepção tradicional nos moldes da escola convencional, uma postura pedagógica que foi denominada por Freire (1983) de *educação bancária*: “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1983, p.66) - e os conteúdos, o depósito. Para tal, num curso de formação de professores a proposta seria formatar a mente dos licenciados, através de uma instrução programada para saberem atuar profissionalmente, bem como, todos os alunos ao término do curso irão sair iguais e prontos para o mercado de trabalho.

Diferentemente desta concepção, acredita-se num outro modelo de formação docente, em que o papel do educador é como agente mediador e estimulador do conhecimento, tendo uma prática direcionada ao compromisso social, político e cultural de um grupo. Nesta perspectiva educacional torna-se impossível a ação isolada do professor; como afirma Grillo (2001, p.79), a prática “envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. Para tanto, uma prática docente que leve à construção de conhecimentos, infinitamente repleta de possibilidades, construções, de busca e de ressignificação para o sujeito.

Isto nos remete a repensar as práticas pedagógicas na formação de professores de uma forma mais abrangente, diversificada e não restrita a explanação de conteúdos, na figura do professor que ensina e do aluno que vai para aprender. Trata-se aqui, também, de compreender a formação na perspectiva *emancipatória e libertária*, das experiências pessoais como processos de autoconstrução – até porque ninguém forma ninguém, cada um se forma. É o que diz Nóvoa (1995, p. 28):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Assim, pensar um processo formativo da docência é complexo, pois o processo de construção do conhecimento varia para cada sujeito, é singular e único. Ademais, Freire (1991, p.58) define: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” Então, a partir dessas ideias suleadoras que nos embasou para construir práticas e atividades pedagógicas diferenciadas em sala de aula. O exemplo apresenta-se a seguir neste texto um relato da experiência de uma oficina pedagógica realizada no curso de formação de professores.

### Oficina pedagógica: espaço formativo

O artigo objetiva contribuir com a reflexão acerca da formação de professores, através da descrição de uma oficina pedagógica que fez parte das atividades pedagógicas da disciplina Profissão Docente desenvolvida com 18 acadêmicos dos cursos de licenciatura em: Química, Ciências Biológicas e Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Diferentemente, das práticas de ensino, que comumente se faz nos bancos universitários, tais como: realização de aulas expositivas, leituras de artigos científicos, seminários, provas e pesquisa. Aventurei-me numa prática diferenciada de ensino, na busca de contemplar uma relação teórica mais estreita com prática, a fim de não ficar apenas na abstração teórica. Pois, trabalham-se muito em sala os conceitos, as normativas e as políticas que inserem as temáticas. Mas, pouco se explora como os estudantes incorporaram os saberes do conteúdo trabalhado através de uma prática/postura adequada frente às situações que lhe exigirão estar em consonância com os princípios teóricos e éticos desejados. Para além, pensar no desafio e necessidade de trabalhar um dos 04 pilares da Educação para o século XXI, prescritos no relatório de Jacques Delors em 2003 para a UNESCO, que é o *aprender a viver juntos*. Vivemos em sociedade e é através das inter-relações que o indivíduo se constitui e aprende a respeitar o outro e as diferenças.

Por isso, entre tantas justificativas a possibilidade de aprendizagens através de oficinas proporciona sensibilizar os participantes; estimula pensar com mais atenção; a exploração de si mesmo e do outro; uma tomada de decisão mais cuidadosa; autoconhecimento, cria um espaço de interlocução, trocas, afetos, diálogos e exercício de conflitos; e construção de conhecimentos dos participantes ao manifestar suas emoções, sentimentos, saberes, seus pensares sobre a vida, ou sobre si. Conforme Vieira e Volquind (2002, p.11), oficina é: “[...] *uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que a oficina é uma modalidade de ação. Toda a oficina necessita promover a investigação, a ação e a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre teoria e prática*”. Ainda, as autoras apontam para um lugar privilegiado do fazer pedagógico, pois é o espaço que oportuniza pensar, sentir e agir.

A prática volta-se, então, a uma formação mais integral, da pessoa como um todo, um educador cujas dimensões intelectuais e sensíveis operem unidas, não separadas, e plasmem-se no sentido de responsabilidade para consigo mesmo e com os outros, ou seja, construir juntos.

Destaca-se, ainda a conceituação de Cuberes (1989, p. 3): “oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Sem dúvida é uma oportunidade de aprender através de vivências significativas.

A dinâmica da oficina buscou sensibilizar os participantes ao refletir sobre atitudes de preconceito, exclusão e autoritarismo, posturas inadequadas que podemos nos deparar no cotidiano escolar. As situações foram organizadas pela professora e, em pequenos grupos, dramatizaram 04 cenas para o restante da turma, estruturando-se em três momentos: primeiro a parte teatral, depois roda de conversa sobre expressões, memórias e reflexões dos temas abordados e, posterior, terceira etapa foi de avaliação da oficina, considerando a sua operacionalização e resultados. A seguir, apresentam-se algumas análises colhidas dos relatos dos estudantes quanto à oficina.

Primeiramente, um dos objetivos propostos pela oficina foi contribuir com /para a formação pedagógica dos licenciandos, como se observa na fala de um dos alunos: “[...] *contribuiu muito para minha formação, nossa uma forma de ensinar os alunos, porque estudamos e entendemos a respeito dos temas inclusão, respeito a diversidade, mas na hora de uma situação de sala, um colega dramatizando uma fala equivocada e desrespeitosa, nossa, a gente trava como sair da situação. Foi um ótimo exercício.*(F)”. Na mesma direção este relato: “*fiz a leitura e entendi todos os textos, bem com as explicações da professora, mas na hora de sair de uma situação conflituosa ou não cair na armadilha de uma prática tradicional que não leva a uma aprendizagem efetiva, percebemos que não havíamos nos apropriado efetivamente do tema.* (P)”. Nos relatos, observa-se a sensação do inacabado, de que só a atividade teórica não dá conta.

Já em outro relato, o acadêmico conseguiu fazer a relação estreita com os autores dialogados em sala, o qual apontou para a importância da oficina pela contextualização aos saberes do cotidiano e contrapontos do conjunto de conhecimentos necessários a docência: “*a oficina provocou refletir sobre essas situações que não estão distantes de nós, existem de forma implícita e explícita: racismo, exclusão, negligência, machismo, atitudes e preconceitos diversos, com relação a interação que Tardif e Lessard nos apontam, na qual está baseado o trabalho docente.* (B)”. Significa que possibilitou um espaço pedagógico de autoaprendizagem, promoveu a aproximação do papel do professor frente aos desafios enfrentados em sala e possibilidades de agir.

Outro destaque foi a experiência em si, enquanto momento de aprendizagem em/no grupo, promovendo construções inter e intrapessoal, Como pode-se observar no relato: “*De modo geral, foi importante a oficina para parramos e pensarmos como temos diferentes situações que exigem reflexão e sensibilidade. A experiência em grupo possibilitou aprender com os colegas e entender como as pessoas reagem, ficamos apreensivos com as reações e atividade nos aproximou mais.* (R)”. Foi um momento que proporcionou trocas e aprendizagens efetivas entre os colegas colocar-se no lugar do outro, sensibilidade. Conforme Antunes (2012, p.35):

Aprender e ensinar através de oficinas pedagógicas representa a busca de vivências com propostas alternativas para diferenciadas aprendizagens. Representa uma metodologia de ensino que pode ser dinâmica, motivadora à aprendizagem [...] além das inter-relações experienciadas, entre outras possibilidades interdisciplinares. A oficina pedagógica permite uma abordagem didático-metodológica integral e integralizadora, que ultrapassa a oportunidade da construção de novos conceitos, imbricando diretamente nas dimensões afetivo-emocional de cada ser humano participante.

O trabalho em grupo proporciona troca de saberes, como ressalta Oliveira (2011, p.313): “*espaço provocador de aprendizagens, de experimentações de toda a ordem, provocando assim, mesmo que não tenha essa intenção, efeitos terapêuticos nas pessoas implicadas*”.

A partir desses relatos, pode-se depreender que a oficina foi uma aprendizagem, gerou espaço de aproximação, aprendizagens, criticidade, experiências, aprofundamento de saberes, construindo possibilidades pedagógicas, autoconhecimento, reflexão e criação de alternativas para uma atuação mais qualificada da docência. Portanto, conseguiu-se fomentar um processo de produção de significados e sentidos das temáticas trabalhadas em sala, refletindo acerca de questões sobre as quais não haviam pensado de modo mais aprofundado até então. Além disso, promoveu a interação e participação da turma já que ela era composta por três cursos que estudaram juntos apenas nesta disciplina.

Também, cabe destacar a Arte, aqui especificamente, o Teatro, um território onde estas ações podem acontecer, pois ela corporifica o sensível em acontecimentos, formas, o incompreensível, o efêmero, o trágico, o sem-sentido, do imaginário e da desrazão para dar sentido às coisas, para transitar pela vida de uma forma mais rica, para modificar/ampliar nossa escuta do outro, percepções, proporcionar uma emocionalidade coletiva, descobrir outras formas de estar no mundo, menos opressora, que atenda à diversidade que a vida humana requer. (RIBEIRO, 2007).

Contudo, na análise da oficina pedagógica, pode-se identificar uma estratégia de ensino que oportunizou um aprendizado mais aprofundado e dinâmico, exigindo dos estudantes a mobilização de saberes para repensar sua intervenção pedagógica. Acredita-se que o contexto em que o professor age é singular, por isso num curso de formação, nos cabe oportunizar práticas pedagógicas diversificadas que promovam mediante suas reflexões, uma docência com ética nas ações, mais humanizadora, e menos excludente.

### **Considerações finais**

Considera-se que pela conjuntura atual da educação, frente a inúmeros problemas sociais, políticos, econômicos, além dos avanços tecnológicos, da velocidade da informação, etc., que estamos inseridos num novo tempo, o que nos exige (re) pensar atuação docente, a metamorfose no perfil e nas atribuições do professor. Para tal, é responsabilidade dos professores formadores oportunizar diferentes experiências, através de práticas formativas que incidam sobre o processo formativo. Diversificar aulas expositivas e leituras de textos científicos, para processos de aprendizagem mais dinâmico, interativo e que atenda as necessidades dos alunos. Pois, no contexto da formação inicial de professores, não basta que o licenciando apreenda apenas os conteúdos específicos da sua área. É necessário que produza uma relação com o que aprende, conferindo sentido às atividades vivenciadas e refletindo sobre o que pensa e faz.

Em face ao exposto, o texto apresentou a análise de uma oficina pedagógica proposta pela professora numa disciplina denominada Profissão Docente, para os licenciandos de três cursos de uma instituição de ensino superior do interior do estado do RS, a qual oportunizou um espaço formativo, ao tratar a respeito de posturas e atitudes inadequadas que podemos nos deparar no cotidiano escolar sobre preconceito, exclusão e autoritarismo.

Como resultado, observou-se que a oficina pedagógica foi uma rica experiência aos acadêmicos, acrescentou uma série de aprendizagens, ou seja, uma compreensão mais alargada da teoria, da prática, a efetivação de uma práxis educativa atravessada pela descoberta, vivência e sensibilidade. Esse espaço formativo instaurou uma vivência prática que promoveu a oportunidade de participar de dramatizar, falar, explorar outros sentidos, maior interação com a turma, superar desafios de como lidar com diferentes situações e suas possibilidades, desenvolver um olhar mais humanizador, uma escuta mais atenta para as diferenças e ética nas ações. Também, atingindo nosso fim, o compromisso social da universidade com a comunidade. Com efeito, podemos perceber o quanto proeminente foi essa perspectiva metodológica e o quanto contribuiu para o processo formativo dos envolvidos. Para, além disso, através das oficinas pedagógicas é possível trabalhar várias áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, agregando os participantes do processo, constituindo-se num rico espaço de encontro, de onde brotem vivências que ajudem a ampliar referenciais pedagógico e existenciais-reflexivo-sensíveis.

### Referências

- ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo**: uma proposta de motivação docente. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. 168f.
- CUBERES, Maria Teresa Gonzalez. **El taller de lostalleres**. Bos Aires: Estrada, 1989.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 8. ed., 2003.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.
- RIBEIRO, Mirela Meira. **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas possibilidades em Oficinas de criação coletiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 179f.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Editora Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes. O grupo como dispositivo de formação de professores. In: ZANCHET, B. M. B. A (org.) et al. **Processos e Práticas na Formação de Professores caminhos possíveis**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p.301-320
- VIEIRA, E.; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## SERIAÇÃO A PARTIR DAS BARRAS DE CUISENAIRE: A EXPERIÊNCIA COM UMA ALUNA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA

Heniane Passos Aleixo<sup>49</sup>  
Thaís Philipsen Grützmann<sup>50</sup>

### Resumo

O presente texto tem como objetivo descrever e analisar duas atividades sobre o conceito de seriação utilizando a Escala Cuisenaire, desenvolvidas em conjunto com outras 41, no contexto de uma pesquisa de mestrado, e que não foram usadas na dissertação. O foco da pesquisa era a construção do conceito de número por uma menina com surdocegueira congênita. O local da pesquisa foi uma escola de surdos. Realizou-se um estudo de caso, no ano de 2018. O principal resultado foi que a aluna encontra-se no processo de “seriação por tentativa e erro”, onde ainda há flutuação em suas respostas.

**Palavras-chave:** Construção do Número. Matemática. Surdocegueira.

### Abstract

The goal of this text is to describe and to analyze two activities about the concept of seriation, using Cuisenaire rods, developed together with 41 others, in the context of a master's research, which were not used in the dissertation. The research focus was the construction of the concept of number by a girl with congenital deafblindness. The research location was a school for the deaf. A case study was performed in 2018. The main result was that the student is in the process of “seriation by trial and error”, in which there is still fluctuation in her answers.

**Key-words:** Construction of number. Mathematics. Deafblindness.

### Introdução

A Alfabetização Matemática vem ganhando espaço nas salas de aula quando cada vez mais educadores estão preocupados com o aprendizado dos pequenos em relação a conceitos tão importantes da área, como a construção do número, por exemplo.

O Governo Federal também vem investindo na formação dos educadores, como pode ser visto pela criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2013 e que, em 2014, foi dedicado a Matemática, a partir de um conjunto de oito cadernos de formação, adicionado de dois cadernos temáticos e um de jogos com encartes, além do caderno de apresentação (BRASIL, 2014). De forma geral, o material destaca dois importantes pressupostos fundamentais no que se refere ao trabalho com crianças na faixa etária de alfabetização, “[...] o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança” (BRASIL, 2014, p. 9).

---

<sup>49</sup> Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação com ênfase em Educação de Surdos. Mestre em Educação Matemática. Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais, Guia-intérprete e Instrutora Mediadora. Docente da Escola Especial Professor Alfredo Dub.

<sup>50</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/UFPel). Vice-Diretora do Instituto de Física e Matemática da Instituição (Gestão 2018-2022). Especialista em Matemática e Linguagem e Especialista em Educação - ênfase na Educação de Surdos.

Nessa perspectiva, o presente texto apresenta “um recorte” de uma pesquisa de mestrado, no sentido de que as duas atividades aqui descritas não fizeram parte do *corpus* de análise da dissertação. O contexto da pesquisa refere-se à Educação Matemática Inclusiva (NOGUEIRA *et al*, 2019), de forma a pensar no processo de ensinar e aprender em relação a grupos minoritários, nesse caso, alunos com surdocegueira.

Mas, o que é a surdocegueira? É o comprometimento de dois sentidos, audição e visão, ao mesmo tempo, em diferentes graus, sendo caracterizado como uma deficiência única (CADERNASCIMENTO; COSTA, 2010; CAMBRUZZI; COSTA, 2016a; 2016b). Esses graus dividem-se em: surdocegueira total, surdez profunda e baixa visão, surdez parcial e cegueira total, surdez parcial e baixa visão.

Os profissionais capacitados para o trabalho com pessoas com surdocegueira são o Instrutor Mediador e de Guia Intérprete. O primeiro atende pessoas com surdocegueira congênita, ou seja, antes do indivíduo ter adquirido uma língua ou forma de comunicação, e o segundo, atende a pessoa com surdocegueira adquirida, ou seja, que já tem uma comunicação efetiva.

A pesquisadora em questão tem as duas formações, é pedagoga e psicopedagoga e tinha como uma de suas inquietações o aprendizado da Matemática por uma menina com surdocegueira, surda e com baixa visão, que acompanha desde os quatro anos, estando atualmente com 12.

A partir das inquietações, então, desenvolveu a pesquisa “A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na Universidade Federal de Pelotas.

A pesquisadora acompanhou por algum tempo a aluna, tendo sido professora titular de sua turma por três anos seguidos (2º, 3º e 4º anos). Durante este tempo pode perceber a resistência da menina em relação aos conteúdos matemáticos, e tinha dificuldade em trabalhar de forma que a aluna compreendesse certos conceitos.

O interesse por este tema de pesquisa surgiu a partir de inquietações quanto a aprendizagem da aluna com surdocegueira em relação à Matemática. Ramos (2009, p. 17) diz que “[...] quantificar, contar, enumerar faz parte do cotidiano, portanto, as crianças já chegam à escola com algum conhecimento de números.” Porém, se pensarmos nos sujeitos surdos, que na sua grande maioria não tem comunicação, pela falta de conhecimento da sociedade em relação a sua língua, percebemos que a situação é complexa. E, em relação aos sujeitos com surdocegueira, torna-se ainda pior, já que estes são privados de dois sentidos principais. Então, cabe a escola oferecer diversas situações e experiências para que estes alunos possam vivenciar estes conceitos.

A pesquisadora foi em busca de alternativas para ensinar sua aluna, de forma a fazê-la se apropriar de conceitos numéricos, porém, ao aprofundar seus estudos, percebeu que a aprendizagem dos números vai além de saber contar um, dois, três... A criança precisa contar com significado numérico, e para isso ela precisa ter construídas outras capacidades. Ramos (2009, p. 32) diz que “Numerização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código numérico (algarismos) e a habilidade de associar esses números a quantidades, assim como de lê-los, escrevê-los, compará-los, fazer operações com eles e posicioná-los numa sequência”.

Considerando as etapas do desenvolvimento e da aprendizagem matemática, segundo Lorenzato (2011, p. 8) “[...] o que precisa ser trabalhado com as crianças são os processos mentais básicos, as habilidades espaciais e os sentidos numérico, topológico, espacial e de medida”. E ainda,

destaca que “[...] é importante lembrar que o fato de crianças terem uma mesma idade não garante que apresentem a mesma maturidade cognitiva em alguns desses processos. Essas defasagens momentâneas desaparecerão com o desenvolvimento de atividades diversificadas” (LORENZATO, 2011, p. 27).

É preciso ressaltar que, para o professor ter sucesso na organização de situações que propiciem a exploração matemática pelas crianças, é também fundamental que ele conheça os sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática, que são: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Se o professor não trabalhar com as crianças esses processos, eles terão grandes dificuldades para aprender número e contagem, entre outras noções (LORENZATO, 2011, p. 25).

Desta forma para poder verificar como a aluna com surdocegueira construía o conceito de número, primeiramente deveria ser observado se ela dominava os sete processos básicos mentais elencados pelo autor.

### **Metodologia**

A escolha pela metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, se deu pelo motivo de tentar compreender os fenômenos ocorridos com a aluna, onde se observaram as suas particularidades e experiências individuais. A pesquisa foi um estudo de caso, visto representar um interesse particular do pesquisador.

A referida pesquisa foi ambientada em uma escola especial localizada em um município do interior do RS, escola esta que atende alunos surdos, surdos com deficiência e com surdocegueira. Sua proposta pedagógica de ensino é bilíngue, ou seja, as aulas são ministradas na língua natural dos sujeitos que a frequentam, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português na modalidade escrita é ensinado como segunda língua.

O sujeito da pesquisa foi uma aluna com surdocegueira congênita, deficiência essa que foi adquirida ainda na gravidez da mãe, em virtude da mesma ter sido vítima da rubéola. A aluna é surda e tem baixa visão, o que a classifica com pessoa com surdocegueira. Na época da pesquisa tinha 10 anos e frequentava o 4º ano do Ensino Fundamental.

Foram realizadas 43 atividades baseadas nos sete processos mentais básicos de Lorenzato, adaptadas para a menina. A aplicação aconteceu em 2018. Destas, somente 10 atividades foram exploradas e analisadas na dissertação, visto o grande volume de informações.

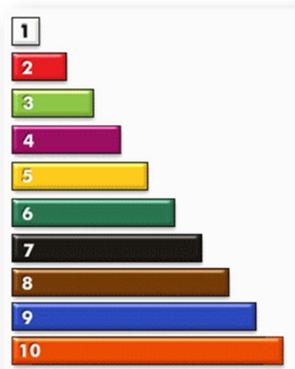
Para coleta de dados foram utilizadas as gravações em vídeo de cada uma das atividades, fotografias e o diário de campo da pesquisadora. Foi feita a análise de vídeos, a partir de Powell, Francisco e Maher (2004). Neste artigo serão descritas e analisadas duas atividades de seriação não utilizadas na dissertação.

### **As atividades de seriação com as Barras de Cuisenaire: resultados e discussão**

Foram escolhidas as duas atividades de seriação desenvolvidas com as Barras de Cuisenaire por ser este um material comercial, disponível em boa parte das instituições de ensino, ou então, facilmente produzido, a partir de “tiras” em EVA coloridas.

O Cuisenaire é um material estruturado, constituído por 241 barras de madeira, sem divisão em unidades e com tamanhos variando de uma até dez unidades, sendo que cada tamanho é representado por uma cor distinta. Ele foi inventado pelo professor belga Georges Cuisenaire Hottel (1891-1976), originalmente para o ensino de conceitos básicos da Matemática (LEITE, 2009; DRUMMOND, 2016).

Figura 1: Barras de Cuisenaire



Fonte: As pesquisadoras, 2020.

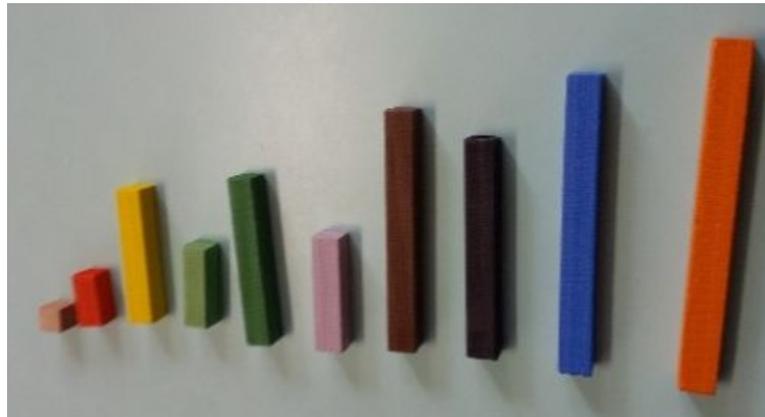
Dentre as 43 atividades aplicadas à aluna, estas foram bem no início, onde a professora ainda não tinha percebido a importância da exploração livre dos materiais apresentados antes de qualquer solicitação específica.

[...] nas proposições livres, a criança tem a oportunidade de manusear os materiais conforme suas expectativas e reconhecer algumas possibilidades tanto de utilização quanto de formas de expressão visual. Nesse momento, vê, experimenta e investiga de maneira coordenada e se mantém aberta para surpresas e descobertas que faz livremente conforme sua criatividade se coloca em ação. O professor deve observar e valorizar a capacidade criadora e expressiva da criança (REANE *et al*, 2013, p. 65).

A aplicação das duas atividades foi de forma sequencial, no turno da tarde. Na primeira, foi solicitado à aluna que ordenasse as barras seguindo a ordem da menor para a maior, onde o objetivo era ver se ela fazia a ordenação a partir de um único atributo.

Então, a professora colocou uma peça de cada cor, totalizando 10, em cima da mesa na menina, estando as mesmas misturadas. Então, foi explicado o que deveria ser feito. A aluna começa sua atividade, retira algumas peças do lugar, recoloca novamente, a professora aponta para uma das peças que está fora do lugar e pergunta para a aluna se está correto, sinalizando novamente a ordem da atividade. A aluna continua tirando e colocando peças no lugar, por fim, toca no braço da professora e mostra as barras organizadas em cima da mesa.

**Figura 2:** Organização da aluna.



**Fonte:** As pesquisadoras, 2018.

Ramos (2009, p. 21) diz que “[...] seriar é ordenar, organizar pelas diferenças, de forma ascendente ou descendente. Os atributos que geram seriação são atributos relativos”. Também diz que a seriação é estruturada de forma progressiva e os divide em níveis, sendo eles: ausência de seriação, seriação por tentativa e erro e série operatória. Na imagem acima é possível perceber que apesar da idade, a aluna encontra-se no segundo nível, ou seja, a “seriação por tentativa e erro” ou “série intuitiva” em que organiza as barras “por tentativa e erro”, ou seja, as coloca aleatoriamente sem antecipar a ação.

A professora solicita que a aluna olhe as barras e diga qual delas é a menor. A aluna inicia tocando as peças pequenas, e continua seu gesto com o dedo apontando para as peças em toda extensão até a última barra que está sobre a mesa. A professora solicita para que a aluna preste atenção nas barras, e sinaliza perguntando para a aluna qual barra é a menor. A aluna aponta para a peça menor, de forma correta, mas continua com o dedinho até terminar de passar por toda coluna de barras, o que deixa dúvidas se realmente sabia que a primeira peça que apontou era a menor de todas.

Novamente é solicitado que a aluna tenha calma e preste atenção ao responder, a professora sinaliza para aluna mostrar **somente uma** barra, a menor. A aluna olha para as barras e aponta a menor, de forma correta. Então a professora pergunta qual é a maior barra, a aluna aponta para a segunda barra (vermelha). A professora aponta para a barra vermelha e pergunta se aquela é a **maior de todas** que estão em cima da mesa, a aluna observa as barras apontando para a barra verde claro (que é a terceira na escala). A professora repete a pergunta, porém a aluna apresenta cansaço, responde passando a mãos pelas barras, brincando e apontando para todas.

Neste momento tem-se um evento crítico pela teoria de análise de vídeo utilizada, pois quando a professora solicitou que apontasse a maior barra, não explicitou que queria a maior de todas e a resposta da aluna apontando para a vermelha (segunda na escala) pode ter sido a resposta no sentido de “a maior na sequência”, a “próxima na escala”. Tanto que, quando questionada a partir disso para mostrar a maior, apontou para a barra verde clara, terceira na escala. A aluna não deixou explícito que estava indo da menor para a maior, porém não se pode dizer a partir disso que não estava seriando da sua maneira.

Ao longo da atividade foi possível confirmar o nível que a aluna se encontrava, “seriação por tentativa e erro”, pois esta demonstrou dificuldade em precisar qual a menor ou a maior peça das apresentadas quando considerado o grupo todo. Ramos (2009, p. 23) diz que outra característica importante deste nível é que, mesmo que ela seja capaz de colocar todas as peças em série, sempre haverá um conflito presente, pois o raciocínio da criança ainda não é reversível.

Na segunda atividade foi solicitado à aluna ordenar as barras da menor para a maior, após, tocar em cada uma das barras sinalizando o numeral que a identifica, tendo como objetivo utilizar a numeração em Libras. Lorenzato (2011) diz que o processo de seriação é imprescindível para a construção do conceito de número.

A professora inicia dizendo que irá ajudar a aluna na sua atividade, coloca todas as barras juntas, uma ao lado da outra, as organiza por tamanho e mostra para a menina. Então explica que ela deverá realizar a contagem das barras. A professora mostra a primeira barra e faz o número um, porém a aluna demonstra desinteresse, encosta-se à cadeira e espreguiça, retorna e olha as barras, olha para a professora e diz que está com sono.

Pensando em uma nova abordagem, a professora organiza as barras para que estas tenham certa distância entre si e pergunta quantas barras tem. Toca novamente a barra menor e faz o número um, a toca na segunda barra e pergunta quantos são. A aluna aponta para a barra vermelha, e mostra com os dedos o tamanho da barra, mas não o número correspondente. A professora sinaliza o número dois, mostrando que há duas barras (considerando a primeira como referência). A aluna aponta para a terceira barra, e a professora explica que a aluna deverá contar as barras, e que deve começar do início.

A professora novamente mostra a menor barra e faz o número um, a aluna a imita. Ao mostrar a segunda barra a menina sinaliza dois, recebendo confirmação. Na sequência, a professora aponta para as próximas barras e a aluna sinaliza três, quatro. Na medida em que a professora vai apontando para as barras seguindo a ordem de menor a maior sequencialmente, a aluna vai fazendo os números quatro, cinco, dois, sete e sete. Rapidamente toca a mão da professora e sinaliza que “*den, acabou*”.

Seber (1989, p. 61) diz que “compreender que a ordem se impõe de dentro para fora, pois é uma construção do sujeito, significa que não se corrige qualquer resposta espontaneamente dada e nem instrui a criança para que ela coloque, por exemplo, a peça maior na frente”.

A professora sinaliza que vai ajudar a aluna, então aponta para a primeira barra e sinaliza o número um, aponta para a segunda e sinaliza o número dois, a aluna vira de costas e finge estar bocejando, olha para a professora e percebe que esta ainda está fazendo o número dois, ela dá um gritinho, empurra a professora e vira o rosto de lado. A professora passa barra por barra contando junto, quando chega à barra número oito a aluna está de olhos fechados, a professora toca nela, chamando sua atenção, e a aluna repete o número oito. A professora segue contando até o número dez. Quando termina a aluna junta as peças querendo acabar logo com a atividade.

Ao longo da atividade é possível perceber a falta de interesse da aluna na realização da mesma, seja fato de não ter compreendido as ações de deveria realizar ou por ainda não ter desenvolvido os requisitos básicos para sua realização. Outro fator que pode ter desmotivado a aluna é a falta de exploração inicial do material, pois tudo era novo e a aluna não teve a oportunidade de explorá-lo, criar suas próprias relações e percepções.

A aluna tem noção de maior e menor, porém seriar as peças em ordem, do 1 ao 10, a partir da barras de Cuisenaire não conseguiu (ou não quis) fazer. Sua estrutura na primeira atividade foi por tentativa e erro, onde apenas algumas peças estavam localizadas corretamente.

### Considerações finais

A construção do número parece um processo simples, mas vai muito além de saber recitar de cor a sequência numérica do 1 ao 10. A criança precisa ter muito bem construídos os conceitos básicos, como já citados anteriormente, de correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Pois são estes processos mentais básicos que darão as bases para um bom desenvolvimento integral da criança em relação às construções matemáticas.

Este trabalho mostrou que a exigência feita em relação a construção do número estava acima das aprendizagens anteriores da aluna. Que para um bom desenvolvimento escolar, deveriam ter sido trabalhado estes conceitos básicos na mais tenra idade, visto que houve perdas, ainda mais levando em consideração as defasagens naturais da deficiência.

Mostra-se imprescindível que todas as crianças trabalhem para desenvolver o seu senso matemático, a partir de estímulos às observações, reflexões, levantamento de hipóteses, especialmente as crianças com surdocegueira, que não tem esse acesso as aprendizagens de forma natural. Desde que as discussões sobre a aprendizagem matemática para as crianças com surdocegueira surgiram, aumentou a inquietação acerca do tema, pelo fato deste ser um grupo minoritário, e quase inexistir pesquisas sobre o assunto.

É necessário que haja uma maior divulgação acerca do processo de ensino e aprendizagem destes alunos com surdocegueira, assim como a ampliação do interesse por profissionais, para que além de oferecer uma educação de qualidade para todos, também possam unir-se em pesquisas relacionadas ao ensino da matemática, respeitando a individualidade de cada sujeito, acreditando no seu potencial.

### Referências

- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. da P. R. da. **Surdocegueira por Síndrome de Usher**: recursos pedagógicos acessíveis. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016a.
- CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. da P. R. da. **Surdocegueira**: níveis e formas de comunicação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016b.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. da. **Descobrimo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- DRUMMOND, M. F. L. A. de O. **As barras adaptadas de Cuisenaire como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem das operações matemáticas de adição e subtração de um aluno cego**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto-MG, 2016. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7966/1/DISSERTA%0c3%087%0c3%083O\\_BarrasAdaptadasCuisenaire.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/7966/1/DISSERTA%0c3%087%0c3%083O_BarrasAdaptadasCuisenaire.pdf). Acesso em 03 abr. 2020.
- LEITE, L. da S. **A expressão da compreensão de alunos com dificuldades de aprendizagem em Matemática ao trabalhar com o material Cuisenaire**. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/570/1/dissertacao%20lusitonia1.pdf>. Acesso em 03 abr. 2020.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NOGUEIRA, C. M. I. *et al.* Um panorama das pesquisas brasileiras em educação matemática inclusiva: a constituição e atuação do GT13 da SBEM. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 64, p.4-15, set./dez. 2019.

POWELL, A. B; FRANCISCO, J. M.; MAHER, C. A. Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento das ideias matemáticas e do raciocínio de estudantes. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 17, n. 21, maio 2004.

RAMOS, L. F. **Conversas sobre números, ações e operações**: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos. São Paulo: Ática, 2009.

REAME, E. *et al.* **Matemática no dia a dia da educação infantil**: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. 2. ed. São Paulo: Livraria Saraiva, 2013.

SEBER, M. da G. **Construção da inteligência pela criança**. Atividades do período pré-operatório. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## **A ATRATIVIDADE DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Hugo Norberto Krug  
Marília de Rosso Krug  
Rodrigo de Rosso Krug  
Moane Marchesan Krug**

### **Resumo**

O estudo objetivou analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a atratividade docente ou não pela EF na EB e suas justificativas. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário, tendo a interpretação das informações coletadas pela análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes da EB das referidas rede e cidade. Concluímos que, o início da carreira foi gerador de atratividade para a permanência na docência em EF na EB, bem como da não atratividade pela permanência na docência em EF na EB e que essas percepções perpassam por justificativas enraizadas na realidade atual da profissão professor.

**Palavras-chave:** Educação Física. Professores Iniciantes. Atratividade Docente.

### **Abstract**

The study aimed to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginning in Basic Education (BE), of a public education network, of a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the teaching attractiveness or not by PE in BE and its justifications. We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire, with the interpretation of the information collected by the content analysis. Participated five PE teachers beginning in the BE from network and city refereed. We conclude that, the beginning of the career was generating of attractiveness for the permanence in teaching in PE in BE, as well as the non attractiveness for the permanence in teaching in EE in BE and that these perceptions pervade through justifications rooted in the current reality of the teaching profession.

**Keywords:** Physical Education. Beginning Teachers. Teaching Attractiveness.

### **As considerações iniciais**

Segundo Souto e Paiva (2013, p.203), a atratividade da carreira docente é um “[...] tema relacionado ao problema de cativar e de manter professores qualificados atuando na [E]ducação [B]ásica. Já, conforme Silva e Corrêa (2020, p.60), a questão da atratividade docente é “[...] tema de discussões e artigos acadêmicos e vem sendo debatida também nos meios de comunicação”. Ainda Souto e Paiva (2013, p.203) colocam que, o tema atratividade docente “[...] tem ocupado cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais, particularmente nos estudos sobre formação de professores”.

No Brasil, conforme Souto e Paiva (2013, p.203),

[...] esse fato decorre fortemente tanto do abandono do magistério quanto da baixa procura dos jovens pela profissão docente. Isso se explica, principalmente, pela pouca atratividade da profissão docente em relação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica.

Silva e Corrêa (2020, p.61) salientam que, pesquisar sobre a atratividade docente “[...] é propiciar uma reflexão sobre o tema, para que seja possível uma maior valorização dessa profissão tão relevante para a sociedade”.

Já, Louzano *et al.* (2010, p.548) destacam que,

[a] literatura internacional sobre incentivos sugere que a atratividade da carreira docente pode estar ligada a diversos fatores, entre eles:

1. Flexibilidade. A maioria dos professores tem a opção de trabalhar em tempo parcial e acomodar outros trabalhos dentro ou fora da escola onde atuam, de acordo com suas necessidades pessoais e financeiras;
2. Férias. Os professores têm geralmente férias mais longas (e mais frequentes) do que profissionais de outras áreas;
3. Taxas de desemprego baixas. Os professores raramente ficam desempregados por longo período de tempo;
4. Altruísmo. Os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social.

Entretanto, ainda Louzano *et al.* (2010, p.548-549) apontam que, o benefício mais significativo da atratividade da carreira docente que é a:

[...] estabilidade no emprego para os contratados, não é suficiente para compensar as condições negativas do trabalho, como o pouco reconhecimento público, e o baixo *status*, além dos baixos salários e poucas oportunidades de influenciar as políticas públicas, especialmente aquelas que afetam o trabalho docente na sala de aula.

Diante deste cenário, Cunha (2015, p.1) ressalta que, em tempos mais recentes, existe uma carência de professores em diversas áreas disciplinares, entre elas, a “[...] Educação Física [...]”, pois há pouca atratividade pela docência. Nesse sentido, citamos Silva e Corrêa (2020) que declaram uma preocupante e significativa diminuição da atratividade pela carreira docente.

Frente a este contexto, emergiu o tema ‘**a atratividade docente de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB)**’, pois, a entrada na carreira, segundo Huberman (1995), é um período potencialmente problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor. O autor ainda diz que, os professores que têm até três anos de docência estão na fase de entrada na carreira (ou início da docência), que possui dois estágios: a sobrevivência, que é representado pelo choque com o real e a descoberta, que é o entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade e sentimento de ser professor.

Assim, embasando-nos nas premissas anteriormente descritas, formulamos a questão problemática, norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), sobre a atratividade docente ou não pela EF na EB e suas justificativas (motivos)?

Neste sentido de indagação, o estudo teve como objetivo geral, analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a atratividade docente ou não pela EF na EB e suas justificativas (motivos). Então, a partir do objetivo geral elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a existência de atratividade docente ou não pela EF na EB; 2) analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre as justificativas (motivos)

que levam à existência da atratividade docente pela EF na EB; e, 3) analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre as justificativas (motivos) que levam a não existência da atratividade docente pela EF na EB.

Justificamos a realização deste estudo, acreditando que pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem contribuir para o surgimento de novas políticas públicas que venham a valorizar a profissão docente.

### Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos deste estudo como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Denzin e Lincoln (2008 *apud* MORETTI-PIRES; SANTOS, 2012, p.18), a pesquisa qualitativa

[...] se caracteriza [...] pela ênfase na qualidade das entidades, processos e significados dos fenômenos, investigados, e que não são mensuráveis experimentalmente nos parâmetros de quantidade, soma, intensidade ou frequência. Mais do que generalizar, a investigação qualitativa procura aprofundar os aspectos societários dos sujeitos em seu viver cotidiano.

Para Thomas; Nelson e Silverman (2007 *apud* ALMEIDA; OPPA; MORETTI-PIRES, 2012, p.143), o estudo de caso “[c]aracteriza-se por buscar muitas informações sobre características específicas de um (indivíduo) ou de alguns participantes (instituições, organizações, uma escola, uma academia de ginástica)”.

Neste sentido, a justificativa para a escolha da abordagem de pesquisa qualitativa e estudo de caso está fundamentada em Krug *et al.* (2017b, p. 59-60) que apontam que, este tipo de pesquisa, possibilita “[...] analisar um ambiente em particular, [...]” levando-se em conta “[...] o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]”, que, neste estudo, foi ‘**as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre a atratividade docente ou não pela EF na EB e suas justificativas (motivos)**’.

A coleta de informações foi por meio de um questionário. Justificamos a escolha desse instrumento de pesquisa fundamentando-nos em Triviños (1987) que afirma que, o questionário pode ser utilizado em pesquisas qualitativas.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi realizada pela análise de conteúdo, que, segundo Turato (2003), possui os seguintes procedimentos básicos: a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização. Para Moraes (1999), categorização é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Já, Minayo; Deslandes e Gomes (2007) dizem que, a(s) categoria(s) pode(m) ser gerada(s) previamente à pesquisa de campo. Assim, para este estudo, os seus objetivos específicos representaram as categorias de análise. Então, a partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados (ou unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objetivo do estudo. Nesse sentido, lembramos Moraes (1999) que diz que, a unidade de significado (ou unidade de análise, unidade de registro) é o elemento unitário de conteúdo, pois toda categorização necessita

definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Assim, as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos na sua forma integral. Complementa afirmando que, a decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.

Participaram deste estudo *cinco* professores de EF iniciantes na EB, sendo *dois* do ‘sexo masculino’ e *três* do ‘sexo feminino’, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Já, a ‘faixa etária’ dos colaboradores ‘variou de *vinte à vinte e oito* anos’. Entretanto, tanto o sexo, quanto a idade não foi objeto deste estudo. Convém ressaltar que, consideramos iniciantes aqueles que possuíam até três anos de docência na escola, conforme preconiza Huberman (1995).

A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional. Esse fato está em consonância com o dito por Rojas-Soriano (2004 *apud* BERRIA *et al.*, 2012, p.159) de que, “[a] seleção dos informantes em pesquisa qualitativa parte da amostra intencional”, na qual, segundo Berria *et al.* (2012, p.159), “o pesquisador seleciona os sujeitos por juízo particular, como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva”. Entretanto, consideramos destacar que, estes *cinco* professores de EF eram os únicos iniciantes das redes de ensino e cidade estudadas. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, ressaltamos que, todos os envolvidos neste estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

### Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados de acordo com os objetivos específicos do mesmo, os quais foram as categorias de análise.

#### As percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre a existência ou não de atratividade docente pela EF na EB

Das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, a respeito da ‘**existência ou não de atratividade docente pela EF na EB**’, emergiram ‘**duas unidades de significados**’ e que, a seguir foram mostradas.

A **primeira** e principal unidade de significado declarada pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foi ‘**sim, ou seja, existe atratividade pela docência em EF na EB**’ (*três* citações). Esse fato está em consonância com o dito por Louzano *et al.* (2010) de que, existem alguns fatores que são considerados atrativos na profissão docente, entre eles: a flexibilidade, as férias, as baixas taxas de desemprego e o altruísmo, bem como a possibilidade de concurso público na sua área, devido à estabilidade do emprego.

A **segunda** e última unidade de significado declarada pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foi ‘**não, isto é, não existe atratividade pela docência em EF na EB**’ (*duas* citações). Esse fato está em consonância com o colocado por Silva e Corrêa (2020, p.67) de que, “[i]nfelizmente os fatores não atrativos à carreira docente superam os que são atrativos [...]”, levando, portanto, a uma significativa diminuição da procura e permanência na profissão professor.

Assim, estas foram as percepções dos professores iniciantes estudados, sobre a existência ou não de atratividade docente pela EF na EB.

### **As percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre os motivos que levaram à existência da atratividade docente pela EF na EB**

Das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, a respeito dos motivos que levam ‘à **existência da atratividade docente pela EF na EB**’, emergiram ‘**duas unidades de significados**’ e que, na sequência, foram descritas.

A **primeira** e principal unidade de significado apontada pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foi a ‘**gosta do que faz**’ (*duas citações*). Esse fato está em consonância com Cunha (1992) que destaca que, é muito comum nos professores afirmarem que, gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. A autora salienta que, os fatores da influência sobre a origem desta opção são variados. Entretanto, a autora ressalta que, parece ser possível inferir que, a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Além disso, Feil (1995) afirma que, gostar do que se faz é um fator determinante para que o professor faça bem o seu trabalho.

A **segunda** e última unidade de significado apontada pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foi a ‘**vocação**’ (*uma citação*). No direcionamento desse fato, citamos Krug *et al.* (2017a, p.56) que dizem que, “[v]ocação [...]” é uma palavra evocada por professores de EF da EB como representação do ser professor. Esse motivo pode ser justificado por Motta e Urt (2007, p.99) que esclarecem que, o desejo de ser ou permanecer como professor costuma ser apresentado como vocação, vinculando-se à ideia de predestinação. Destacam que,

A palavra vocação refere-se a um chamado vindo de fora, pois o termo provém do vocabulário latino *vocare*, que significa chamar. A vocação assim entendida quando a pessoa corresponde a esse chamamento, concebido como vinculado a uma natureza humana ou dom divino.

Já, Pavan e Lopes (2007, p.29) apontam que,

ser (professor) não é vocação nem destino. Somos (professores) por opção, e isso nos coloca de frente com as responsabilidades que esse trabalho nos traz. Portanto, situamo-nos longe de qualquer paradigma que compreenda o processo educacional como algo já dado, como algo determinado [...].

Então, frente a este cenário, Silva (2007) diz que, não ‘se nasce’ com o dom ou vocação para ser docente, mas sim o sujeito docente é constituído a partir de um contexto de relações sociais e de determinados processos de identificação. Dessa forma, as pessoas aprendem a ser docentes, assim como aprendem a ler, a amar, a comer, aprendizagens que se concretizam através de experiências que passam em sua vida, através das condições de possibilidades.

Assim, estas foram às percepções dos professores de EF iniciantes da EB estudados, sobre os motivos que levam à existência da atratividade docente pela EF na EB.

### **As percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre os motivos que levaram à não existência da atratividade docente pela EF na EB.**

Das percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, a respeito dos motivos que levam ‘à **não existência da atratividade docente pela EF na EB**’, emergiram ‘**três unidades de significados**’ e que, na ordem, foram enunciadas.

A **primeira** e principal unidade de significado manifestada pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, foi ‘**o salário baixo**’ (*três* citações). A respeito desse fato, lembramos Krug *et al.* (2019, p.18) que destacam que, “[...] o salário baixo percebido [...]” é um dos fatores de insatisfação profissional nas percepções de professores de EF da EB na entrada da carreira docente. Já, conforme Krug; Krug e Telles (2019, p.54), os professores de EF da EB manifestam o sentimento de insatisfação, desânimo e frustração diante do “[...] baixo salário percebido [...]”.

Nesse sentido, para Krug *et al.* (2018a, p.30), “[...] a insatisfação profissional [...]” é a principal implicação dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de EF da EB. Além disso, Krug (2017) colocam que, o salário baixo é uma das condições de emprego que mostram a precarização do trabalho docente em EF na EB. Diante desse cenário, Krug; Krug e Telles (2018, p.298) ressaltam que, “[o] salário baixo [...]” é um dos motivos de desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Já, Iório (2016, p.89) aponta que, o salário baixo é um dos “elementos geradores de desilusão” dos professores em geral. Dessa forma, considerando este contexto descrito, podemos inferir que, o salário baixo é um dos motivos da não atratividade docente por parte dos professores de EF da EB, incluindo os professores iniciantes. Essa inferência encontra sustentação em Krug *et al.* (2018a, p.32) que afirma que, uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de EF da EB é a “[...] baixa atratividade pela Licenciatura [...]”. Já, Somariva; Vasconcellos e Jesus (2013, p.6) declaram que, a baixa remuneração oferecida à profissão professor “ocasiona o afastamento do jovem do exercício da docência”. Além disso, Krug *et al.* (2018a, p.31) afirmam que, “[...] o abandono da docência [...]” é uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de EF da EB.

Outra unidade de significado manifestada, a **segunda**, foi ‘**as condições de trabalho difíceis/precárias**’ (*duas* citações). Sobre esse fato, mencionamos Krug (2019, p.5) que destaca que, “[...] as condições de trabalho difíceis (falta de espaço físico e materiais para as aulas) [...]” é uma das principais dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já, de acordo com Krug *et al.* (2019, p.18) “[...] a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional nas percepções de professores de EF da EB na entrada da carreira docente. Nesse sentido, Krug; Krug e Telles (2019, p.53) ressaltam que, os professores de EF da EB manifestam os sentimentos de insatisfação e de impotência diante da “[...] falta de condições de trabalho [...]”. Além disso, Krug (2017, p.8) coloca que, “[...] as precárias condições de instalações físicas e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF Escolar [...]” mostram a precarização do trabalho docente em EF na EB. Diante desse cenário, Krug; Krug e Telles (2018, p.297) ressaltam que, “[...] as condições difíceis/precárias da EF na escola” é um dos motivos de desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Já, Krug *et al.* (2017b, p.64) colocam que, “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias da Educação Física na escola [...]” é uma das marcas docentes negativas apontadas pelos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, considerando este contexto descrito, podemos inferir que, as condições de trabalho difíceis/precárias é um dos motivos da não atratividade docente por parte dos professores de EF da EB, incluindo os professores iniciantes.

A **terceira** e última unidade de significado manifestada foi ‘**a desvalorização profissional**’ (*uma* citação). Quanto a esse fato, nos referimos a Krug *et al.* (2017a, p.54) que dizem que, a “[d]esvalorização [...]” é uma palavra evocada por professores de EF da EB como representação do trabalho docente. Já, Krug (2019, p.6) aponta que, “[...] a desvalorização da EF [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, segundo Krug; Krug e Telles (2017, p.31), os professores de EF da EB percebem a sua profissão como uma “[...] profissão desvalorizada [...]”. Diante desse cenário, Krug; Krug e Telles (2019, p.54) destacam que, os professores de EF da EB manifestam o sentimento de insatisfação diante da “[...] desvalorização da Educação Física Escolar [...]”. Assim, segundo Krug; Krug e Telles (2018, p.299), “[...] a desvalorização profissional [...]” é um dos motivos de desencanto com a

profissão docente de professores de EF da EB. Dessa forma, considerando este contexto descrito, podemos inferir que, a desvalorização profissional é um dos motivos da não atratividade docente por parte dos professores de EF da EB, incluindo os professores iniciantes.

Assim, estas foram as percepções dos professores de EF iniciantes da EB estudados sobre os motivos que levam à não existência da atratividade docente pela EF na EB.

Ao realizarmos uma *‘análise geral*, sobre os motivos que levaram à não atratividade docente pela EF na EB, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, observamos que, estes fatos estão coincidentes com o colocado por Krug; Krug e Telles (2017) de que, os professores de EF da EB manifestam na profissão docente em EF que “[f]alta melhor salário [...]” (p.32), “[...] faltam melhores condições de trabalho [...]” (p.33) e “[f]alta mais valorização profissional [...]” (p.33). Entretanto, segundo Krug *et al.* (2018b, p.36), “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias [...], “[...] o salário baixo [...]” e “[...] a desvalorização profissional [...]” são desafios do cotidiano educacional que devem ser enfrentados pelos professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente.

### As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, concluímos que, a *‘maioria’* (*três*) dos professores de EF iniciantes na EB estudados, declarou a *‘existência da atratividade pela docência em EF na EB*, tendo *duas* justificativas (motivos) desse fato: 1) *‘gosta do que faz’*; e, 2) *‘vocação’*. Já, a *‘minoría’* (*dois*) dos pesquisados, declarou a *‘não existência da atratividade pela docência em EF na EB*, tendo *três* justificativas (motivos) desse fato: 1) *‘o salário baixo’*; 2) *‘as condições de trabalho difíceis/precárias’*; e, 3) *‘a desvalorização profissional’*. Assim, a partir dessa conclusão, podemos inferir que, o início da carreira foi gerador de atratividade para a permanência na docência em EF na EB, bem como da não atratividade pela permanência na docência em EF na EB e que estas percepções, dos professores de EF iniciantes na EB, perpassam por justificativas (motivos) fortemente enraizadas na realidade atual da profissão professor e, isto, se mostra independentemente da fase da carreira a qual estão vivenciando, porque perpassam pela precarização do trabalho docente em EF, conforme apontado por Krug (2017).

Diante deste cenário, concordamos com Louzano *et al.* (2010, p.564) que afirmam que, “[n]ão há dúvidas de que para atrair indivíduos mais qualificados para a carreira docente devemos melhorar os incentivos salariais e o status social da profissão” e, para tal situação acontecer “[...] são necessárias políticas públicas voltadas à valorização docente, objetivando recuperar a atratividade para a carreira” (CORRÊA *et al.*, 2019, p.137).

Para finalizar, destacamos que, os resultados desta investigação apontaram para a necessidade de mais discussões e estudos sobre a atratividade ou não para a permanência na docência em EF na EB, especialmente incluindo professores de EF em diversas fases da carreira docente.

### Referências

- ALMEIDA, C.B. de OPA, D.F.; MORETTI-PIRES, R.O. Estudo de caso. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- BERRIA, J. et al. O processo de definição de informantes. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- CORRÊA, C.P.Q. et al. A atratividade da docência na Educação Infantil em ingressantes no curso de Pedagogia. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.29, n.60, p.121-139, 2019.
- CUNHA, G.S. de A. A docência em Educação Física como profissão: atratividade da docência

- entre licenciandos em Educação Física na Universidade Federal de Alagoas. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, SEMINÁRIO DE ESTÁGIO, I., VII., 2015, Arapiraca. **Anais**, Arapiraca: UFAL, 2015.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- FEIL, I.T.S. **A formação docente nas Séries Iniciais do Primeiro Grau**: repensando a relação entre a construção de conhecimento por parte do professor e o modo como ensina, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- IÓRIO, A.C.F. **Aposentadorias docentes**: a permanência no magistério como projeto de vida, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2015.
- KRUG, H.N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-12, nov. 2017.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-10, set. 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura-ULBRA**, Canoas, v.20, n.44, p.285-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H.N.; KRUG, M.M.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v.13, n.2, p.49-68, jun. 2019.
- KRUG, H.N. et al. A representação social de si mesmo e da profissão docente de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v.2, n.4, p.49-63, jul./dez. 2017a.
- KRUG, H.N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v.10, n1, p.56-72, 2017b.
- KRUG, H.N. et al. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.14, n.36, v.03, p.28-34, 2018a.
- KRUG, H.N. et al. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.37, v.4, p.33-41, 2018b.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a.15, n.38, v.4, p.13-22, 2019.
- LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n.47, p.543-568, set./dez. 2010.
- MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32. 1999.
- MORETTI-PIRES, R.O.; SANTOS, S.G. dos. Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- MOTTA, M.A.A. da; URT, S. da C. Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade. **Revista Série Estudos**, Campo Grande, n.24, p.89-106, jul./dez. 2007.
- PAVAN, R.; LOPES, M.C.P. Formação docente: reflexões sobre diferentes dimensões. **Revista Série Estudos**, Campo Grande, n.24, p.27-33, jul./dez. 2007.
- SILVA, L.O. **Um estudo com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na rede municipal de Porto Alegre**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SILVA, K.F.M. da; CORRÊA, C.P.Q. Atratividade docente entre ingressantes no curso de Pedagogia. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.13, p.59-78, 2020.

SOMARIVA, J.F.G.; VASCONCELLOS, P.I.R.; JESUS, T.V. de. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas do município de Baço Norte. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SIMFOP), V., 2013, Tubarão. **Anais**, Tubarão, 2013.

SOUTO, R.M.A.; PAIVA, P.H.A.A. de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Revista Pro-posições**, v.25, n.1 (70), p.201-224, jan./abr. 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências humanas**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## CONSTRUÇÕES IRREGULARES X REDE COLETORA DE ESGOTO – UM CONFLITO RECORRENTE NO CONJUNTO HABITACIONAL GUABIROBA, PELOTAS – RS

Ingrid Medeiros Lessa<sup>51</sup>

### Resumo

Localizada na zona oeste de Pelotas, a COHAB Guabiroba, desde a sua construção (década de 80), sofre constantes modificações morfológicas, devido às construções irregulares – “puxadinhos”, criadas pelos próprios moradores como forma de expansão de suas habitações. Em decorrência dessas transformações, emerge um conflito recorrente no local: entupimento falta de manutenção e vazamento de esgoto, além da proliferação de vetores, em decorrência dos puxadinhos construídos sobre as redes coletoras de esgoto. Diante desta situação-limite, o presente artigo apresenta uma breve contextualização da temática, busca melhor compreender este conflito a partir do olhar de moradores da COHAB Guabiroba.

**Palavras-chave:** Conjunto Habitacional; Educação Ambiental; Esgoto.

### Resumen

Ubicada en la parte occidental de Pelotas, COHAB Guabiroba, desde su construcción (década de 1980), ha sufrido constantes cambios morfológicos, debido a construcciones irregulares, "sorteos", creados por los propios residentes como una forma de expandir sus hogares. Como resultado de estas transformaciones, surge un conflicto recurrente en el sitio: obstrucción, falta de mantenimiento y fugas de aguas residuales, además de la proliferación de vectores, debido a las pequeñas construcciones construidas en las redes de recolección de aguas residuales. En vista de esta situación extrema, este artículo presenta una breve contextualización del tema, buscando comprender mejor este conflicto desde la perspectiva de los residentes de COHAB Guabiroba.

**Palabras clave:** Conjunto habitacional; Educación ambiental; Alcantarilla.

### Quando surge a questão

Podemos dizer que o surgimento da radícula<sup>52</sup> desta pesquisa, teve início em 2014, quando recém havia chego a Pelotas para cursar graduação em Ciências Biológicas. Ainda em processo de adaptação ao ritmo desacelerado da cidade em relação à capital e, com os modos de viver dos pelotenses, em diferentes locais da cidade, o uso de uma expressão me despertava atenção. Na fila dos ônibus e/ou em momentos de despedida, lá estava presente na fala de alguns pelotenses a expressão “Partiu Guabiroba”, como sinônimo de “estou indo embora” ou “partiu casa”.

---

<sup>51</sup> Bacharel em Ciências Biológicas - Universidade Federal de Pelotas - UFPEL .Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG. Bolsista CAPES - PPGA FURG

<sup>52</sup> Região do embrião das plantas com sementes, responsável por originar as primeiras raízes das plantas.

Inquietações me ocorriam - de onde viera essa expressão? O que significara? Depois de alguns meses morando e circulando pela cidade, percebi que havia uma linha de ônibus chamada Guabiroba, e também um bairro com mesmo nome. Logo no início da graduação, laços de amizade com dois colegas pelotenses se fortaleceram. Durante as rodas de mate, entre uma conversa e outra, pude conhecer e entender um pouco mais sobre a história e organização desse bairro. Segundo estes amigos, a Guabiroba era um bairro com vida própria, devido à variedade de comércios e, onde também era possível encontrar apartamentos com preços de aluguéis muito acessíveis. Por experiências de conhecidos e familiares desses amigos, o aluguel dessas moradias por vezes apresentaria facilidade de negociação, devido aos frequentes problemas de infiltrações e esgoto presentes no local.

Após alguns anos, comecei então a conviver mais próximo desta realidade, quando passei a morar na fronteira deste bairro com o Fragata. Caminhando e pedalando pelas ruas e vielas desta comunidade, questionamentos, memórias e anseios brotaram em mim. O primeiro questionamento que surge nos pensamentos desta bióloga então recém formada é: de onde viera o nome deste bairro que possui pouquíssimas árvores, mas que, no entanto, carrega o nome popular de uma planta pertencente à família botânica da pitanga, da goiaba, do araçá e de tantas outras árvores frutíferas nativas do Rio Grande do Sul, *Campomanesia xanthocarpa* O. Berg (Guabiroba)?

Em momentos sequenciais, memórias de minha infância foram retomadas. A organização espacial, a distribuição das ruas, becos e vielas; as travessas nomeadas com numerais; e uma infinita variedade de estabelecimentos com horário comercial próprio, normalmente abertos das 7 às 00h. Eram lembranças das visitas de almoço e fim de tarde aos domingos na casa dos meus avós paternos, moradores da Cohab Rubem Berta, localizado na zona Norte de Porto Alegre.

Adensando os estudos sobre esse local conhecido por alguns moradores como cidade satélite, pude perceber que apesar de quase 300 km de distância, Cohab Guabiroba e Cohab Rubem Berta apresentam similaridades para além do período em que foram construídas e do projeto habitacional do Governo da época. Diversas questões ambientais<sup>53</sup>, econômicas, políticas e organizacionais estão presentes em ambos locais, dentre elas, o saneamento básico e as construções irregulares, como também apontados por Mello (2013). Lugares<sup>54</sup> com vida própria, que “pulsam em torno de si mesmo”.

Durante o processo de elaboração do projeto de mestrado, no viés de uma Educação Ambiental (EA) crítica e transformadora, percebi que estudar a problemática do saneamento básico e das construções irregulares na Guabiroba, poderia ser uma questão de estudo muito mais emergencial do que apenas investigar a origem do nome deste bairro e sua relação com as áreas verdes do local. Assim, se constitui o objetivo central desta pesquisa, que visa conhecer a percepção de jovens moradores deste Conjunto Habitacional em relação às condições (por vezes insalubres) do saneamento básico do local, em decorrência da construção dos puxadinhos.

Buscando compartilhar o processo de desenvolvimento deste trabalho, e parte desta jornada de estudos sobre a temática, será apresentada nas próximas sessões deste artigo, uma breve contextualização desta situação-limite, e em seguida, reflexões sobre a temática, por meio da EA.

---

<sup>53</sup>Entende-se aqui “problema ambiental” abrangendo questões sociais, visto que uma vez sendo uma espécie animal, os seres humanos compõem o cosmos conectado com outras diversas espécies de animais, plantas, bactérias, fungos, protozoários e tantos outros organismos vivos, se diferenciando apenas por sua racionalidade.

<sup>54</sup> Aqui, utiliza-se lugar como tempo lugarizado, situado entre espaço e tempo, sendo o movimento (Oliveira, 2012).

### Partiu Guabiroba – o Conjunto Habitacional

Projetado e construído na década de 80, sendo financiado pelo Banco Nacional da Habitação (BNH) e executado pela Companhia de Habitação (COHAB), o Conjunto Habitacional Guabiroba, Pelotas-RS, apresenta organização inicial em conjuntos de apartamentos de dois e quatro andares (Figura 1), totalizando 2.624 unidades habitacionais, variando de um a três dormitórios (MELLO, 2013). Conforme demonstrado por Medvedovski; Bertoni (1995), desde sua inscrição no Registro de Imóveis de Pelotas em maio de 1984, o Conjunto Habitacional Guabiroba nunca apresentou administração condominial formalizada. Um dos principais problemas acarretados por essa falta de um interlocutor responsável pela administração do Conjunto Habitacional, se refere a ausência de delimitação dos espaços de uso coletivo e individual ou público e privado.

**Figura 3. Organização dos apartamentos do Conjunto Habitacional Guabiroba, Pelotas - RS. Em amarelo, fita de apartamentos de dois andares; em azul: conjunto de apartamentos de dois andares; em vermelho, apartamentos de quatro andares; e em verde, E.E.E.F Luís Carlos Correa da Silva.**



Fonte: Google Maps, com adaptações da autora.

No projeto dessas habitações, cada unidade térrea foi planejada com uma área frontal e um pátio de fundos localizado entre dois blocos, formando um corredor de aproximadamente 10m, por onde passará a rede coletora de esgoto (caixas e tubulações) de aproximadamente 30 unidades habitacionais. O que não estava previsto, é que os moradores dessas habitações – com área inferior a 40m<sup>2</sup>, iriam construir extensões de suas residências (puxadinhos) sobre estes espaços (Figura 2),

inviabilizando assim, o acesso à manutenção e ao tratamento da rede de esgoto por parte da Prefeitura (MEDVEDOVSKI; BERTONI, 1995). Com as frequentes obstruções da rede de esgoto e casos de encanamentos inadequados, problemas de esgoto a céu aberto, mau cheiro, proliferação de pragas urbanas e vetores de doenças são recorrentes, gerando com frequência indignação aos moradores, que protestam por melhorias do saneamento básico no local (TOPNATIVA, 2012; G1-RS, 2013; G1-RS, 2015; DIÁRIO POPULAR, 2016).

**Figura 4 Expansão das residências térreas na COHAB Guabiroba.**

Fonte: Google Earth



A

**situação-limite**

Perante tal problemática, e como já evidenciada por Medvedovski & Bertoni (1995), cabe aos profissionais que trabalham com habitação popular, cogitaram como hipótese, que os moradores de apartamentos com área relativamente pequena, como por exemplo, do Conjunto Habitacional Guabiroba, expandam suas habitações utilizando a área de fundos, visando maior conforto e comodidade. Torna-se então, impossível não refletir sobre a relação dos moradores dessa comunidade com os espaços que habitam suas construções, os problemas ambientais existentes, e por fim, sobre as contribuições da EA como ferramenta para uma possível reflexão e transformação de hábitos e atitudes.

Em um contexto onde estamos cada vez mais condicionados a pensar individualmente, se faz necessário lembrarmos que “[...] continuamos circundados pelas coisas, pelos homens, pelo tempo e pelo espaço, só que agora temos um maior número de possibilidades de ser-no-mundo (MARANDOLA, 2012, p. 243)”. Com frequência, ritmos de vida onde o diálogo se torna cada vez mais escasso, são frequentes; e os cuidados com o próximo e os lugares que temos contato vêm sendo cada vez mais superficiais. Entende-se então, que para uma possível contribuição da EA nesse contexto, torna-se indispensável conhecer, entender e dialogar o habitar, o falar e os meios físicos e sociais com os moradores desse local em relação ao espaço e tempo. Diante disso, a pesquisa qual este trabalho compõe, visa dialogar com moradores dessa comunidade, buscando conhecer suas percepções em relação a este conflito recorrente, e com isso, refletir sobre as transformações morfológicas feitas no Conjunto Habitacional ao longo dos anos, suas causas, consequências e possíveis soluções.

Estudar e promover o lugar na contemporaneidade torna-se cada vez mais desafiador, uma vez que a vivência dos lugares vem sendo cada vez mais fragilizada, quando levamos em conta as sensações e experiências vividas por outras pessoas, ou então, carregamos juntos, medos e preconceitos de locais ainda não experienciados Relph (2012). Discutir e trabalhar com estes moradores as impressões que estão sendo deixadas desse lugar, a partir das atitudes e escolhas que vêm sendo praticadas ao longo dos anos, pode ser formas de buscar a autonomia desses sujeitos, por meio da reflexão de suas ações diárias e das responsabilidades que possuem com o lugar que habitam.

Uma vez que a transformação social a partir do despertar da consciência crítica dos sujeitos é almejada, entende-se que diálogo e práxis devem caminhar juntos. Assim, busca-se potencializar e problematizar com estes moradores, suas relações com o lugar onde vivem na tentativa de auxiliá-los a perceberem-se enquanto sujeitos desse lugar e não apenas como sujeitos que estão inseridos nesse lugar.

### **A escola enquanto espaço escolhido**

Uma vez que a associação de moradores do bairro encontra-se desativada, optou-se por utilizar a escola como espaço de diálogo e troca de conhecimento com os moradores. Neste caso, a preferência se deu pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Luís Carlos Correa da Silva (conhecida no bairro como EP2), por estar localizada no centro do Conjunto Habitacional (Figura 1). Em acordo com a Coordenação da escola, definiu-se que o trabalho seja desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental – noturno, devido à idade dos alunos, a probabilidade de que residam ou possuam membros do grupo familiar que residam nos apartamentos do Conjunto Habitacional e assim, provavelmente conheçam mais de perto a realidade vivida nesta situação-limite.

Durante a escolha do local para desenvolvimento desta pesquisa, a EP2 se destacou como potente espaço, não somente por estar localizada no coração da COHAB, mas também, por visualizar a escola como um importante espaço para troca de saberes e diálogos, que nos permite enquanto seres históricos e inacabados (FREIRE, 1996), resgatar memórias, reviver histórias, sonhar e (re) construir experiências e sonhos de vida. Uma vez que são considerados deveres dos professores/professoras e das escolas, enquanto espaços da educação popular, respeitar e valorizar os conhecimentos e saberes construídos e carregados pelos educandos (principalmente os de classes populares) ao longo da vida (FREIRE, 1996). Além disso, promover a reflexão da relação destes conhecimentos adquiridos na comunidade com os conteúdos trabalhados no ensino formal, tornando possível, contextualizar a importância e aplicabilidade desses saberes no contexto do entorno escolar e/ou nas realidades sociais em que estão inseridos.

Em busca de contribuir para a potencialização da autonomia destes moradores, serão instigados nesta pesquisa, a reflexão, o pensamento crítico e a curiosidade dos alunos, em busca de uma possível transformação social (FREIRE, 1987). Assim, é reforçada a importância da escola e desta relação entre pesquisadora, alunos/moradores, no processo de formação docente enquanto educadora ambiental, onde por meio de uma educação problematizadora, se almeja tornar perceptível a estes seres humanos, uma reflexão de suas ações no mundo em que vivem.

## Referências

DIÁRIO POPULAR (2016). **Moradores da Guabiroba se mobilizam**. Disponível em: [https://www.diariopopular.com.br/geral/moradores-da-guabiroba-se-mobilizam-112462/?fbclid=IwAR2l9SrdpVt5wLpOO3Go2\\_eNHgTCoRYej1OnM9e\\_flyb6M1k7rkWbAVxj0&](https://www.diariopopular.com.br/geral/moradores-da-guabiroba-se-mobilizam-112462/?fbclid=IwAR2l9SrdpVt5wLpOO3Go2_eNHgTCoRYej1OnM9e_flyb6M1k7rkWbAVxj0&). Acesso em: 24 jul., 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

G1-RS (2013). **Meu Bairro, Meu Mundo visita o Guabiroba**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/videos/t/jornal-do-almoco/v/meu-bairro-meu-mundo-visita-o-guabiroba/2757611/>. Acesso em: 12 nov., 2018.

G1-RS (2015). **Protesto na Guabiroba pede por melhores condições das vias**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/pelotas/v/protesto-na-guabiroba-pede-por-melhores-condicoes-das-vias/3898109/#>. Acesso em: 10 out., 2019.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Lugar enquanto circunstancialidade**. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia (org.). Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MEDVEDOVSKI, Nirce Saffer; BERTONI, Eduardo de Quadros. Avaliação pós-ocupação de redes de esgoto domiciliar em conjuntos habitacionais populares. **Anais do VI Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente-Qualidade e Tecnologia na Habitação-ANTAC- Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído-Rio de Janeiro**, 1995.

MELLO, Noé Vega Cotta de. **Metamorfose: ocupação e transformação dos espaços livres do Conjunto Habitacional Guabiroba**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

OLIVEIRA, Lívia de. **O sentido de Lugar**. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia (org.). Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RELPH, Edward. **Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar**. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia (org.). Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TOPNATIVA (2012). **Problemas no Bairro Guabiroba- 17-01-12.wmv**. Disponível em: <https://youtu.be/gVk7MC8K-Lk>. Acesso em: 26 jul. 2019.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## O EXERCÍCIO DA PRÁXIS DOCENTE EM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR A PARTIR DA LEITURA DAS OBRAS DE PAULO FREIRE: “EVA VIU A UVA” POR MEIO DO ENEM

Ingrid Medeiros Lessa<sup>55</sup>  
André Luís Castro de Freitas<sup>56</sup>

### Resumo

A partir de um estudo descritivo crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa, adensada pelo pensamento educacional de Paulo Freire, tem-se como intenção refletir sobre o exercício da práxis docente em curso pré-universitário popular. Em busca da promoção de uma educação problematizadora, surgiu a ideia de desenvolvimento da atividade denominada de “dinâmica dos kits”, em que os educandos passaram a desenvolver atividades práticas de compostagem, transpiração vegetal e construção de terrários fechados, sendo protagonistas do próprio processo de ensino-aprendizagem, atuando de forma crítica e autônoma.

**Palavras-chave:** Formação permanente; Diálogo; Metodologia ativa.

### Abstract

Through a critical descriptive study, based on a qualitative, in approximation to the educational thought of Paulo Freire, the intention is to reflect on the exercise of teaching praxis in a popular pre-university course. With the objective of promoting problematic education, the idea of developing an activity called “kit dynamics” emerged, in which students began to develop practical activities of composting, plant transpiration and the construction of closed terrariums, being protagonists of the process of teaching-learning, acting critically and autonomously.

**Key-words:** Permanent formation; Dialogue; Active methodology.

### Considerações iniciais

Idealizados com base na compreensão freiriana, prezando pela formação de sujeitos críticos e conscientes de sua práxis social, os cursos pré-universitários populares têm por objetivo capacitar cidadãos em vulnerabilidade social para os processos seletivos em instituições de nível superior. Dentre os cursos pré-universitários populares presentes na região sul do Rio Grande do Sul, destaca-se aquele que é objeto de estudo deste trabalho.

O curso apresenta como base a Educação Popular, conceito esse trabalhado por Paulo Freire pautado na inclusão social. Dessa maneira, o curso almeja contextualizar os conteúdos à vida dos cidadãos, além de proporcionar a esses o desenvolvimento do pensamento crítico para que possam vir a reconhecer a sua posição perante a sociedade e, ainda, possam modificá-la. Acredita-se que além de contribuir para a preparação da população em vulnerabilidade social para o ingresso no Ensino Superior, o projeto do curso permite, também, que atividades extracurriculares sejam desenvolvidas por educandos de diversos cursos de graduação e pós-graduação da Instituição e, ainda, membros externos.

---

<sup>55</sup> Bacharel em Ciências Biológicas - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG. Bolsista CAPES - PPGEA FURG

<sup>56</sup> Educador da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande - RS. Mestre e Doutor em Ciência da Computação. Mestre e Doutor em Educação. Atua em pesquisa e docência no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG.

Vinculado a isso, considera-se que o ENEM é o principal modelo de provas utilizado atualmente como meio de seleção para o ingresso no ensino superior, tal que o exercício da práxis dos educadores se faz cada vez mais necessário. No entanto, acredita-se que um desafio por parte desses profissionais é enfrentado constantemente, o qual pode ser traduzido no seguinte questionamento: como desenvolver metodologias e atividades capazes de instigar o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, visto que a demanda de conteúdo a ser trabalhada para o exame, é extremamente densa para um curto espaço de tempo a ser cumprido?

Diante disso, durante o curso de mestrado, mais especificamente no decorrer da leitura das principais obras estudadas a partir de Freire (1987; 1992; 1996), a inquietação tomou conta desta pesquisadora, então atuante como educadora de biologia no projeto do curso citado, no sentido de refletir sobre a práxis docente no ensino de biologia e seus reflexos na formação de cidadãos, educandos no projeto.

A partir de um trocadilho com uma das principais frases de Paulo Freire, esta pesquisadora passou a buscar alternativas que permitam à Eva, ver a uva por meio do ENEM. Logo, constantes reflexões se fazem premente sobre a práxis docente, objetivando: 1) Identificar como o processo de preparação para o ENEM pode auxiliar no desenvolvimento do senso crítico dos educandos em um viés de uma educação ambiental transformadora; e 2) Observar como a prática docente pode promover reflexões acerca de problemas ambientais a partir de questões abordadas no ENEM.

Em busca de refletir e exercitar essa práxis docente, esta pesquisadora passou a acompanhar as aulas da disciplina de atualidades no projeto. Dentre os temas abordados durante as aulas de atualidades que foram acompanhadas, pode-se destacar que os educandos apresentaram diversas curiosidades, bem como, demonstraram interesse em desenvolver e participar de atividades práticas.

A curiosidade dos educandos aconteceu em relação às medidas a serem tomadas no dia a dia em busca de minimizar os impactos destes conflitos ambientais. É possível então perceber que os educandos têm interesse em modificar suas atitudes, buscando contribuir para mudanças ambientais, tal que ficou pontual no momento em surge por parte deles, a ideia de construir uma composteira, visando reduzir a produção de lixo orgânico pela turma.

De maneira a proporcionar aos educandos, espaços para que se sentissem protagonistas do processo de aprendizagem, sendo capazes de estimular sua autonomia, criatividade e criticidade, o estudo de atividades embasadas em metodologias ativas (PEREIRA; KUENZER; TEIXEIRA, 2019; MORÁN, 2015), passou a ganhar destaque no exercício da práxis docente. Assim, surgiu a ideia e foi criada a “Dinâmica dos KITS”, atividade que será descrita a seguir.

### **Dinâmica dos kits**

Para a realização das atividades utilizando como base as metodologias ativas, a dinâmica realizada no espaço-tempo da sala de aula ocorreu conforme segue: a turma de biologia foi dividida em três grupos de seis integrantes cada. Em seguida, para cada grupo, de forma aleatória, foi entregue um kit contendo os materiais e um guia para confecção e condução de cada experimento, além de um roteiro de perguntas a serem respondidas pelos integrantes de cada grupo.

O kit nº1, correspondente ao experimento de compostagem, conforme figura 1, possui como componentes os seguintes materiais: três garrafas PET previamente cortadas, numeradas e com marcas nos locais a serem perfurados; uma porção de terra preta; uma porção de erva-mate, borra de café e cascas de frutas; uma porção de folhas secas e fragmentos de jornais; e minhocas, além do guia e roteiro da atividade conforme figura 1.

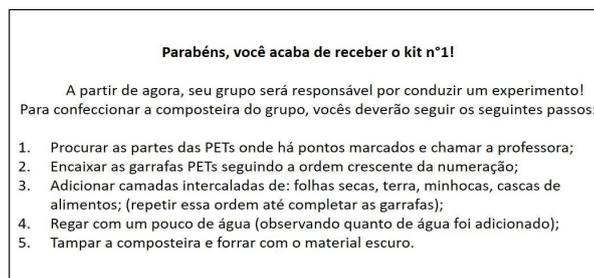


Figura 1. Roteiro de atividade para construção de composteira.

O kit n°2, correspondente ao experimento para observação do processo de transpiração vegetal, possuía como componentes, os seguintes materiais: um saco plástico, um pote plástico de 1L, um galho de abacateiro, 15 ml de óleo de soja, 600 ml de água, um pote plástico de 200 ml, tesoura e barbante, além, do roteiro de atividade, conforme figura 2.

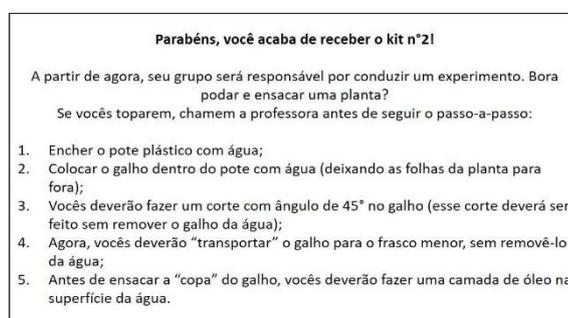


Figura 2. Roteiro de atividade para condução do experimento de observação da transpiração vegetal.

O kit n°3, correspondente ao experimento de construção de um terrário fechado, possuía como componentes, os seguintes materiais: um vidro de conserva, uma porção de terra preta, um bulbo de lírio da paz, argila expandida, uma porção de coquinhos de butiá e um fragmento de tecido, além, do roteiro de atividade conforme figura 3.

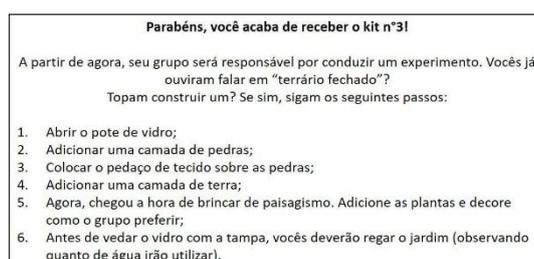


Figura 3. Roteiro de atividade para construção de terrário fechado.

Além dos roteiros de atividade presentes em cada kit, os grupos receberam um roteiro com questões norteadoras a serem respondidas durante o processo de desenvolvimento dos experimentos.

## Desenvolvimento dos experimentos e resultados

Os grupos compartilharam com a turma as respostas que obtiveram para as onze questões presentes no roteiro. As perguntas se referiram ao modo de execução dos experimentos, as questões técnico-científicas e a opinião dos educandos em relação ao desenvolvimento da atividade em sala de aula. Assim, a primeira pergunta foi apresentada aos educandos da seguinte maneira: Quais materiais foram utilizados no experimento?

Utilizamos para construir nossa “Compostop<sup>57</sup>” prego, papel, fita durex, terra, minhocas, fogo, vela, adubo/folhas secas, PET e água (GRUPO DO KIT nº 1). Diferente do outro grupo, não escolhemos um nome para nosso experimento, mas utilizamos os seguintes materiais: água, óleo, saco plástico, potes plásticos (um grande e outro menor), planta e tesoura (GRUPO DO KIT nº 2). Já que o outro grupo deu nome para o experimento, também vamos criar um para o nosso – plantinha no vidro. Usamos como material: terra, pedra, tecido, coquinhos, planta, água e vidro (GRUPO DO KIT nº 3).

A segunda questão do roteiro se referiu ao elemento químico Carbono (C), sendo apresentada aos educandos da seguinte maneira: É possível encontrarmos carbono nesse experimento? Se sim, onde?

Como aprendemos em química que toda matéria orgânica tem carbono, então achamos que deve ter na terra, nas minhocas e no adubo/folhas secas. Também pesquisamos na internet, que no fogo tem carbono (GRUPO DO KIT nº 1). Como dizem que o plástico é feito de petróleo, achamos que deve ter carbono nos potes e saco plástico que usamos, e pensando na resposta do outro grupo, deve ter na planta também (GRUPO DO KIT nº 2). Também concordamos que há carbono na planta e na terra. Além de ter no tecido, já que é feito de algodão (GRUPO DO KIT nº 3).

A terceira questão do roteiro referiu-se a percepção dos grupos quanto às etapas de desenvolvimento do experimento, sendo apresentada aos educandos da seguinte maneira: Vocês consideram alguma etapa do passo-a-passo como fundamental para o sucesso desse experimento? Se sim, qual e por quê?

No começo não soubemos muito bem o porquê das camadas, mas depois fomos lembrando das aulas de ecologia sobre decomposição, e então achamos que organizar a composteira em camadas de terra, matéria orgânica e matéria seca, seja uma etapa importante para a composteira dar certo, e também deve ter relação também com a posição das minhocas (GRUPO DO KIT nº 1). Achamos bem diferente nosso experimento e como ele foi feito, não sabemos o porquê, mas o que mais nos chamou atenção, foi cortar o galho num ângulo de 45°, então acreditamos que essa seja a etapa mais importante do experimento (GRUPO DO KIT nº 2). Pensando em como fomos montando o terrário e nas aulas que tivemos, achamos que o mais importante foi colocar o pedaço de tecido entre as pedras e a terra, deve ser mais ou menos tipo como funciona as( rochas no lençol freático e o escoamento da água na natureza (GRUPO DO KIT nº 3).

A quarta questão do roteiro referiu-se ao uso de água no experimento, sendo apresentada aos educandos da seguinte maneira: Vocês adicionaram água no experimento? Se sim, qual o volume (em mL)?

---

<sup>57</sup> Nome que os integrantes do grupo deram à composteira construída.

Usamos mais ou menos umas 30 ml de água para regar a última camada antes de cobrir a Compostop (GRUPO DO KIT n° 1).

Esquecemos de observar quanto de água exatamente foi utilizado, mas a água foi utilizada durante a etapa de cortar o galho da planta, e para o manter submerso durante o desenvolvimento de todo experimento. Pelo tamanho dos potes que utilizamos, deve ter sido umas 800 ml na hora de cortar o galho e umas 180 ml para manter o galho de molho (GRUPO DO KIT n° 2).

Também não nos lembramos de observar quanto de água adicionamos, mas só regamos o terrário antes de fechar o vidro (GRUPO DO KIT n° 3).

A quinta questão do roteiro referiu-se a presença do elemento químico Nitrogênio ( $N_2$ ) no desenvolvimento do experimento, sendo apresentada aos educandos da seguinte maneira: É possível encontrarmos nitrogênio nesse experimento? Se sim, onde?

Não conseguimos chegar num acordo sobre essa pergunta, então acreditamos que tenha nitrogênio somente no organismo das minhocas (GRUPO DO KIT n° 1).

De todos os materiais que recebemos, achamos que a planta é o único que tem nitrogênio (GRUPO DO KIT n° 2).

A gente conversou e decidimos que dos materiais recebidos, a terra e a água são os que possuem nitrogênio (GRUPO DO KIT n° 3).

A sexta questão do roteiro referiu-se ao uso de organismos vivos no desenvolvimento do experimento, sendo apresentada aos educandos da seguinte maneira: Foram utilizados organismos vivos nesse experimento?

Nosso organismo vivo eram as minhocas (GRUPO DO KIT n° 1).

No nosso experimento só tinha a planta de organismo vivo (GRUPO DO KIT n° 2).

Nosso organismo vivo também era uma planta (GRUPO DO KIT n° 3).

A sétima questão do roteiro referiu-se a relação da atividade com os conteúdos vistos na disciplina de biologia, sendo apresentada aos educandos da seguinte maneira: Vocês acham que esse experimento tem relação com algum ciclo, como por exemplo, o do oxigênio ( $O_2$ )? Se sim, como essa relação ocorre e/ou em qual etapa do experimento essa relação pode ser observada?

Pra gente, o ciclo que mais tem relação com o experimento é o do  $O_2$  mesmo, porque a água é composta por  $H_2O$  e às minhocas também ajudam a fazer buracos na terra para o ar passar. Ficamos curiosos pra saber por que a professora apagou o fogo colocando um copo de ponta cabeça na vela, daí pesquisando na internet que pra ficar aceso o fogo precisa de  $O_2$ , e que quando o  $O_2$  do espaço acaba o fogo apaga, então, achamos que isso tem a ver com o ciclo do  $O_2$  também (GRUPO DO KIT n° 1).

Nosso experimento era só para ensacar a planta e deixar o galho na água, então achamos que isso não tem relação com nenhum ciclo (GRUPO DO KIT n° 2).

Como o vidro do nosso terrário começou a ficar suado depois de alguns dias que o deixamos perto da janela da sala porque achamos que a planta ia precisar de sol, então por causa das gotas de água que formou, a gente acha que isso tem a ver com o ciclo do  $O_2$  também, deve ser tipo o que acontece para formar a chuva (GRUPO DO KIT n° 3).

A oitava questão do roteiro referiu-se a satisfação dos educandos ao desenvolver a atividade, sendo apresentada aos mesmos da seguinte maneira: Vocês gostaram de fazer essa atividade?

Sim, gostamos muito. Principalmente porque nosso experimento foi de uma ideia nossa e fazendo a composteira, percebemos que ela produz bastante água, que na verdade perguntando pra professora, descobrimos que esse líquido é o chorume, e que diluindo ele, dá pra regar as plantas, é tipo um adubo líquido (GRUPO DO KIT nº 1).

No começo achamos meio sem graça, mas depois começamos a nos divertir tentando cortar o galho e ensacar as folhas do abacateiro. A parte de responder as perguntas achamos bem difícil, aliás, achamos que nosso experimento foi o mais difícil de todos (GRUPO DO KIT nº 2).

Nossa, foi muito legal. Receber o kit, sem saber o que tinha dentro, parecia que estávamos ganhando um presente. Quando descobrimos o que era, foi bem mais legal, porque podemos mexer na terra, decorar como a gente queria e os roteiros foram nos desafiando, pareciam enigmas (GRUPO DO KIT nº 3).

A nona questão do roteiro referiu-se a relação da atividade com os conteúdos de biologia, sendo apresentada aos educandos da seguinte forma: Vocês acham que essa atividade tem relação com qual (is) conteúdo(s) da biologia?

Sim, ecologia por causa da decomposição (GRUPO DO KIT nº 1).

Sim, botânica porque tinha planta e talvez um pouco de bioquímica por causa da fotossíntese (GRUPO DO KIT nº 2).

Sim, com toda biologia porque nosso terrário parecia um mini planeta Terra e, no nosso planeta, tudo é biologia (GRUPO DO KIT nº 3).

A décima questão do roteiro referiu-se a interdisciplinaridade da atividade, sendo apresentada aos educandos conforme segue: Finalizando, essa atividade pode ter relação com outra(s) disciplina(s)? Se sim, qual (is)?

Sim, química porque a erva-mate, o café e às cascas de fruta vão se decompondo e liberando vários nutrientes pra terra. E a gente acha que tem relação com a física também, porque a matéria vai mudando (GRUPO DO KIT nº 1).

Sim, química porque a planta continuou viva e achamos que isso tem relação com os metabolismos dela e, matemática também porque tivemos que pensar nos ângulos para cortar o galho da planta (GRUPO DO KIT nº 2).

Sim, muita química por causa dos elementos químicos e todos os processos que foram deixando tudo funcionar dentro do vidro (GRUPO DO KIT nº 3).

A décima primeira, última questão do roteiro, referiu-se a continuidade do experimento, sendo apresentada aos educandos da seguinte maneira: Com o passar do tempo, o que vocês acham que irá acontecer com o experimento?

A gente achou que a quantidade de lixo fosse diminuir até ficar somente terra e às minhocas vivendo nela. Por ter restos de alimentos, a gente também achou que fosse começar a ficar com mau cheiro, mas não (GRUPO DO KIT nº 1).

Achamos que a água do pote fosse evaporar e a planta morrer, mas depois percebemos que com a camada de óleo, ela não evapora e a planta continuou viva (GRUPO DO KIT nº 2).

A gente achou que a planta fosse morrer, porque ia ficar sem oxigênio trancada dentro do vidro, mas depois percebemos que ali dentro tinha formado um ecossistema (GRUPO DO KIT nº 3).

Desde o planejamento da atividade, nota-se que os educandos apresentaram inquietações e curiosidades, visto que o interesse pelos temas geradores trabalhados surgiu a partir de curiosidades apresentadas pelos educandos em relação a possíveis mudanças de atitude na busca de transformações da realidade (FREIRE, 1987).

Durante o processo de análise dos dados, é possível inferir que nos três grupos, a relação da atividade com outra disciplina foi feita no mínimo uma vez, como observado pelo grupo do kit n° 1, ao associarem os conteúdos de química orgânica com a presença de carbono na matéria orgânica do experimento. Já a dinâmica do terrário fechado foi associada aos conteúdos de física e geografia pelo grupo do kit n° 3, no momento em que o funcionamento das rochas no lençol freático e o escoamento da água na natureza foram citados. Por fim, ao utilizarem conceitos de geometria, como enfatizado pelo grupo do kit n° 2, foram correlacionadas observações de volume e cálculos de ângulos.

Considerando que as provas do ENEM são organizadas de acordo com as áreas do conhecimento foi possível constatar que o uso de metodologias ativas é considerado uma ferramenta diferenciada no processo de ensino-aprendizagem em cursos pré-universitários, visto que em uma única atividade, e de forma prática, os conteúdos de diversas áreas foram trabalhados.

Com isso, conforme Freire (1996), os conteúdos deixam de ser transmitidos de forma bancária aos educandos, permitindo que estes atuem como protagonistas do seu próprio processo formativo e, ainda, implica na construção do conhecimento de forma coletiva.

A utilização de situações do contexto vivido pelos educandos ou temas geradores sugeridos por eles, enriqueceram o desenvolvimento da atividade além, de valorizar o papel do educando e sua importância em sala de aula, como pode ser observado nas respostas da oitava questão pelos grupos do kit n° 1 e 3.

Em contrapartida, o grupo do kit n°2, apesar de demonstrar ter gostado de realizar a atividade, declarou perceber um grau de dificuldade maior em seu experimento em relação aos demais, o que faz perceber nessa resposta possíveis pontos a serem aprimorados por parte dos educadores em uma próxima aplicação da atividade.

Nota-se, ao refletir em Freire (1996), que os educandos apresentaram inquietações e curiosidades, e ao mesmo tempo, foi possível observar que exercitaram sua autonomia ao buscarem soluções para suas dúvidas por meio de pesquisas na internet ou questionamentos à educadora. Para Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019), quando utilizadas em momentos apropriados e sob orientação pedagógica, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passam a ser ferramentas cada vez mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem uma vez que o desenvolvimento tecnológico ocorre de maneira acelerada.

Dentre os grupos, os estudantes responsáveis por desenvolver o experimento do kit n°1, demonstraram surpresa ao observar a ausência de odor, a velocidade de decomposição da matéria orgânica e da taxa de chorume produzido pela “Compostop”. Além disso, alguns educandos reproduziram o experimento, construindo suas próprias composteiras em casa, buscando reduzir a quantidade de lixo orgânico produzido por suas famílias.

Em determinados casos, foi possível identificar que os educandos se encontravam condicionados a uma visão bancária do processo educativo, conforme Freire (1987), como por exemplo, no momento em que se observa a resposta do grupo responsável pelo kit n° 2 à oitava pergunta. Em outros momentos, alguns educandos passaram a relacionar os experimentos a situações reais encontradas na natureza, demonstrando contextualizar a atividade associando-a ao funcionamento dos lençóis freáticos, a fotossíntese, ao metabolismo das plantas, a produção de nutrientes pelo solo e até mesmo a comparar o sistema do experimento do kit n°3 com o

funcionamento de um “mini planeta”. Em outros casos, a falta de contextualização se tornou evidente no momento em que os educandos não associaram a presença de organismos vivos no ar, na terra e na água ou então, a participação do ciclo da água, do nitrogênio e do carbono durante o desenvolvimento da atividade.

### **Considerações finais**

Ao observar a apresentação dos grupos, foi possível inferir que muitos educandos apresentaram dificuldade frente à atividade de fala perante a turma. O que se torna compreensível, visto que muitos destes nunca estiveram diante de situações como esta por estarem afastados da escola há mais de cinco anos e/ou pelo fato da maioria das aulas do curso serem expositivas visando exclusivamente cumprir o cronograma de conteúdos previstos para o ENEM. Com esse argumento foi possível reconhecer uma questão dissonante aos pressupostos freirianos o qual tem por objetivo uma educação problematizadora e não uma educação bancária.

Retomando a análise, foi possível refletir que os educandos apresentaram resistência frente às metodologias que fujam do modelo tradicional de aula expositiva. Para Freire (1987, 1996), os sujeitos oprimidos, acostumados apenas a receberem os conteúdos transmitidos pelos educadores de maneira unidirecional, as ações de formar grupos, dialogar com os colegas, serem questionados e induzidos a refletirem sobre os conteúdos de forma diferenciada, e ainda, serem estimulados a atuarem como protagonistas do próprio processo de ensino representam situações adversas, enfrentadas pelos educandos, ao participarem de atividades como estas.

Diante destas reflexões, é possível afirmar que atividades como esta potencializam o protagonismo dos educandos, uma vez que são estimulados a sentirem-se envolvidos com o conteúdo programático, atuando de forma ativa no desenvolvimento do experimento. Para Freire (1987), a partir do momento em que os educandos passam a relacionar a atividade com situações reais, compartilhando com a turma seus achados, dúvidas e curiosidades encontradas, o diálogo se faz presente, gerando debates e reflexões coletivas que rompem com a educação bancária, passando então, a ser construída uma relação educando-educador.

Além disso, a atividade proporcionou, ainda, maior interação entre os sujeitos dos grupos com seus pares e dos grupos com a turma, por meio do processo de pesquisa e problematização das questões do roteiro, bem como da socialização dos experimentos e resultados obtidos por cada grupo, com a turma.

Foi possível observar, ainda, que a partir das ideias e sugestões de atividades que emergiram das curiosidades dos educandos, uma gama de assuntos passou a surgir, tanto para serem trabalhados na disciplina de biologia, como em outras como física, química, geografia, matemática, ou, ainda, de maneira interdisciplinar em outras atividades como em aulões, por exemplo.

Por fim, é possível concluir que trabalhos como estes são cada vez mais desenvolvidos em espaços de cursos pré-universitários populares ou escolas públicas, buscando promover a autonomia e a criticidade dos educandos em busca da autonomia transformadora.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; KUENZER, Acacia Zeneida; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**, UFSM, v. 44, p. 73-1-23, 2019.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020