

Organizadores:  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Helena Maria Ferreira  
Márcio Barbosa de Assis  
Edmilson Francisco



**PRODUTOS  
EDUCACIONAIS  
DO MESTRADO  
PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO:  
saberes vivenciais**

**2020**

**PRODUTOS EDUCACIONAIS DO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO:  
saberes vivenciais**

**PPGE/UFLA  
2020**

---

### **Organizadores:**

Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Helena Maria Ferreira  
Márcio Barbosa de Assis  
Edmilson Francisco

### **Autores:**

Adelene de Souza	Ludmila Magalhães Naves
Agnes Priscila M. de Moraes	Marcelino da Costa Ramos
Amanda Mendonça Pereira	Márcia Aparecida da S. Costa
Amanda Naves Rodrigues	Márcio Barbosa de Assis
Ana Paula M. Coutinho	Marília Eduardo da Silva
Carlos Betlinski	Mauriceia S. de Paula Vieira
Edmilson Francisco	Paloma Cristine S. Souza
Eloenia Oliveira da Silva	Patricia Vasconcelos Almeida
Helaine Cristina A. Calixto	Rita Cássia de Oliveira
Helena Maria Ferreira	Roselaine Silva Tadeu
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Teciene Cássia de Souza
Isabella Bacha Ferreira	Thiago Lemes de Oliveira
Jenifer Jully Vilela de Oliveira	Uliania Marinho Rodrigues
Joselma Silva	Valéria Aparecida C. Sousa
Juarez Luiz Abrão	Vanderlei Barbosa
Karla Emanuella Veloso Pinto	Vanessa Mattos M. Milêu
Karla Leticia de Lima Moraes	Vanilda Aparecida Belizário
Luciana Azevedo Rodrigues	

## **PRODUTOS EDUCACIONAIS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: saberes vivenciais**



**PPGE/UFLA  
2020**

---

Copyright ©2020, dos organizadores.

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores e autoras.

**Universidade Federal de Lavras**

Reitor: Prof. João Chrysostomo de Resende Júnior

Vice-reitor: Prof. José Roberto Soares Scolforo

Pró-Reitora de Pós-Graduação: Adelir Aparecida Saczk

Coordenador do PPGE: Marco Antonio Villarta-Neder

Capa: Ludmila Magalhães Naves

Diagramação: Márcio Barbosa de Assis

Revisão de português: Edmilson Francisco

Revisão bibliográfica: Márcio Barbosa de Assis

Produtos educacionais do mestrado profissional em educação :  
saberes vivenciais / organizadores: Ilsa do Carmo Vieira  
Goulart ... [et al.]. – Lavras : PPGE/UFLA, 2020.  
415 p. : il.

Inclui bibliografias.

Vários autores.

ISBN: 978-65-00-12075-2

1. Educação. 2. Mestrado profissional. 3. Relatório de  
atividades práticas. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II.  
Ferreira, Helena Maria. III. Assis, Márcio Barbosa de. IV.  
Francisco, Edmilson. V. Programa de Pós-Graduação em  
Educação - Universidade Federal de Lavras.

CDD - 370

Ficha elaborada por Márcio Barbosa de Assis (CRB 6/1930)

PPGE/UFLA

- 2020 -

Universidade Federal de Lavras  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Caixa postal: 3037 – Cep: 37200-900  
Lavras – Minas Gerais

---

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	<b>6</b>
PREFÁCIO	<b>15</b>
A produção de um caderno pedagógico e o ensino pautado em habilidades de leitura: potencialidades para a formação docente <i>Vanilda Aparecida Belizário</i> <i>Helena Maria Ferreira</i>	<b>17</b>
Analisando as práticas digitais de professores de línguas em formação inicial <i>Amanda Mendonça Pereira</i>	<b>35</b>
Arte, poesia e formação cultural: nas “asas” da humanização <i>Amanda Naves Rodrigues</i> <i>Marília Eduardo da Silva</i> <i>Roselaine Silva Tadeu</i> <i>Vanessa Mattos Magalhães Milêu</i> <i>Vanderlei Barbosa</i>	<b>52</b>
As vivências escolares como forma de ensinar e aprender através dos trabalhos da Escola Estadual São Luiz Gonzaga <i>Marcelino da Costa Ramos</i> <i>Luciana Azevedo Rodrigues</i>	<b>104</b>
Contribuições das vivências no mestrado profissional em educação para promoção da prática profissional docente: metodologia ativas em ação <i>Agnes Priscila Martins de Moraes</i> <i>Helena Maria Ferreira</i>	<b>119</b>

---

Da vida para o <i>workshop</i> : a criança vítima de abuso sexual e a escola <i>Thiago Lemes de Oliveira</i>	<b>135</b>
Docência voluntária: momento para aprender, ensinar e refletir sobre a profissão docente: relato de experiência <i>Adelene de Souza</i>	<b>143</b>
Explorando os multiletramentos na cantiga “Meu Galinho” <i>Helaine Cristina Amaro Calixto</i>	<b>153</b>
Formação docente no contexto de práticas educativas: processo colaborativo do programa de residência pedagógica <i>Joselma Silva</i> <i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	<b>169</b>
Gamificação: intervenções pedagógicas para professores de línguas em formação inicial <i>Karla Letícia de Lima Moraes</i>	<b>183</b>
Intolerância religiosa: o racismo religioso na escola <i>Uliania Marinho Rodrigues</i>	<b>214</b>
Leitura do gênero videoanimação na escola: uma proposta didática para o 7º ano do ensino fundamental <i>Teciene Cássia de Souza</i>	<b>220</b>
Letramento visual e letramento literário: reflexões propostas em um curso de formação para professores <i>Ludmila Magalhães Naves</i> <i>Rita Cássia de Oliveira</i> <i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	<b>230</b>

O trabalho com narrativas na formação de professores: a importância das autobiografias e dos diários reflexivos <i>Jenifer Jully Vilela de Oliveira</i>	<b>243</b>
Os sujeitos formam a escola, a escola forma os sujeitos <i>Paloma Cristine S. Souza</i>	<b>255</b>
Prática de leitura de imagens fotográficas a partir da criação de uma oficina de recortes <i>Ludmila Magalhães Neves</i> <i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	<b>264</b>
Projeto de intervenção na escola utilizando os jogos no processo de alfabetização e letramento <i>Márcia Aparecida da Silva Costa</i> <i>Mauriceia Silva de Paula Vieira</i>	<b>275</b>
Proposta de matriz de leitura para gêneros midiáticos <i>Isabella Bacha Ferreira</i> <i>Helena Maria Ferreira</i>	<b>281</b>
Relato de experiência em uma turma do primeiro período da educação infantil em uma escola do município de Ingaí – MG <i>Valéria Aparecida Costa Sousa</i>	<b>296</b>
Relatório de aplicação da “Sequência de atividades para aula de leitura” realizada em uma Biblioteca Escolar <i>Márcio Barbosa de Assis</i> <i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	<b>300</b>
Relatório final do laboratório de práticas educativas <i>Eloenia Oliveira da Silva</i> <i>Carlos Betlinski</i>	<b>331</b>

Uma proposta de prática pedagógica por meio de projetos nas aulas de língua portuguesa <i>Edmilson Francisco</i>	<b>370</b>
Vivências paradesportivas: uma proposta de intervenção do esporte no contexto escolar <i>Juarez Luiz Abrão</i>	<b>385</b>
<i>Workshop</i> tecnologias e práticas digitais na sala de aula <i>Patricia Vasconcelos Almeida</i> <i>Amanda Mendonça Pereira</i> <i>Karla Emanuella Veloso Pinto</i> <i>Karla Leticia de Lima Moraes</i> <i>Ana Paula Machado Coutinho</i>	<b>389</b>
Os Autores	<b>403</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta obra é constituída por um conjunto de textos produzidos por mestrados do curso de Mestrado Profissional em Educação (PPGE-UFLA), com a participação dos respectivos professores orientadores. Nessa direção, a proposta desta obra é divulgar relatos acerca dos produtos educacionais voltados à formação de professores. Assim, esta coletânea de relatos se distancia dos cânones das produções acadêmicas que se pautam no embasamento teórico e na descrição do percurso metodológico necessários para uma validação e para a qualificação das pesquisas científicas. Esta obra se configura como um espaço de articulação entre teoria e prática, entre a universidade e os mundos do trabalho, com intersecções entre o fazer acadêmico e o fazer docente.

Desde o início de suas atividades em agosto de 2011, o curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA) vem consolidando, no decorrer de sua trajetória, ações formativas de professores, pautando-se na perspectiva de que os sujeitos em formação precisam não somente compreender os fundamentos da educação, as bases legais que regulamentam os processos, as teorias sobre o ensino e a aprendizagem, mas também experienciar situações que os permitam ressignificar a própria formação e a atuação profissional, estimulando o que denomina Nóvoa (1992, p. 12)<sup>1</sup> de uma “[...] cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Uma formação, no

---

<sup>1</sup> NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

âmbito da pós-graduação *strictu sensu*, demanda um olhar atento para a profissionalidade docente.

Frente a ascendência dos programas de pós-graduação *strictu sensu* no contexto nacional, segundo Balbachevsky (2005)<sup>2</sup>, observa-se o impacto favorecido ao processo de formação docente em níveis de mestrado e doutorado. Nesse contexto, com o crescimento dos programas de pós-graduação em educação, tem-se uma diversidade de pesquisas que buscam realizar análises e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento docente, propiciando um salto qualitativo na formação e na atuação profissional do egresso.

A alteração no direcionamento das pesquisas em educação pode ser pensada a partir da realidade investigativa assegurada pelos cursos de Mestrado Profissional em Educação. Conforme regulamenta a Capes pela Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, a prioridade está na formação de profissionais pós-graduados competentes para elaborar novas técnicas e processos de ensino aprendizagem, com vistas ao “desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística” (BRASIL, 1998, p. 1)<sup>3</sup>.

Instituídos no Brasil em 1995, os mestrados profissionais foram regulamentados pelas Portarias da

---

<sup>2</sup> BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios de educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção I, p. 14.

Capes n. 47 e n. 80/1998, assumindo o Ministério da Educação a responsabilidade relacionada à regulamentação e à oferta desses cursos. Desse modo, segundo os estudos de Chisté (2016, p. 790)<sup>4</sup>, a proposta de flexibilização do modelo de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de mestrado nas modalidades acadêmico e profissional regulou-se a partir

[...] da necessidade de uma formação universitária que atendesse às demandas sociais, considerando que as mudanças tecnológicas e as correntes de transformações econômico-sociais necessitam de profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais.

Complementando o exposto, André (2016)<sup>5</sup> afirma que os mestrados profissionais, assim como os acadêmicos, também exigem rigor e cuidado metodológico, inerente a toda pesquisa. No entanto, a pesquisa no Mestrado Profissional apresenta especificidades no sentido de que deve formar o pesquisador para fazer uma leitura crítica e compreensiva da realidade, no sentido de sua transformação, o que vai exigir a aquisição de habilidades, tais como

[...] formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e

---

<sup>4</sup> CHISTÉ, P. de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *Revista Ciência da Educação*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

<sup>5</sup> ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pluraisarticle/download/2300/1605>. Acesso em: 10 out. 2018.

referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados.

Para a autora,

[...] isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e relato dos achados (ANDRÉ, 2016, p. 33-34).

Em relação às ações investigativas desenvolvidas no curso de Mestrado Profissional, de modo específico, direcionadas à área da Educação, geralmente decorrem questionamentos sobre as diferenças ou similaridades entre o Mestrado Acadêmico e o Profissional. Diante disso, Ribeiro (2005, 2006)<sup>6-7</sup> distingue dois aspectos que entre estes cursos: o primeiro refere-se ao processo de financiamento e o segundo remete ao produto final. Nesse último quesito, o que orienta o art. 2 da Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, diz respeito à especificidade do produto, como condição para o Mestrado Profissional, com a apresentação de um trabalho final que evidencie domínio teórico-metodológico do objeto de estudo,

[...] sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística,

---

<sup>6</sup> RIBEIRO, J. Ainda sobre o mestrado profissional. *RBPG*, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

<sup>7</sup> RIBEIRO, J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *RBPG*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Seção Debates. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Debates\\_Artigo\\_1\\_n4.pdf](http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Debates_Artigo_1_n4.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (BRASIL, 1998)<sup>8</sup>.

Conforme as disposições da Portaria CAPES nº 60, de 20 de março de 2019, no âmbito dos Programas de Pós-graduação, na modalidade profissional, os trabalhos de conclusão de curso

deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética (BRASIL, 2019)<sup>9</sup>.

Além disso, a referida Portaria determina que o regulamento do programa

deverá indicar os formatos dos trabalhos de conclusão, assim como os mecanismos de registro documentado sobre o conhecimento gerado pela pesquisa, para fins de verificação e avaliação (BRASIL, 2019)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção I, p. 14.

<sup>9</sup> BRASIL. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 56, p. 26, 22 mar. 2019. Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/03/2019&jornal=515&pagina=26>. Acesso em: 1 out. 2020.

Nessa vertente, a presente obra reuniu as produções de egressos em relação aos produtos educacionais desenvolvidos no curso de Mestrado Profissional, tomando como objeto de estudo as experiências vivenciadas no contexto da realidade escolar e apresentados como registro para validação do componente curricular “Laboratório de Práticas Educativas”, da Matriz Curricular 2019, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFLA). Os textos remetem aos registros das ações desenvolvidas que tiveram por finalidade descrever elementos fundantes no processo de formação dos mestrandos, tendo em vista uma reflexão da repercussão do Mestrado Profissional na continuidade dos estudos acadêmicos, na inserção no magistério superior ou na atuação na educação básica.

Nesta obra, descortinam-se os discursos de professores em formação, de sujeitos articuladores dos espaços acadêmicos e profissionais, em um desenho que incorpora a prática como elemento estruturante das teorias. Produzir e socializar os conhecimentos, com os enfrentamentos dos desafios inerentes às práticas de escrita, constitui uma proposta formativa do grupo de professores do PPGE (UFLA). Escrever exige leitura reflexiva, exige capacidade de síntese, exige sistematização de ideias, exige posicionamento crítico, exige escolhas teóricas e metodológicas, exige a organização do pensamento, exige competências relacionadas às habilidades linguísticas e discursivas. Escrever é um dos modos de constituir-se como um sujeito do próprio percurso formativo. Escrever é pensar, sentir, questionar, responder. Para Larrosa (2003, p. 108)<sup>10</sup>,

Parece-me sintomático que no território acadêmico se problematize o

---

<sup>10</sup> LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 101-115, 2003.

método e não a escrita. A imagem dogmática do conhecimento e do pensamento oculta que o que fazemos na maior parte do tempo é ler e escrever. E oculta, supondo que já sabemos ler e escrever que: ler não é senão compreender o pensamento, as ideias, o conteúdo ou a informação que há no texto, e escrever não é senão esclarecer o que já se havia pensado ou averiguado, ou seja, o que já se pensa e se sabe.

Problematizar a escrita significa, entre outras questões, compreendê-la com um processo. Aprende-se a escrever, escrevendo. Segundo Fugikawa (2005)<sup>11</sup>, a dimensão formativa da escrita se sustenta nas potencialidades de promover o confronto de pontos de vista, revisitar ideias, retomar e esclarecer questões, favorecer o posicionamento individual e coletivo em relação às questões tratadas, sistematizar discussões, fortalecer vínculos e parcerias.

A estratégia de formação pela/para a escrita possibilitou a organização desta obra. Nela reunimos um texto descritivo dos diferentes produtos desenvolvidos no contexto educacional, com centralidade das ações na área "Formação de Professores", do PPGÉ, correlacionados às linhas de pesquisa: Linha 1 "Fundamentos da Educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos", Linha 2 "Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações" e linha 3

---

<sup>11</sup>FUJIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Graf. FE, 2005. p. 247-260.

“Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas”.

Diante disso, selecionamos 25 (vinte e cinco) relatos referentes aos produtos educacionais, com a finalidade de socialização das ações desenvolvidas no PPGE, de modo a contribuir com o processo formativo de outros professores e viabilizar outras tantas possibilidades de atuação dos mestrandos. Socializar experiências implica em um desnudamento, significa enfrentar desafios da complexidade do processo de escrita, mas, significa, sobretudo, (re)construir e ressignificar as identidades docentes e desenvolver a autonomia intelectual.

Nessa direção, os organizadores desta obra sobrelevam o potencial formativo do percurso de produção de cada relato. Assim, gostaríamos de agradecer a cada autor, que, no seu tempo, no seu estilo, com sua coragem para se desnudar, aceitou, entusiasticamente, o nosso convite para compor essa edição. Para Freire (1996)<sup>12</sup>, o exercício da docência exige

assumir riscos, aceitar o novo, [...],  
reflexão crítica sobre a prática, [...],  
ter consciência do inacabamento, [...],  
bom senso, humildade, tolerância,  
convicção de que mudar é possível,  
curiosidade, competência profissional.

Nessa perspectiva, também gostaríamos de externalizar o nosso agradecimento a você, caro leitor, pelo interesse nesta coletânea, que, para nós, representa uma importante conquista para a consolidação das ações formativas do PPGE.

---

<sup>12</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

Esperamos que os relatos que constituem este livro lhe tragam provocações e críticas e, também, encantamentos e identificação. Os produtos educacionais produzidos são resultantes de espaços de mobilização de saberes (re)construídos nas efervescências da articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos profissionais, propiciados pelos encontros de orientações, pelas aulas, pelas leituras, pelas conversas entre colegas.

Esta obra representa um espaço de diálogo com os sujeitos-autores. Nessa posição de diálogo, fazemos votos de que a leitura de cada texto seja profícua e prazerosa! É uma enorme satisfação tê-lo(a) como leitor(a).

*Os organizadores*

## PREFÁCIO

*Assim como não é coerente  
supor um questionamento inquestionável,  
é absurdo partir de um conhecimento  
inovador que pare de inovar-se.  
(DEMO, 1997, p. 68)*

Educar e educar-se são parte de um intenso movimento de busca e indagações, de constatações e intervenções. Assim, compreendemos que ciência não consiste em um acervo de informações prontas simplesmente disponíveis e acessíveis, uma vez que o fator “inovação” a acompanha e prevalece como uma lógica que move constantemente o conhecimento. A existência de um questionamento incessante é primordial, é a chave que alimenta o novo, o inédito, as soluções possíveis, a probabilidade de novas tentativas, a esperança da descoberta.

Nessa vertente, sabemos que o profissional competente não nasce das práticas passivas de escutar aulas, de mecanicamente memorizar conteúdos e fazer provas. Esse profissional constitui-se, continuamente, quando aprende a pensar e a ser crítico, quando liberta sua curiosidade e redefine seus estudos, transforma e reconstrói seus conhecimentos e práticas, de modo a desdobrar e ressignificar suas descobertas na sala de aula e no mundo a que se aplica.

Além de tudo isso, para o mestre profissional em educação, trata-se de reformular, organizar, materializar descobertas e retorná-las à sociedade como um sujeito capaz e apto a aprimorar suas práticas bem como idealizar e aplicar seus conhecimentos e experiências em forma de um

produto-projeto, uma ação concreta na sociedade, proveniente desse mergulho na reflexão sistematizada, gerando materiais que contribuam para a ampliação dos saberes relacionados à atuação docente, ao desenvolvimento intelectual, à revisão e à ressignificação de práticas de outros professores, seja da comunidade originária desse profissional agora mestre, seja de outros espaços

Com os textos que compõem esta obra, estaremos tecendo uma série de possibilidades de trabalho, expostos como frutos dos estudos da teoria e das práticas desenvolvidos no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), do Mestrado Profissional em Educação, de modo a atender às demandas sociais, profissionais e organizacionais do mercado de trabalho, modalidade que tem o objetivo de capacitar profissionais das diversas áreas do conhecimento por meio de pesquisas e investigações de variadas temáticas, processos e técnicas.

Logo, cada relato que se segue carrega a oportunidade e responsabilidade de colaborar para os estudos e práticas dos leitores-professores, principalmente, daqueles que têm o compromisso com uma educação de qualidade. Com isso, esperamos que, por meio da obra "Produtos educacionais do mestrado profissional em educação: saberes vivenciais", as provocações aqui dispostas, os diálogos incitados e as reflexões de cada proposta possam contribuir para a construção de novos saberes e novas vivências.

*Ludmila Magalhães Naves*  
Outubro 2020

# **A PRODUÇÃO DE UM CADERNO PEDAGÓGICO E O ENSINO PAUTADO EM HABILIDADES DE LEITURA: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

***Vanilda Aparecida Belizário  
Helena Maria Ferreira***

## **1 INTRODUÇÃO**

Em um mundo em constante transformação e envolvido por evoluções científicas e tecnológicas, a escola é demandada a inserir em suas propostas didáticas a exploração de uma diversidade de gêneros que circulam em diferentes contextos, notadamente, nos meios digitais, que apresentam novas características envolvendo cores, imagens, sons e movimentos.

Essa exigência é formalizada pelo Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e tomado como um documento parametrizador do ensino das escolas que fazem parte do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (redes estadual, municipal e particular). O CRMG fundamenta suas propostas na Metodologia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), propondo o desenvolvimento de atividades com gêneros que envolvam características multissemióticas presentes no cotidiano social dos alunos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho sintetiza o produto educacional elaborado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – modalidade profissional. Esse produto nomeado por

Caderno Pedagógico, apresenta uma discussão teórica constituída por um conjunto de conceitos que figuram nos documentos oficiais, mas que demandam uma compreensão mais aprofundada por parte dos professores de escolas de educação básica. Entre esses conceitos, merecem destaque reflexões sobre multissemiótica e multiletramentos.

Nesse contexto, o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos se faz necessário no cotidiano escolar, uma vez que as escolas de Educação Básica, nas suas diversas etapas e modalidades de ensino, recebem crianças e jovens de zero a dezoito anos, adultos e idosos atendidos na Educação de Jovens e Adultos, vindos de realidades socioeconômicas variadas.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo apresentar o conceito de multissemiótica e dos multiletramentos, culminando com a construção de um Caderno Pedagógico que apresentará unidades e sequências didáticas a partir do gênero videoanimação, com dicas e possibilidades de desenvolvimento que poderão auxiliar o trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação de leitores no contexto multicultural das escolas contemporâneas.

## **2 OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB**

A educação básica do Brasil é acompanhada e avaliada a partir da aplicação das avaliações do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, diretamente ligada ao Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP.

Essas avaliações são aplicadas em larga escala em todo o País e busca avaliar a educação básica como

um todo, não tendo o objetivo de avaliar o aluno individualmente. Tanto a Anresc, popularmente conhecida como Prova Brasil/Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica e a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização são avaliações elaboradas a partir de matrizes de referência. As matrizes de referências são divididas em temas ou tópicos que são subdivididos em descritores. Segundo o SAEB/INEP,

os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – essas unidades são denominadas descritores (BRASIL, 2019).

Tabela 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAEB

<b>Matriz de Referência de Língua Portuguesa</b>	
<b>Tópicos e seus Descritores - 9º Ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>Tópicos</b>	<b>Habilidades/Descritores</b>
<b>Tópico I -</b> Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>Tópico II -</b> Implicações do suporte, do	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso

<p>Gênero e/ou do Enunciador na compreensão do texto</p>	<p>(propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros</p>
<p><b>Tópico III -</b> Relação entre Textos</p>	<p>D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p><b>Tópico IV -</b> Coerência e Coesão no Processamento do Texto</p>	<p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
	<p>D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p>

<b>Tópico V -</b> Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.  D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.  D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>Tópico VI -</b> Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado de matrizes de referência, temas, tópicos e descritores (BRASIL, 2015).

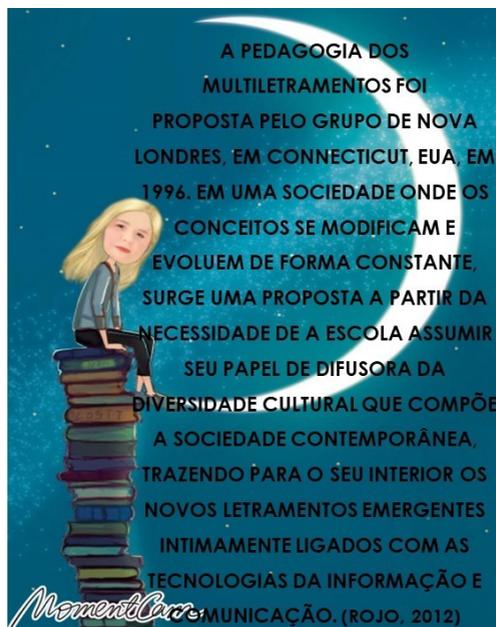
Os descritores exprimem “uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos” e “especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas”. A seguir, apresentamos a matriz de referência com os descritores de língua portuguesa do SAEB/INEP do 9º ano do Ensino Fundamental.

### **3 MULTILETRAMENTOS: CULTURAS E SEMIOSES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Em meio à evolução das tecnologias digitais nas últimas décadas e, mais recentemente, à maior democratização do acesso à Internet e ao grande número de informações disponíveis, as culturas se mesclam e se multiplicam, fazendo com que a multiculturalidade seja uma realidade presente no cotidiano desta sociedade da era digital.

Com a escola não é diferente, uma vez que essa multiculturalidade se expressa na diversidade humana presente nos ambientes escolares, cada qual com suas especificidades. Isto também pode ser constatado nos gêneros textuais que emergem nessas novas plataformas. São textos que trazem características singulares e diversificadas linguagens. As semioses são múltiplas, tanto nos textos impressos quanto nas novas formas textuais. São imagens, cores, sons, links, diagramação, movimento, expressões corporais e faciais e outras formas de linguagens não verbais que demandam novos letramentos.

Figura 1: A pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado pelas autoras, com base em Rojo (2012).

Para a leitura, interpretação ou produção dos novos gêneros de textos que trazem, em si, a multisssemiose ou multimodalidade é relevante ao mobilizar estratégias pautadas em habilidades

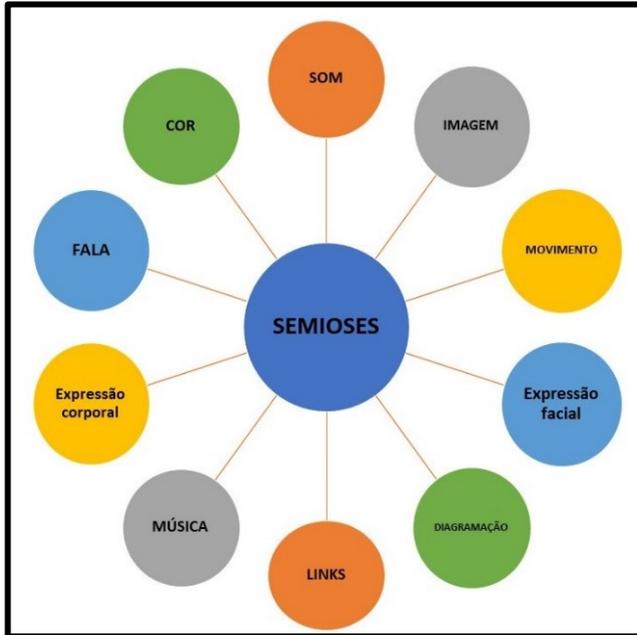
relacionadas aos multiletramentos, já que abrangem a ressignificação dos textos lidos, sejam impressos, digitais ou analógicos que poderão apresentar sons, imagens, diagramação e tantos outros elementos que passam compor uma nova e diversificada realidade textual (ROJO, 2012).

As diversas semioses aparecem nos textos, dando-lhes nova apresentação, uma nova estética. As semioses podem aparecer individualmente nos textos ou de forma coletiva, denominada por Rojo (2012) de multissemióse ou multimodalidade. Dessa forma, os textos apresentam uma nova formatação, podendo ou não estar ligados aos meios digitais.

Um importante conceito a ser trabalhado com os alunos é a multimodalidade ou multissemióse, dando maior atenção aos elementos não verbais presentes nos textos. Esses elementos constituem o material e integram diversas informações aos textos. Esses elementos dos textos carecem de análise e interpretação por parte dos leitores e exploração pelos autores, os produtores de textos. Abordar os multiletramentos não se relaciona tão somente com a multiplicidade dos letramentos ou da existência ou assistência das tecnologias da informação e comunicação, mas abrange a diversidade de culturas e suas transformações, com todo o dinamismo e a mistura cultural que permeiam a sociedade atual (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016).

Nesse contexto, alunos e professores precisam se identificar como agentes ativos das transformações sociais e, aos professores, cabe a tarefa de “preparar os alunos para o presente e para o futuro” o que “implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos” das informações disponibilizadas nestes ambientes (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 9-10).

Figura 2: Semioses presentes nos textos



Fonte: Adaptado pelas autoras, com base em Rojo (2012).

As semioses ajudam na construção do significado do texto. São imagens, expressões, cores, movimentos e outros elementos que dialogam com o leitor e participam da produção do significado dos textos lidos.

Nos gêneros que surgem com as tecnologias digitais, a presença das multissemioses se apresentam como uma nova proposta de construção do sentido que pode ou não ser verbal.

#### **4 VIDEOANIMAÇÕES: CULTURAS E SEMIOSES EM UM TEXTO AUDIOVISUAL**

Com o avanço tecnológico e, mais precisamente nas últimas décadas, surgem diversos gêneros,

inclusive nas plataformas digitais. A sociedade brasileira vem passando por variadas transformações, desde a década de 1980, devido à globalização e às tecnologias de informação e comunicação. Essas transformações têm relação direta com as mudanças nas relações sociais, nas formas de veicular as informações e, ainda, nos gêneros e tipos textuais que emergem e circulam socialmente (FERREIRA; VIEIRA, 2015).

Com a presença de todo esse aparato tecnológico, a produção de um filme ou animação que, há algumas décadas, necessitava de grande estrutura de criação cinematográfica, pode ser produzida em um computador portátil ou, de forma mais simplificada, através de um aplicativo em telefone celular.

Surgem, nesse cenário, novos textos chamados audiovisuais ou videoanimações. São, em geral, videoanimações, e circulam em plataformas digitais e fazem parte do dia a dia das diversas camadas sociais e despertam grande interesse do público infantil e juvenil que estão presentes nas escolas contemporâneas. Ferreira e Almeida (2018, p. 118) corroboram com esta colocação, afirmando que “entre os gêneros que podem favorecer o aperfeiçoamento de habilidades multissemióticas por parte dos aprendizes, merece destaque a videoanimação”.

Figura 3: Recortes da videoanimação “O homem mal-humorado” – *Mr. Indifferent*



Fonte: Frames da videoanimação – Montagem feita pelas autoras (O HOMEM..., 2019).

Os textos audiovisuais são compostos por elementos multissemióticos ou multimodais que incluem diversas características ou elementos como imagens, cores, movimentos, sons, expressões faciais ou corporais, que trazem uma nova proposta de leitura, interação com o texto e re(significação) dos conteúdos, condizente com a representação da multiculturalidade proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos (SILVA, 2019).

A seguir, consta a proposta de intervenção pedagógica produzida para o ensino de leitura de uma videoanimação.

Tabela 2: Proposta de intervenção pedagógica a partir do gênero videoanimação – primeiros contatos

<b>GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO</b>			
<b>ESCOLA:</b>			
<b>ÁREA DO CONHECIMENTO:</b> Linguagens		<b>DISCIPLINA:</b> Língua Portuguesa	
<b>PROFESSOR(A):</b>		<b>TURNO:</b>	<b>ANO:</b> 9º
<b>GÊNERO:</b> Videoanimação		<b>AULAS PREVISTAS:</b>	<b>TURMA:</b> <b>INÍCIO:</b> _/_/_/____ <b>TÉRMINO:</b> _/_/_/____
<b>MODO DE INTERVENÇÃO:</b> sequência didática			
<b>Tema:</b> Explorando o gênero videoanimação "O homem mal-humorado" ( <i>Mr. Indifferent</i> )			
<b>MATERIAIS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videoanimação: O homem mal-humorado (Mr. Indifferent), com duração de 2 minutos e 18 segundos (preferencialmente, salva em pen drive ou computador);</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor multimídia (Data show);</li> <li>• Caixa de som;</li> <li>• Materiais didáticos dos alunos.</li> </ul>			
<b>METODOLOGIA</b>			
Aula expositiva dialógica com recursos tecnológicos digitais envolvendo atividades individuais e coletivas mediadas pelo professor.			
<b>CONTEÚDOS ABORDADOS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem verbal e não verbal: leitura e produção escrita;</li> <li>• Vida e sociedade: informação e conhecimento sobre valorização e direito dos idosos, das crianças e boa convivência.</li> </ul>			
<b>METAS EDUCACIONAIS – OBJETIVOS</b>			
<b>OBJETIVO GERAL</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender textos do gênero videoanimação que permitam a formação do leitor proficiente no gênero.</li> </ul>			
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos alunos a estrutura do gênero videoanimação;</li> <li>• Analisar e interpretar e posicionar-se criticamente diante do texto, com base nas experiências individuais;</li> <li>• Explorar as temáticas sociais que permeiam a história;</li> <li>• Conhecer a estrutura composicional do gênero, analisando a riqueza de detalhes observados no gênero videoanimação e que não são encontrados em outros gêneros;</li> <li>• Explorar os descritores de competências e habilidades de leitura do SAEB/INEP;</li> <li>• Elaborar texto com base na videoanimação (individual e em dupla).</li> </ul>			

## **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

Ler o texto apresentado, construindo o sentido a partir das estratégias de leitura presentes nos Tópicos I, II, III, IV e V da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (Descritores) para os estudantes.

## **APRESENTAÇÃO/SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS**

Antes de iniciar a primeira atividade, o professor terá um diálogo com os alunos, explicando-lhes que terão um contato com um gênero textual que, possivelmente, já conheçam, mas que a proposta será analisar de uma forma diferenciada. Os alunos serão informados sobre as etapas da proposta e que o objetivo final é conhecer mais profundamente o gênero que será trabalhado.

\* SUGESTÃO: RECORDAR COM OS ALUNOS O QUE É UM GÊNERO TEXTUAL, EXTRAINDO DESSA CONVERSA ALGUNS EXEMPLOS DE GÊNEROS JÁ CONHECIDOS E SEUS SUPORTES.

Após esclarecer sobre as atividades que serão realizadas, o professor deverá perguntar aos alunos:

- Você costuma assistir animações?
- Lembra-se de alguma que tenha visto, recentemente, e que possa nos falar?
- Você assiste espontaneamente a estas animações? Gosta? Por quê?
- Como você definiria estas animações? (Solicitar aos alunos que indiquem as características observadas nas videoanimações. Esses elementos apresentados pelos alunos poderão ser registrados pelo professor para avaliar a evolução da turma no desenvolvimento da proposta.)

\* ATENÇÃO COM O CONHECIMENTO QUE OS ALUNOS TÊM SOBRE O ASSUNTO, BEM COMO SUAS IMPRESSÕES E EXPECTATIVAS.

## **PRIMEIRO MOMENTO – Produção inicial**

- Assistir à videoanimação "O homem mal-humorado" (*Mr. Indifferent*);
- Promover uma análise da videoanimação, buscando compreendê-la;
- Socializar as análises feitas, instigando os alunos a exporem, oralmente, sua compreensão sobre o texto videoanimação;
- Solicitar que indiquem as ações principais ocorridas, na ordem em que apareceram na videoanimação;
- Propor que assistam, novamente, a videoanimação, observando com mais atenção as ações descritas;
- Solicitar que registrem as características observadas no texto videoanimação, principalmente, aquelas que não são possíveis de serem identificadas em outros gêneros textuais.
- Após a escrita, os alunos deverão socializar as análises realizadas;
- O professor deve recolher os textos produzidos pelos alunos para que possam ser retomados ao final das atividades.

## **SEGUNDO MOMENTO – EXPLORANDO AS INFORMAÇÕES DO TEXTO**

### **ATIVIDADES COM DESCRITORES**

- Solicitar, aos alunos, que registrem/escrevam:
    - 1- o nome/identifique os personagens na ordem em que aparecem na videoanimação.
    - 2- quem é o personagem principal que transita por toda a história contada na videoanimação.  
(D1 – Localizar informações explícitas em um texto.)
    - 3- como esse personagem é apresentado no início da história.
    - 4- Que ação desencadeia a mudança das atitudes desse personagem.
    - 5- Dividir a sala em duas partes e propor que os alunos de um lado descrevam as ações que considerem negativas e, do outro lado, as ações que considerem positivas.  
(D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto)
  - Assistir, novamente, à videoanimação, numerando a ordem em que os personagens aparecem na história. (D1 – Localizar informações explícitas em um texto.)
  - Assistir a videoanimação: propor aos alunos que indiquem as ações que justifiquem as respostas elencadas nas atividades anteriores e quais elementos/características evidenciam a justificativa.
- \* NESSA ETAPA, O PROFESSOR DEVERÁ TER CALMA E ORGANIZAR A TURMA PARA NÃO TUMULTUAR SUA AULA. É IMPORTANTE ESTAR PREPARADO PARA MEDIAR AS AÇÕES.
- Coletivamente, escolher nomes para os personagens. Cada aluno deve registrar o nome do personagem que já se encontra descrito em seu caderno (Atividade 1).
- \* O PROFESSOR DEVERÁ REGISTRAR OS ELEMENTOS/CARACTERÍSTICAS INDICADAS PELOS ALUNOS PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE POSTERIOR.

### **TERCEIRO MOMENTO – QUESTÕES ESPECÍFICAS**

- Desenvolver as atividades, a partir de recortes da videoanimação, mas sempre lembrando e esclarecendo ao aluno de que são imagens em movimento, consequências de ações anteriores e pré-requisitos para ações posteriores. (Sugestões anexas)

### **QUARTO MOMENTO – Produto final**

- Sugerir a produção de um novo texto sobre a definição de cada aluno para uma videoanimação, relatando os elementos que a diferem de outros gêneros:
  1. Você gosta de assistir a videoanimações?
  2. O que mais lhe chama atenção nesse gênero?
  3. Quais são as características que você observa na videoanimação e que não observa em outros gêneros?
- Socialização dos textos produzidos.
- Entregar aos alunos a produção inicial para que comparem com a produção final.

- Solicitar que registrem o que mudou do primeiro para o segundo texto.
- Recolher os textos para análise, reflexão e planejamento de novas estratégias de intervenção.

(D 20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e em que será recebido.)

### QUINTO MOMENTO: Hora da diversão

- Propor aos alunos que participem de uma atividade diferente: cada fileira irá produzir um único texto.
- A dinâmica será mediada pelo professor que:
  1. **Irá passar a videoanimação e pausar em determinada cena.**
  2. **O aluno da primeira carteira escreverá a história até o ponto em que a professora pausou, mas com acréscimo de informações**
  3. **Ao ser avisado pela professora, o aluno passará o seu texto escrito para o aluno que está sentado logo atrás.**
  4. **A professora dará continuidade ao filme e pausará, conforme feito na primeira parte e, assim, até chegar ao último aluno.**
  5. **Ao final, um aluno de cada grupo/fileira irá socializar o texto com os colegas.**

Nesta atividade os alunos deverão ficar com as carteiras enfileiradas. Cada fileira irá produzir um novo texto.



### AVALIAÇÃO

#### A avaliação será:

- Instrumental – baseada nas competências e habilidades dos Descritores trabalhados (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/INEP);
- Diagnóstica, no decorrer do desenvolvimento das atividades, buscando identificar as dificuldades para a elaboração de uma proposta de intervenção em relação às questões mais pontuais do currículo.
- Formativa: sistematizar as características do gênero videoanimação e apresentar as principais dificuldades gramaticais e ortográficas encontradas, sob critério de revisão textual a partir de aspectos, como:
  1. **Estrutura textual – organização espacial dos textos; paragrafação; coerência e coesão.**
  2. **Estrutura sintática – concordância nominal; concordância verbal; regência.**
  3. **Estrutura morfológica – adequação vocabular; conjugação verbal; forma de singular e plural, feminino e masculino.**
  4. **Problemas de ordem fonológica – ortografia; acentuação; divisão silábica.**

- Autoavaliação: roda de conversa para análise dos pontos fortes do projeto e os pontos que poderiam ser melhorados.
- \* **ATENÇÃO: se necessário, essa avaliação, após roda de conversa, poderá ser feita em forma de registro para que os alunos se sintam mais à vontade. O importante é que eles exponham seus pontos de vista.**

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da leitura de textos verbais impressos permanece incontestável, mas não se pode negar a relevância do desenvolvimento de habilidades para a leitura de textos multissemióticos ou multimodais, bem como a valorização da multiculturalidade que permeia a vida em sociedade dos sujeitos que compõem o cenário da educação contemporânea.

Figura 4: Capa do Caderno Pedagógico

**O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras apresenta:**

## CADERNO PEDAGÓGICO

Lavras-NOV/2022 – Editores: Viviane Ap. Indalécio e Helena M. Pereira



**GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO:  
POTENCIALIDADES E SUPORTE  
PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Produto apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

**APRESENTAÇÃO**

Em um mundo em constante transformação e esboçado por evoluções científicas e tecnológicas, a escola busca seu trabalho em setores variados. Imprescindível, enquanto os alunos traçam experiências, de uso cotidiano de acesso a ambientes virtuais digitais, com textos que apresentem novas características envolvendo cores, imagens, sons e movimento.

O Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, construído a partir de Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que entrará em vigor no ano letivo de 2020 nas escolas que fazem parte do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (rede estadual, municipal e particular), fundamenta sua proposta na Metodologia dos Multimeios (M2M, 2012), propondo o desenvolvimento de atividades semi-estruturadas que envolvam características multimediosas presentes no cotidiano social dos alunos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho apresenta, aos professores de língua portuguesa, o conceito de multimeios e dos multimeios, tendo como proposta mais relevante a construção de um Caderno Pedagógico semi-estruturado e sequências didáticas que explorem os descritores de Língua Portuguesa presentes nas avaliações do SAEB/INEP em videoanimações, considerando-se a importância da exploração das múltiplas informações presentes nestes textos, a partir do contexto multimedial presente no ambiente escolar.

**CONTEXTUALIZAÇÃO**

Em cada localidade, existe uma diversidade de culturas que são transmitidas para o interior das escolas, cada qual com suas especificidades, seu valor e suas contribuições para o ambiente coletivo educacional. Não há como não perceber esta riqueza de culturas e multimeios, uma vez que boa parte da geração que está na escola cresceu em meio às novas tecnologias digitais e foi ao delas em sua vida, seja para se divertir ou para se comunicar.



Apresenta objetivos e digitais seja no meio online ou offline dos alunos: foto, áudio, vídeos online, blogs de blogs, sites, mídias digitais, entre outros.

Trazer esta realidade para o interior da escola e combater, ampliar, difundir e mostrar estas gêneros é o desafio que se apresenta para as propostas pedagógicas das instituições educacionais contemporâneas e uma grande responsabilidade para os profissionais da educação.

Dentro deste contexto, o trabalho com a Pedagogia dos Multimeios se faz necessário no cotidiano escolar, uma vez que as escolas de Educação Básica, nas suas diversas etapas e modalidades de ensino, recebem crianças e jovens de zero a doze anos, adultos e idosos atendidos na Educação de Jovens e Adultos, vindos de realidades socioeconômicas variadas.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo apresentar o conceito de multimeios e dos multimeios, contextualizado com a construção de um Caderno Pedagógico que apresentará unidades e sequências didáticas a partir do gênero videoanimação, com dicas e possibilidades de desenvolvimento que possam auxiliar o trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação de leitores no contexto multimedial das escolas contemporâneas.



Exemplo de videoanimação: O Jovem sem Identidade (M. Indalécio)

**APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA GERAL: RESUMO**

O presente trabalho pretende propor uma sequência de questões partidas nos descritores de língua portuguesa propostos pelo SAEB/INEP, voltadas para a leitura de videoanimações, com vistas a contribuir para o processo de formação de professores. Para tanto, apresentará o conceito de multimeios e multimeios, uma vez que estes termos se fazem presentes nas propostas de ensino de língua portuguesa e emergem da realidade na qual os alunos estão inseridos. Justifica-se a partir do fato de que analisou-se de forma predominantemente, na leitura de textos verbais e na possibilidade de inserção de uma proposta de uso dos descritores para leitura de textos audiovisuais que poderá contribuir para a formação de professores que atuam na educação básica, uma vez que grande parte dos alunos são inseridos e envolvidos com as tecnologias digitais através para o interior da escola uma grande diversidade de experiências e culturas. Está elaborado um Caderno Pedagógico com atividades a partir do gênero audiovisual (videoanimação) com a exploração dos descritores de Língua Portuguesa: PALAVRAS-CHAVE: Multimeios. Formação de professores. Videoanimação. Descritores de Língua Portuguesa.

Resumo

**Descritores de Língua Portuguesa do SAEB/INEP** ..... p. 2

**Multimeios: cultura e sentidos no ensino de Língua Portuguesa** ..... p. 3-4

**Videoanimação: cultura e sentidos em um novo meio digital** ..... p. 5

**Intervenção Pedagógica: Explorando o gênero videoanimação “O Jovem sem Identidade” de M. Indalécio** ..... p. 6-8

**Anexo – Descritores de habilidades** ..... p. 9-10

Página 1

O presente trabalho, além de apresentar uma contextualização e uma proposta de trabalho com a videoanimação no espaço escolar, visando a desenvolver as habilidades leitoras dos alunos, teve

32

um olhar de atenção para a formação do professor que desempenhará as ações que propiciarão, aos alunos, ricas oportunidades de desenvolvimento.

Para tanto, esta proposta foi diagramada e apresentada no formato de revista, com ilustrações e orientações aos professores sobre o trabalho. Dessa forma, as semioses também se fizeram presentes no produto final, com imagens e cores que chamam a atenção dos professores em formação inicial ou continuada, com a proposta principal de “ensinar aprendendo e aprender ensinando”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Matrizes de referência, temas, tópicos e descritores: ensino fundamental: PDE/Prova Brasil**. Brasília, DF: MEC/SEB/INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 2 maio 2020.

FERREIRA, H. M.; ALMEIDA, P. V. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **Linguagem**. Estudos e Pesquisas, Catalão, v. 22, n. 2, p. 115-127, jul./dez. 2018.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. de P.  
Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento. *In*: FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. de P. **Língua portuguesa: sujeito, leitura e produção**. São Paulo: E. Blücher Ltda, 2015. p. 109-123.

O HOMEM mal-humorado. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=WLg0DJp02v4>.  
Acesso em: 15 abr. 2019.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B.  
(org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, P. R. da *et al.* (org.). **Pibid UFLA: experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

# **ANALISANDO AS PRÁTICAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL<sup>13</sup>**

***Amanda Mendonça Pereira***

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho foi realizado no período de 19 de agosto de 2019 a 19 de novembro de 2019. O contexto de realização das atividades foi a disciplina de “Tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua inglesa”, disciplina essa que é ofertada na grade curricular do curso de Letras para alunos do 8º período. As atividades tiveram como objetivo principal analisar as práticas digitais (BARTON; LEE, 2015) dos professores de línguas em formação inicial.

Objetivos específicos:

- Trabalhar, juntamente com a professora regente da disciplina, para identificar as dificuldades dos alunos e assim colaborar para inserir práticas pedagógicas que os auxiliem a desenvolver um letramento digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) voltado para o uso pedagógico das tecnologias digitais;
- Investigar, por meio da observação e análise do campus virtual, quais as práticas digitais dos alunos e o nível de contato que tiveram com as

---

<sup>13</sup> Este texto é um recorte da dissertação de Mestrado da pesquisadora, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. O texto integral será publicado após a defesa, que será realizada em 2020.

tecnologias digitais no âmbito educacional durante a educação básica;

- Auxiliar a professora regente nas atividades realizadas com os alunos.

A seguir será apresentada uma descrição das atividades realizadas, de acordo com os objetivos propostos, e em seguida uma reflexão sobre as contribuições das atividades para a formação da pesquisadora.

## **2 ATIVIDADES REALIZADAS**

As atividades foram realizadas durante a ministração da disciplina de “Tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua inglesa”, por meio da sala de aula online da disciplina (campus virtual). Foram realizadas as seguintes atividades:

- Observação e monitoria do campus virtual
- Análise das postagens dos alunos nos fóruns do campus virtual
- Correção das atividades propostas pela professora e realizadas pelos alunos
- Suporte para os alunos quanto a dúvidas em relação às atividades propostas
- Observação e análise das aulas presenciais nos dias (21/10, 22/10, 29/10, 11/11, 12/11, 18/11 e 19/11), nos quais ocorreram apresentações dos microensinos<sup>14</sup> realizados pelos alunos.

---

<sup>14</sup> Microensino é uma atividade avaliativa, na qual os alunos matriculados na disciplina analisada deveriam elaborar e aplicar uma atividade de ensino de língua inglesa por meio da tecnologia digital.

---

## **2.1 A observação, análise e monitoria do Campus Virtual**

O objetivo da observação virtual foi entender como foi desenvolvida a proposta de metodologia didático-pedagógica da professora regente, como ocorreu a participação dos alunos nos fóruns e atividades online e também contribuir com a professora nas atividades e com os alunos nas possíveis dificuldades.

A sala de aula virtual é usada pela professora como apoio pedagógico, servindo de suporte para os materiais a serem lidos pelos alunos e também às tarefas pedagógicas solicitadas pela professora. Dentro de cada tarefa pedagógica foram criados, pela professora, fóruns de debate nos quais os alunos deveriam comentar suas percepções e experiências sobre determinado assunto. Vale ressaltar que as interações nas atividades e nos fóruns de debate da sala de aula virtual são parte integrante da nota final do aluno na disciplina.

Durante a observação e análise da sala de aula virtual foi possível perceber que os alunos participavam ativamente das discussões nos fóruns e das postagens de atividades solicitadas pela professora. A observação também mostrou que esses alunos/professores de línguas em formação inicial não possuíam, nos primeiros momentos da disciplina, conhecimento sobre o uso pedagógico das TDICs. Para elucidar essa questão, será tomada como objeto de análise a atividade 2 proposta pela professora, virtualmente.

Para a execução dessa atividade a professora solicitou que os alunos, primeiramente, assistissem a dois vídeos que foram disponibilizados na sala de aula virtual, cujo assunto era a história e evolução das

tecnologias na educação. A partir desses vídeos, foi solicitado aos alunos que fizessem um breve comentário no fórum sobre como foi o seu processo de aprendizagem durante o ensino básico, levando em consideração o uso das tecnologias (digitais ou não) pelos professores, antes de iniciarem o curso de formação de professores.

As postagens dos alunos no fórum mostraram que a maioria não teve contato com as tecnologias digitais como apoio pedagógico durante o ensino básico. Os relatos apontam para a não utilização das TDICs por parte dos professores da educação básica, como é possível ver no quadro a seguir:

Quadro 1: Fórum de discussão sobre o uso das tecnologias digitais na educação básica.

Respostas dos P2, P3, P12, P15, P19.

“Durante o meu ensino básico **não tive muito contato com as tecnologias**, pois a escola onde estudava não tinha recursos para mantê-las. No entanto, tive alguns momentos em que pude ter contato que foram para assistir uma apresentação de uma aula interdisciplinar ou para **passar algum filme**. Os equipamentos estavam quase sempre quebrados ou os professores não tinham muito acesso por ser uma ferramenta disputada por toda escola. Além disso **os educadores não tinham o preparo para lidar com as novas tecnologias surgidas na época**, apesar de ser no ano 2000 muitos professores não detinham o conhecimento necessário para manusear essas plataformas” (P2, grifo nosso).

“[...] Usávamos **apenas lousa e giz, cadernos e livros didáticos ou algum material impresso** trago pelos professores. Uma vez ou outra íamos a uma sala que possuía uma tv e um dvd para **assistir**

**a algum filme.** Não me lembro de ter nem mesmo uma aula inteira que fizesse uso de *Datashow*” (P3, grifo nosso).

“O meu processo de educação básica **foi bastante tradicional**, limitando-se durante a maior parte do tempo, **ao uso de ferramentas tradicionais como o quadro negro e o livro didático.** No entanto, havia momentos em que eram propostos trabalhos com **filmes**, normalmente voltados para o ensino de Língua Portuguesa [...]” (P12, grifo nosso).

“Meu histórico referente a educação básica foi **voltado para o ensino tradicional em que os professores utilizavam a lousa e giz para ensinar.** A ferramenta de tecnologia que era utilizada consistia em **assistir filme pela televisão com dvd** preparado com o material voltado para o tema que o professor achava importante para a aprendizagem dos alunos. **A sala de informática não era utilizada pelos alunos pois não tinham profissionais qualificados** e que estavam disponíveis para auxiliar os alunos” (P15, grifo nosso).

“Meu processo de aprendizagem no ensino básico foi fundamentado **através de um quadro, giz, caderno e lápis, canetas, ferramentas que me ajudaram a aprender, de vez em quando os professores nos levavam para a sala de vídeo.** Lá nós assistíamos filmes e documentários. Quando eu entrei no ensino médio a escola na qual eu estudava comprou um *Datashow* que era utilizado somente pelos palestrantes que a escola recebia quando havia uma data comemorativa especial” (P19, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da sala de aula virtual da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa.

Analisando as postagens dos alunos no fórum, é possível perceber que eles não tiveram incentivos quanto ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas na educação básica. Como é possível ver nos excertos do quadro, a maioria cita que os professores não tinham habilidades para o uso das TDICs e quando usavam-nas, faziam apenas como suporte de conteúdos, passando um filme. É possível inferir que esses professores de educação básica citados pelos alunos usavam, na maior parte das vezes, somente o letramento impresso, recorrendo ao uso do quadro negro, livro didático, caderno e caneta. É importante ressaltar que não há nenhum problema em se utilizar o letramento impresso, porém conforme afirmam os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o ensino de língua deve ir além do letramento impresso tradicional para permanecer significativo para os alunos. Segundo os autores, “ensinar língua **exclusivamente** através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19, grifo nosso).

Percebe-se que esses professores em formação inicial não foram despertados durante a educação básica para o uso competente e reflexivo das tecnologias digitais. Segundo Santos (1995, p. 20)

o desempenho do professor é grandemente dependente de modelo de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores.

Essa não utilização das tecnologias digitais por parte dos professores da educação básica pode, de certa forma, ter contribuído com sua falta de letramento digital. É possível que a não presença das tecnologias digitais durante a formação desses

professores possa influenciar diretamente na prática pedagógica dos mesmos, ocasionando um ciclo vicioso no qual o conhecimento tecnológico seja sempre desvalorizado.

## **2.2 A observação presencial: os microensinos**

A observação presencial ocorreu durante as apresentações dos microensinos elaborados pelos alunos, com o objetivo de analisar se eles conseguiram, após passarem pela parte teórica e prática da disciplina, sistematizar os conhecimentos adquiridos e colocá-los em prática elaborando e apresentando um microensino utilizando as tecnologias digitais como ferramenta no processo de ensino de línguas.

A professora solicitou que os alunos elaborassem e aplicassem uma atividade de ensino de língua inglesa que abordasse qualquer conteúdo, desde que fosse de língua inglesa. A atividade deveria ser feita baseada nos preceitos de CALL (Computer Assisted Language Learning), utilizando as tecnologias digitais e abordar qualquer habilidade (ouvir, falar, escrever e ler), além de proporcionar construção de conhecimento e pensamento crítico.

Sobre a área de CALL, de acordo com Almeida (2006, p. 25), "CALL consiste em qualquer aprendizagem ou ensino de língua que envolve o computador de forma significativa [...]". O termo CALL é utilizado, portanto, para descrever o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, o objetivo de CALL é tornar o ensino de línguas significativo através da tecnologia digital. Cabe ao professor buscar alternativas para inserir essa tecnologia na sala de aula de forma a gerar modificações nas práticas pedagógicas tradicionais e

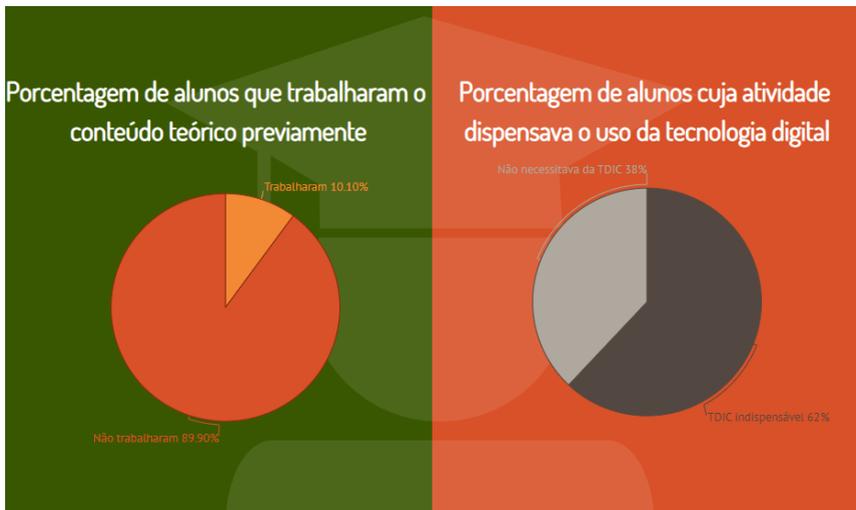
assim promover uma aprendizagem satisfatória por parte dos alunos.

Os alunos deveriam, então, utilizar seus conhecimentos prévios sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua mediado pelas tecnologias digitais (CALL) e produzir uma atividade a ser realizada impreterivelmente dentro do laboratório de informática, que dispunha de computadores conectados à internet. O objetivo dessa atividade foi oferecer aos alunos uma oportunidade para utilizar as diferentes tecnologias digitais em um momento prático da disciplina e assim proporcionar a eles uma reflexão sobre o uso pedagógico das TDICs no ensino de línguas.

É importante mencionar que a atividade foi realizada pelos alunos de forma individual, nos dias e horários combinados previamente. Em cada horário de aula em média seis alunos apresentaram suas atividades com duração de 15 minutos cada. Após a realização das atividades foram promovidas discussões sobre a atividade apresentada, relacionando com os contextos teóricos estudados.

No total, foram realizados pelos alunos, 37 (trinta e sete) microensinos. Após a observação e análise desses microensinos, foi possível verificar que esses alunos ainda não tinham desenvolvido um letramento digital voltado para o uso pedagógico das tecnologias digitais. A grande maioria dos microensinos propostos por eles traziam jogos ou atividades voltados somente para o ensino de vocabulário e eram realizados sem antes trabalhar os conteúdos teóricos necessários. Importante ressaltar que alguns alunos propuseram atividades que poderiam ser facilmente realizadas no papel, não precisando estar no laboratório de informática, o que contradiz as orientações da professora regente. O gráfico a seguir ilustra essas questões:

## Gráfico 1: Atividades de Microensino



Fonte: Da autora (2020).

Para esta análise, serão destacados três microensinos considerados como Não satisfatório, Satisfatório e Bom segundo os preceitos de CALL.

O primeiro microensino a ser destacado foi realizado pela aluna A e, segundo ela, teve o objetivo de trabalhar o vocabulário, a leitura e a aquisição de novas palavras. A aluna pediu que todos acessassem um determinado site e entrassem em um jogo de caça-palavras. Para prosseguir, era preciso selecionar um tema dentre os disponíveis e um nível de dificuldade para jogar. A aluna A deixou por conta dos participantes a escolha do tema e também do nível de dificuldade, o que mostra que não havia um conteúdo específico a ser trabalhado e nem uma série específica a ser aplicada essa aula. A partir desse momento, ela permitiu que os participantes jogassem sozinhos, não havendo mais nenhuma explicação ou interação com a turma.

Esse microensino foi considerado insatisfatório, pois foi possível perceber que não houve um

planejamento, assim como não houve explicação do conteúdo teórico, aspecto importante, uma vez que foi explicado pela professora regente que o microensino teria o objetivo de ensinar língua inglesa. Vale ressaltar que a atividade realizada pela aluna A não seguiu os preceitos de CALL, uma vez que não precisava necessariamente acontecer no laboratório de informática, pois o jogo de caça-palavras poderia ser facilmente realizado no papel.

O segundo microensino destacado foi elaborado pela aluna B para alunos do 6º ano do ensino fundamental. A atividade, segundo a aluna, tinha o objetivo de trabalhar o conteúdo de "saudações" na aula de língua inglesa, por meio de uma revisão. Ela então pediu que todos acessassem um determinado site e foi realizando todas as etapas necessárias juntamente com os participantes para que não houvessem dúvidas quanto ao acesso. A aluna deu todas as instruções de como o jogo funcionava e disponibilizou um tempo para que todos concluíssem. Ao fim, a aluna B deu sugestões de atividades aos participantes para que fizessem em casa e pediu que explorassem o site proposto em busca de mais atividades/jogos interessantes.

Esse microensino foi considerado como satisfatório, pois demonstrou planejamento trabalhando um conteúdo específico e seguiu os preceitos de CALL tornando o uso do computador significativo e eficaz no ensino do conteúdo proposto. Vale ressaltar que apesar da aluna B ter considerado que já havia passado o conteúdo teórico para os alunos alvo, ela poderia enriquecer esse microensino se tivesse feito uma revisão oral das "saudações" que apareceriam no jogo, possibilitando um maior aproveitamento do conteúdo teórico pelos participantes.

O terceiro e último microensino a ser destacado foi realizado pelo aluno C e teve como objetivo o ensino da pronúncia na língua inglesa. O aluno explicou que a atividade era composta de dois momentos e que seria trabalhada primeiramente a pronúncia do alfabeto fonético. Logo após, ele pediu que os participantes acessassem o site proposto e foi explicando e dando exemplos desse alfabeto fonético para todos. Esse primeiro momento foi interessante, pois o site disponibilizava de diferentes formas de aprendizado desse alfabeto, inclusive inserindo a letra em questão em uma palavra (sempre ilustrada por uma figura) para um melhor ensino da pronúncia para os participantes.

No segundo momento desse microensino, o aluno C propôs uma atividade de fixação do conteúdo estudado, momento no qual os participantes puderam avaliar os conhecimentos adquiridos. Esse microensino foi considerado bom por ter atendido todos os preceitos de CALL, uma vez que ele demonstrou planejamento, trabalhou o conteúdo teórico primeiramente, realizou uma atividade na qual era indispensável a tecnologia digital e finalizou fixando os conteúdos trabalhados.

A partir desses três exemplos de microensinos podemos inferir que o letramento digital apresentado por esses alunos, professores de línguas em formação inicial, ainda é voltado para o uso das tecnologias digitais enquanto usuários das mesmas. Apesar de eles estarem no último período do curso, ainda não possuíam um conhecimento/uso das tecnologias digitais voltado para o potencial pedagógico delas. Esse fato pode nos levar a refletir sobre a necessidade de ser trabalhado o letramento digital no interior de todas as disciplinas durante a licenciatura e não apenas em uma disciplina específica com duração de um semestre, como afirma Freitas (2010).

---

### **3 REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

O presente projeto se mostrou de suma importância para as discussões sobre a formação docente uma vez que foi realizado no contexto da formação inicial, importante processo na construção de novos conhecimentos para o exercício da profissão docente. Para Libâneo (2004, p. 189),

[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios.

Entende-se, portanto, que a formação inicial tem papel fundamental na composição dos saberes docentes, saberes esses que são constituídos por conhecimentos teóricos e práticos.

Além da relação com a formação inicial, esse projeto também busca compreender o letramento digital dos professores de línguas em formação. Diante da realidade contemporânea tecnológica que a sociedade vem vivenciando, parece de fundamental importância a discussão acerca da tecnologia digital no curso de formação de professores. A tarefa de (re)pensar a postura didático-pedagógica do professor em sala de aula torna-se cada vez mais necessária diante da mudança no âmbito educacional proporcionado pelas TDICs. Atividades de memorização e respostas exatas e definitivas não condizem mais com a realidade atual, na qual o alunado possui um domínio e uma interação cada vez maior com a tecnologia digital. O papel da escola passa a ser mais relacionado a orientar do que a repassar conteúdos didáticos, com o propósito de formar

cidadãos críticos em relação aos conteúdos e também ao uso das tecnologias digitais.

Esse letramento digital que é exigido ao professor precisa ser trabalhado eficazmente em sua formação inicial, de modo que ele possa ter, ao fim do curso, as habilidades necessárias para a inserção e o uso competente das TDICs. A autora Freitas (2010) nos chama a atenção para o fato de que

essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experimentar o letramento digital no próprio processo pedagógico (FREITAS, 2010, p. 345).

Ou seja, o curso de formação docente precisa ter nas ementas das disciplinas e também nas atividades extracurriculares, atividades que proporcionem ao futuro professor o desenvolvimento de seu letramento digital juntamente com a aquisição dos conhecimentos específicos e pedagógicos.

Com o desenvolvimento de seu letramento digital relacionado à sua prática pedagógica, o professor terá condições de definir seus objetivos didático-pedagógicos e assim utilizar o melhor método de acordo com sua necessidade. Por essa razão, Sampaio e Leite (2011, p. 75) afirmam que o letramento consiste

na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são

importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Relacionando o letramento digital à formação inicial do professor de línguas, objeto de pesquisa do presente trabalho, podemos mencionar os preceitos de Marzari e Leffa (2013, p. 4) quando afirmam que

a tecnologia requer que o professor de língua(s) desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, capaz de formar futuros professores também digitalmente letrados.

O desenvolvimento do letramento digital no curso de Letras possibilita que o profissional formado seja capaz de dominar as novas habilidades de leitura e escrita surgidas a partir das TDICs e integrá-las à sua prática didático-pedagógica, e assim desenvolver também em seus alunos essas habilidades.

Dito isso, é necessário ressaltar a importância da inserção das tecnologias digitais na formação inicial do professor, visando proporcionar um contato direto entre o aluno e as TDICs. A inserção das TDICs por parte do professor formador pode possibilitar ao aluno assumir dois papéis nesse contexto: primeiramente como aluno vivenciando uma experiência de aprendizagem online e ao mesmo tempo como se imaginando como futuro professor tendo a experiência de utilizar as TDICs em sala de aula. Essa inserção das tecnologias digitais na formação do professor pode facilitar o desenvolvimento das habilidades de letramento necessárias para cada experiência e também contribuir para a construção de uma identidade profissional desse futuro professor na qual ele consiga aliar as TDICs à sua prática pedagógica.

Conforme salienta Valente (1999, p. 113).

A formação do professor para ser capaz de integrar a Informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. [...] Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

O autor mostra nesse trecho que de fato a formação inicial deve ser um momento de construção de conhecimentos para o futuro professor. No que se refere ao uso das tecnologias digitais, a formação inicial deve proporcionar ao aluno/futuro professor, condições para o desenvolvimento das habilidades digitais relacionadas à prática pedagógica. Percebe-se então a importância da construção desse conhecimento ser elaborada de modo contextualizado, para que durante a formação o aluno/futuro professor possa experienciar o contato direto com a tecnologia digital e assim refletir e (re)construir sua própria prática pedagógica.

Após essa reflexão sobre a relação do projeto com a formação docente e com as discussões sobre o letramento digital, é importante mencionar também o vínculo entre o projeto apresentado e as disciplinas

cursadas pela pesquisadora no Programa de Mestrado profissional em Educação da UFLA. Todas as disciplinas contribuíram promovendo reflexões sobre diversas questões como a formação docente, os multiletramentos e a formação docente para o uso das tecnologias. A partir das discussões e reflexões promovidas nas diversas disciplinas cursadas, foi possível adquirir conhecimentos significativos acerca do processo de formação docente e também do desenvolvimento do letramento digital nessa formação.

Durante a realização desse projeto foi possível, a partir do contato com a disciplina analisada, adquirir novos conhecimentos e aprimorar o letramento digital da pesquisadora. A experiência de observar as interações na sala de aula virtual e presencial fez surgir muitas interrogações de acordo com cada tema que foi discutido pelos alunos, assim como esclareceu muitas questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais. É possível dizer que essa experiência possibilitou um contato direto com a docência, proporcionado por meio da realização das atividades, assim como um aprimoramento da reflexão crítica sobre a formação docente, contexto de pesquisa do mestrado profissional. Como a disciplina mencionada possui relação direta com a pesquisa de mestrado da pesquisadora, foi de grande valia a experiência para a escrita da dissertação.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, P. V. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na Teoria da Atividade.** 2006. 242 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 110 p.

SANTOS, L, L. Formação do professor e pedagogia crítica. *In*: FAZENDA, I. (ed.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-41.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Ed. NIED-Unicamp, 1999.

## **ARTE, POESIA E FORMAÇÃO CULTURAL: NAS "ASAS" DA HUMANIZAÇÃO**

***Amanda Naves Rodrigues  
Marília Eduardo da Silva  
Roselaine Silva Tadeu  
Vanessa Mattos Magalhães Milêu  
Vanderlei Barbosa***

### **1 APRESENTAÇÃO**

Ao cursarmos a disciplina *Laboratório de Práticas Educativas*, o desafio dado pelo nosso orientador foi a elaboração de um material pedagógico em conjunto (todas as orientadas deveriam contribuir com um módulo) para disponibilizá-lo depois nas escolas como contribuição para a prática docente.

O primeiro ponto discutido foi em relação ao foco: a arte. Assim, o nosso material foi projetado de forma a levarmos à escola uma proposta de trabalhar com a arte em suas diferentes faces, para que os alunos pudessem ter a oportunidade de vivenciar um tipo de aprendizagem que fosse integral e humanizadora. Portanto, intitulamos nosso material como **Arte, Poesia e Formação Cultural: nas "asas" da humanização**.

A disciplina *Artes e Educação*, ministrada no primeiro semestre do ano de 2019, pela professora Francine e o professor Vanderlei, foi a base de onde retiramos os fundamentos necessários para esse material. Conforme havíamos discutido na disciplina, unir arte e educação é uma boa estratégia de aprendizado e até mesmo de exploração do universo cultural do qual fazemos parte, e, portanto, adentrar em alguns momentos de apreciação artística faz bem

para a nossa alma e nosso desenvolvimento da criatividade.

Foram realizadas várias reuniões, juntamente com o orientador, para discutirmos o texto-base que fundamentaria nossas propostas e a divisão dos módulos. O autor escolhido como base foi Rubem Alves. Fizemos a leitura do livro "Educação dos sentidos e mais", que serviu de referencial para falarmos dos sentidos que seriam explorados em cada módulo. Decidimos por realizar quatro módulos: poesia, música, obra de arte e filme. Dentro dessa divisão, todos nós contribuímos com a elaboração de cada módulo a partir de reuniões em que discutimos sobre as poesias selecionadas, as músicas, as obras de arte e o filme (Sociedade dos Poetas Mortos). Somente a parte escrita e estrutural ficou sob a responsabilidade de cada uma de nós.

As reuniões foram proveitosas porque discutíamos o que poderia ser feito e como poderia ser o trabalho. O que mais nos preocupou durante o trajeto, e foi o que mais apresentou dificuldades, foi pensar o que propor como atividade na sala de aula, a partir da leitura de cada poema. Foi difícil porque não queríamos que a leitura literária fosse entediante e muito menos que as propostas que viessem depois instrumentalizassem o ensino literário. Portanto, a saída que encontramos foi deixar bem claro que, antes de iniciar o módulo, ao tratarmos do tema poesias e poemas, a leitura deveria ser prazerosa, respeitando-se o tempo dos alunos para que se apropriassem das palavras e deixasse que os seus sentidos fossem tocados. Quanto às atividades propostas, foram pensadas de modo a intensificar os possíveis sentimentos que poderiam ser despertados pelo conteúdo dos poemas.

Com o material pronto, o levamos a um curso de formação de professores, o segundo período de

Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Apresentamos os objetivos de nosso material, a importância desse trabalho nas escolas (fundamentada teoricamente) e apresentamos as propostas de sequências didáticas que construímos.

Para finalizar, gostaríamos de destacar a importância da disciplina de Laboratório de Práticas Educativas, pois esse componente curricular, tivemos a possibilidade de pensar e desenvolver esse material. E mais, intentamos utilizar esse material para desenvolvermos novas produções, haja vista que foi produzido com muito cuidado.

## **2 INTRODUÇÃO**

Esse projeto pretende proporcionar uma educação que envolva os diferentes sentidos e que possa contribuir para a humanização dos alunos, indo além das práticas educativas voltadas para conteúdos específicos. Baseia-se nos seguintes objetivos:

- Proporcionar o contato dos alunos com a Arte;
- Propor discussões acerca das obras analisadas, para que os alunos possam ter “voz” no seu processo de construção do aprendizado;
- Incentivar, a partir das atividades propostas, a busca por mais obras artísticas ao longo da vida e a consolidação de uma formação cultural.

## **3 JUSTIFICATIVA**

Consideramos que a Arte é um direito, um direito a aprender para além das disciplinas e que pode nos ajudar a compreender algumas inquietações que surgem ao longo da vida. Todo ser humano necessita

de momentos de apreciação artística e estética para que não se veja sempre vivendo pragmaticamente. Precisamos de emoção, de cores e de vibrações diferentes. A educação, por sua vez, tem esse papel: proporcionar aos alunos, conforme destacado por Rubem Alves, uma “educação dos sentidos”, afinal, acreditamos que essa educação possa contribuir para uma formação cultural que haja de forma a humanizar nossos alunos.

Portanto, não deixaremos de pensar nas ideias que permeiam os fundamentos da formação docente, conforme a linha de pesquisa da área de concentração desse trabalho no Mestrado Profissional em Educação. Assim sendo, faremos as ponderações que possam servir de objeto de trabalho aos professores, ao considerarem a relevância e a importância de incluir a Arte como uma potência educadora.

## **4 MÓDULO I: POESIA**



### **4.1 Poesia: uma fórmula encantada**

A Literatura é uma constituinte escolar que deve estar presente desde os anos iniciais, de forma adaptada aos níveis de complexidade de cada faixa etária/ano escolar. De acordo com Alves (2005, p. 43), “os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia”, ou seja, a poesia, estando ela dentro da área da

Literatura, é uma forma de educar que deve estar presente nas escolas.

A poesia é transformadora, pois ela “transforma a coisa em taça onde uma alegria é servida” (ALVES, 2005, p. 43), portanto, é pensando no poder da poesia que trataremos aqui de uma sequência didática envolvendo três poemas, especificamente, de artistas brasileiros e veremos como as atividades em sala podem contribuir para um aspecto da formação integral do aluno.

## **4.2 Proposta didática**

A proposta principal desse material é cumprir com a ideia de uma educação para a formação humana e cultural, que pode ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental II e ensino médio. O intuito principal das sequências didáticas a seguir, advém de uma necessidade de se trabalhar a Literatura na escola, não apenas reduzida ao estudo histórico dos momentos literários ou da bibliografia dos autores, mas um estudo que não deixe de considerar esses aspectos, contendo o principal: ler a obra e se aprofundar nela, sentir o que cada palavra tem a dizer.

Cândido (1995) ressalta em “O direito à Literatura” que esta é bem mais que uma mera disciplina que deve estar presente nas escolas. Na verdade, ela é um “direito” fundamental que tem na escola o veículo promotor que facilita a não particularização desse saber nas mãos somente de quem tem melhores condições financeiras e mais acesso à Arte. De modo geral:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a

certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os **direitos humanos** (CÂNDIDO, 1995, p. 172, grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se o quanto é necessário que a educação na arte literária esteja presente nas escolas, como uma forma de estender a todos os alunos o direito de adentrar o mundo literário, afinal, “ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CÂNDIDO, 1995, p. 174).

Portanto, as sequências didáticas a seguir têm o propósito de trabalhar três poemas nas salas de aula, como uma forma de educar de forma integralizadora.

**Obs.:** Antes de realizar quaisquer das atividades propostas nesse módulo, é importante ter em mente que os alunos precisam “saborear” as leituras dos poemas, sendo sempre dedicado um momento que respeite a leitura em forma deleite, ou seja, sem preocupação imediata com nada além do prazer de ler.

## 4.3 Poema: “Ensino” – Adélia Prado (1993)

### Aula I

<b>Assunto:</b> Laços afetivos.
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Se for possível, organizar a turma em um semicírculo.
<b>Duração:</b> Duas aulas.
<b>Objetivos:</b> Apresentar aos alunos o gênero poesia; Realizar a leitura e a discussão do poema.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> Datashow.

Professor, antes de iniciar a leitura do primeiro poema, repasse com os alunos algumas características fundamentais do gênero poesia.

#### Sugestão

- Formato: versos e estrofes;
- Ritmo e rima;
- Figuras de linguagem;
- Noção de “eu lírico”.

Após a contextualização acerca do gênero, sugiro que faça um breve comentário acerca da autora do poema que será tratado em aula.

#### Adélia Prado

É mineira, filósofa, contista, poetisa e professora. Escreveu muitos poemas com a temática do cotidiano.



Com uma breve noção de autoria, vamos para a leitura do poema. O datashow é uma opção para que todos possam ter contato com a escrita do poema, caso não haja a possibilidade de impressão.

### **ENSINAMENTO**

Minha  
mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.

Não é  
a coisa mais fina do mundo é o sentimento.  
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado.”  
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com  
água  
quente.  
Não me falou em amor.  
Essa palavra de luxo.

(Adélia Prado)

Ao projetar o poema, o professor deve realizar a leitura com a entonação adequada, leve e pausada, para que os alunos possam “sentir” a leitura e irem se apropriando da mensagem.

Uma leitura apenas não é o suficiente, mas o professor pode fazer quantas leituras achar necessário a depender do perfil da turma em que se encontra. Enfim, quando considerar que os alunos já se apropriaram um pouco mais da leitura, é hora de abrir uma discussão que seja reflexiva, ou seja, que deixe os alunos pensarem a respeito e, sobretudo, se

expressarem. Porém, o professor pode nortear a discussão, se houver necessidade.

### Sugestão

1. Qual o tema do poema?
2. O que o eu lírico entende como "luxo"?
3. Você concorda com ele? Por quê?
4. Quais os "luxos" de sua vida?

Findadas as discussões, aguardemos a aula seguinte.

## Aula II

<b>Assunto:</b> Laços afetivos.
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Se for possível, organizar a turma em um semicírculo.
<b>Duração:</b> Duas aulas.
<b>Objetivos:</b> Retomar a discussão do poema realizada na aula anterior; Propor aos alunos que expressem as formas como eles percebem as demonstrações de carinho e amor em seu dia-a-dia.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> folha branca de papel A4 e lápis de colorir.

Professores, o principal objetivo dessa aula é verificar se o aluno compreendeu a essência da poesia lida: enxergar o amor e o afeto nas pequenas atitudes da vida que permeiam o nosso dia a dia.

Após a retomada no início da aula, segue uma proposta de atividade individual baseada no tema extraído do poema:

### **Proposta de Atividade**

Em uma folha branca de papel A4, o aluno deve tentar representar, por meio da escrita, do desenho ou da escrita e desenho, a forma com vê as pequenas demonstrações de carinho e afeto em seu dia a dia.

É importante deixar que o aluno se sinta com a vontade para representar seus sentimentos da maneira como considerar mais confortável. Além disso, aos 15 minutos restantes dessa aula, deve haver um espaço para que possam socializar como representaram a essência do poema dentro de suas vidas.

## **4.4 Poema: "O Bicho" - Manuel Bandeira (1993)**

### **Aula I**

<b>Assunto:</b> Desumanização.
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Organizar a turma em grupos de três a quatro integrantes.
<b>Duração:</b> Uma aula.
<b>Objetivos:</b> Realizar a leitura e a discussão do poema de forma reflexiva; Discutir alguns possíveis aspectos da "animalização" do homem;

Produzir uma reflexão poética sobre o assunto.

**Recursos de Apoio Didático:** poema impresso.

Professor, primeiramente, organize a turma em pequenos grupos (três a quatro integrantes) e distribua ao menos uma cópia do poema impresso. Antes de realizarem a leitura, faça uma breve apresentação da autoria.

### **Manuel Bandeira**

Pernambucano, foi poeta, crítico literário e professor de Literatura.



Em seguida, faça a leitura do poema e, posteriormente, deixe que o grupo faça outras leituras antes de iniciar a discussão.

#### **O BICHO**

***Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.***

***Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.***

***O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.***

***O bicho, meu Deus, era um homem.***

**(Manuel Bandeira)**

Professor, a releitura do poema deve ficar concentrada em apenas mais 5 minutos e, após esse tempo, seja iniciada a discussão que pode ser orientada pelas questões a seguir:

### Sugestão

1. Qual o cenário descrito no poema?
2. Quais as características do "ser" que o eu lírico observava?
3. Qual seria a relação estabelecida pela ordem: "cão, gato e rato"?
4. Por que causa espanto a descoberta da identidade do ser retratado?
5. Levante hipóteses: o que houve com o lado "humano" do homem?

Após o momento de discussão, peça aos grupos que produzam uma estrofe que transmita o que eles podem refletir sobre a falta de "humanização" presente na sociedade de hoje em dia.

Ao término da tarefa, deixe que os grupos exponham para o resto da turma, de preferência, recitando a estrofe construída.

## 4.5 Poema: "Emergência" - Mário Quintana (2019)

### Aula I

<b>Assunto:</b> O prazer de "vivenciar" um poema.
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Organizar a turma em semicírculo.

**Duração:** Duas aulas.

**Objetivos:**

Realizar a leitura e a discussão do poema de forma reflexiva;  
Discutir as formas como percebem a arte em suas vidas.

**Recursos de Apoio Didático:** datashow, caixa de som, poema e letra de música.

Professor, essa aula deverá se concentrar na percepção acerca dos efeitos de um poema em nossas vidas. O intuito é que, ao final dessa sequência didática, o aluno tenha refletido no prazer que ele pode encontrar na leitura.

Primeiramente, organize a sala em um semicírculo e distribua cópias do poema "Emergência". Antes da leitura, fale um pouco sobre o autor:

**Mário Quintana**

Nascido no Rio Grande do Sul, foi poeta e jornalista brasileiro.



Após uma breve contextualização de autoria, inicie a leitura do poema com bastante clareza, pois trata-se de um poema curto, mas denso.

**EMERGÊNCIA**

Quem faz um poema abre uma janela.  
Respira, tu que estás numa cela abafada,  
esse ar que entra por ela.  
Por isso é que os poemas têm ritmo –  
Para que possas profundamente respirar.  
Quem faz um poema, salva um afogado.

**Mário Quintana**

Finalizada a leitura do poema entre os alunos, proponha a leitura da letra da música “O poder de um poema”, de Paulinho Jequié (2013), e, em seguida, passe o vídeo da mesma no datashow.

### **O poder de um poema**

Lendo um dia um poema de um amigo  
Tentei disfarçar meus olhos tristonhos  
Deixei embalado o balé dos meus sonhos  
Na farsa, tentando ocultar o que sentia.  
O cisco nos olhos não me obedecia,  
Deixava sangrar cachoeira em minha face  
Por mais que o poema que lia, marcasse,  
Não tinha motivo pra tanto espanto,  
Só vi que o poeta jogou-se em prantos  
Num longo suspiro a muito guardado.  
É raro no mundo mortal que me encontro,  
Poder ter vivido uma cena assim.  
Por mais que acredite nos meus querubins  
Que soltam suas flechas pro amor se espalhar  
Eu juro que nunca, no meu bem notar,  
Notei um tal fato que admirasse  
De ver um poeta molhando a face  
Por causa de uma frase que ao ler o tocou.  
Agora pergunto, se você notou,  
Na lágrima, o desejo que dele renasce?  
Termino a escrita que faço agora  
Pensando no bem que o poema nos faz  
Por mais que não viva o poder do poema  
Viajo na magia que só a leitura é capaz  
Viajo de barco, a pé ou voando  
Nas asas que o meu pensamento me traz,  
Descubro um mundo repleto de sonhos  
E convido você a sonhar muito mais...

Link da música:

<https://www.youtube.com/watch?v=HshZ-zZs6hE>.

Ao ouvirem a música, abra espaço para uma discussão na busca de correlacionar o poema lido e a canção ouvida.

### Sugestão

1. Como você interpreta a ideia de um poema ajudar a "respirar" e "salvar um afogado"?
2. Por que, o fato de o poeta chorar com a letra do poema, chama a atenção do eu lírico na canção?
3. Como você percebe que a leitura lhe possa ajudar?

Provavelmente, todas as atividades propostas até aqui tomaram o tempo de uma aula. Por isso, dê continuidade na próxima aula.

## Aula II

<b>Assunto:</b> O prazer de "vivenciar" um poema.
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Organizar a turma de forma individual.
<b>Duração:</b> Duas aulas.
<b>Objetivos:</b> Retomar as discussões levantadas na aula anterior; Propor uma autorreflexão acerca dos efeitos da leitura de poemas.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> letra do poema e letra da música.

Professor, organize a sala de forma que os alunos fiquem assentados individualmente e retome as

questões discutidas na aula anterior. Após essa retomada, proponha uma atividade autorreflexiva:

### **Proposta de Atividade**

Fazendo uma análise entre o poema "Emergência" e a letra da música "O poder do poema", faça um relato pensando nas formas como você pode encontrar na leitura uma atividade prazerosa e até mesmo "libertadora".

Deixe que os alunos escrevam seus relatos e, ao final da atividade, peça a eles que troquem os seus relatos entre si e, depois, discutam as ideias dos colegas de forma a levantar considerações que sejam construtivas para todos.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2005.

BANDEIRA, M. O bicho. *In*: BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

JEQUIÉ, P. **O poder de um poema**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HshZ-zZs6hE>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PRADO, A. Ensino. *In*: PRADO, A. **Bagagem**. 2. ed. São Paulo: Sciliano, 1993. p. 116.

QUINTANA, M. **Emergência**. Disponível em: <https://www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana>. Acesso em: 17 set. 2019.

## 5 MÓDULO II: Música



A música tem a capacidade de nos retirar dos nossos pequenos mundos e nos levar a experiência de ver e viver de forma nova, a fim de levar-nos repensar nossa realidade e existência. De acordo com Alves (2005, p. 42)

A educação da nossa sensibilidade musical deveria ser um dos objetivos da educação. Os conhecimentos da ciência são importantes. Eles nos dão poder. Mas eles não mudam o jeito de ser das pessoas. A música, ao contrário, não dá poder algum. Mas ela é capaz de penetrar na alma e de comover o mundo interior da sensibilidade onde mora a bondade (ALVES, 2005, p. 42).

A experiência musical leva o homem ao voo livre, onde sua experiência leva-o a debruçar-se em novos horizontes de sentido. Desta forma, pensando na capacidade que a música possui em tornar o homem mais homem, que trataremos aqui de uma sequência didática com as atividades em sala, com o intuito de contribuir para um aspecto da formação integral do aluno.

## **5.1 Proposta**

A proposta principal desse material é cumprir com a ideia de uma educação para a formação humana e cultural, que pode ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental II e ensino médio. O intuito principal das sequências didáticas a seguir, advém de uma necessidade de se trabalhar a educação musical nas escolas, de forma a não tratar apenas de discussões teóricas e técnicas da educação musical, mas atribuir sentido ao exercício de se ouvir música. E, ao ser apreciada, contribua no exercício do pensar e ser do homem no mundo.

De acordo com Souza (2010), é através da música que os educandos aprendem a conhecer-se a si próprios, aos outros e a vida.

É, o que é mais importante, através da música os educandos são mais capazes de desenvolver a sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, eles não ouçam ou participem de música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa

percepção que a vida ganha mais sentido (SOUZA, 2010, p. 99).

Dessa forma, percebe-se o quanto é necessário que a educação musical esteja presente nas escolas, de forma a levá-los ao desenvolvimento de suas capacidades musicais.

Portanto, as sequências didáticas, a seguir, têm o propósito de trabalhar três atividades de educação musical como uma forma de educar de forma integralizadora.

**Obs.:** É importante salientar que a educação dos sentidos em vista do desenvolvimento do gosto e apreciação musical, não é algo que se desenvolve em um número determinado de aulas. Os momentos que perpassam o dia a dia são grandes oportunidades de se aguçar a sensibilidade do aluno para que de fato possa haver o desenvolvimento desta capacidade.

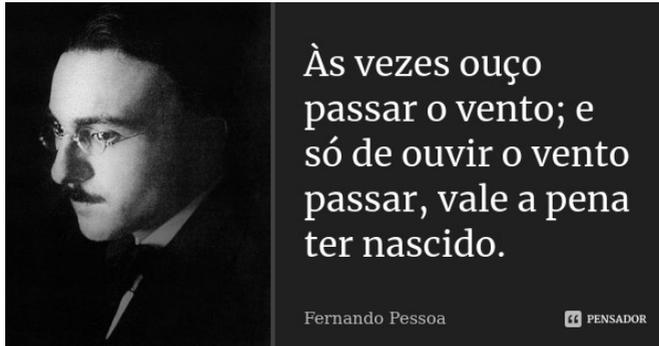
## 5.2 Escutar os sons do mundo

<b>Assunto:</b> A importância de ouvir
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Se for possível, organizar a turma em um semicírculo.
<b>Duração:</b> Uma aula.
<b>Objetivos:</b> Estimular a capacidade de percepção dos sons que estão presentes em nosso cotidiano; Atribuir significado aos sons e ruídos que nos circundam.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> Cartões de papel.

---

## 5.3 Sons e ruídos do mundo

Professor, inicie a aula lendo a frase do poeta Fernando Pessoa.



Fonte: Pessoa (2019).

Após a leitura, abra espaço para discussão. Instigue os alunos a trazerem suas impressões em relação à frase do poeta. Se necessário, escreva no quadro palavras e expressões que marcaram a discussão.

Terminado esse primeiro momento, proponha aos alunos que saiam da sala de aula e se desloquem para outro ambiente dentro do espaço escolar e se coloquem a perceber os sons que perpassam por aquele lugar, buscando atribuir um significado a eles. Estipule um tempo determinado para que os alunos façam essa experiência.

Dado o tempo estipulado, de volta à sala de aula, abra espaço novamente para que os alunos expressem suas impressões.

Por fim, entregue aos alunos cartões de papel e peça que eles produzam um verso a partir da experiência vivida com os sons exteriores. Se desejar, utilize o verso de Fernando Pessoa para exemplificar.

Esses cartões podem ser afixados na sala de aula ou, a partir deles, pode-se construir um caderno dos “Sons que se manifestam no mundo”.

#### 5.4 Música: Trem Bala - Ana Vilela

<b>Assunto:</b> O Sentido da Vida
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Se for possível, organizar a turma em seis grupos.
<b>Duração:</b> Uma aula.
<b>Objetivos:</b> Refletir sobre a mensagem que abarca o conteúdo da música. Extrair da canção significados e sentidos que levem a um “confrontamento” com a vida; Proporcionar um momento de apreciação do gênero musical.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> Aparelho de som e letra da música impressa.

Professor, inicie a aula convidando os alunos a ouvirem a música “Trem Bala”, da cantora Ana Vilela. Se necessário, reproduza mais de uma vez a canção.

Música: Trem Bala - Ana Vilela (<https://www.kboing.com.br/ana-vilela/trem-bala>).

Após ouvir a canção, abra espaço para que os alunos expressem suas impressões após ter escutado a música.

Terminado este momento, entregue para cada grupo uma parte da letra da canção.

**Grupo 1**

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si  
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti  
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz  
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

**Grupo 2**

É saber se sentir infinito  
Num universo tão vasto e bonito é saber sonhar  
Então, fazer valer a pena cada verso  
Daquele poema sobre acreditar

**Grupo 3**

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros  
corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações

**Grupo 4**

A gente não pode ter tudo  
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  
Por isso, eu prefiro sorrisos  
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

**Grupo 5**

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar  
E sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar  
Também não é sobre correr contra o tempo pra ser  
sempre mais  
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

**Grupo 6**

Segura teu filho no colo

Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir

O grupo deverá ler a parte que lhe foi confiada e juntos responder a seguinte pergunta: "Qual é o real sentido da vida?"

Após as discussões e a sistematização, cada grupo irá apresentar suas respostas.

## 5.5 Música: Comida - Titãs

<b>Assunto: Reflexão sobre a Atualidade</b>
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Organizar a turma em semicírculo.
<b>Duração:</b> Uma aula
<b>Objetivos:</b> Realizar a leitura e a discussão da letra da música de forma reflexiva; Discutir as formas como percebem a arte em suas vidas.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> datashow, caixa de som e letra de música.

Professor, inicie a aula apresentando o vídeo clipe da música aos alunos.

Vídeo clipe da música "Comida":  
<https://m.youtube.com/watch?v=hD36s-liklg>

Após esse momento, abra espaço para discussão provocando os alunos com algumas perguntas:

### **Sugestão**

- A letra desta canção nos leva a refletir sobre o quê?
- Que crítica faz o autor?
- Quais são as três palavras utilizadas na canção que a resume, como sendo inerentes à alma humana e que incessantemente buscam saciá-las?
- De que forma a música, enquanto expressão

Depois de realizado o debate, proponha aos seus alunos a composição de uma música que traga em sua letra temas e assuntos que abordem questões de injustiças sociais ou problemas enfrentados no transcurso da existência humana.

Para a realização dessa atividade, os alunos poderão utilizar o recurso da paródia. Para isto, explique aos seus alunos em que consiste uma paródia.

### **Paródia**

- A paródia é um tipo de relação intertextual em que o texto cita outro geralmente com o objetivo de fazer-lhe uma crítica ou inverter ou distorcer suas ideias.
- A paródia é uma forma de contestar ou ridicularizar outros textos, há uma ruptura com as ideologias impostas.

O aluno poderá escolher a música que lhe agrada, podendo organizar-se em duplas, grupos ou de forma individual. A atividade será finalizada com as apresentações das paródias compostas pela turma.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais.**

Campinas: Verus, 2005.

ARMAZÉM DE TEXTOS. Disponível em:

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/musica-comida-titas-com-interpretacao-e.html>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PESSOA, F. **Pensador:** frases, autores, recentes, populares, biografias, temas. Disponível em:

<https://www.pensador.com/frase/MzMz>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SOUZA, C. E. A importância do ensino musical na educação. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 96-110, jan./jun. 2010.

TITÃS. **Comida.** Disponível em:

<https://m.youtube.com/watch?v=hD36s-liklg>. Acesso em: 13 nov. 2019.

VILELA, A. **Trem bala.** Disponível em:

<https://www.kboing.com.br/ana-vilela/trem-bala>. Acesso em: 13 nov. 2019.

## 6 MÓDULO III: Obras de Arte



---

## **6.1 A arte como formação cultural: encontro com Portinari**

A arte e a Cultura são importantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno e também para a formação pessoal. Sabemos da importância da concepção e compreensão da arte como ferramenta humana para expressão de sentimentos e sensações, e percebemos a manifestação artística acontecendo de diferentes maneiras entre as culturas existentes.

Nos dias atuais, a arte é entendida como uma expressão da criatividade de diferentes áreas do conhecimento entre os povos as comunidades. As criações refletem em formas de protestos, vida cotidiana, costumes e tradições. Mas devemos aguçá-la para além das representatividades, promovendo uma preservação da memória, da cultura e da história de nossa sociedade. O eixo de valores simbólicos em torno do qual se constrói a arte, a identidade e o sentido de domínio da imagem e o que ela representa pode contribuir para o conhecimento do aluno enquanto ser sócia. Por isso mesmo, a arte ajuda a entender historicamente nossa sociedade, ajuda a compreender a formação dos próprios sujeitos como seres sociais através da sua ancestralidade e do resgate a raízes culturais.

Neste sentido, neste módulo serão abordadas as obras de Portinari, o sentimento e o seu olhar através de suas telas ao histórico dos negros. Ao evidenciar sobre a experiência que uma obra de arte pode trazer aos sujeitos, Pucci (2018, p. 12) afirma que

a experiência da contemplação de uma obra de arte não apenas aguça a capacidade crítica da realidade social, injusta e desumana, em que vivemos; ela também apresenta a perspectiva

de uma práxis política em prol de um mundo mais humano e solidário.

A obra de arte pode ser instrumento transformador e que pode aguçar a outras transformações culturais onde a leitura de mundo pode ser repensada pelo poder da contemplação, da admiração e do “ver” além dos olhos.

Pelo exposto, trataremos aqui de uma sequência didática envolvendo cinco obras do artista Cândido Portinari, especificamente, e veremos como estas propostas de articulação em sala de aula podem ajudar no aspecto de formação cultural do aluno.

## **6.2 Proposta**

A proposta de construir este material enfatizando, em especial, a Arte, é evidenciar a formação cultural e humana dos alunos. Esta proposta pode ser desenvolvida para alunos do Ensino fundamental II e Ensino Médio.

O motivo principal das sequências didáticas a seguir, advém da necessidade de trabalhar não só a Arte em seus contextos, mas a obra de arte em suas dimensões.

Ao descrever sobre quando não temos a oportunidade do contato com a arte, construída, Pucci (2018, p. 12) afirma:

Quando nos deixamos mergulhar intensamente em uma obra de arte, percebemos que aquela criatura viva se tornou aparência crítica da realidade injusta de onde proveio e, ao mesmo tempo, apresenta a perspectiva de uma outra realidade

mais humana, utópica, possível ser construída.

Dessa forma, percebemos a necessidade do ensino através da arte e a proposta do entendimento do que é a obra de arte e o que ela traz de contribuição para a nossa construção cultural e social. Fazer com que a educação através da arte esteja presente na escola, é oportunizar experiências que poderão ser significativas para a construção da identidade do aluno. Como afirma Pucci (2018, p. 6),

construindo a minha experiência eu estarei formando a minha individualidade; por sua vez, eu só elaboro a minha formação através de minhas experiências existenciais.

Portanto, estas sequências didáticas que serão mostradas a seguir, têm o propósito de trabalhar com quatro obras de arte nas salas de aula, como forma de uma educação pela formação integral do aluno.

## Aula 1

<b>Assunto :</b> Apresentando Portinari e A Arte Ver...
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio
<b>Organização do espaço:</b> Se possível, em círculo, semicírculo ou pode-se usar um espaço com almofadas.
<b>Duração:</b> Duas aulas.
<b>Objetivos:</b> Apresentar através da obra de Rubem Alves a arte de ver Apresentar a biografia de Portinari.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> Datashow e o Livro Educação dos Sentidos.

Professores, antes de iniciar a leitura, converse com os alunos sobre o sentido de ver... Como eles observam as coisas, o mundo à sua volta?

Após contextualizar sobre o sentido de ver, inicie:

Para aguçar os nossos sentidos de "ver", iremos abordar a obra de Rubem Alves "Educação dos Sentidos", onde ele descreve sobre "A arte de ver" (ALVES, 2005, p. 21-26).

Ela entrou, deitou-se no divã e disse: "Acho que estou ficando louca". Eu fiquei em silêncio aguardando que ela me revelasse os sinais da sua loucura. "Um dos meus prazeres é cozinhar. Vou para a cozinha, corto as cebolas, os tomates, os pimentões \_é uma alegria! Entretanto, faz uns dias, eu fui para a cozinha para fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal sem surpresas. Mas, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica. De repente, a cebola, de objeto a ser comido, se transformou em obra de arte para ser vista! E o pior é que o mesmo aconteceu quando cortei os tomates, os pimentões... Agora, tudo o que vejo me causa espanto [...]"

Ela se calou, esperando o meu diagnóstico. Eu me levantei, fui à estante de livros e de lá retirei as "Odes Elementales", de Pablo Neruda. Procurei a "Ode à Cebola" e lhe disse:

"Essa perturbação ocular que a acometeu é comum entre os poetas. Veja o que Neruda disse de uma cebola igual àquela que lhe causou assombro: 'Rosa de água com escamas de cristal'. Não, você não está louca. Você ganhou olhos de poeta...Os poetas ensinam a ver".

Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que pertence à física. William Blake sabia disso e afirmou: "A árvore que o sábio vê não é a mesma árvore que o tolo vê". Sei disso por experiência própria. Quando vejo os ipês floridos, sinto-me como Moisés diante da sarça ardente: ali está uma epifania do sagrado. Mas uma mulher que vivia perto da minha casa decretou a morte de um ipê que florescia à frente de sua casa porque ele sujava o chão, dava muito trabalho para a sua vassoura. Seus olhos não viam a beleza. Só viam lixo.

Adélia Prado disse: "Deus de vez em quando me tira a poesia. Olho para uma pedra e vejo uma pedra". Drummond viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema.

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem.

Não basta abrir a janela

Para ver os campos e os rio.

Não é bastante não ser cego  
Para ver árvores e as flores,

escreveu Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. O zen-budismo concorda, e toda a sua espiritualidade é uma busca da experiência chamada "satori", a abertura do "terceiro olho". Não sei se Cummings se inspirava no zen-budismo, mas o fato é que escreveu: "Agora os ouvidos dos meus ouvidos acordaram e agora os olhos dos meus olhos se abriram.

Há um poema no Novo Testamento que relata a caminhada de dois discípulos na companhia de Jesus ressuscitado. Mas eles não o reconheciam. Reconheceram-no subitamente: ao partir do pão, "seus olhos se abriram". Vinícius de Moraes adota o mesmo mote em "Operário em Construção":

De forma que, certo dia,  
À mesa ao cortar o pão,  
O operário foi tomado  
De uma súbita emoção,  
Ao constatar assombrado  
Que tudo naquela mesa  
- garrafa, prato, facão  
- era ele quem fazia.  
Ele, um humilde operário,

## Um operário em Construção.

A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas - e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras. Alberto Caeiro disse haver aprendido a arte de ver com um menininho, Jesus Cristo fugido do céu, tornado outra vez criança, eternamente:

A mim, ensinou-me tudo.

Ensinou-me a olhar para as coisas.  
Aponta-me todas as coisas que há nas flores.

Mostra-me como as pedras são engraçadas

Quando a gente as têm na mão

E olha devagar para elas.

Por isso - porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver - eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. Como o Jesus menino do poema de Caeiro. Sua missão seria partejar "olhos vagabundos [...].

Após a leitura, converse sobre como eles têm enxergado o mundo à sua volta. O que eles têm a dizer sobre tudo o que eles têm a oportunidade de enxergar, mas não vêem. Relate sobre como temos tantas coisas à nossa volta e que passam despercebidas.

Após esta conversa, apresente que o trabalho que será feito está baseado nas obras de Cândido Portinari. Pergunte se alguém o conhece ou já ouviu falar de suas obras?

Em seguida, apresente a biografia de Cândido Portinari.

Pode ser exibido o vídeo através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=ku4YHLHkoKw> (PROJETO PORTINARI, 2019).

Pode também, socializar a biografia de Portinari com os alunos que se encontra em anexo:

### **Cândido Portinari**

Candido Portinari nasce em 30 de dezembro de 1903, numa fazenda de café perto do pequeno povoado de Brodowski, no estado de São Paulo. Filho de imigrantes italianos, de origem humilde, tem uma infância pobre. Recebe apenas a instrução primária. Desde criança manifesta sua vocação artística. Começa a pintar aos 9 anos. E - do cafezal às Nações Unidas - ele se torna um dos maiores pintores do seu tempo.

Aos quinze anos parte para o Rio de Janeiro. Matricula-se na Escola Nacional de Belas-Artes. Em 1928 conquista o Prêmio de Viagem à Europa, com o Retrato de Olegário Mariano. Esse fato é um marco decisivo na trajetória artística e existencial do jovem pintor. Permanece em Paris durante todo o ano de 1930. A distância, pode ver melhor a sua terra. Decide: Vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor...

Portinari retorna, saudosos de sua pátria, em 1931. Põe em prática a decisão de retratar nas suas telas o Brasil – a história, o povo, a cultura, a flora, a fauna.... Seus quadros, gravuras, murais revelam a alma brasileira. Preocupado, também, com aqueles que sofrem, Portinari mostra em cores fortes a pobreza, as dificuldades, a dor. Sua expressão plástica, aos poucos, vai superando o academicismo de sua formação, fundindo a ciência antiga da pintura a uma personalidade experimentalista moderna. Segundo o escritor Antonio Callado, sua obra constitui um monumental livro de arte que ensina os brasileiros a amarem mais sua terra.

Companheiro de poetas, escritores, jornalistas, diplomatas, Candido Portinari participa da elite intelectual brasileira numa época em que se verifica uma notável mudança na atitude estética e na cultura do País. Este seleto grupo reflete, ainda, sobre os problemas do mundo e da realidade nacional. A escalada do nazifascismo e os horrores da guerra, bem como o contato próximo com as históricas mazelas do Brasil reforçam o caráter trágico da vertente social da obra de Portinari e o conduzem à militância política. Filia-se ao Partido Comunista. Candidata-se a deputado federal, a seguir a senador, não se elegendo, porém, em nenhuma das duas candidaturas. Mais tarde, com o acirramento da repressão política, exila-se por certo tempo no Uruguai.

O tema essencial da obra de Candido Portinari é o Homem. Seu aspecto mais conhecido do grande público é a força de sua temática social. Embora menos conhecido, há também o Portinari lírico. Essa outra vertente é povoada por elementos das reminiscências de infância na sua terra natal: os meninos de Brodowski com suas brincadeiras, suas danças, seus cantos; o circo; os namorados; os camponeses... o ser humano em situações de ternura, solidariedade, paz.

Pela importância de sua produção estética e pela atuação consciente na vida cultural e política brasileira, Candido Portinari alcança reconhecimento dentro e fora do seu País. Essa afirmação de seu valor se expressa nos diversos convites recebidos de instituições culturais, políticas, religiosas, para realização de exposições e criação de obras; nos prêmios e honrarias obtidos nas mais diferentes partes do mundo; na aura de amizade e respeito construída em torno de sua imagem; no orgulho do povo brasileiro, tão bem representado em sua obra.

Candido Portinari morre no dia 6 de fevereiro de 1962, vítima de intoxicação pelas tintas. Na última década de sua existência cria, para a sede da Organização das Nações Unidas, os painéis Guerra e Paz.

Após apresentar e discutir sobre a relação dos sentidos, chamar a atenção dos alunos para a intenção do “ver” e apresentar quem é o autor, se sobrar tempo, pode abrir uma roda para falar do artista e da função do ver.

## **Aula II**

<b>Assunto:</b> A História da Escravidão no Brasil
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio
<b>Organização:</b> Se possível em círculo ou semicírculo

<b>Duração:</b> Duas aulas
<b>Recursos de Apoio Didáticos:</b> Datashow
<b>Objetivos:</b> Retomar a discussão sobre a arte de ver abordada a aula anterior; Propor aos alunos que assistam a um documentário que será base para a reflexão das obras de Portinari

Professores, antes de iniciar o documentário, evidenciar que as obras que serão trabalhadas serão algumas que o artista evidencia o negro como ator. Dialogue com os alunos sobre algumas percepções que eles possam ter sobre este histórico da formação destes sujeitos sociais no histórico do nosso país.

Após esta retomada, coloque para exibição o documentário:

Caminhos da Reportagem | Ecos da Escravidão. Este documentário está disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go> (CAMINHOS DA REPORTAGEM, 2019).

Professores, este documentário traz muitas informações de alto impacto e este momento de pós-exibição poderá ser feito através do diálogo. Tente trazer para a discussão se algum dos alunos conhece as histórias ou já tenha ouvido falar sobre histórias de escravos. O que eles acham que o sistema escravista impactou para a nossa sociedade hoje?

Proponha que se separem em grupos e discutam quais foram os momentos mais marcantes do documentário.

Dê alguns minutos para que articulem as ideias.

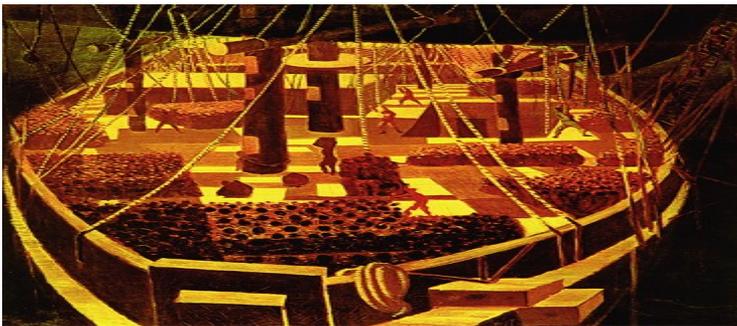
Socialize de forma que um representante de cada grupo fale pontos do documentário que mais os impactaram.

## Aula III

<b>Assunto:</b> Portinari e as questões raciais em suas obras
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio
<b>Organização do Espaço:</b> A sala deve ser primeiramente preparada para exibição das obras, em segundo momento em círculo ou semicírculo
<b>Recurso de Apoio Didático:</b> Obras impressas.
<b>Duração:</b> duas aulas
<b>Objetivos</b> <b>Realizar, primeiramente, uma leitura da imagem;</b> <b>Em segundo momento refletir sobre representação dos negros nas obras de Portinari o porquê do autor dar esta relevância ao tema dos negros.</b>

Apresentando as obras a serem estudadas:

Analisaremos como parte deste material algumas obras de Portinari: *Navio Negreiro (1950)*; *O Lavrador de café* – (1934); “; *Café - Ost,* (1935), *Cabeça de Negro (1934)*.



*Candido Portinari: Navio Nereiro (1950)*

Professores, *O navio negreiro*, segundo relatos do documentário exibido, foi a pior invenção da humanidade. Estima-se que mais de 5 milhões de

africanos tenham cruzado o oceano e desembarcado aqui no Brasil entre os séculos XVI e XVIII.



*Cândido Portinari: "O Lavrador de Café" – (1934)*

Professores, no artigo, Stori e Maranhão (2018, p. 182), fazem a seguinte observação:

Na obra o "Lavrador de Café", Portinari retrata um trabalhador negro na lavoura de café (século 20), representa-o com os braços e pés maiores que o resto do corpo enfatizando assim, como elementos de força do trabalhador como de tração física animal, demonstra ao mesmo tempo sua aproximação com o Expressionismo alemão. Essa deformação das figuras era traço marcante do pintor, representava a sua necessidade de valorizar o trabalhador brasileiro e, ao mesmo tempo, demonstrar a figura dramática e comovente do negro, marcado pelo sofrimento do trabalho duro nas fazendas.

Sabemos pela historiografia que muitos direitos foram negados aos negros, a começar pela liberdade. Então, o que dizer sobre os pés e as mãos retratadas nas obras de Portinari? O que mais chama atenção sobre esta imagem? Autores relatam que o próprio Portinari se impressiona com os pés em contato direto com a terra, pés descalços, pés que sustentam o trabalho, o corpo, muitas vezes doente e franzino, pés da cor da terra.

O "Lavrador de café", uma de suas obras mais conhecidas, foi criada em 1934. O trabalhador é negro, a terra é vermelha. Lavrador e terra unidos por pés enormes, como se fossem raízes. Esta obra foi roubada do MASP – Museu de Arte de São Paulo – em 2007, mas recuperada pouco tempo depois.



*Café - Ost, (1935) - Candido Portinari*

Professores, o nome Portinari estará eternamente ligado à pintura brasileira. São poucos os que nunca ouviram falar daquele que é considerado, por muitos, o maior pintor brasileiro. Mas também são poucos os que conhecem os escritos de Candido Portinari. Porque ele também deixou escritos. A sugestão de retratar o café foi devido ao fato de que os negros seriam, em sua maioria, trabalhadores assíduos em fazendas cafeeiras e isso ultrapassou séculos.

Mesmo depois da liberdade dos escravos, os negros ainda foram agrupados nas camadas mais baixas da sociedade. O que hoje ainda ocorre é que, grande parte dos trabalhos ditos mais "braçais", ou de menos procura, ainda é feita por negros ou por miscigenados, ou seja, por aqueles que são descendentes de negros e ainda sofrem como vítimas da herança cultural escravista que ainda permeia a sociedade brasileira.



*Candido Portinari.*

*Cabeça de Negro (1934).*

Professores, em *Cabeça de Negro*, Portinari utiliza na elaboração da obra, minuciosos detalhes. O rosto do homem apresenta características extremamente configuradas negras, como lábios carnudos, nariz largo, cabelos crespos. O contraste da pele com a camisa branca enfatiza seu rosto, assim também o fundo em cor. A tela retrata um homem negro simples, com um olhar e um destino vago que não se fixa na tela.

Sobre a obra, Stori e Maranhão (2018, p. 184) afirma que:

Ao fundo, em linhas mais despojadas e pinceladas mais fluidas, Portinari apresenta uma paisagem de periferia, distante da cidade de ruas calçadas, de prédios, de carros, na qual se vê, à direita, parte de uma casa com portão azul com quintal que é a base de um morro de terra e pouca vegetação. Vê também um caminho com perspectiva evidenciada pela cerca e pelos altos postes de luz, que levam a uma planície de cor clara, seguido de um morro alto com vegetação abundante e um horizonte azul. Do outro lado, um morro verde e florido, com uma

igrejinha no alto e, no céu, voam urubus em um dia claro. Ou seja, se apresenta um território negro, pois, as periferias das cidades também foram ocupadas pelos desalojados das reformas urbanísticas dos centros.

O professor poderá iniciar esta discussão/reflexão sobre a representatividade dos negros e descendentes são marcantes nas periferias das cidades, nas camadas mais baixas da sociedade e o porquê dessa desigualdade social com mais representatividade entre os descendentes de escravos.

Propor uma divisão em grupos e que cada grupo faça uma análise de cada obra e, no final, contextualize e socialize com todos.

Estas obras estão disponíveis no Projeto Portinari (2019) que pode ser acessado através do link: <http://www.portinari.org.br/#/pagina/candido-portinari/apresentacao>.

## **Aula IV**

<b>Assunto: Releitura das obras</b>
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio
<b>Organização do Espaço:</b> Se possível, a sala será preparada e ambientada com objetos que relembram a escravidão e colocada fundo musical.
<b>Duração:</b> duas aulas
<b>Objetivos:</b> <b>Retomar as discussões levantadas nas aulas anteriores;</b>

**Propor que tenham uma autorreflexão acerca da obra de arte, do ato de ver e da visão de mundo em especial com relação a história dos negros.**

Para este momento final professores, podemos organizar desta forma:

### **Sugestão**

- Prepare a sala com alguns panos, peneira, correntes, sacas de café e tudo que possa lembrar o sistema escravocrata.
- Deixe a sala bem livre.
- Coloque uma música de fundo.
- Traga instrumentos como berimbau, tambor, pandeiro entre outros que conseguir e deixe à vontade na sala.
- Quando os alunos chegarem, converse sobre o que aprenderam sobre o artista, sobre suas obras e também sobre a importância dos negros na formação cultural e social do Brasil.
- Apresente também, se possível, outras obras ou músicas, exemplos de artistas ou figuras que representem os negros na sociedade.
- Distribua papel, lápis de cor, canetinha e peça para que eles façam a releitura de alguma obra, ou pode ser também trabalhado o autorretrato.

Para ilustrar essa questão, as palavras impressas dos autores Stori e Maranhão (2018, p. 186), podem ajudar a refletir o sentimento de Portinari ao eternizar a história do negro, dizendo as seguintes palavras:

*O negro nas telas de Portinari emerge como uma das expressões do verdadeiro Brasil, um país construído com o suor e o sangue dos negros. Essas representações com forte apelo social demonstram a preocupação do artista em adicionar traços de brasilidade às suas obras, além de incorporar inovações estéticas. Portinari conseguiu retratar questões sociais sem desagradar ao governo, já que participou ativamente da política, e aproximou-se da arte moderna europeia sem perder a admiração do público. Suas obras sofreram influências do Expressionismo, do Cubismo, do Surrealismo e dos pintores muralistas mexicanos (STORI; MARANHÃO, 2018, p. 186).*

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais.** Campinas: Verus, 2005.

CAMINHOS DA REPORTAGEM. **Ecos da escravidão.** Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>.  
Acesso em: 10 nov. 2019.

CANDIDO Portinari. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ku4YHLHkoKw>.  
Acesso em: 10 nov. 2019.

PUCCI, B. A experiência estética na formação de professores. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 2, p. 4-15, jul./dez. 2018.

PROJETO Portinari. Disponível em:  
<http://www.portinari.org.br/#/pagina/projeto-portinari/apresentacao>. Acesso em: 22 set. 2019.

STORI, N.; MARANHÃO, R. de A. A questão racial nas obras de Cândido Portinari. **Estúdio**, Lisboa, v. 9, n. 22, p. 179-186, jun. 2018.

## 7 MÓDULO IV: FILME



### 7.1 Uma viagem pelo cinema

Este módulo, através do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, relaciona a função da Arte para a educação da sensibilidade.

Promovendo e desenvolvendo percepções, de modo especial, a arte contribui incentivando a educação do ouvir, do olhar, do cheirar, do tatear e do degustar. Estimulando o nosso corpo a captar a complexidade do mundo com a devida qualidade de detalhes.

Fazendo uma relação para o âmbito escolar, Duarte Junior (2001) comenta que essas percepções e os sentimentos vividos, devem ser pautados nas vivências, experiências e reflexões pessoais dos educandos. Dessa forma, a educação deve proporcionar aos mesmos, um aprendizado de si e a partir de si para compreender o mundo. Segundo Fisher (1987, p. 20), “a arte é necessária para que o

---

homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

## 7.2 Proposta

A proposta é que seja realizada uma sessão de filme durante as aulas para que os alunos possam “degustar” a arte do cinema incorporada no filme “Sociedade dos Poetas Mortos”.

### AULA I e II

<b>Assunto: Educação dos Sentidos</b>
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Local apropriado para assistir ao filme
<b>Duração:</b> 02 (duas) aulas
<b>Objetivos:</b> Assistir ao filme: <i>Sociedade dos poetas mortos (Dead Poets Society)</i> , é um filme americano de 1989, do gênero drama, dirigido por Peter Weir (1989)).
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> Televisão ou Datashow

Link do filme:

<https://www.youtube.com/watch?v=EXw77BkVqyA>.

### AULA III

#### Síntese + Frases significativas

<b>Assunto: Educação dos Sentidos (Síntese + Frases significativas)</b>
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Roda de conversa e grupos
<b>Duração:</b> 01 (uma) aula
<b>Objetivos:</b> Compreender o filme e falar sobre trechos que chamaram a atenção; Dialogar em grupo as frases marcantes do filme.
<b>Recursos de Apoio Didático:</b> Frases do filme já recortadas.

Nesta aula o professor conversará com a turma sobre o entendimento do filme, as partes que mais chamaram a atenção.

Em seguida, os estudantes separam-se em grupos e discutem sobre a frase que foi sorteada para eles.

- Nota sobre o filme:

“O filme se passa em 1959, em uma tradicional escola norte-americana apenas para garotos. Guiada por 4 grandes princípios (tradição, honra, disciplina e excelência), a Academia Welton se orgulha de formar grandes líderes numa sociedade em que os pais tinham enorme influência na escolha profissional dos filhos.

Nesse contexto, um novo professor, John Keating, confronta os ideais conservadores da instituição, que pouco valoriza expressões artísticas e limita a liberdade dos estudantes.

Keating estimula o pensamento crítico e autônomo dos jovens e os ajuda a enxergar o mundo de um ponto de vista diferente, perseguindo suas paixões e assumindo as rédeas das próprias vidas.

Dessa forma, tenta acabar com a passividade frente a um sistema autoritário que não permite que reflitam sobre suas trajetórias e desejos.

Além disso, a partir da temática do *carpe diem*, o professor desperta nos alunos a vontade de se descobrirem e aproveitarem a vida.

Certo dia, um deles fica sabendo que o professor havia sido aluno da Academia e participara de um grupo chamado “Sociedade dos Poetas Mortos”. Ao ser questionado sobre o assunto, Keating explica se tratar de uma espécie de clube de alunos que se reuniam para ler poesia. Inspirados pela ideia, os jovens decidem fazer o mesmo.

Entre as leituras nos encontros noturnos em uma caverna próxima à escola, cada um se depara com novos sentimentos, sonhos e características que até então não conheciam sobre si mesmos.

Em meio a aulas intrigantes, leituras inspiradoras e descobertas conflituosas, uma série de consequências acomete os personagens. Entretanto, ao final, fica claro o reconhecimento dos alunos ao professor e a perpetuação do seu legado, que ensinou aos jovens a possibilidade de encarar o mundo de uma maneira nova (DI SPAGNA, 2019).

O filme “Sociedade dos Poetas Mortos” carrega uma grande característica que é o background referencial. As lições de vida e a temática fizeram com que o roteiro da obra fosse célebre. Destaque para frases do filme:

“Carpe diem. Aproveitem o dia, meninos. Façam de suas vidas uma coisa extraordinária.”

“Quando você pensa que conhece alguma coisa, você tem que olhar de outra forma. Mesmo que pareça bobo ou errado, você deve tentar!”

“Na vida, há tempo para se arriscar e tempo para se ser cauteloso, e um homem sensato sabe qual é o momento certo para cada uma dessas coisas.”

“Não importa o que dizem a você, palavras e ideias podem mudar o mundo.”

“Não lemos e escrevemos poesia porque é bonitinho. Lemos e escrevemos poesia porque somos membros da raça humana e a raça humana está repleta de paixão. Medicina, lei, negócios e engenharia são ocupações nobres para manter a vida. Mas poesia, beleza, romance e amor são razões para ficar vivo.”

“Garotos, vocês devem se esforçar para encontrar suas próprias vozes. Porque quanto mais vocês esperarem para começar, menos provável que vocês possam encontrá-la. Thoreau disse: ‘A maioria dos homens leva uma vida de desespero silencioso.’ Não se rebaixem a isso. Saiam!”

“Todos nós temos uma grande necessidade de aceitação, mas vocês devem confiar que suas crenças são únicas, suas próprias. Mesmo que as pessoas as achem estranhas ou impopulares, mesmo que todos forem embora”

“Só nos seus sonhos o homem é realmente livre, é assim e sempre vai ser. (Carpe Diem)”.

## AULA IV

<b>Assunto: Educação dos Sentidos (Temas Geradores)</b>
<b>Turma:</b> Ensino Fundamental II e Médio.
<b>Organização do espaço:</b> Laboratório de Informática
<b>Duração:</b> 01 (uma) aula

**Objetivos:**

Pesquisar no Laboratório de Informática os temas geradores do filme;  
Escrever um parágrafo por tema, como dever de casa.

**Recursos de Apoio Didático:** Internet, Dever de Casa.

É possível explorar o filme “Sociedade dos Poetas Mortos” a partir de diversos aspectos, inclusive através de temas geradores. Nesta aula, deve ser utilizado o Laboratório de Informática, onde os estudantes pesquisarão sobre os temas geradores no filme:

**Temas**

- Poder de transgressão da Arte;
- Autonomia;
- Imposições da sociedade;
- Papel do professor;
- Juventude;
- Escola;
- Família.

**AULA V**

**Projeto de Vida!!!**

**Assunto: Educação dos Sentidos (Projeto de Vida)**

**Turma:** Ensino Fundamental II e Médio.

**Organização do espaço:** Sala de aula

**Duração:** 01 (um) semestre

**Objetivos:**

Entregar o dever de casa da aula anterior;  
Construir o Projeto de Vida.

**Recursos de Apoio Didático:** Diário

Após todo o caminho percorrido, esta última aula será o início da construção do **Projeto de Vida**.

### **Sugestões**

1. De onde venho? (auxiliar o aluno a compreender sua história);
2. Ajudá-los a desenvolver competências socioemocionais;
3. Focar na melhoria da vida atual;
4. Reflexões sobre a vida;
5. Espiritualidade;
6. Estudos;
7. Família;
8. Atividade física;
9. Para onde vou?

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aprendemos muito com esse processo, pois precisamos pensar não somente no aluno, mas no professor que irá conduzir esse material juntamente com os alunos. Dessa forma, precisamos ser cuidadosas para que a proposta não fosse além do propósito inicial que era despertar uma educação voltada para o desenvolvimento dos sentidos por meio da arte, nesse caso, a arte literária.

Esse material pode contribuir muito para a formação docente, pois é preciso termos consciência acerca do nosso papel para com nossos alunos, que não é apenas cumprir o que proposto no/pelo livro didático. Os conteúdos a serem cumpridos e dispostos nas bases curriculares são importantes e necessários, mas é torna-se importante também trabalhar com a

dimensão humana, pois os protagonistas de nossa ação são seres humanos, que têm particularidades, dificuldades e sonhos, sejam eles crianças, jovens ou adultos; todos precisam desse contato com o universo imaginário da Literatura para se sentirem vivos e até mesmo manter um diálogo com as temáticas que acometem suas vidas.

Além disso, o produzir e apresentar o material para a turma de Pedagogia foi incrível. Os alunos reagiram muito bem à nossa proposta, mostraram-se dispostos a ouvir com atenção tudo o que falávamos e, ao final, tiveram a oportunidade de nos dar um feedback daquilo que observaram em nossas falas e o que consideraram importante. Foi um momento de “troca”, que contribuiu ainda mais para que nossa proposta fizesse sentido. E é assim que deve ser.

Foi um momento riquíssimo trabalharmos juntas, com uma opinião complementando a outra ou até mesmo mudando o rumo daquilo que iríamos realizar. O professor Vanderlei nos orientou o tempo todo para que o material ficasse completo, dentro daquilo que acreditamos ser uma educação humanizadora.

## REFERÊNCIAS

DI SPAGNA, J. **“Sociedade dos Poetas Mortos”**: saiba como utilizar o filme no vestibular. Disponível em:  
<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/sociedade-dos-poetas-mortos-saiba-como-utilizar-o-filme-no-vestibular>. Acesso em: 16 nov. 2019.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FISHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=EXw77BkVqyA>.  
Acesso em: 16 nov. 2019.

WEIR, P. **Sociedade dos poetas mortos**. 1989.  
1h50 min.

# **AS VIVÊNCIAS ESCOLARES COMO FORMA DE ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DOS TRABALHOS DA ESCOLA ESTADUAL SÃO LUIZ GONZAGA**

***Marcelino da Costa Ramos  
Luciana Azevedo Rodrigues***

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente projeto tem por objetivo analisar o trabalho da Escola Estadual São Luiz Gonzaga, nestes seus 15 anos de escola estadual. O período de levantamento dos dados foi de agosto a novembro de 2019, buscando por fotografias e conversas com os professores sobre as atividades desempenhadas ao longo da história da escola.

Assim, para direcionar nosso estudo, lançamos os seguintes questionamentos: O ambiente escolar é permeado apenas por experiências negativas? As experiências dos professores são apenas desacatos dos alunos, atividades incompletas, desrespeito de pais ou autoridades que exigem muito além do que é possível para o ensino?

Desse modo, por meio desse trabalho tentaremos responder aos questionamentos feitos anteriormente e conseqüentemente sensibilizar, quem sabe, toda a comunidade escolar, o quanto seu trabalho é genuíno para o crescimento da sociedade.

Entendemos que a caminhada em uma escola nem sempre é fácil, existem inúmeros desafios que necessitam ser vencidos, e muitas vezes eles são e com grande êxito, porém, na correria do cotidiano, estes feitos promissores nem sempre são narrados para que todos possam ver o que é feito, e que existe

muitos trabalhos positivos sendo realizados. Assim, é preciso narrar nossos feitos. Segundo Benjamin (1987, p. 198),

É a experiência que a arte de narrar está em extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que parecia segura e inalienável: faculdade de intercambiar experiências.

Se para Benjamin (1987) narrar é uma maneira de trocar de experiências, entendemos que os trabalhos realizados nas escolas e em especial aqui, na Escola São Luiz Gonzaga, precisem ser narrados para que estas experiências possam chegar a diferentes pessoas. Experiências estas que quando "intercambiadas", utilizando as palavras do autor, são também experiências de formação.

Hoje, tanto as escolas quanto os profissionais do ensino são cobrados de maneira excessiva para que ocorra mudanças em nossa sociedade, seja pela conscientização dos jovens para a vida política, pelos rendimentos de avaliações externas, vestibulares, Enem ou exames do governo, que sempre cobram números, alcançar índices para que seja o trabalho reconhecido. Com esta linha de raciocínio, o ensino se pauta cada vez mais em números e estes passam a ser aquilo que enche os olhos de pais, diretores, coordenadores e governo. A relação entre o ensinar passa-se a pautar-se apenas em questões técnicas, esquecendo-se a dimensão humana do ensino, considerando-o como "coisa", perde-se a consciência do que realmente é valioso.

Adorno (1969) afirma que não podemos ficar cegos diante da realidade que tenta se impor sobre nós que trabalhamos no ensino.

Acabo de mencionar o conceito de consciência *coisificada*. Mas esta é, antes de mais nada, a consciência que permanece cega frente a tudo o que veio-a-ser, frente a toda a compreensão da própria racionalidade (ADORNO, 1969, p. 118).

Pensar apenas na frivolidade dos números é esquecer todo o trabalho realizado pelos professores, não defendemos que o rendimento não seja importante, mas ele é apenas um ponto para se pensar em como está o ensino, não que apenas ele seja o “medidor do ensino”.

Para aqueles que se preocupam apenas com estes resultados, cobrando dos professores que se trabalhe apenas nesta linha, é colocar todas as escolas como iguais. Sabemos que cada escola é única, pois ela carrega ali a sua história com seus alunos e seus professores. Trabalhar desta forma e tirar dos professores e de toda comunidade sua importância, a relação do ensinar passa a ser apenas moedas de troca. Desconsiderar os valores e contribuições de toda a comunidade e valorizar apenas resultados quantitativos, é esvaziar de sentido tudo aquilo que foi e é construído por cada um individualmente e coletivamente. Nos dizeres de Marx (2005), o autor faz referência à dignidade pessoal quando é tratada como um simples valor de troca, mas podemos falar também da dignidade coletiva que também pode ser assim tratada.

Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca, substitui as numerosas liberdades, conquistadas duramente,

por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio (MARX, 2005, p. 42).

Talvez, alguns leitores podem achar estranho relacionar Marx ao ensino, principalmente quando se relaciona a sua crítica ao comércio, mas infelizmente hoje, para aqueles que trabalham nesta área, a relação está voltada muito para o comercial: a escola deve apresentar resultados, não importa se é pública ou privada. É o rendimento quantitativo que se cobra de professores e alunos. A relação torna-se comercial, o professor tem valor os alunos só aprenderam se caso os números apresentados sejam positivos, reforçando ainda mais a “*coisificação*” (ADORNO, 1969).

Assim, estaria a escola fadada apenas a cobranças quantitativas e seu real valor humano posto de lado?

A resposta a esta provocação dependerá daqueles que estão envolvidos no processo. Se as pessoas se entregarem a estas cobranças e perseguirem apenas estes resultados como meta, entendemos que a resposta será sim, porém, se toda a comunidade escolar se posicionar e entender que seu trabalho irá além de tudo isto, a resposta será não.

Aqui queremos defender aqueles que tem como meta a segunda opção. Acreditamos que existam pessoas que não só defendem esta opção como tem colocado em prática trabalhos que buscam o desenvolvimento do ser humano. Temos exemplos positivos que merecem atenção e divulgação, servindo como exemplos e resistindo a um sistema cruel, que insiste caminhar ao esquecimento. Segundo Adorno (1955, p. 33), para aqueles que produzem, a “riqueza a memória, o tempo e a lembrança são líquidos”.

É fundamental que experiências positivas sejam narradas. As escolas ainda que com suas dificuldades, limitações e cobranças, têm desenvolvido atividades e trabalhos importantes, mas por que não narrá-los e divulgá-los? “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Com o avanço da tecnologia temos a oportunidade de termos as informações na palma da mão. De manhã, às vezes, não damos conta nem do nosso café, de tão absorvidos estamos com notícias do mundo inteiro, nem nos permitimos trocar “ideias”.

No ambiente escolar, durante suas aulas, os professores desenvolvem os mais diferentes projetos, porém, estes, quase não são utilizados, apenas cumpre-se o protocolo da apresentação para que o professor faça o fechamento de notas ao final do bimestre. Estes projetos tem muito a acrescentar, se fossem mais divulgados e apresentados para um maior número de pessoas. Seriam como histórias contadas, experiências apresentadas, como afirma Benjamin (1987), que poderiam servir de inspiração a outros professores e alunos. Porém, nem sempre as pessoas estão dispostas a ouvir e também a contar suas experiências

É fato que contar histórias e experiências exigem tempo:

Contar histórias sempre foi a arte de conta-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve histórias (BENJAMIN, 1987, p. 205).

O fiar e tecer, é figurativo? Não. É ter tempo para ouvir, refletir e criar. Ainda como o autor: o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.

Por meio dessas considerações queremos apresentar alguns trabalhos desenvolvidos pelos professores, alunos, pais e gestores da Escola Estadual São Luiz Gonzaga ao longo de sua história e assim mostrar que grandes trabalhos têm sido feitos, e que a divulgação destes projetos é importante para que toda a comunidade escolar veja e possa servir de inspiração a outros professores e também escolas.

Ao final deste projeto será apresentado à diretora da escola a possibilidade de criação de um periódico bimestral para que sejam divulgados os trabalhos realizados pela escola, não só na instituição, mas fora dela e todos conheçam o que é feito dentro da escola e aprendam a dar importância a tudo o que nela é feito.

## **2 ALGUNS TRABALHOS REALIZADOS PELA ESCOLA**

### **2.1 Descobrindo Xucuru Kariri**

A Escola Estadual São Luiz Gonzaga, situada no município de Elói Mendes, fundada em 1927, funcionou em lugares diferentes, sendo dirigida por diferentes organizações como a prefeitura, a Congregação dos Pavonianos e, hoje, pelo Estado, sempre realizando seu trabalho visando o bem dos cidadãos eloienses.

Para o desenvolvimento deste trabalho, apresentamos os trabalhos recentes desta instituição, entre os anos de 2010 a 2019.

Iniciaremos apresentando o projeto da professora de História, Regina Isabel Bernardes. Seu projeto foi batizado como "De frente com Xucuru Kariri, realizado em 2014, cuja proposta, segundo relatos da professora, foi bastante integrador e ousado.

A professora propôs aos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental conhecer uma comunidade indígena, na cidade de Caldas.

De acordo com a professora, "era uma oportunidade de os alunos despertarem seu olhar e perceberem que o conhecimento é repleto de significado e que não se restringe apenas em livros didáticos, mas também, em ações cotidianas". A professora ainda relatou que foi fundamental para o desenvolvimento do projeto a ajuda do professor Juliano, de Educação Física, da diretora Maria Amélia e do vice-diretor Marcelino.

A dinâmica do projeto consistiu em uma visita com os alunos na tribo Xucuru Kariri, na cidade de Caldas. Lá os alunos conheceram um pouco da cultura desta tribo, tiraram fotos, fizeram perguntas. Retornando para a escola, prepararam trabalhos e exposição com o que lá viram e sentiram divulgando-os na escola.

Posteriormente, em parceria com a Prefeitura Municipal, a escola trouxe um grupo de índios para visitá-la e se apresentar para os alunos e pais não tiveram oportunidade de ir na tribo.

A professora Regina relata que, mesmo com cultura e costumes distintos, alunos e comunidade indígena conseguiram interagir de tal maneira que era notável a satisfação de ambas as partes, inclusive, durante as conversas, descobriram que na tribo vivia José Sátiro, ex-jogador do Corinthians.



Tribo Xucuru Kariri se apresentando na Escola.



Tribo Xucuru Kariri se apresentando na Escola.



Grupo recebe presentes dos alunos da Escola Estadual São Luiz Gonzaga.



Grupo recebe presentes dos alunos da Escola Estadual São Luiz Gonzaga.

O projeto foi uma forma de despertar em nossos alunos a cidadania numa sociedade pluriétnica e pluricultural e um momento de sensibilização para refletir sobre o papel dos índios na formação da sociedade brasileira.

## **2.2 Educação Física desenvolvendo corpo e mente**

A educação física tem uma importância fundamental no desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade. Para o professor de Educação Física, professor Juliano, "A educação física potencializa de maneira muito efetiva as capacidades motoras, psicológicas e sociais do indivíduo na sua integralidade".

Podemos destacar, dentre várias, algumas características que a educação física desenvolve e que na maioria das vezes estão incluídas de maneira oculta, como: desenvolvimento de liderança, resolução de problemas, tomadas de decisões, conviver e aprender a lidar com as diferenças, lidar com as frustrações e etc. E para isso, é de fundamental

importância que se tenha um espaço físico adequado, porque além de aumentar a motivação nas aulas, permite explorar uma maior gama de vivências motoras permitindo o desenvolvimento do indivíduo e toda sua totalidade.



Alunos durante a aula de educação física



Alunos durante a aula de educação física



Alunos durante a aula de educação física

## **2.3 Inspirando-se na natureza**

A Escola Estadual São Luiz Gonzaga procura desenvolver a capacidade de escrever de seus alunos de maneira diferenciada. A professora de português, Marilda, do 8º ano do ensino fundamental, trabalhou com seus alunos produções de texto. Sabemos que os alunos nesta idade estão mais focados em seus celulares e oferecem certa resistência quanto ao caderno, muito típico desta geração. Assim, a professora procura sair do convencional para estimular seus alunos.

Uma das atividades desenvolvidas em sua aula foi a descrição de ambiente. Para isto, a professora levou os alunos para o jardim da escola, apenas com caderno e lápis e, assim, tivessem a maior inspiração possível para desenvolver sua descrição, fugindo do convencional, ou seja, do ambiente fechado de uma sala de aula.

Para a professora foi um momento de grande desenvolvimento, pois os alunos puderam explorar o local, fazer conexões com a natureza de uma forma diferente, incentivando o espírito crítico, desenvolvendo sua consciência sobre o meio ambiente e sustentabilidade. Os alunos tiveram oportunidade enxergar de maneira diferente um ambiente que na correria do dia a dia não viam, reforçando para a professora que aulas assim são interessantes, diferentes e positivas, e pedindo para que fosse repetida a experiência.

A professora afirma que a experiência neste espaço, com alunos em meio a flores, árvores, cantos de pássaros e até mesmo insetos, trouxe para os alunos um certo "relaxamento" e quando estes voltaram para a sala estavam mais calmos.



Alunos durante aula da professora de português



Alunos durante aula da professora de português



Alunos durante aula da professora de português

## 2.4 Carinho, educação e inclusão

A Escola São Luiz Gonzaga também trabalha com alunos com necessidades especiais. No turno matutino, temos o aluno José Gabriel, que hoje recebe atenção da professora Isolina e, no turno vespertino, os alunos Bruno, Helen e Alysson.

Apresentamos, também, o trabalho realizado pela professora Renta no período vespertino. Helen (13 anos) apresenta síndrome de Down, Bruno (23 anos) apresenta quadro de distúrbio de psicomotor e Alysson (16 anos), quadro de autismo. Todos estão estudando juntos no 8º ano.

Segundo a professora Renata, o trabalho com esses alunos teve como objetivo o desenvolvimento da socialização. Os alunos frequentam a sala de aula com matérias e carteiras adaptadas e as atividades são com gravuras, cartazes, jogos e imagens, de acordo com os conteúdos trabalhados na disciplina. Para a professora, a ajuda é uma via de mão dupla, e os alunos da turma regular acolheram os alunos especiais dando-lhes atenção e carinho e, em contrapartida, os alunos especiais ajudam os alunos regulares a terem um olhar diferenciado, a exercitar a calma e a paciência desenvolvendo um ambiente de carinho. A professora Renata ainda cita Paulo Freire afirmando que a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com igualdades.

De acordo com aqueles que convivem com estes alunos, Alysson, Bruno e Helen, é notório o quanto houve desenvolvimento destes alunos da educação especial junto a educação regular.



Representação feita por Alysson

### **3 CONCLUSÃO**

Durante o processo de busca destas fotos, foi possível perceber que a escola realiza vários trabalhos, com diferentes estratégias para otimizar o ensino e criar um ambiente propício de reflexão e aprendizado. Fazer o aluno aprender não é apenas dizer a ele o que é preciso, é fundamental criar estratégias para que ele queira aprender (SOLÉ, 1998).

Realizar este trabalho foi muito gratificante. Foi possível reviver momentos outrora vividos e que estavam guardados apenas na memória do computador e caindo no esquecimento.

Nas palavras de Marcelo, “ao buscar estas fotos, foi possível perceber o quanto os professores se empenham no seu trabalho, e que, embora existam sim, momentos difíceis em sala de aula, também existem momentos de aprendizado para o aluno e também para o professor, reafirmando aqui que a profissão do professor é a profissão do conhecimento”.

Vimos que ao longo destes anos, a escola se constituiu de diferentes maneiras, enriquecendo sua história e porque não a história de outras pessoas. Contudo, estas histórias não poderiam ficar apenas na escola, era preciso divulgá-las. Assim, a partir deste trabalho, que servirá de incentivo ao corpo docente e administrativo da escola, criou-se um veículo de comunicação, que no momento chamamos de informativo, para que a escola divulgue seu trabalho, suas alegrias e aprendizados, não só dentro de seu ambiente, mas também fora, para que todos, incluindo aqueles que não fazem parte da comunidade escolar, possam apreciar o trabalho que é realizado na escola.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.

MARX, K. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# **CONTRIBUIÇÕES DAS VIVÊNCIAS NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE: METODOLOGIA ATIVAS EM AÇÃO**

***Agnes Priscila Martins de Moraes  
Helena Maria Ferreira***

## **1 BREVE DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

Para iniciarmos as reflexões a respeito das experiências vivenciadas durante o curso de mestrado, faremos uma síntese explicando nossos objetivos e intenções com a pesquisa empreendida. É importante esclarecer que nossa pesquisa se vincula à área de interesse da Linguística Aplicada do Programa de Mestrado em Educação na UFLA e a temática central se direciona para a questão das metodologias ativas na formação docente. Dessa forma, nos propomos a investigar as contribuições de Metodologias Ativas para a formação inicial de docentes para o ensino de línguas, com o intuito de conhecer e disseminar metodologias que possam contribuir para uma formação mais dinâmica do professor, com vistas a estimulá-lo à adoção de metodologias mais participativas em sala de aula.

No nosso trabalho propusemos uma investigação que se direciona para a formação inicial de professores realizada em uma disciplina da graduação de Letras, em que a professora da disciplina utilizou metodologias ativas (em suas várias modalidades: problematização, sala de aula invertida/ensino híbrido e metodologia de projetos). As atividades desenvolvidas por ela foram analisadas para a composição deste trabalho, tanto do ponto de vista de aproveitamento (conceitos basilares das

teorias estudadas e metodologias de ensino), quanto do ponto de vista de apreciação (análise crítica das metodologias adotadas – por meio de documentos).

Posteriormente, foram observados os tipos de interações estabelecidas por meio das atividades realizadas no decorrer da disciplina, assim como os documentos produzidos nesses momentos, com o intuito de conhecer as contribuições trazidas por essas interações para o aperfeiçoamento das habilidades relacionados aos multiletramentos. Nesse sentido, o presente trabalho busca articular três questões básicas:

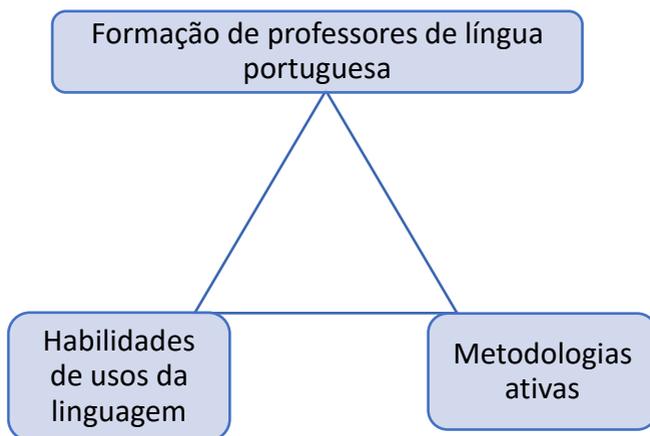


Figura 1: As três questões básicas para o trabalho.

Acreditamos que o estudo em questão mostre-se relevante por analisar, por meio das Metodologias Ativas, a formação de profissionais de língua portuguesa em uma perspectiva interativa, não mais centrada apenas em exposições orais de profissionais, mas que construam, em parceria com seus pares, metodologias com estruturas, espaços e recursos diferenciados (de modo especial, as tecnologias); que tragam o aluno como sujeito central da sala de aula,

como co-construtor de seu conhecimento e de suas habilidades. Assim, a utilização de MA constitui-se como uma estratégia em potencial para a formação de sujeitos ativos para o enfrentamento de situações sociais e problemas reais, podendo torná-los cada vez mais críticos, propositivos e reflexivos.

## **2 METODOLOGIA**

Nossa pesquisa contou com um compilado de estudos teóricos que versam sobre conceitos básicos relacionados à discussão proposta, quais sejam: linguística aplicada, formação de professores, metodologias ativas na formação docente, caracterização e identificação os tipos/modalidades de MA, entre outros.

Posteriormente foram feitas análises das atividades aplicadas na turma de graduação e, para isso, é importante ressaltarmos que segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula [...] é o desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam”. A relevância de uma pesquisa de cunho interpretativista, em que se insere a pesquisa qualitativa, é sublinhada, segundo a autora, não por construir generalizações quantificadas em práticas sociodiscursivas globais, mas por fazer descrições detalhadas de práticas sociodiscursivas localmente situadas, como as do contexto escolar (BORTONI-RICARDO, 2008).

A partir disso, destacamos que a análise foi construída tanto do ponto de vista de aproveitamento (conceitos basilares das teorias estudadas e metodologias de ensino), quanto do ponto de vista de

---

apreciação (análise crítica das metodologias adotadas). As atividades do curso foram organizadas a partir de cada semana de ensino e registradas pela proponente da pesquisa, já a aplicação em sala de aula foi feita pela docente da disciplina, que concordou em participar juntamente com a pesquisadora deste estudo. As atividades contemplaram os seguintes procedimentos didático-metodológicos:

- a) Participação nos fóruns do grupo do Facebook;
- b) Planejamento e desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola (construídos pelos estudantes matriculados na disciplina);
- c) Produção de textos;

Após a coleta dos dados, demos início à análise dos dados, que pautou-se na descrição da atividade, seguida de uma discussão sobre a metodologia utilizada e as habilidades de usos da linguagem contemplados.

### **3 POTENCIALIDADES DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES COM METODOLOGIAS ATIVAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES DE USOS DA LINGUAGEM PARA FUTUROS PROFESSORES**

A partir de registros feitos das atividades<sup>15</sup> propostas pela professora, durante o desenvolvimento do componente curricular analisado neste trabalho, pudemos constatar as potencialidades das

---

<sup>15</sup> Link para acesso das descrições detalhadas: [http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/29953/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Metodologias%20ativas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20-%20an%C3%A1lise%20de%20pr%C3%A1ticas%20vivenciadas%20no%20ensino%20superior.pdf](http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/29953/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Metodologias%20ativas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20-%20an%C3%A1lise%20de%20pr%C3%A1ticas%20vivenciadas%20no%20ensino%20superior.pdf)

metodologias ativas para a formação do professor de línguas, bem como as habilidades que puderam ser aperfeiçoadas a partir da realização das atividades. Essas habilidades envolvem a apropriação de determinados conceitos que são basilares para uma compreensão da perspectiva discursiva da linguagem e de uma formação docente pautada nos preceitos dos multiletramentos.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos tipos de metodologias ativas e das habilidades de usos da linguagem articulados às atividades desenvolvidas e aos conceitos básicos explorados no decorrer da disciplina:

<b>AULAS PRESENCIAIS E ATIVIDADES</b>	<b>TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS</b>	<b>HABILIDADES DE USOS DA LINGUAGEM</b>	<b>CONCEITO (S) BASILARES</b>
atividade 1-aula presencial-1-apresentação da disciplina	Problematização	<p>- Percepção da importância da problematização para a mobilização de interesse pela participação ativa nas interações. A discussão, ao final da aula, focou em questões que buscaram a compreensão do conceito de dialogicidade para a qualidade do processo educativo.</p> <p>- Percepção da importância dos conhecimentos prévios para a compreensão de uma realidade.</p>	<p>- A dialogicidade pode ser entendida em várias dimensões porque (1) todo dizer orienta-se pelo "já-dito", responde a outros enunciados e faz parte do "grande diálogo"; (2) todo enunciado é orientado a uma resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica, que, portanto, o condiciona; (3) há uma dialogia interna, ou seja, devido ao enunciado ser heterogêneo, por estar já povoado por outras vozes, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes perspectivas (ou</p>

			quadros axiológicos) (QUAST, 2016).
atividade 2: Observação da realidade	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	<p>- Percepção da importância da articulação entre conteúdos do ensino e a realidade social para a contextualização das práticas de ensino:</p> <p>compreensão do conceito de condições de produção dos textos (como e em que condições os discursos são construídos).</p> <p>- Percepção da importância de saberes relacionados à multimodalidade para a constituição das interações mediadas pelas tecnologias.</p>	<p>- Condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático interlocutor visado, objetivo a ser atingido, gênero textual próprio da situação de comunicação, suporte em que o texto vai ser veiculado e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto. É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção (MARCUSCHI, 2014).</p> <p>- A multimodalidade está relacionada à variedade de modos de comunicação existentes na sociedade e que integram os processos de ensino e de</p>

			aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias (STREET <i>et al.</i> , 2014).
atividade 3: Questionário: tema transversal	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção do conceito de transversalidade	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens
atividade 4: Questionário: meio ambiente	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção das bases conceituais que envolvem a temática do meio ambiente e da educação ambiental.	matemática, artística e científica. - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Relacionar cidadania e democracia na
atividade 5: Questionário: meio ambiente	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção das bases conceituais e legais que envolvem a temática do meio ambiente e da educação ambiental.	

			<p>organização das sociedades. Avaliar criticamente formas de atuação para conservação dos recursos naturais, considerando propostas de desenvolvimento sustentável (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2017).</p>
<p>atividade 6- aula presencial 2</p>	<p>ensino híbrido sala de aula invertida</p>	<p>- Construção do conceito gêneros discursivos (o projeto de intervenção envolve a exploração de um gênero com a temática transversal: meio ambiente). - Percepção da organização do gênero “plano de aula”</p>	<p>Os gêneros discursivos são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. Seria muito interessante, para o desenvolvimento dos letramentos, que a escola tratasse dos textos orais, escritos e multimodais em compreensão e produção como exemplares de gêneros discursivos, dando prioridade máxima aos temas que fazem ecoar por meio de seus processos estilísticos e de sua composição, ao invés de tratá-los como faz, como gêneros textuais, enfocando a análise de sua forma e</p>

			de seu estilo por si mesmos (ROJO, 2014).
atividade 7: Projeto de intervenção	metodologia de projetos problematização ensino híbrido	- Percepção dos modos de organização do gênero discursivo “aula” e a sua importância para a promoção de aprendizagens e para a qualidade das interações.	O gênero aula é um tipo de gênero que comporta discurso do professor em sala de aula, uma vez que os propósitos intencionais desse discurso provêm de parte previamente planejada, bem como de outras advindas do que os seus interlocutores contribuem para a efetivação desse discurso, além das reflexões e conclusões do docente que se encontra na negociação de sentido em sala de aula. A produção desse gênero é constituída de algumas partes planejadas e outras não-planejadas. Para que haja a compreensão dessa intenção, o professor deverá dar as condições para que os alunos acreditem nela e se engajem, havendo assim a interação em sala de aula e, conseqüentemente, a apreensão do conteúdo/aprendizados de forma satisfatória (ACOSTA-PEREIRA, 2012).
atividade 8: Produção de paper	ensino híbrido problematização	- Percepção da importância do letramento acadêmico para a formação pessoal, acadêmica e profissional.	- <b>Letramentos acadêmicos:</b> Leva-se em conta que os letramentos não estão diretamente associados a conteúdos e a disciplinas isoladamente, mas aos amplos e abrangentes
atividade 9: Produção de relatório	ensino híbrido problematização		
atividade 10: Produção de pôster	ensino híbrido sala de aula invertida		

		<p>- Percepção das características formais, textuais e discursivas de cada um dos gêneros discursivos produzidos.</p> <p>- Experienciação de situações de escrita colaborativa.</p> <p>- Compreensão do conceito de transversalidade aplicado ao ensino de língua portuguesa</p>	<p>discursos e gêneros institucionais que subjazem à escrita na universidade. No desenvolvimento do letramento acadêmico, as questões de escrita e de aprendizagem devem ser consideradas mais do ponto de vista epistemológico e identitário, do que uma questão de aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica apenas (CRUZ, 2007).</p> <p><b>- Desenvolvimento profissional do docente de Língua Portuguesa: Produção de textos para uma análise crítica de atividade realizada – formação do professor reflexivo.</b> A Formação Inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social, pois, durante esse período, os futuros professores devem incorporar competências e habilidades de distintas naturezas, que os tornarão capazes de propor diferentes conteúdos a serem ensinados e, também, diversas maneiras de ensinar.</p>
--	--	--	---

<p>atividade 11: Análise de vídeo</p>	<p>ensino híbrido sala de aula invertida problematização</p>	<p>Percepção acerca das diferentes semioses constitutivas do vídeo e seus efeitos no processo de construção de sentidos e de um discurso ambiental.</p>	<p>- Importância do trabalho com a multissemiose? Para se trabalhar a leitura e a escrita hoje, é crucial que a educação linguística focalize "os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias" (ROJO, 2009, p. 119).</p>
<p>atividade 12- aula presencial 3</p>	<p>ensino híbrido sala de aula invertida problematização</p>	<p>Percepção da importância da sistematização dos resultados de um processo educativo: socialização das aprendizagens e uso da fala pública</p>	<p>O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especificamente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001). Para os PCN, ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Tal ensino não significa trabalhar a habilidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a</p>

			aprendizagem escolar de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69).
atividade 13: Produção de comentário – avaliação da disciplina	ensino híbrido sala de aula invertida problematização	- Percepção crítica de situações propiciadas pela disciplina e da própria formação.	Para Castanheira <i>et al.</i> (2005) atualmente, com a globalização, têm-se um acadêmico diferenciado, que não aceita aprender por aprender, e por esta razão um desenvolvimento de novas metodologias de ensino, pois as técnicas de aprendizado tiveram que se adaptar a essa realidade, para atender necessidades antes desconhecidas.

Quadro 1: Tipos de metodologias ativas envolvidas na disciplina e habilidades de usos de linguagem exploradas

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo empreendido foi possível refletir a respeito da prática docente no cenário mundial atual, observando e compreendendo os inúmeros desafios escolares que vêm surgindo e tentando responder às demandas sociais que aparecem diariamente na nossa prática profissional.

Além disso, por meio das atividades propostas na disciplina, os estudantes puderam ter contato com diferentes habilidades de usos de linguagem, tais como: relacionar o texto com suas condições de produção; analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade; analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem; estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/

distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.); identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens; selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; inferir ou deduzir informações implícitas; articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc; manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura etc. (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, a partir do contato com essas habilidades de linguagem citadas anteriormente, foram proporcionadas aos estudantes oportunidades formativas para a ampliação dos multiletramentos, os quais foram vivenciados a partir de uma concepção discursiva da linguagem.

Por fim, podemos entender que o uso das M.A parece-nos trazer uma nova concepção de metodologias de ensino, no sentido de trazer inúmeras possibilidades e ainda oferecer maneiras de aplicar o nosso conhecimento mais contextualizadas ao momento em que estamos vivendo e modo a dialogar com a vivência dos alunos. Assim, emprego dessas metodologias em situação de ensino-aprendizagem pôde favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos estudante.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 21-41, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 136 p. (Estratégias de Ensino, 8).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 4 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2017. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1.

CASTANHEIRA, A. M. P. *et al.* Avaliação e formação de docentes sob a ótica do SINAES. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DO ENSINO DE ENGENHARIA, 33., 2005, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande, 2005.

CRUZ, M. E. A. da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 3-13, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrizes de referência-ciências humanas e suas tecnologias:** ensino médio. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>. Acesso em: 20 maio 2018.

MARCUSCHI, B. Condições de produção do texto. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>. Acesso em: 10 maio 2018.

QUAST, K. A natureza dialógica e argumentativa do discurso interior revelada em interações em sala de aula de língua inglesa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 136-146, 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/roxane-rojo#:~:text=Autor%3A%20Roxane%20Rojo&text=As%20esferas%20ou%20campos%20de,discurso%20espec%3ADficos%20em%20nossa%20sociedade>. Acesso em: 10 maio 2018.

STREET, B. V. Multimodalidade. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/brian-v-street>. Acesso em: 10 maio 2018.

# **DA VIDA PARA O *WORKSHOP*: A CRIANÇA VÍTIMA DE ABUSO SEXUAL E A ESCOLA**

***Thiago Lemes de Oliveira***

## **1 INTRODUÇÃO**

Este capítulo apresenta um produto desenvolvido durante o curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras, sob orientação da professora Tania Regina de Souza Romero. O produto consistiu num *workshop* que foi oferecido à comunidade acadêmica e a professores do município de Lavras no ano de 2018. Teve por base o uso da narrativa autobiográfica do autor como ferramenta de compreensão da sua identidade profissional e do “ser” professor. Essa autobiografia, composta por 1.302 palavras, foi escrita em maio de 2018 como atividade de uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação. A partir dessa produção, foram coletados os dados que compõem esse trabalho, por isso justifica-se sua escrita em primeira pessoa.

O *workshop* com duração de 120 minutos, intitulado “A criança vítima de abuso sexual e a escola: relatos e reflexões de um sobrevivente”, teve como objetivo compartilhar relatos, experiências e conhecimentos específicos com professores e futuros professores sobre os possíveis reflexos e sequelas do abuso sexual infantil e como esses se manifestam no rendimento escolar.

Parto do pressuposto de que narrar e discutir sobre o meu próprio percurso profissional, à luz da teoria de identidade docente (BENSON, 2017; CUNHA, 2016; FREITAS; GHEDIN, 2015), auxilia o processo de

compreensão e apropriação da minha identidade docente, ao passo que estimula outros profissionais pela busca e compreensão de suas próprias. Acreditando ainda na aprendizagem vicária e na autoeficácia docente (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; SILVA; SILVA, 2015), em que um indivíduo aprende e desenvolve-se a partir da observação e apropriação da experiência do outro e dos julgamentos que faz de si mesmo, entendo que compartilhar minhas experiências, nesse *workshop*, contribuiu para a reflexão e ressignificação de outros educadores participantes do evento.

## **2 A IDEALIZAÇÃO DO WORKSHOP**

Durante uma disciplina eletiva do mestrado, ministrada pela professora Tania Regina de Souza Romero, intitulada Linguagem e Identidade Docente, me foi proposto o projeto “Museu de mim”, culminado na produção de minha narrativa autobiográfica e na sua apresentação performática, que objetivou listar pessoas e eventos que contribuíram para minha escolha e formação docente. A partir da narrativa produzida e da seleção de alguns excertos, busquei compreender como se deu a construção e ressignificação de minhas identidades, pessoal e profissional, até o presente momento. Esse trabalho, portanto, é de abordagem qualitativa e utilizo minha narrativa autobiográfica como instrumento de pesquisa.

Para contextualização, o excerto a seguir foi extraído da autobiografia produzida e, assim, encontra-se escrito em primeira pessoa e destacado por aspas.

Na infância, fui vítima de pedofilia, sendo meu avô materno o meu

agressor. O primeiro ataque de que me recorde aconteceu aos seis anos de idade e durou até os onze, quando finalmente aprendi a me defender sozinho e a dar um basta. Por muitos anos, permaneci calado, culpado, coagido e me sentindo inferiorizado. Somente após o falecimento daquele que era agressor, e de ter relatado a agressão que sofri à minha família, aos dezenove anos, foi que consegui, enfim, sair completamente do poço onde havia sido atirado.

Mais tarde, durante o processo retrospectivo de memórias e fatos para compor este trabalho, bem como realizar sua análise, compreendi que, embora tenha sido jogado no fundo do poço, aos poucos, ao longo da vida, escalava para sair dali. Meu poço era silencioso, pois haviam calado minha voz e, para encontrá-la, busquei, enquanto educador, desenvolver um ensino altruísta muito específico, que será revelado adiante. Considero, aqui também, que, a motivação e o desejo de ajudar, são motivos potencializadores pela escolha da docência, como bem explorado por Arcanjo (2019, p. 135) que, a partir dos sujeitos participantes de sua pesquisa, identificou que a “maioria dos professores deseja contribuir para a construção de uma sociedade melhor e para o desenvolvimento dos seus alunos, sejam eles crianças, adultos ou idosos”; portanto, o desejo de ajudar e de inspirar outros é intrínseco à profissão.

### **3 RESULTADOS**

O *workshop* foi direcionado aos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID) da Universidade Federal de Lavras e aos professores de educação básica atuantes no município de Lavras-MG. Foi realizada no dia 24 de setembro de 2018 e divulgada previamente pelo Sistema Integrado de Gestão (SIG), onde os participantes submeteram suas inscrições.

Figura 1: Banner de divulgação da Palestra



A palestra contou com a participação de 57 pessoas. Entre elas, estavam os alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Educação Física, Biologia e Matemática, além de professores da rede pública e privada do município de Lavras – MG.

A partir de pesquisas e do compartilhamento de relatos, experiências, conhecimentos e reflexões do autor, sujeito da pesquisa, que um dia fora uma criança agredida, a palestra abordou as possíveis consequências psicossociais do abuso sexual em crianças e seus efeitos na vida escolar. Dentre essas questões, com base em Habizang e Caminha (2004),

foram destacadas: (a) baixa concentração, (b) falta de atenção, (c) dissociação, (d) refúgio na fantasia, (e) baixo rendimento escolar, (f) sonolência excessiva, (g) ansiedade, (h) agressividade, (i) conduta hipersexualizada, (j) sentimentos de inferioridade, culpa, vergonha e medo e (l) crenças distorcidas.

Compartilhei no *workshop* os efeitos psicossociais do abuso sexual em crianças, citados anteriormente, fundamentados também em Cogo *et al.* (2011) que em mim foram manifestados no espaço escolar: a) refúgio na fantasia: manifestos a partir de desenhos e causos retratando a família perfeita como as famílias de comerciais de margarina, além de fixação pela leitura de contos de fadas b) Conduta hipersexualizada: percebida por uma sinestesia exacerbada, necessidade de dar e receber toques e carícias constantes de colegas, professores e demais agentes escolares; c) sonolência excessiva: identificada pelos relatos de pesadelos, ansiedade e medo pelo abuso, bem como insônia noturna; d) ansiedade: evidenciada pelo perfeccionismo em todas as atividades escolares, autocobrança e busca pelo destaque; e) crenças distorcidas: observadas pela atração ao profano, consumo de filmografias e literatura de terror.

Vale ainda ressaltar que os efeitos do abuso, a longo prazo, não são somente físicos, mas também psicológicos, pois ecoam na mente da vítima, durante anos, o assédio moral e o abuso verbal inferido pelos abusadores. No caso do autor, durante o *workshop*, foi compartilhando algumas frases (ameaças) de seu abusador, muito comum a esses indivíduos, a fim de possibilitar a troca de experiências e maior interação dos participantes.

Com essas ações, é possível concluir que o *workshop* atingiu seu objetivo principal, que foi o de sensibilizar e o de conferir conhecimentos sobre o

comportamento psicossocial de alunos vítimas de abuso aos professores e futuros professores. Isso se evidencia, por exemplo, nos comentários de duas participantes, que em seus relatórios de participação para sua orientadora do PIBID, relataram:

Considero o tema abordado na palestra de muita importância, principalmente para mim, porque num curso de ciências exatas não temos muito esse olhar humano. Já estagiei em uma escola em que tinha uma aluna vítima de abuso e não sabia o que falar pra ela. Na próxima vez que isso acontecer já saberei como agir. Obrigada pela coragem! (Aluna Y, comentário enviado ao autor, via e-mail, em 30 de setembro de 2018).

[...] ele disse que havia perdido o brilho no olhar... Eu gostaria de ter dito a ele que esse brilho voltou mais forte ainda e está não só no olhar, mas na fala, no jeito dele; ele exala brilho e bondade e isso é o que eu vou levar para a vida. [Sic] (Aluna X, comentário compartilhado pela professora orientadora em 6 de dezembro de 2018).

No fim do *workshop*, destaquei como o suporte de professores amorosos, atentos e cuidadosos foi fundamental para que meus traumas não me influenciassem de forma negativa, mas sim fossem usados em prol do crescimento pessoal e da influência na escolha da minha profissão.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver todo este trabalho, iniciei uma jornada em busca da compreensão de minhas identidades, tanto pessoal como profissional. Para me conduzir nesse percurso, foi necessário assumir os papéis de narrador, leitor, crítico e analista de minha própria história e das pessoas que fizeram e fazem parte dela. O produto apresentado neste trabalho possibilitou um diálogo com as teorias de identidade docente e as percepções de seus autores que aclararam minhas significações sobre a minha própria identidade docente, permitindo, a cada leitura, ressignificá-la.

Findo este trabalho com a certeza de que hoje compreendo melhor o educador que me tornei, bem mais do que quando ingressei no programa de mestrado. Estou certo ainda de minha ressignificação, enquanto educador, a cada dia, a cada pessoa, a cada evento e a cada experiência vivida, pois sou um ser social. Nesse processo, espero que minhas ressignificações influenciem outros, dando continuidade a essa corrente de imersões e emersões da vida humana.

## REFERÊNCIAS

ARCANJO, A. J. A. **Emoções e motivações de professores em formação para o ensino de língua inglesa**. 2019. 243 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 176 p.

BENSON, P. Teacher autonomy and teacher agency. *In: BARKHUIZEN, G. **Reflections on language teacher identity research***. New York: Routledge, 2017. p. 18-23.

COGO, K. S. *et al.* Consequências psicológicas do abuso sexual infantil. **Unoesc & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 2, n. 2, p. 130-139, jul./dez. 2011.

CUNHA, J. L. da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivo de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas e formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun. 2015.

HABIGZANG, L. F.; CAMINHA, R. M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 2, p. 87-109, jul./jun. 2015.

# **DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA: MOMENTO PARA APRENDER, ENSINAR E REFLETIR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

***Adelene de Souza***

## **1 INTRODUÇÃO**

A formação de professores tem se mostrado como um problema político, com a necessidade de reflexão e ações para a valorização da profissão a fim de que se tenha mais interesse por ela, no sentido de escolha da carreira docente, obtenção de boa formação, entrada e permanência na profissão, buscando o desenvolvimento profissional, ou seja, fortalecer a formação inicial, a indução e a formação continuada (NÓVOA, 2017).

É imprescindível que os professores vejam a necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a competência profissional. Pensando-se desta forma, na ação docente enquanto profissão, que deve ser aprendida, com momentos de experimento, constante aperfeiçoamento, qualificação e formação continuada, como acontece em outras profissões, numa ação de estudo/prática e reformulação da prática. Essas ações, assim como o aprender a ensinar, juntamente com a atitude permanente de indagação, formulação de questões e procura por soluções, fazem parte do desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2017).

Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” que tem como compromisso a transformação desse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos. Neste

contexto, a docência voluntária nos cursos de pós-graduação surge como um aliado, no sentido de proporcionar ao estudante da pós-graduação momentos de vivência da profissão. Nestes momentos, em contato com o professor responsável pela disciplina, conhecerá, na prática, atividades de ensino como planejamento da aula, escolha das estratégias de ensino, ministração e condução da aula com todos os imprevistos de sua natureza, elaboração de provas e, principalmente, descobrir-se-á como agente colaborador na formação do graduando.

## **2 A DOCÊNCIA VOLUNTÁRIA**

A docência voluntária permite ao professor em formação, seja nos cursos de mestrado ou doutorado, exercer a atividade de ensino, pensar sobre sua prática, refletir sobre o contexto do qual participa, ou seja, a sala de aula, a instituição, a disciplina. É através do pensar reflexivo que se pode construir novas ações, transformar a prática e fortalecer a identidade profissional.

O serviço voluntário vem aumentando nas Instituições de Ensino Superior – IES desde a Lei 9608, de 18/02/1998. No início, em sua maioria, era exercida por professores aposentados. Entretanto, atualmente, nota-se um aumento do trabalho voluntário por alunos (recém-formados ou da pós-graduação).

Guimarães, Soares e Casagrande (2012) destacam que alguns tipos de trabalho voluntário estão relacionados às novas formas de gestão que priorizam a flexibilização do trabalho em um contexto de redução dos quadros de docentes.

As formas como o voluntariado ocorre, assim como suas intenções, são temas polêmicos, que vêm

sofrendo mudanças ao longo dos tempos. Se existe o elevado número de editais para a docência voluntária, o que de certa forma não deixa de ser estratégia “tapa buraco” para que os graduandos não fiquem sem aula, por outro lado, dentro da perspectiva de ações realizadas em cursos de pós-graduação, pode ser vista como meio para promover não só a ligação entre teoria e prática, mas como momento de formação para a profissão docente. Assim, concorda-se com Souza e Sanches (2019), que tratam a docência voluntária como uma forma de aquisição de experiência por parte do pós-graduando. Estar em sala de aula, dialogando e convivendo com os discentes da graduação, é fundamental enquanto experiência formativa. Experiência que contribuirá para além da prática acadêmico-científica, proporcionando o desenvolvimento de habilidades próprias do professor, trazendo a oportunidade de conciliar a teoria e prática, dentro da sala de aula em um curso de graduação, além de situações de enfrentamento de conflitos, desafios para o ensino e todos os demais aspectos que se apresentam enquanto fator constituinte não apenas do profissional docente, mas também relacionados a educação como um todo.

### **3 O RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O presente relato de experiência incide sobre a docência voluntária, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras em quatro turmas de graduação da Universidade Federal de Lavras, no período de 26 de março a 9 de julho de 2019.

As normas para abertura dos editais e procedimentos relativos à docência voluntária na UFLA estão disponíveis no site da instituição e podem ser acessadas através do link

<http://prpg.ufla.br/discentes/9-discentes/10-docencia-voluntaria>

O relato de experiência se trata de uma situação em que o autor descreve sobre uma experiência da qual participou de forma efetiva analisando a

prática, vivenciada ou desenvolvida por seu autor [...] fazendo com que a reflexão sobre a prática ressignifique a teoria, assim, como a reflexão sobre a teoria ressignifique a prática (SOUZA, 2020, p. 139).

As aulas foram ministradas nas terças e quintas-feiras, nas dependências da Universidade, para alunos da graduação, no pavilhão (PV) 4/sala 02 para as turmas 24A e 24 B juntas, totalizando 98 alunos, com frequência média diária de 80 alunos em todas as aulas e, no PV 2, sala 308, para as turmas 18A e 18B juntas, com 40 alunos, tendo em média uma frequência diária de 38 alunos. Havia alunos dos vários cursos de graduação, tais como matemática, física, filosofia, administração, nutrição, veterinária, entre outros.

Objetivou-se através da docência voluntária contribuir com a Instituição, vivenciar e experienciar na prática a realização de atividades de docência em uma Universidade Federal, contribuir para que o graduando conheça aspectos básicos sobre a educação de surdos, características específicas do sujeito surdo e aprendizado de sinalizações básicas em Libras.

Na execução da docência, realizou-se as seguintes atividades: a) elaboração do plano de curso (em conjunto com a professora titular), b) planejamento e ministração das aulas de Libras no semestre, c) elaboração e correção de provas e trabalhos, d) elaboração das atividades práticas em Libras, e) correção das sinalizações feitas pelos alunos,

mediação na apresentação dos trabalhos em grupo, ressaltando os pontos positivos e complementando quando algum grupo deixava de fazer um apontamento importante sobre o tema do trabalho, f) lançamento das notas no Campus Virtual, g) elaboração das atividades de aprendizagem, compreensão e sinalização em Libras, h) prática em Libras, realizada através de diálogos em duplas, i) oralização do que foi sinalizado pela professora, j) oralização do que foi sinalizado pelo colega e k) correção da avaliação juntamente com os alunos para que pudessem perceber onde e porquê deixaram de pontuar.

Foi utilizado o Campus Virtual para a postagem de vídeos, textos, propostas dos trabalhos avaliativos, material digitalizado sobre os temas discutidos em sala, avisos, esclarecimentos referentes as aulas e atividades da disciplina, assim como lançamento das notas.

Neste sentido, o programa de Docência Voluntária me trouxe a oportunidade de desenvolver atividades relacionadas ao ensino, adquirir mais experiência na ministração de aulas, aprofundamento dos conhecimentos teóricos e o pensar reflexivo sobre os aspectos próprios da disciplina, como a carga horária, os subtemas a serem discutidos e a dinâmica da sala de aula, por exemplo.

Ter a oportunidade de repensar a prática é fundamental para a formação docente. A docência voluntária me propiciou essa oportunidade.

Com a turma 24 A/B, por ter um número elevado de alunos, houve maior dificuldade de aproximação entre professor/aluno, em relação a turma 18A/B, em que houve uma maior interação e conhecimento da turma: quem eram, quais cursos faziam, suas expectativas com a disciplina e para a profissão, suas

experiências com a pessoa surda, dentre outras ações de afinidade entre professor/aluno.

Para a realização das atividades de prática em sinalização, também surgiram dificuldades com a turma 24 A/B, pois as aulas foram no PV 4 (em formato de nave) e, para a disciplina de Libras, que tem modalidade visual-gestual, a estrutura organizacional da sala dificultava a prática, marcada pelo número de alunos e a distância que nos cercava, pois gastava-se mais tempo na realização das atividades práticas (ensinar o sinal, ver as sinalizações, corrigir as execuções), e, por isso, o tempo de espera da outra pessoa para a realização de sua atividade também era maior.

O replanejamento das atividades a serem desenvolvidas, analisando o que pode ou não dar certo em uma turma, também ajuda na formação do professor, pois faz com que se crie estratégias de ensino diferenciadas de acordo com o perfil da turma.

Desse modo, tive que repensar as estratégias e as atividades para cada uma das turmas envolvidas. Além disso, há o olhar para o indivíduo, para o aluno que estava ali à minha frente aprendendo aspectos básicos de um outro idioma, em modalidade viso-espacial. Entender a dificuldade que ele tem e procurar auxiliar a cada um, também faz parte do desenvolvimento e da prática docente.

Desta forma, as maiores dificuldades encontradas na realização da docência voluntária na Instituição, na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, no período de 26 de março a 09 de julho de 2019, foram o elevado número de alunos na turma 24 A/B, juntamente com o local de realização das aulas e alguns aspectos relacionados a equipamento e acesso à internet.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por atuar na educação especial há mais de dez anos, como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também como intérprete de Libras, poder contribuir para a formação inicial do graduando, futuro professor, que poderá ter um aluno surdo em sala de aula, foi uma experiência riquíssima oportunizada pela docência voluntária em vários aspectos.

Primeiro, poder proporcionar ao graduando meios para que compreenda melhor os assuntos relacionados ao sujeito surdo e surdez, como mitos e verdades sobre a pessoa surda, cultura e identidade, história da educação de surdos, estratégias de ensino no atendimento ao aluno surdo, além de conhecimento de sinalização básica em Libras.

Nesse aspecto ressalto a importância da disciplina de Libras enquanto componente curricular nos cursos de formação de professores, pois com o aumento do número de alunos surdos matriculados em rede regular de ensino, alguns professores se sentem despreparados para um atendimento eficiente ao aluno surdo. Poder contribuir para a formação inicial discutindo com os graduandos sobre temas relacionados ao ensino e também compartilhar minha experiência enquanto intérprete educacional, contribuíram para uma visão diferenciada desses graduandos diante da possibilidade futura de, no exercício da profissão, ter um aluno surdo em sala de aula. Promover as discussões sobre a responsabilidade do intérprete de Libras e do professor regente, levar aos alunos o conhecimento da lei 10436/2002 e do Decreto 5626/2005, discutir sobre questões referentes ao ensino do aluno surdo, desenvolver atividades de sensibilização para que percebessem o sujeito, mas principalmente o aluno com suas

---

limitações dentro de uma sala de aula regular, é sem dúvida uma experiência enriquecedora, pois contribui para o aprendizado desses futuros professores instigando-os ao pensar reflexivo sobre as especificidades desse aluno, em relação à sua língua, suas necessidades, sua história de luta e conquistas, seus direitos, deveres e receios enquanto aluno surdo.

Muitos graduandos em seus relatos em sala não tinham noção da história, da identidade e nem das especificidades do sujeito surdo. Muitos acreditavam que eles apenas não ouviam e, quando obtiveram conhecimento de que é muito mais que isso, que eles possuem visão de mundo diferente da nossa que se baseia na audição, que a percepção de mundo do surdo se constrói no visual, nas expressões corporais, na sinalização, foi um aprendizado para cada um deles que puderam descortinar um novo mundo (viso-espacial através de uma língua, Libras) e desmistificar alguns conceitos sobre o surdo e a surdez. Tenho certeza de que o olhar desses graduandos para a pessoa surda mudou significativamente após as aulas de Libras, pois eles mesmos deram seus depoimentos sobre esse aprendizado, em minha última aula na docência voluntária.

Segundo, por estar em formação em um curso de Pós-Graduação em Educação e exercer minha profissão como professora de AEE e intérprete de Libras, uma vez que a docência se constrói com o embasamento teórico e com a prática de ensino no dia-a-dia, como em aspectos relacionados ao: a) planejamento do curso e da aula, no pensar em como desenvolver junto com a turma cada tema, cada tópico a ser estudado, cada atividade, b) na solução de conflitos e possíveis problemas enfrentados em sala de aula e c) na relação professor/aluno. Tudo isso colabora para a formação do profissional docente e sucessivamente para um pensar reflexivo sobre a prática. Por isso, cada oportunidade de docência

permite ao professor repensar sua prática, refletir sobre o que está ensinando e buscar formas de fazer com que o aluno apreenda o conteúdo e atinja o aprendizado/objetivo esperado, tornando-se uma importante forma de colocar em prática assuntos discutidos nas disciplinas do mestrado em relação à prática docente.

A atuação como docente voluntária da disciplina de Libras em curso de formação de professores me ofereceu a oportunidade de enriquecimento conceitual e profissional. O pensar reflexivo sobre a prática nos faz rever nossas ações e ressignificar a prática. Refletir sobre como o professor, além de ser o mediador ou o sujeito potencializador do conhecimento, pode e deve, também, pensar no indivíduo que está à sua frente, não apenas como aluno, mas como ser humano em sua complexidade, me fez ter um novo olhar formativo para o sujeito aluno.

Neste sentido, a docência voluntária me ofereceu oportunidades de pensar em minhas ações e em minha prática enquanto professora e também na profissão docente, no desenvolvimento profissional e em meu entorno, tendo um novo olhar para os alunos e para meu local de trabalho. Ser um bom professor em cursos de formação de professores é essencial, assim como sermos bons exemplos de acolhimento, motivação e ensino.

## REFERÊNCIAS

GUIMARAES, V. N.; SOARES, S. V.; CASAGRANDE, M. D. Trabalho docente voluntário em uma Universidade Federal: nova modalidade de trabalho precarizado? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 77-101, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor docente, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SOUZA, A. **Pesquisa em educação**: olhares e caminhos. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SOUZA, A. L. F. R.; SANCHES, R. S. O estágio em docência na pós-graduação *Stricto sensu* em relações internacionais: reflexões e desafios. *In*: ENCONTRO DA ABRI, 7., 2019, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2019. Disponível em: [https://www.encontro2019.abri.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=68](https://www.encontro2019.abri.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=68). Acesso em: 20 out. 2019.

## **EXPLORANDO OS MULTILETRAMENTOS NA CANTIGA "MEU GALINHO"**

**Helaine Cristina Amaro Calixto**

### **1 APRESENTAÇÃO**

Pensar o ensino na contemporaneidade é contemplar os seus aspectos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos como partes integrantes de um processo de construção do conhecimento que valorize a formação integral do aluno.

Por isso, há uma enorme discussão acerca da inserção de novas estratégias pedagógicas que vão ao encontro ao que o aluno vivencia no seu dia a dia, cuja finalidade é ajudá-lo a ampliar seus conhecimentos, em prol do desenvolvimento de suas potencialidades.

Sabe-se que, historicamente, as habilidades de leitura e escrita passaram e passam por mudanças, de acordo com a forma de organização das informações, do suporte de registro do texto e das transformações culturais e tecnológicas que vão adentrando e fazendo parte da sociedade.

Assim, a linguagem tem ganhado características muito complexas na sociedade atual. Os textos recebem novas formatações e disposições, logo exigem novas formas de domínio da leitura e da escrita. Por este motivo, essa atividade tornou-se um mecanismo de estudo, investigação, observação, análise e acompanhamento do trabalho do professor alfabetizador com gêneros textuais em suportes impressos e digitais, e faz parte do meu projeto de pesquisa intitulado "Gêneros Textuais, impressos e digitais imersos em possibilidades de práticas inovadoras na alfabetização".

Assim, definimos como objetivos aplicar e analisar práticas pedagógicas com os gêneros textuais cantigas e parlendas, em suportes digital e impresso, por meio de uma sequência didática, de modo a refletir sobre as práticas inovadoras na alfabetização, contemplando o impacto no processo de leitura e escrita.

## 2 PLANO DE TRABALHO

<b>Tema: Cantiga Meu galinho</b>
<b>Assunto:</b> Consciência Fonológica
<b>Conteúdo:</b> Consciência fonológica e ensino explícito das correspondências grafema-fonema.
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>* Aplicar e analisar atividades pedagógicas com o gênero textual cantiga em suportes digital e impresso, por meio de uma sequência didática, de modo a refletir sobre as práticas inovadoras na alfabetização, contemplando o impacto no processo de leitura e escrita.</li><li>* Explorar a dimensão sonora da língua.</li><li>* Explorar as multisssemioses de um texto, a fim de construir sentidos sobre o gênero, sobre a relação entre elementos verbais, visuais e sonoros.</li><li>* Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</li></ul>
<b>Justificativa</b> As cantigas de roda são um tipo de canção popular que está diretamente relacionada com a brincadeira de roda. É comum em todo o Brasil e faz parte do folclore brasileiro. Consiste em formar um grupo com

várias crianças, dar as mãos e cantar uma música com características próprias, como melodia e ritmo equivalentes à cultura local, letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu universo imaginário. Também podem ser chamadas de cirandas, e têm caráter folclórico.

A escolha desta atividade foi motivada pelo fato de as cantigas fazerem parte do repertório infantil e propiciar a exploração da consciência fonológica, além de ser analisada a partir do contexto dos alunos, ou seja, como e onde eles podem fazer o uso deste gênero textual no meio social.

### **Atividades a serem realizadas**

#### **1ª etapa**

Roda de conversa: Questionamento com os alunos sobre folclore e o gênero em estudo: cantigas de roda, estimulando-os para as atividades que serão propostas. Apresentando um repertório musical para que o assunto seja atrativo e, desta maneira, contribua com o avanço na leitura e escrita.

#### **2ª etapa**

Apresentação da Cantiga em Vídeo.

Aula expositiva dialogada, em que os alunos puderam identificar as imagens, recontar a história da cantiga na sequência dos fatos ocorridos.

#### **3ª etapa**

Leitura dirigida da cantiga, completa, feita pelo professor, para que o aluno acompanhe, identifique palavras ou frases, interagindo com apoio e confiança. Reescrever palavras, registrar novas palavras a partir das atividades propostas. Incentivar para que todos comentem sobre o que gostou ou não.

#### **4ª Etapa**

Disponibilizar textos fatiados da música em estudo para a montagem na sequência correta, palavras para leitura e demais atividades complementares aguçando a leitura/escrita com dinamismo. Dar importância sempre

que a criança olhar o material e participar da busca de informação, enriquecendo os seus conhecimentos.

### **5ª Etapa**

Disponibilizar papel, lápis, borracha e lápis de cor. Ofertar aos alunos tempo e espaço para que os mesmos ilustrem com a sua interpretação da música escolhida pela classe. Ouvir o significado dos desenhos apresentados e fazer mediações sempre que for necessário.

### **6ª Etapa**

Explorar, no pátio da escola, algumas cantigas de roda. Cada aluno com um instrumento musical.

### **7ª Etapa**

Uso do notebook pelos alunos para digitar a letra da cantiga.

### **8ª etapa**

Criação de um filme com os desenhos dos alunos.

### **Metodologia e Recursos de Apoio Didático**

Roda de Conversa

Aula expositiva dialogada a partir da exibição de um vídeo.

Texto impresso com a letra da cantiga

Texto fatiado

Criação de um vídeo com atividades realizadas pelos alunos.

### **Período de realização**

22/08/2019 a 30/08/2019 (7 aulas)

### **Material necessário**

Cartazes, atividades impressas, lápis de cor, lápis, borracha, caderno, textos fatiados, instrumentos musicais (sucata), notebook, aparelho de áudio.

### **Avaliação**

Durante as aulas, observar se os alunos acompanharam as propostas apresentadas, se contribuíram com o desempenho, valendo-se da participação contínua e do desenvolvimento nas áreas definidas, bem como a socialização e o gosto pelo gênero em estudo,

consequentemente favorecendo a consciência fonológica e a leitura.

### **Bibliografia**

ARAÚJO, A. P. de. **Cantigas de roda**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BREDA, T. **Leitura feita pelo aluno, antes de saber ler convencionalmente**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2486/leitura-feita-pelo-aluno-antes-de-saber-ler-convencionalmente>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

MASSUCATO, M.; MAYRINK, E. D. **Alfabetização: por que fazer agrupamentos produtivos?** 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1362/alfabetizacao-por-que-fazer-agrupamentos-produtivos>. Acesso em: 4 out. 2018.

MUNDO DAS CRIANÇAS TV. **Meu galinho**: música infantil. 4 min. Disponível em: <https://youtu.be/s08qC4LQOMQ>. Acesso em: 14 maio 2019.

### **3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO**

A atividade será aplicada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Nepomuceno, Minas Gerais, em um bairro de periferia, que atende a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças são oriundas de bairros próximos e zona rural, cujas famílias são de baixa escolarização, pouco acesso à cultura digital e impressa e nível sócio econômico médio baixo.

Muitos alunos demonstram baixa autoestima e poucas perspectivas de um futuro promissor por meio dos estudos, visto que muitos convivem diretamente com situações de violência e vulnerabilidade social.

Nesta turma há 23 alunos, sendo que a maioria não consolidou, ainda, o processo de alfabetização, o que é perceptível através da leitura fragmentada, dificuldade para inferir informações explícitas e implícitas no texto e produção escrita deficiente, pois se encontram nos níveis silábico e alfabético.

### **4 RELATÓRIO**

A atividade de exploração da cantiga “Meu Galinho” foi aplicada em uma turma do 3º ano do Ciclo da Alfabetização, dos anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal, de uma cidade do sul de Minas Gerais.

A escolha desta atividade foi motivada pelo fato de as cantigas fazerem parte do repertório infantil e com o intuito de propiciar a exploração da consciência fonológica, além de ser analisada a partir do contexto

dos alunos, ou seja, como e onde eles podem fazer o uso deste gênero textual no meio social.

Para a introdução da atividade foi solicitado que os alunos se organizassem em círculo para a realização do levantamento dos conhecimentos prévios deles sobre as cantigas. Eles responderam as questões propostas oralmente.

Para a coleta de informações, a professora fez o primeiro questionamento:

\_ Algum de vocês já ouviu falar sobre cantigas?

Aluno A respondeu:

"\_ São textos cantados".

O aluno B disse:

"\_ São versinhos."

Alguns demonstraram ter contato com estes textos nos seu cotidiano, mas outros não conseguiram identificar.

Em seguida, foi levantada a segunda questão:

\_ Para que serve a cantiga?

O aluno C respondeu:

"\_ Para pular corda."

O aluno C completou:

"\_ Para brincar de pique."

O aluno D falou:

"\_ Para aprender a ler."

E, muito tardiamente, após várias considerações feitas pela professora e apresentação de algumas cantigas conhecidas como Ciranda, Cirandinha, peixe vivo, atirei o pau no gato etc, chegou-se à fala de outro aluno:

"Já sei, para brincar de roda".

Diante das respostas, foi possível constatar que alguns alunos não conseguem relacionar as cantigas às brincadeiras de roda tão presentes no universo infantil.

Findado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, procedeu-se o aprofundamento da atividade proposta com a apresentação em data show da cantiga “Meu Galinho”.



Fonte: Mundo das Crianças TV (2019).

Ao final da apresentação em vídeo, foi realizada a aula expositiva dialogada, aonde os alunos puderam identificar as imagens, recontar a história da cantiga na sequência dos fatos ocorridos.

Foi um momento muito interessante porque conseguiram interagir, observar e abstrair os detalhes presentes na cantiga por meio do uso do recurso do vídeo, e isto é corroborado por Rojo (2012, p. 23) ao afirmar que “uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos”. Além disso, relacionaram os fatos ocorridos com o contexto social para a interpretação desta cantiga, além do envolvimento de cada aluno presente para realizar e participar das atividades propostas pela professora.



Fonte: Mundo das Crianças TV (2019).



Fonte: Mundo das Crianças TV (2019).



Fonte: Mundo das Crianças TV (2019).



Fonte: Mundo das Crianças TV (2019).



Fonte: Mundo das Crianças TV (2019).

Inicialmente, o aluno E disse:

“\_ Primeiro o dono perdeu o galinho. Ficou sem dormir e depois foi procurar.”

O aluno F destacou:

“\_ O galinho era bonito, colorido, branco, amarelo.”

“\_ O aluno G inferiu:

“\_ O galinho foi para longe. Pode ter ficado com fome...”.

“Aluno H concluiu:

“\_ Ele teve que procurar o galinho muito longe. Andou muito para chegar ao sertão do Ceará.”

Após, os alunos receberam a cantiga no suporte impresso para acompanhar a letra e cantarem juntos. Depois, fizeram a comparação do gênero nos suportes impresso com o digital que foi explorado anteriormente.

Em duplas eles fizeram a leitura silenciosa e oral e identificaram as rimas presentes no texto e registraram-nas.

Em seguida, os alunos assistiram novamente ao vídeo e foram convidados a falar qual a modalidade

utilizada pela professora para trabalhar a cantiga tinha sido mais significativa ou interessante para eles e o porquê.

A maioria dos alunos destacou que o recurso digital é melhor porque é "mais bonito", "dá pra ver as cores", "os desenhos são coloridos e bonitos" "a música ficou mais alegre". Outros falaram que "gostaram dos dois porque podia colorir o desenho impresso igual ao do vídeo".

Conforme aponta Rojo (2013 *apud* SILVA, 2016, p. 53),

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento e hipermídia. Nesse sentido, a escola contemporânea tem o dever de desenvolver novas práticas de letramento e trabalhar as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, porque os textos dessa época exigem novas capacidades de leitura (sons, imagens, cores etc.) e a instituição escola deve desenvolvê-las.

Diante do exposto, é preponderante considerar que a leitura não pode ser centralizada apenas na escrita, mas deve abranger a presença de imagens, cores e, se possível, som.

A partir destas ponderações feitas, a professora explicou sobre a importância de se observar todos os recursos tecnológicos que estão à nossa volta e concluiu para os alunos que as multimodalidades

(vídeo, música, o celular, aparelho de som, etc.) são ferramentas que devem ser utilizadas também para a aprendizagem, seja através de um texto verbal, visual ou sonoro.

Na fase posterior, os alunos retornaram para os seus respectivos lugares para realizarem a atividade de consolidação proposta, que foi a reescrita da cantiga, destacando as partes que acharam mais interessante, no suporte impresso.

Para tal, deveriam estar atentos à caligrafia, a orientação da escrita e a organização estrutural da cantiga no papel sulfite, visto que estas produções seriam colocadas no mural da escola e outras pessoas iriam ler.

Essas considerações colocadas foram muito pertinentes, pois sabe-se que a alfabetização passa, inevitavelmente, pelo contato sistematizado com o código escrito, o que pode ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, mas que deve necessariamente fazer parte de um processo de aprendizagem que prioriza o uso de diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio e que se materializam em vários suportes, o que vai ajudar o aluno a aprender sobre a função de cada um.

Para Marcushi (2003, p. 20), na obra *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, explicita que

[...] são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócias discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Assim, levar para a sala de aula os textos que circulam socialmente e adaptá-los ou trabalhá-los juntamente com os recursos tecnológicos, efetivam o interesse dos alunos pelo assunto e cria novos espaços ou mecanismos para a aprendizagem.

Prosseguindo com a atividade prática, o outro momento foi destinado para o agrupamento de alunos em trios para a realização da produção da cantiga no suporte digital, fazendo uso do notebook da professora, que orientou-os a digitar com atenção e observar as letras no teclado. Enquanto os alunos digitavam o texto, os demais fizeram a ilustração da cantiga.

Durante a digitação no notebook, foram várias dúvidas quanto ao espaçamento, mudança de "linha", letras maiúsculas e minúsculas, dentre outras. A professora foi orientando-os para conseguirem realizar a atividade proposta.

Para o fechamento desta atividade foi utilizado o recurso de áudio, e os alunos fizeram a brincadeira de roda com a cantiga trabalhada.

Destaca-se a participação ativa de todos os alunos presentes na realização da atividade, com a intervenção constante da professora, individualmente ou nos grupos de trabalho, para a execução da atividade proposta e notou-se, principalmente, um grande entusiasmo na brincadeira de roda.

Assim, ao se analisar a atividade proposta, vislumbra-se que trabalhar com gêneros textuais em sala de aula em consonância multimodal possibilita ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis, já que se trata de padrões que circulam na sociedade e torna possível ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais que acontecem efetivamente na vida social.

Por fim, para a culminância foi criado um vídeo em movie maker pela professora, com as atividades de desenho e escrita realizadas pelos alunos, que evidenciou a urgência de uma mudança na formação e na prática exercida dentro da sala de aula, visto que os alunos têm um grande potencial para a produção do conhecimento, mas, para que isto ocorra, os sistemas educacionais e professores precisam atualizar sua maneira de “conceber” e direcionar o processo de ensino-aprendizagem.

## **5 CONCLUSÃO**

Os gêneros textuais são parte da vida dos alunos, logo, cabe à escola inserir no contexto da sala de aula o que o aluno vivencia fora da escola, utilizando-se dos recursos tecnológicos disponíveis, em especial os que citamos ao longo do trabalho.

Assim, no ambiente escolar, ao se promover o contato com os diversos recursos digitais disponíveis, o professor não vai estar apenas fazendo a relação entre a escola e a realidade, mas também vai ensinar os alunos a usarem estes objetos de ensino de forma consciente.

Enfim, é função da escola formar leitores e produtores textuais, mas para isso requer-se um trabalho responsável, professores preparados, recursos suficientes e disponíveis para serem explorados na sala de aula, entrelaçando o contexto social ao escolar.

## REFERÊNCIAS

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_Gêneros\\_textuais\\_definições\\_funcionalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_Gêneros_textuais_definições_funcionalidade.pdf). Acesso em: 3 ago. 2019.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: MOURA, E.; ROJO, R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- SILVA, D. T. L. da. Multimodalidade nos cadernos de Língua Portuguesa da rede pública do Estado de São Paulo: uma proposta de multiletramento. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 32, p. 48-65, 2016.

# **FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: PROCESSO COLABORATIVO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Joselma Silva  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart*

## **1 JUSTIFICATIVA**

A formação inicial de professores é uma temática que necessita de debates e questionamentos em se tratando da interação entre as universidades e as escolas de educação básica. Pensando nisso, torna-se imprescindível que os cursos de licenciatura formem professores aptos, adequadamente, para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente.

Desta forma, esse trabalho visa a analisar e acompanhar o processo de formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica, buscando respostas para o seguinte questionamento: De que forma o Programa contribui para o processo de formação inicial de estudantes estagiários do curso de pedagogia?

Assim, espera-se que os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada dos professores iniciais sejam ferramentas para reflexão sobre o papel da universidade e das escolas, tendo como foco a qualidade no exercício da função como profissional da educação, proporcionando o bem comum a todos que é a construção de cidadãos autônomos, conscientes e críticos.

## **2 OBJETIVO GERAL**

Acompanhar e analisar os relatos descritivos das atividades de realização do estágio de 8 (oito) estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Lavras, os quais se integraram ao Programa Residência Pedagógica, com vista a compreender a repercussão de iniciativas inovadoras na configuração do estágio no processo de formação docente.

## **3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Descrever a relação teoria-prática na formação inicial presente na proposta do Programa Residência Pedagógica.

- Fazer levantamento bibliográfico das produções acadêmicas sobre a formação inicial com foco no estágio.

- Acompanhar e analisar relatórios mensais de 8 (oito) residentes em uma escola pública do município de Lavras.

## **4 INTRODUÇÃO**

O processo de formação inicial de professores é considerado uma tarefa desafiadora por buscar articular teoria e prática e preparar os licenciandos à realidade educacional, uma vez que ao longo da carreira docente exige-se a reconstrução de novos pensamentos e novos olhares. Assim, a profissionalização abrange duas dimensões: a aquisição de competências e a consciência de

socialização em busca da edificação de uma identidade profissional.

Partindo deste pressuposto, este estudo tem como objeto de estudo a formação inicial de professores e visa a acompanhar e analisar os relatos descritivos das atividades de realização do estágio de 8 (oito) estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Lavras, os quais se integraram ao Programa Residência Pedagógica, no período de agosto de 2018 até janeiro de 2019, em turmas de alfabetização. Este estudo tem por finalidade compreender a repercussão de iniciativas inovadoras do estágio no processo de formação docente.

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é aplicado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade auxiliar Instituições de Ensino Superior (IES) na execução de projetos inovadores que incentivem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, dirigidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

O programa conduz o licenciando a aplicar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; induz a reestruturação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo como alicerce a vivência da residência pedagógica; fortalece, amplia e consolida a relação entre a Instituição e a escola.

Além destas finalidades, também tem o intuito de promover coesão entre a instituição que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial

de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular.

A Residência Pedagógica é uma proposta de formação realizada por discente regularmente matriculado em curso com grau de licenciatura e desenvolvida em uma Escola pública de educação básica, denominada escola-campo. A orientação do residente é realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor.

É com satisfação que me encontro em um espaço de envolvimento participativo nesta pesquisa, não somente descrevendo ações resultantes de uma observação de alguém que está distante do contexto analisado, mas como uma integrante do Programa Residência Pedagógica, visto que atuo como preceptora do programa, com a função de acompanhar e orientar os estudantes na escola-campo da rede municipal de Lavras.

Fazendo parte do Programa Residência Pedagógica e lecionando há 24 anos na educação, fui instigada a pesquisar sobre a articulação entre teoria e prática no início da carreira docente, uma vez que quando me formei, não tive oportunidades para acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos alunos durante um período prolongado, que pudesse acompanhar uma turma durante um período letivo e, assim, perceber resultados concretos de aprendizagem das crianças. Durante a minha graduação, para fazer o estágio, cumpria poucas horas por dia na escola escolhida e, logo após, deveria me dirigir ao trabalho, que muitas vezes era em outra escola. Desta forma, o que adquiri como conhecimentos profissionais dependeram da minha curiosidade e interesse em querer “saber fazer” e “como fazer”, por meio de saberes de outros colegas

de profissão, de algumas teorias aprendidas no curso normal de magistério e, mais tarde, outras bases teóricas aprofundadas no curso de Pedagogia.

Após uma retomada do meu processo inicial de formação docente, me deparo com um novo modelo de estágio, que parte de uma ótica motivadora por meio de bolsas oferecidas pelo governo, sob moldes inovadores em um contexto atual de educação. Somado a isso, hoje é oferecido o curso de Pedagogia em várias Universidades Federais do país, e os estudantes recebem todo o suporte para se dedicarem e se formarem, como alimentação, assistência médica, odontológica e psicológica, moradia, local destinado para estudos como a biblioteca universitária, computadores, internet disponível, dentre outros. Percebe-se, então, que as condições são favoráveis para uma sólida formação.

Com isso, me pergunto: qual a contribuição que o Programa Residência Pedagógica proporcionou à formação inicial de professores? De que forma os professores regentes das escolas podem colaborar à essa formação? Como era a visão dos estudantes antes de chegarem à escola, durante a residência e ao término deste processo? Qual o olhar dos professores da escola-campo em relação ao Programa Residência Pedagógica? Como se efetua as relações entre estudantes do curso de Pedagogia e o espaço escolar da educação básica? Estas e outras questões serão norteadoras e estarão entrelaçadas ao longo de toda a pesquisa.

Considerando que os professores iniciam suas aprendizagens estabelecendo relações entre o que se sabe e o que se pretende saber, Soligo (2001, p. 20) pressupõe que:

Se acreditarmos que a experiência de vida, a experiência escolar do professor como aluno e as possíveis

experiências profissionais anteriores marcam suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, a instituição escolar, as problemáticas sociais que manifestam na escola, as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, não há outra alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular.

Desse modo, repertório de conhecimentos prévios e novos conhecimentos relacionam-se entre si, tornando o professor um ser ativo e único. A formação deve se orientar por um processo singular do “saber fazer” e não basta o contato com as informações sobre competências do exercício da profissão, mas é necessária uma construção de procedimentos e atitudes.

Ao se refletir sobre o seu envolvimento e atitudes, o professor é capaz de desenvolver uma postura reflexiva crítica sobre a sua prática. E para reforçar esta ideia, Freire (1996, p. 18) diz que

É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Assim, a ação reflexiva é associada a um trabalho coletivo. Não é tarefa somente para o professor, mas para todos os comprometidos no processo educacional, a fim de que este se torne

eficiente e possibilite aprendizagem significativa aos alunos.

Penso que a formação docente exige estudo e pesquisa da prática escolar, estendendo-se ao longo da profissão de maneira progressiva e contínua. Nas palavras de Garcia (2009) surge, então, o conceito de desenvolvimento profissional. Segundo o autor,

O desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor (GARCIA, 2009, p. 10).

Em concordância com Garcia, acredito que a ideia de desenvolvimento profissional a longo prazo prova que inexistem fronteiras entre formação inicial e formação continuada, ou seja, o professor se forma para formar cidadãos e o seu aperfeiçoamento profissional acontece ao longo da vida, pois quem ingressa nesta profissão está sujeito a transformações constantes que surgem no âmbito educacional.

Na mesma visão de Garcia, sobre formação do professor, André (2016 p. 18) descreve que

[...] tendo como horizonte a aprendizagem significativa dos alunos, defendemos um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino.

Nessa perspectiva de oferecer aprendizagens significativas aos alunos, os professores se tornam profissionais de relações, interventores da cultura, aqueles que resolvem problemas de realidades improvisadas, e são de fato, nas palavras de Canário (1998, p. 20), "reinventores de práticas e construtores de sentido".

Enfim, pensando em teoria e prática, Demo (2011, p. 62) afirma que "Não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar". Portanto, a pesquisa é necessária na formação inicial. A prática não é só conhecimento, é sobretudo, produção dialogada com a realidade. A prática não é somente observar, olhar, é também conectar-se com o fazer teorizado.

Nesse sentido, a profissão caminha para um novo rumo à medida que um novo mestre aparece elaborando suas pesquisas, promovendo a liberdade de expressão de seus alunos. É o professor saindo da posição de transmissor de conteúdos e redefinindo sua prática, assumindo uma postura de relação professor-aluno. Nesse pensamento, Demo (2011, p. 58) ressalta que:

Em vez de pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa... A única coisa que vale a pena aprender é a criar, o que já muda a noção de aprender. O professor que apenas ensina imbeciliza o aluno. Nunca foi deveras professor.

Este estudo irá caminhar por longos dias, e a ideia central é pensar no desafio de uma formação de professores que esteja muito além da Academia. É repensar novas formas de criação e não de imitação.

É conduzir os futuros professores, enquanto formandos, à uma reflexão sobre sua identidade e responsabilidade perante a formação dos alunos.

Caminharemos assim...

## **5 METODOLOGIA**

O estudo se constituirá de leituras bibliográficas com base no aporte teórico selecionado, podendo ter ampliações de outros autores em relação ao assunto tratado no decorrer dos estudos. Em primeiro momento serão realizadas análises sobre o ponto de vista dos autores a respeito do tema em questão e, ao mesmo tempo, articulando e dialogando com suas teorias, trazendo-as às vivências escolares, com o propósito de inovar as práticas pedagógicas contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, beneficiando assim, a formação de professores iniciais.

O trabalho apresenta-se na modalidade qualitativa, apontando como foco principal a observação participante, ou seja, com o meu envolvimento neste processo. Esta visão qualitativa permitirá uma observação mais de perto das perspectivas dos sujeitos e revelará o significado que estes darão às coisas e à sua vida, constituindo-se assim um estudo de campo, onde os dados serão coletados, observados e analisados com base em fundamentações teóricas. Neste aspecto, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o processo pelo qual percorre a pesquisa é tão importante quanto o produto final.

O campo para o desenvolvimento da pesquisa será uma escola pública municipal de Lavras que atenda crianças de 6 a 14 anos de idade, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A escola receberá 8(oito)

residentes do Programa Residência pedagógica, supervisionados por mim, sendo a preceptora desta equipe. Os residentes serão distribuídos entre turmas de 1º, 2º, 3º anos do ensino fundamental. E para efetuar essa distribuição, participarão do momento, a Professora Ilsa, coordenadora do Programa, a diretora, a vice-diretora e a supervisora dos anos iniciais da escola e eu, professora da escola. Cada residente será conduzido a uma turma de alfabetização, portanto, serão atendidas 4 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, e 1 turma de 3º ano.

O estudo abrangerá o ano letivo de 2019 e os residentes estarão presentes em 2 dias da semana em suas respectivas turmas. A partir disso, os residentes acompanharão o trabalho educativo dos professores e articularão a prática com a teoria. O instrumento de coleta de dados será composto por relatórios mensais elaborados pelos residentes, nos quais deverão ser registrados os momentos relevantes vividos em suas respectivas turmas. Como critério de seleção dos dados, será utilizada a análise de recortes de trechos, frases e experiências, situados nos relatórios. Espera-se, ao final do ano corrente, que o Programa Residência Pedagógica seja explicitado por meio deste estudo, como uma nova peculiaridade em relação ao Estágio Supervisionado, contribuindo, de forma positiva, para a formação dos estudantes do curso de graduação, fazendo parte do enriquecimento e apropriação da futura profissão docente.

Diante do resultado proposto, será explanada pelos aportes teóricos e pelas ações interativas na escola-campo, a possibilidade de formação inicial de professores com processos evolutivos e progressivos, visando a uma futura educação constituída de docentes comprometidos com a formação de pequenos cidadãos, uma vez que o exercício do magistério é uma profissão que lida com pessoas em suas diversas crenças, valores, culturas, histórias e saberes.

## **6 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este estudo encontra seus aportes em várias sustentações teóricas. Como fundamentos básicos para a compreensão da importância de uma nova proposta para formação de professores, começarei a explanação a partir de uma contextualização histórica citando Gatti (2019), onde será analisado o “cenário social contemporâneo” e seus impactos na educação, bem como a composição histórica constituindo a formação de professores no Brasil, tendo em vista uma comparação de diferentes tempos. Para complementar este início de estudo, dialogarei com André (2016) por meio de sua obra intitulada “Práticas Inovadoras na Formação de Professores”, cujo objetivo é trazer experiências de práticas que se cumpriram com grande êxito na educação, e discutir a aproximação entre universidade e a escola e mostrar a possibilidade de espaços formativos para os estudantes da licenciatura.

Soligo (2001) afirma que a formação profissional que colabora para uma educação escolar de qualidade garante o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, imprescindíveis de inserção social e de relação interpessoal. Portanto, precisa ser garantido aos professores o direito de uma formação que lhes assegure um desempenho coadunável com os requisitos colocados pela profissão.

Danielle e Tardif (2000) afirmam que a formação de professores é desencadeada pela relação entre o tempo, o trabalho e os saberes profissionais, os quais dão sentido às situações da prática cotidiana. Os autores demonstram, em suas idéias, que o professor se constitui um profissional a partir de uma cultura, de uma história de vida pessoal e profissional,

construindo sua identidade e modificando o seu “saber trabalhar”.

Brault (1994) faz alguns questionamentos sobre aspectos condizentes à formação docente: as estratégias, colocando o papel da universidade como instância na formação de professores; os lugares destinados à formação e à pesquisa visando a construção de uma política de qualificação de professores; os currículos, levando-se em conta os saberes da experiência e a construção coletiva dos mesmos.

Em sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire (1997) deixa claro que a avaliação do professor necessita ser pautada na melhoria de suas ações e não como método de punição. O objetivo do autor é mostrar que atividade do “ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente”. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo”. Logo, não basta ter o gosto pela profissão, requer comprometimento, estudo, pesquisa, ousadia para fazer o bem a si mesmo e aos outros.

Finalmente, Nunes (2001), em seu artigo, discute sobre a importância de se considerar o professor em sua própria formação, em um processo de auto-formação, de reeditorar os saberes iniciais em acordo com sua prática vivenciada. Desse modo, os saberes e a prática vão-se direcionando para uma reflexão, tendendo-se para um novo paradigma na formação de docentes.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras de professores**. Campinas: Papirus, 2016. 287 p.

BRAULT, M. **A Formação do professor para a educação básica**: perspectivas. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1994. 66 p.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

DANIELLE, R.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. Perdizes: Olho D'água, 1997. 84 p.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto 2009.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Ed. Unesco, 2019.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

SOLIGO, R. (org.). **Programa de formação de professores alfabetizadores:** guia de orientações metodológicas gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. 198 p.

# **GAMIFICAÇÃO: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL<sup>16</sup>**

***Karla Letícia de Lima Moraes***

## **1 INTRODUÇÃO**

Este relatório final compõe o projeto do componente curricular Laboratórios de Práticas Educativas. A temática desenvolvida nesta prática perpassa pela formação inicial de professores e também no uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Ela ocorre dentro desta temática, pois compreende-se que as tecnologias digitais transformam as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem. Portanto, passa a fazer parte das experiências vividas pelas pessoas em diferentes contextos, e inevitavelmente também no espaço educacional.

Considerando especificamente o campo da educação, Wilson *et al.* (2013) afirmam que a educação para este século está pautada no desenvolvimento de novas competências digitais e sociais, juntamente com as estratégias de aprendizagem que envolvam o uso das tecnologias digitais nas práticas docentes. Tendo essa perspectiva social como parâmetro para se pensar os caminhos de formação docente, é importante pensar nas diferentes habilidades didático-pedagógicas que os professores em formação precisam desenvolver. Nesta

---

<sup>16</sup> Este texto é um recorte de uma dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. O texto integral será publicado após defesa realizada em 2020.

perspectiva, Weissheimer e Braga (2017) afirmam que as mudanças tecnológicas têm feito os sistemas de educação repensarem práticas comuns.

Isto posto, as práticas didático-pedagógicas precisam ser repensadas visando a atender a uma demanda social que não mais desconsidera a influência das ferramentas digitais no contexto educacional. Segundo Konrath, Carneiro e Tarouco (2009, p. 2), as ferramentas digitais são “[...] qualquer material ou recurso digital com fins educacionais, ou seja, recursos que podem ser utilizados no contexto educacional de maneiras variadas e por diferentes sujeitos”.

Quanto às ferramentas digitais, essas possuem recursos que as permitem serem utilizadas pedagogicamente em contextos educacionais, de modo a auxiliarem os professores em formação em suas futuras práticas. Um dos recursos que possibilita a inserção destas ferramentas em sala de aula, é a presença de estratégias de gamificação. Vianna *et al.* (2013) afirmam que as práticas de gamificação estimulam emoções e exploram habilidades dependentes de recompensas ao realizar determinada tarefa.

Consideramos, ainda, as contribuições de Zichermann e Cunningham (2011) quanto às estratégias de gamificação e compreendemos que as atividades gamificadas no contexto educacional podem engajar e motivar os sujeitos para a realização da atividade, podendo promover uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, conceituamos gamificação a partir do que sugerem Vianna *et al.* (2013), que definem como a utilização de mecanismos de jogos voltados ao objetivo de solucionar problemas, de modo a estimular engajamento em um grupo específico.

Neste cenário introdutório, os objetivos que permeiam esta prática educativa é analisar as estratégias de gamificação (VIANNA *et al.*, 2013) presentes em ferramentas digitais utilizadas para o ensino de línguas em intervenções com professores de línguas em formação inicial, alunos do 8º período de Letras que estão cursando a disciplina de “Tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua inglesa”. Busca-se, ainda, contribuir no processo de formação dos professores de línguas, estimulando-os à utilização de tecnologias digitais em suas futuras práticas de ensino, além de auxiliar a professora regente nas atividades realizadas com os alunos, no caso, os professores de línguas em formação inicial.

A disciplina “Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa” foi o contexto escolhido para que esses objetivos fossem alcançados. Esta disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2019, dentro de um laboratório de informática – tendo o Campus Virtual<sup>17</sup> como plataforma de ensino-aprendizagem, no curso de Letras de uma Universidade Federal de Minas Gerais. A escolha deste contexto de investigação foi a partir da ementa desta disciplina, que se propõe a trabalhar com as tecnologias digitais voltadas para o ensino de Línguas.

---

<sup>17</sup> Embora a disciplina tivesse dias e horários fixos na grade curricular dos alunos e acontecesse dentro de um laboratório de informática, todo seu conteúdo teórico-prático foi planejado para ser executado por meio do Campus Virtual – Plataforma Moodle que a universidade usa para disponibilizar suas salas de aula online.

## **2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES**

Nesta seção será apresentada a descrição de como as práticas propostas neste projeto foram realizadas. Para tanto, esta seção será dividida em duas subseções, sendo a primeira com relatos de práticas de intervenção com as ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*; e na segunda subseção detalharemos, pormenorizadamente, as observações presenciais das práticas de microensino<sup>18</sup>, desenvolvidas pelos professores em formação inicial.

### **2.1 Práticas de intervenção com as ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter***

As práticas de intervenção foram realizadas dentro das ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*. É importante ressaltar que essas duas ferramentas possuem estratégias de gamificação.

O *Kahoot*, segundo Costa (2016), é uma plataforma *online* de criação de questionários em forma de *quizes*. É uma ferramenta que possui as estratégias de gamificação presentes em toda sua estrutura, como layout colorido, a cada resposta é exibido o ranking da atividade com a pontuação equivalente, possui sons característicos aos utilizados em jogos e apresenta ainda, um *feedback* das atividades. É uma ferramenta que possui uma opção gratuita e, para acessá-la e criar seus questionários gamificados, é preciso cadastrar uma conta. Além

---

<sup>18</sup> Microensino é uma atividade avaliativa em que os sujeitos de pesquisa, que são os alunos matriculados na disciplina – futuros professores – deveriam ministrar uma microaula de ensino de qualquer aspecto da língua inglesa, com a duração de quinze minutos no máximo. Para tanto eles deveriam utilizar o espaço do laboratório de informática e apenas os recursos disponíveis na internet.

disso, esta ferramenta é própria para a utilização em contexto educacional. Na página inicial é apresentado um vídeo, mostrando o uso da ferramenta e a interação que ela provoca em uma sala de aula. No geral, suas estratégias estimulam a interação e competitividade entre os participantes. A página inicial desta ferramenta está apresentada na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Página inicial da ferramenta digital *Kahoot*



Fonte: Imagem extraída de Kahoot (2019).

Em relação à segunda ferramenta digital escolhida para a prática de intervenção, a ferramenta digital *Mentimeter* é, segundo Rocha (2017), uma ferramenta *online* propícia para criar interações em tempo real. Essas interações podem ocorrer por meio de enquetes, criação de nuvens de palavras ou coleta de perguntas. É uma ferramenta digital que possui maior utilização em contextos de apresentação de palestras e *workshops*, além disso, também pode ser inserida no contexto educacional, pois apresenta uma opção semelhante ao do *Kahoot*, de criação de questionários gamificados.

O layout desta ferramenta não é tão colorido, mas ainda assim apresenta as opções de ranking, *feedback*, pontuação e recompensas ao ganhador. Não

possui nenhum tipo de som, mas em contrapartida apresenta a opção de avatares para a identificação pessoal de seus participantes. Assim como o *Kahoot*, também possui uma versão gratuita. A seguir, será apresentada na Figura 2 a página inicial desta ferramenta digital.

Figura 2: Página inicial da ferramenta digital *Mentimeter*



Fonte: Imagem extraída de Mentimeter (2019).

Ambas as intervenções foram realizadas sobre a mesma temática: Expressões idiomáticas na Língua Inglesa. Para a realização desta atividade, discutimos brevemente um texto sobre a utilização de ferramentas digitais em contextos educacionais (BARROSO; ANTUNES, 2015) e também consideramos as estratégias de gamificação, segundo Vianna *et al.* (2013), para que eles pudessem observar estas estratégias durante as intervenções. Após esta contextualização, iniciamos as intervenções com as ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*, conforme as Figuras 3 e 4, a seguir. Nestas intervenções, os professores em formação inicial precisavam associar as questões e imagens às alternativas em relação à aprendizagem de vocabulário e de aspectos culturais da língua inglesa.

Figura 3: Intervenção sobre expressões idiomáticas na Língua Inglesa na ferramenta *Kahoot*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

Figura 4: Intervenção sobre expressões idiomáticas na Língua Inglesa na ferramenta *Mentimeter*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Quanto às estratégias de gamificação presentes nestas ferramentas, identificamos a presença de algumas delas nas ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*. São elas: os sistemas de pontuação e recompensas, *ranking*, *feedback*, metas, regras,

participação voluntária, interatividade e competitividade. Identificamos, ainda, a presença de elementos sonoros e avatares. Algumas dessas estratégias podem ser verificadas, conforme as figuras, a seguir:

Figura 5: Estratégia de *feedback* – ferramenta digital Kahoot



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

Figura 6: Estratégia de *feedback* – ferramenta digital Mentimeter



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Conforme apresentadas nas Figuras 5 e 6, as duas ferramentas digitais possuem a estratégia de

*feedback* proposta pelos autores. Esse *feedback* quanto ao acerto ou erro da questão, em ambas as ferramentas, ocorre, nos dois casos, após os participantes responderem cada questão. Nas duas ferramentas ocorrem da mesma forma, indicando a alternativa correta e as incorretas, e também a quantidade de respondentes de cada alternativa. Quanto à essa estratégia, os professores, participantes das intervenções, não manifestaram opiniões a respeito, entretanto, Vianna *et al.* (2013) afirmam que essa estratégia auxilia na redução do pânico de avaliações e também no processo de aprendizagem.

Além do *feedback*, as duas ferramentas digitais também possuem sistemas de pontuação (*ranking*) e recompensas. Essas estratégias podem ser verificadas nas Figuras 7, 8, 9 e 10, a seguir:

Figura 7: Estratégia de *ranking* – ferramenta digital *Kahoot*

Scoreboard 🔊

Participante	Pontuação
Participante 5	13242
Participante 3	11450
Participante 1	9903 ▲
Participante 2	9800
Participante 4	8782

[Next](#)

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

Figura 8: Estratégia de recompensas – ferramenta digital Kahoot



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

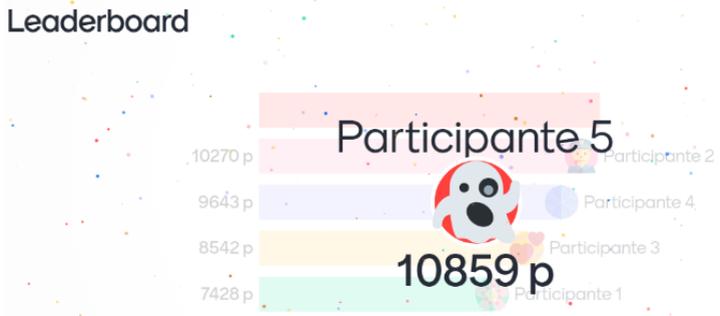
Figura 9: Estratégia de *ranking* – ferramenta digital Mentimeter

#### Leaderboard



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Figura 10: Estratégia de recompensas – ferramenta digital *Mentimeter*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Sobre as estratégias de pontuação (*ranking*), há uma diferença no modo em que elas são apresentadas nas ferramentas digitais em questão. Na ferramenta digital *Kahoot*, o *ranking* de pontuação é exibido entre cada questão a ser respondida. Já na ferramenta *Mentimeter*, o *ranking* de pontuação é exibido somente ao final do jogo, após a última questão ser respondida.

Quanto à essa diferença no modo em que são apresentados os *rankings*, os professores em formação inicial apresentaram preferência pela forma que ocorre na ferramenta *Mentimeter*, pois afirmaram que o fato de não saberem a pontuação que possuem e a classificação que estão, permite que eles não fiquem desestimulados, e o nível de competitividade é menor. É preciso considerarmos, ainda, que a cronometragem do tempo estava associada à pontuação. Nas duas ferramentas, quem respondesse corretamente e em menos tempo, obtinha maior pontuação.

Em relação às diferenças quanto às recompensas, na ferramenta *Kahoot* a recompensa é

realizada em forma de medalhas, nas categorias de ouro, prata e bronze. Dessa forma, ficam classificados os três melhores participantes. Já na ferramenta *Mentimeter*, ao final é exibida a pontuação de todos os participantes, embora a recompensa com brilhos só é dada para o participante que ficou em primeiro lugar, ou seja, o que apresentou melhor desempenho na atividade desenvolvida na ferramenta.

As estratégias de interatividade e competitividade ocorrem devido às estratégias de pontuação, e também devido a presença da cronometragem do tempo durante as questões, presente nas duas ferramentas. Quanto à essas estratégias, os professores em formação não se manifestaram a respeito. Já Zichermann e Cunningham (2011) afirmam que estratégias deste tipo servem para envolver os instintos competitivos dos participantes.

Em relação às outras estratégias existentes nas ferramentas digitais propostas utilizadas nesta investigação, podemos considerar o *Layout* das ferramentas, visto que é ele quem irá conduzir o andamento das atividades.

A ferramenta *Kahoot* possui um *layout* colorido, há nesta ferramenta a exploração de recursos multissemióticos, como figuras, cores e escrito. A opção de *Quiz* gamificado nesta ferramenta possui uma estrutura diferenciada. Nesta ferramenta, a questão e as alternativas de respostas são apresentadas somente na tela projetada, enquanto que na tela do computador, que é a tela do participante, aparecem somente os símbolos e as cores correspondentes às alternativas que o participante deve escolher. Essas telas poderão ser verificadas conforme as Figuras 11 e 12, apresentadas, a seguir:

Figura 11: Apresentação da questão na tela projetada – ferramenta *Kahoot*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

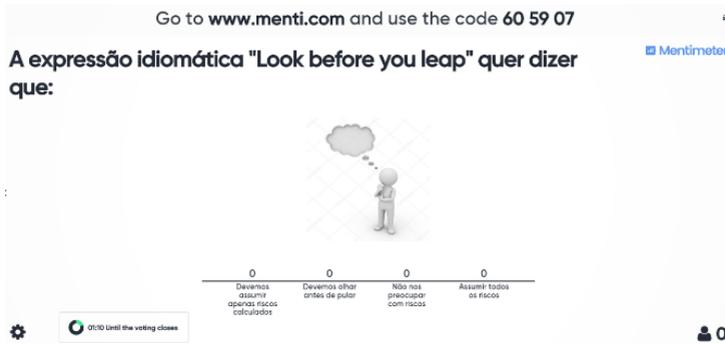
Figura 12: Tela de resposta do participante – ferramenta *Kahoot*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

Por sua vez, a ferramenta digital *Mentimeter* apresenta um *layout* e a realização de um *Quiz* de forma tradicional, quando comparado à ferramenta *Kahoot*. No *Mentimeter*, a questão e as alternativas aparecem tanto na tela projetada quanto na tela do computador participante, conforme as Figuras 13 e 14, a seguir:

Figura 13: Apresentação da questão na tela projetada – ferramenta *Mentimeter*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Figura 14: Tela de resposta do participante – ferramenta *Mentimeter*



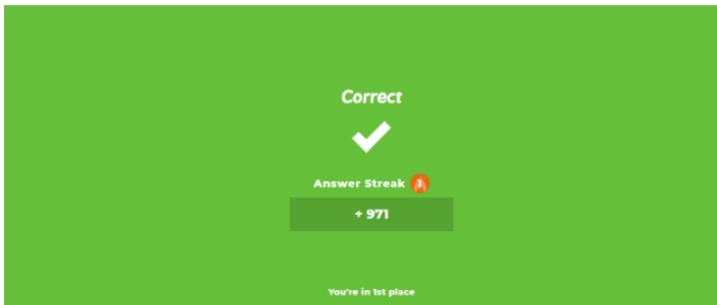
Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Quanto à essa diferença na disposição das questões, os professores em formação inicial apontaram maior preferência em relação à ferramenta *Kahoot*. Afirmaram que o fato de na tela deles serem apresentados somente os símbolos correspondentes às alternativas, facilitava na rapidez em responder às questões. Já na ferramenta *Mentimeter*, devido ao fato de as alternativas serem apresentadas escritas na tela

dos participantes, era necessário descer a barra de rolagem do computador, o que, segundo eles, o faziam perder tempo no jogo.

Outra diferença entre as ferramentas digitais analisadas nesta seção, é em relação ao *feedback* apresentado nas telas de acerto e erro das questões. Na ferramenta *Kahoot*, quando o participante acerta ou erra uma questão na tela do computador dele, esse resultado aparece com destaque, explorando os recursos multissemióticos de cores, escritos e símbolos associados às questões culturais em relação ao acerto e erro, conforme as Figuras 15 e 16, a seguir:

Figura 15: Tela de correção (acerto) do participante – ferramenta *Kahoot*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

Figura 16: Tela de correção (erro) do participante – ferramenta *Kahoot*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Kahoot (2019).

Já na ferramenta *Mentimeter*, o acerto ou erro da questão aparecem na tela do participante de forma mais discreta, explora os recursos de símbolos e escrito associados ao acerto e erro, no entanto, se configura mais discreto por não se associar às cores. Segundo os professores em formação inicial, a forma como essa correção é realizada pela ferramenta *Mentimeter* é mais apropriada e não causa constrangimento em relação aos erros ou acertos dos participantes. A forma como é realizada a correção nesta ferramenta está apresentada nas Figuras 17 e 18, a seguir:

Figura 17: Tela de correção (acerto) do participante – ferramenta *Mentimeter*



Powered by Mentimeter [Terms](#)

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

---

## Figura 18- Tela de correção (erro) do participante – ferramenta *Mentimeter*

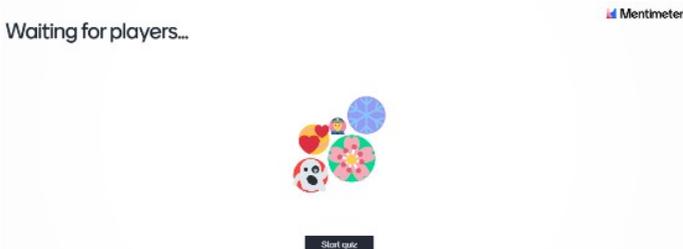


Powered by Mentimeter [Terms](#)

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Por fim, uma última diferença notada entre as ferramentas digitais, é que a ferramenta *Kahoot* contém elementos sonoros característicos de jogos. Já a ferramenta digital *Mentimeter* não apresentava elementos sonoros, no entanto possui a presença de avatares, como figuras aleatórias de animais, flores, objetos, personagens, de forma a garantir o anonimato do participante, que escolhe ou não se identificar apenas pelo nome, conforme Figura 19. Sobre estas estratégias, os professores em formação não manifestaram opiniões.

## Figura 19: Presença de avatares – ferramenta digital *Mentimeter*



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Mentimeter (2019).

Buscando compreender o que os professores em formação inicial pensam da utilização de ferramentas digitais que possuem estratégias de gamificação, apresentamos algumas respostas dadas por eles em um dos nossos questionários aplicados.

A questão foi a seguinte: **“Você considera importante a presença da gamificação no ensino de línguas? Por quê?”**. Das trinta e cinco (35) respostas obtidas neste questionário, apenas em uma delas um dos professores em formação, por meio de sua opinião, expressa não gostar de algumas das estratégias de gamificação, conforme apresentada no Quadro 1, na resposta do participante 20.

Já os demais professores em formação inicial consideram importante a presença da gamificação no ensino de línguas. Em suas respostas, muitos deles mencionam que a presença de gamificação pode gerar uma aprendizagem lúdica, prazerosa, dinâmica, engajada e interessada e também um ensino mais atrativo e interativo.

Quadro 1: Pergunta: Você considera importante a presença da gamificação no ensino de línguas? Por quê? Respostas P20, P3, P13, P24, P30 e P35.

“Acho <b>ruim</b> . Eu, particularmente, <b>não me dou bem com</b> esse esquema de <b>"pontuação" e metas</b> ” (P20) (Grifo nosso).
“Sim, para as pessoas jogos estão relacionados a uma coisa <b>prazerosa</b> . Usar isso para ensinar uma língua <b>pode causar mais interesse e conseqüentemente aprendizado para o indivíduo</b> ” (P3) (Grifo nosso).
“Sim, pois <b>desperta o interesse dos alunos e ajuda na fixação</b> ” (P13) (Grifo nosso).
“Sim, porque possibilita que os alunos aprendam uma língua de <b>forma dinâmica</b> e porque a gamificação

permite “o” aluno aprender através das imagens, palavras, sons e também o aluno pode despertar mais interesse em aprender uma língua através da gamificação” (P24) (Grifo nosso).

“Sim, além de ser importante como uma ferramenta para o ensino de línguas, possibilita que os professores ‘possa’ fazer uma **aula dinâmica que atraia a atenção** dos estudantes e contribua para que ele aprenda fazendo o que gosta ou pelo menos algo que lhes interesse como estímulo para continuar aprendendo” (P30) (Grifo nosso).

“Sim. Os games estão amplamente presentes na vida cotidiana dos jovens, e eles podem ser **uma ferramenta lúdica e interessante para o aprendizado de línguas**” (P35) (Grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do questionário inicial utilizado como fonte de dados.

A partir das respostas dos professores em formação inicial, podemos verificar que a maioria deles consideram importante a presença da gamificação no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essas respostas são confirmadas no momento em que estes mesmos professores desenvolveram a prática de microensino como atividade avaliativa da disciplina analisada, em que a maioria das atividades desenvolvidas possuíam estratégias de gamificação nas ferramentas digitais escolhidas por eles. A categorização e o relato das observações realizadas serão descritos na subseção, a seguir.

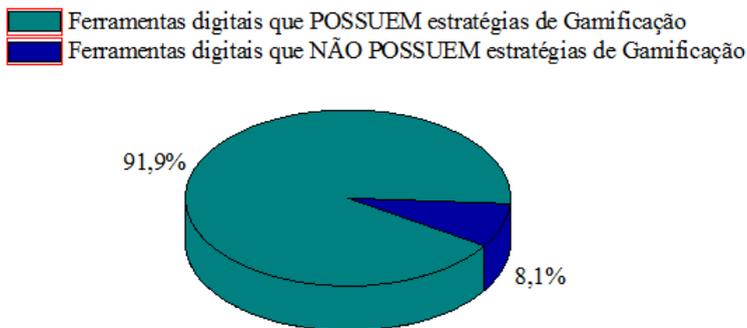
## **2.2 Observação e análise das atividades de microensinos**

Quanto às observações sobre as práticas de microensino desses professores de línguas em

formação inicial, estas ocorreram nos dias 21/10, 22/10, 29/10, 11/11 e 12/11. As observações destas atividades foram realizadas a fim de identificar se as práticas de intervenção com as duas ferramentas digitais que possuem estratégias de gamificação influenciaram esses professores em formação inicial em suas atividades de microensino.

De um modo geral, foi possível analisar que dos trinta e sete (37) professores em formação inicial que desenvolveram seus microensinos, trinta e quatro (34) deles utilizaram ferramentas digitais que envolvessem estratégias de jogos/gamificação, o que corresponde a 91,9% do total de microensinos. Este dado pode ser observado, conforme Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Uso de estratégias de gamificação nas atividades de microensinos



Fonte: Da autora (2019).

Desses trinta e quatro (34) microensinos observados que possuíam estratégias de gamificação, elegemos dois (2) para serem analisados conforme as estratégias de gamificação apontadas por Vianna *et al.* (2013) e Zichermann e Cunningham (2011).

A primeira a ser destacada é a prática de microensino, numerada como microensino número dez (10), em que foi utilizada a plataforma *quizzes*.

Quanto à essa atividade, podemos considerar a influência das práticas de intervenção neste microensino. De um modo geral, a plataforma selecionada pelo professor em formação em sua atividade, se assemelha às ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*, pois também apresenta uma proposta de quiz gamificado. Além disso, esta é uma plataforma que possibilita ao professor criar o seu quiz, bem como ocorre nas ferramentas digitais utilizadas nas práticas de intervenção sobre expressões idiomáticas.

Sobre as estratégias presentes nesta ferramenta selecionada, há a presença do *feedback* e do *ranking* após cada questão e, ao final, a cronometragem do tempo e a presença de telas de correções semelhantes ao que ocorre no *Kahoot*. Em relação ao *feedback*, Vianna *et al.* (2013) afirmam que essa estratégia auxilia na redução do pânico de avaliações e também no processo de aprendizagem.

Quanto às estratégias de *ranking*, cronometragem do tempo e telas de correções marcadas pelo vermelho (erro) e verde (acerto), são estratégias que, segundo Zichermann e Cunningham (2011), envolvem os instintos competitivos dos participantes, estimulando à competitividade. Para Vianna *et al.* (2013), além da competitividade, estratégias como essas estimulam ainda, o raciocínio.

Em geral, pôde-se constatar que o microensino dez (10) foi trabalhado de forma a utilizar a tecnologia digital no contexto de revisão de conteúdo. Além disso, foi possível verificar que o professor possuía o letramento digital necessário para conseguir o acesso à plataforma e criar o seu *quiz* gamificado. Ele soube ensinar determinado conteúdo de língua inglesa utilizando a ferramenta digital selecionada por ele, além disso, durante a execução do seu microensino, ele soube explorar os recursos presentes na

ferramenta selecionada. A seguir, na figura 20, está apresentada a tela de interface desta ferramenta digital.

Figura 20: Interface plataforma *Quizzes*



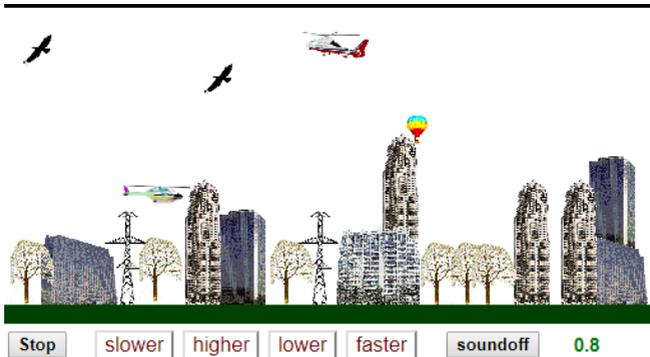
Fonte: Imagem extraída de Quizcreator (2019).

Sobre a segunda proposta de microensino analisada, numerada como microensino vinte e sete (27), em que foi utilizada o site *english online gamezone*, esta também foi uma atividade que possuía a estratégia de gamificação de cronometragem do tempo, definição de tarefas e elementos sonoros. Como dito anteriormente, a estratégia de cronometragem do tempo, segundo Zichermann e Cunningham (2011), estimula a competitividade e auxilia no processo de aprendizagem e, para Vianna *et al.* (2013), essa estratégia também estimula o raciocínio.

Entretanto, em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, o professor em formação, responsável pela atividade, não conseguiu obter um bom aproveitamento dessas estratégias no processo de aprendizagem de seus alunos. A atividade de microensino foi bastante simplificada, faltando informações sobre o conteúdo linguístico a ser trabalhado e, principalmente, faltando a interação do professor com seus alunos, de modo a estimulá-los a participar da atividade, explorando, por exemplo, essas estratégias durante toda a elaboração do

microensino. A figura 21, a seguir, ilustra a tela de interface desta ferramenta.

Figura 21: Microensino 27: ferramenta *english online gamezone: Fly the helicopter*



Fonte: Imagem extraída de English Online (2019).

Em geral, foi possível constatar que houve um número acima da média quanto aos microensinos que envolveram ferramentas digitais que possuíam estratégias de gamificação. Entretanto, a utilização dessas estratégias que possuem potencial para promoverem engajamento, de forma a estimular a competitividade e contribuir para o processo de aprendizagem, precisa estar associada ao objetivo e conteúdo de aula. Além disso, o professor precisa saber utilizá-las, de modo a desenvolver o letramento digital necessário para o seu contexto de aula, utilizando as tecnologias digitais.

Portanto, diante das análises aqui realizadas, foi possível constatar que as práticas de intervenção com as ferramentas digitais *Kahoot* e *Mentimeter*, que possuem estratégias de gamificação, influenciaram estes professores em formação inicial, matriculados na disciplina de “Tecnologias da Informação e da

Comunicação no ensino de língua inglesa”, em suas atividades de microensino.

### **3 RELATO REFLEXIVO**

Nesta seção será apresentado um relato reflexivo em relação à formação de professores envolvendo o uso das tecnologias digitais, sobre a importância do mestrado profissional em educação e as considerações pessoais acerca desta prática de intervenção.

Considerando o contexto de formação de professores, retomamos o fato deste estudo investigativo realizar intervenções pedagógicas utilizando duas ferramentas digitais, desenvolvidas recentemente, em um curso de formação de professores que trabalha com as tecnologias digitais. Cabe, dessa forma, considerarmos o processo de formação de professores direcionados ao uso das tecnologias digitais.

Diante do cenário atual em que são inseridas as tecnologias digitais em todos os contextos e, inevitavelmente, no educacional, as atividades docentes precisam se modificar/adequar a fim de atender as possíveis transformações nas práticas pedagógicas que as diferentes ferramentas digitais possam demandar.

Sobre a relação formação de professores e tecnologias digitais, Sampaio e Leite (2011) afirmam que o professor necessita de uma formação que possibilite o rompimento de um contexto de ensino que trabalhe apenas com as tecnologias tradicionais, como quadro, giz e livro didático. Neste viés, sobre a utilização de tecnologias digitais, Braga (2004) já considerava que as mudanças no contexto escolar ocorreriam a partir das práticas docentes, as quais

deveriam se adequar levando em consideração os novos artefatos tecnológicos digitais. Dessa forma, o professor deve ser preparado desde a sua formação inicial para o uso consciente e crítico das tecnologias digitais como métodos que ampliem suas práticas de ensino.

Portanto, é fundamental que o professor não seja apenas um usuário de recursos tecnológicos, mas que conheça as tecnologias de modo a integrá-las aos conteúdos ensinados. Ou seja, desenvolvam letramentos condizentes com sua demanda social e educacional.

Considerando os cursos de licenciaturas, Frizon *et al.* (2015, p. 10195) afirmam que:

[...] a formação inicial necessita de uma revisão curricular que apresente disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais; um projeto político de curso que contemple o uso das tecnologias, ultrapassando questões operacionais e instrucionais, que visam apenas a aquisição de competências e habilidades para questões que visem a produção de situações pedagógicas que contribuam para melhorar intelectual e culturalmente a formação dos indivíduos.

A partir da citação das autoras, podemos compreender que os apontamentos sobre os professores utilizarem as tecnologias digitais em suas práticas de ensino, estão inseridos em uma conjuntura ainda maior: a revisão curricular dos cursos de licenciaturas que contemplem o uso das tecnologias digitais a fim de propiciarem o desenvolvimento de letramentos digitais.

Para Barbosa (2010), o professor deve atuar como real mediador do ensino, de modo a conhecer toda a interface da ferramenta digital a ser utilizada, e para isso, é preciso ser considerado o quanto o professor tem fluência e dispõe de um letramento digital a fim de inserir a tecnologia digital no contexto educacional.

Nessa perspectiva, Reis (2012) afirma que é fundamental a mudança no ensinar e no aprender ao fazer uso das tecnologias. Para a autora, essa mudança não ocorre somente quanto à inserção de tecnologias digitais em sala de aula, mas ocorre também nas ações dos alunos e professores durante a interação tecnológica.

Centenaro e Reis (2017), em um estudo sobre a utilização de jogos digitais em uma sala de aula de Língua Inglesa, afirmam que o uso dessa tecnologia digital pôde colaborar para a prática na língua-alvo, mas as autoras enfatizam a necessidade de os professores de línguas, ao pretenderem utilizar jogos digitais em suas aulas, busquem identificar quais jogos podem ser utilizados pedagogicamente no ensino.

Neste ponto de vista, Silva, Faria e Almeida (2018), em um estudo sobre a formação de professores para o uso das tecnologias digitais, consideram que a Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão presentes em nosso contexto sociocultural, não excluindo o contexto escolar, e dessa forma, é necessário que este espaço insira as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Segundo os autores, os professores precisam estar preparados para o novo contexto conectado e, assim, obterem uma formação inicial e continuada que se preocupe com essas mudanças. Entretanto, enfatizam que essa formação ainda é deficiente.

Na tentativa de superar esta formação deficiente, os autores afirmam que o uso da tecnologia

digital por parte do professor não deve ser visto apenas como suporte de conteúdo, mas sim uma ferramenta pedagógica que considere o contexto sociocultural, a realidade social.

Para Prada, Vieira e Longarezi (2012), o processo de formação de professores para o uso das tecnologias digitais ocorre como um treinamento, sem uma perspectiva crítico-reflexiva quanto ao uso destas tecnologias nas práticas pedagógicas digitais.

Diante deste contexto e a partir dos resultados apontados por Gatti e Barreto (2009) quanto à formação de professores, que apresentava currículos fragmentados e falta de organização das disciplinas e carga horária, a UNESCO, em 2009, criou uma iniciativa a fim de estabelecer o uso potencial das tecnologias digitais na área da educação.

Contudo, podemos compreender que a problemática acerca da formação de professores para o uso das tecnologias envolve não somente a ação única do professor quanto à utilização pedagógica da tecnologia digital, mas também, envolve o apoio de políticas públicas para uma formação de professores efetiva, adequada e crítica-reflexiva sobre o contexto social que atuam.

Em relação à importância do mestrado profissional em educação, com foco em formação de professores, é importante considerarmos a proposta desta atividade que busca realizar práticas de intervenção voltados à formação de professores. Essa prática, associada ao contexto de investigação da pesquisadora deste mestrado, permite aproximar da realidade prática do seu contexto de pesquisa, podendo contribuir até mesmo para sua coleta de dados. Além disso, o contato com o contexto de formação inicial possibilita uma reflexão crítica acerca da formação docente e da utilização das tecnologias digitais em um processo de formação inicial de

professores de línguas voltado ao uso dessas tecnologias.

Quanto às disciplinas cursadas neste segundo período, de um modo geral, todas elas se associaram ao contexto de investigação desta pesquisa de mestrado. No geral, as disciplinas cursadas proporcionaram uma reflexão crítica acerca da prática docente em diferentes contextos, e ainda de forma a considerar a inserção e utilização das tecnologias digitais em contextos educacionais.

De um modo geral, esta prática de laboratórios foi de grande importância para a pesquisa como um todo, pois além dos dados obtidos nesta prática de intervenção serem utilizados e analisados na dissertação, a prática proporcionou uma reflexão crítico-reflexiva sobre a utilização das tecnologias digitais num contexto de formação inicial de professores de línguas. Além disso, me permitiu enxergar a sala de aula por uma outra ótica, não assumindo o papel como professora e nem como aluna, mas como pesquisadora que realiza intervenções e busca apresentar melhorias, sugestões no contexto de formação inicial de professores de línguas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. R. O jogo na educação: como o videogame pode servir na construção do conhecimento. **Ciências e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 64-65, 2010.

BARROSO, F.; ANTUNES, M. A. Tecnologias na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 5, p. 124-131, 2015.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 144-162.

CENTENARO, F. K.; REIS, S. C. dos. Jogos digitais em sala de aula de Língua Inglesa: investigação de uma proposta de gestão pedagógica para o ensino. **Revista Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 35-60, 2017.

COSTA, G. **Kahoot!**: um gameshow em sala de aula. 2016. Disponível em: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula>. Acesso em: 27 set. 2019.

ENGLISH ONLINE. Disponível em: <https://www.english-online.org.uk/games/comparativeframe.htm>. Acesso em 2 dez. 2019.

FRIZON, V. *et al.* A formação de professores e as tecnologias digitais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2015. p. 10191-10205.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Ed. Unesco, 2009.

KAHOOT. Disponível em: <https://kahoot.com>. Acesso em: 27 set. 2019.

KONRATH, M. L. P.; CARNEIRO, M. L. F.; TAROUCO, L. M. R. Estratégias pedagógicas, planejamento e construção de objetos de aprendizagem para uso pedagógico. **Revista Renote Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14079>. Acesso em: 2 maio 2019.

MENTIMETER. Disponível em: <https://www.mentimeter.com>. Acesso em: 27 set. 2019.

PRADA, L. E. A.; VIEIRA, V. M. O.; LONGAREZI, A. M. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 9, p. 29, 2012.

QUIZCREATOR. Disponível em: <https://www.onlinequizcreator.com/pt/recursos/item/10003>. Acesso em: 2 dez. 2019.

REIS, S. C. dos. As fases de pesquisas sobre Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil: identificação do estado da arte. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, ano 11, n. 1, p. 15-36, 2012.

ROCHA, J. **5 recursos digitais poderosos para você integrar às suas aulas em 2018**. 2017. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/recursos-digitais>. Acesso em: 27 set. 2019.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 110 p.

SILVA, G. G. R.; FARIA, A. V. de; ALMEIDA, P. V. A formação de professores para o uso das TDIC: uma visão crítica. *In: SIMPÓSIO TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 2019, Belo Horizonte. Anais [...].* Belo Horizonte: Ed. Belo Horizonte, 2018.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

WEISHEEMER, J.; BRAGA, I. Aplicativos digitais móveis nas aulas de inglês: efeitos da gamificação na aprendizagem e na motivação dos aprendizes. **Revista Digital Hipertextos**, Recife, v. 16, jun. 2017. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume16Art5Vol16.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

WILSON, C. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para a formação de professores. Brasília, DF: Ed. Unesco, 2013.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design:** implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

# **INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: O RACISMO RELIGIOSO NA ESCOLA**

*Uliania Marinho Rodrigues*

## **1 INTRODUÇÃO**

Início meu relato fazendo uma indagação: Porque nos dias atuais é importante falar sobre intolerância, sobretudo a religiosa? Porque, como professora, acredito ter um duplo papel, que seja o de ensinar disciplinas do currículo institucionalizado – como é de praxe, mas principalmente pelo que considero mais importante, ajudar no processo de emancipação do indivíduo, para que o mesmo não aceite tudo como natural e possa analisar de forma reflexiva o que ocorre ao seu redor. Mas para que isso ocorra de forma concreta, preciso possuir conhecimentos que possam me dar o suporte necessário para tal tarefa. Falar sobre intolerância religiosa no ambiente escolar requer primeiro um conhecimento mais aprofundado sobre as religiões de matriz africana, já que essas são distantes da crença professada pela autora desse relato.

Na escola em que atuo possuo alunos adeptos de religiões africanas, e o interesse em falar sobre esse assunto no mestrado parte justamente de um episódio ocorrido em uma das minhas aulas na disciplina de História, ocorrida no ano de 2018.

A aula era sobre História da África, e no livro didático dos alunos do 7º ano do ensino fundamental possui um texto complementar que fala sobre a origem do mundo, na cultura Iorubá. Segundo essa cultura, o mundo teria surgido a partir do ciscar de uma galinha preta, que ao ser colocada sobre as águas, juntamente

com uma pequena porção de terra, ciscou e por onde caiu a terra surgiu tudo o que está diante dos nossos olhos.

Ao ler essa história lendária e falar sobre a importância sagrada da galinha preta para essa cultura, vieram em seguida vários comentários por parte dos alunos, com teor racista, do tipo: "Nossa professora! Galinha preta é para fazer macumba, né?", "Eu vi uma galinha preta numa encruzilhada lá perto de casa com um monte de vela acesa do lado", entre outros.

Ao terminar a aula, um dos alunos que estava nessa turma, após os colegas saírem da sala, se aproximou e disse que pertencia à "religião da galinha preta" – palavras do aluno. Em seguida me mostrou a guia que ele trazia pendurada no pescoço e dentro da blusa de uniforme. Então perguntei a ele por que não se pronunciou quando falávamos sobre o assunto e ele respondeu que nunca poderia falar sobre a religião a qual pertencia, na escola, porque ele não queria ser chamado de "macumbeiro".

Após esse episódio, passei a ter um olhar mais atento sobre situações de conflitos ligados à intolerância religiosa dentro da escola, seja na sala de aula, entre os alunos, e até mesmo entre os professores, nas horas de convivência em comum, como no momento em que estamos socializando na sala dos professores. Percebi que é recorrente a reprodução de práticas discriminatórias na instituição escolar, que são infelizmente comuns em nossa sociedade.

Diante do exposto até então, e incentivada por minha orientadora, a Prof<sup>ª</sup>. Luciana Azevedo Rodrigues, me propus investigar e conhecer sobre os terreiros existentes na cidade onde moro, Bambuí – MG.

Primeiramente, é preciso deixar claro a minha dificuldade em encontrar alguém que pudesse ser a “ponte” para que eu pudesse colocar em prática a visita aos terreiros. Os próprios adeptos dessas religiões temem represálias e até mesmo quando falei qual era a minha intenção ao frequentar o terreiro, percebi no olhar da referida pessoa, que aqui chamarei de Maria, que pairava uma certa desconfiança. Mas não esperava algo diferente quando me propus a fazer essa atividade laboratorial, uma vez que, segundo dados do Disque 100 acessados pela linha Gênero e Número e pelo DataLabe (laboratório de dados e narrativas situado na favela da Maré – RJ), 59% do total de casos registrados de 2011 a junho de 2018 eram referentes a ataques aos terreiros de religiões como a umbanda e candomblé. Mesmo os terreiros sendo situados numa cidade do interior, como Bambuí, eles não estão livres desses ataques e da intolerância.

## **2 VISITANDO UM TERREIRO DE UBANDOMBLÉ**

Voltei a morar na cidade de Bambuí – MG há cerca de 6 anos e, desde então, atuo como professora da educação básica, em uma escola pública estadual chamada João Batista de Carvalho, que é considerada na cidade, como uma escola pública elitista, por agregar boa parte dos alunos de classe média da cidade. Como é comum em todas as cidades, há entre esses alunos moradores dos 16 (dezesesseis) bairros que compõe a cidade. Alguns desses bairros são considerados mais periféricos por estarem afastados do centro da cidade e abrigarem a população mais carente da cidade.

A maioria dos terreiros da cidade está em um desses bairros carentes, que até o presente momento, tenho a informação de que são 3. Nenhum deles possui

---

ligações e seus praticantes também não se interagem com praticantes de outros terreiros. Acredito que isso ocorra porque dentro das religiões africanas há várias derivações. Cada terreiro existente em minha cidade é de uma religião afro específica, que varia entre Umbanda e Umbandomblé. Não há, até o presente momento, o conhecimento da existência de terreiros de Candomblé em minha cidade.

Realizei a visita no terreiro de Ubandomblé no mês de outubro de 2019. Eu, até então, nunca havia ouvido falar sobre essa religião africana, mas o babalorixá (nome que recebe o sacerdote responsável pelos rituais religiosos presididos no terreiro) que me recebeu, que em meu relato chamarei de José, afim de preservar o seu verdadeiro nome, me explicou de forma bastante didática que ao longo do tempo a Umbanda passou por várias transformações, se diferenciando de outras religiões e criando algumas ramificações, descritas como: **Umbanda Tradicional**, criada no Rio de Janeiro pelo jovem Zélio Fernandino de Moraes, **Ubandomblé** ou **Umbanda Traçada**, onde o mesmo sacerdote pode realizar sessões distintas de umbanda ou de candomblé, a **Umbanda Branca**, que utiliza elementos espíritas kardecistas e os adeptos usam roupas brancas e, ainda, a **Umbanda de Caboclo**, que tem forte influência da cultura indígena brasileira.

No terreiro de Umbandomblé, o culto é presidido por um chefe masculino ou feminino. No caso do terreiro que visitei, o sacerdote é um homem e as atividades ocorrem uma vez por semana e, durante as sessões, são realizadas consultas de apoio e orientação a quem recorre ao terreiro, práticas mediúnicas com incorporações de entidades espirituais e outros rituais. O culto se assemelha ao candomblé, porém, são religiões que possuem práticas distintas. O babalorixá que me recebeu está como responsável desse terreiro há 3 anos e me explicou que na cidade

de Bambuí há várias casas (como eles chamam os terreiros) abertas, mas que ele é o único iniciado responsável por uma casa, o que significa que ele é o único que passou por uma preparação para se tornar um babalorixá.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O debate religioso, quando se trata de religiões africanas, é um assunto complexo e deve ser discutido com cautela e respeito. O ambiente escolar é o lugar ideal para se promover essa discussão, trazendo à tona a necessidade de abordar a temática das religiões africanas nesse contexto, por meio da geração de conhecimento acerca da temática, contribuindo para a desconstrução do preconceito. Ao propor uma investigação sobre o racismo velado, através da intolerância religiosa na escola, temos como referência uma série de trabalhos que já foram desenvolvidos no sentido de analisar tanto essas relações no contexto escolar quanto no sentido de apontar perspectivas para possíveis formas de combate a essa forma de racismo, como Caputo (2012), Cavalheiro (2000), Pereira (1985) e Santos (2010), entre outros.

Através da referida visita, pude confirmar o meu total desconhecimento sobre essas religiões. A minha visão de estranhamento estando na posição de praticante de uma religião cristã foi imensa, principalmente ao me deparar com os ritos realizados ali. Fiz apenas uma única visita (as atividades no terreiro ocorrem nas terças feiras, dia em que estava em Lavras, por isso não pude retornar outras vezes). Acredito que, se como professora quero ajudar, dentro da escola, contra o combate à intolerância com as religiões de matriz africana, primeiramente preciso conhecer mais sobre elas.

Tudo o que expus em meu relato me leva a um profundo interesse em continuar pesquisando a respeito. Por essa razão, é impossível analisar resultados ainda, mas acredito que os primeiros passos estão sendo dados para a conclusão da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALHEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

PEREIRA, E. de A. **Dormundo.** Juiz de Fora: D'Lira, 1985.

SANTOS, E. P. dos. **Formação de Professores e religiões de matrizes africanas:** um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Repensando a África, 4).

# **LEITURA DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

***Teciene Cássia de Souza***

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Vivemos em uma sociedade altamente tecnológica, onde muitos alunos que frequentam o ambiente educacional estão inseridos e fazem o uso das tecnologias para diversos fins como comunicação em redes sociais, criação de vídeos para seus canais no YouTube e outras redes. Essas atividades, frequentemente, são desenvolvidas em práticas além dos muros da escola e, por fazerem parte do cotidiano dos alunos, sente-se uma necessidade de se trabalhar com esses gêneros (novos ou adaptados/ampliados) que circulam nas redes sociais e aplicativos de mensagens.

Nessa perspectiva, optou-se como objeto de estudos para a pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação, a leitura com o gênero videoanimação, que é um gênero que circula por diferentes meios de comunicação e entre os jovens, que muitas vezes são até mesmo produtores desses textos. Além disso, o trabalho com esse gênero em sala de aula, como objeto de estudos, pode auxiliar no rompimento da antiga visão de que os vídeos são levados para a sala apenas para um momento de descanso dos alunos e professores.

Diante disso, optou-se por desenvolver um caderno pedagógico com atividades de leitura com o gênero videoanimação relacionado com outros

gêneros verbais e não verbais, visando a apresentar possibilidades de trabalho com os textos multissemióticos, a Pedagogia dos Multiletramentos, a Gramática do Design Visual (GDV) e Teoria da Multimodalidade. Além disso, espera-se que esse material possa auxiliar o professor da educação básica em suas práticas na sala de aula, bem como contribuir para seu processo de formação por meio de questões teóricas e práticas que constam no caderno.

Conforme consta nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os textos multissemióticos já são indicados para serem inseridos nas escolas, pois,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam

essas práticas e usos (BRASIL, 2017, p. 68-69).

Assim, os professores precisam buscar novas estratégias metodológicas que visam a formação de leitores proficientes e críticos diante dos textos que circulam em nossa sociedade. Diante disso, este relatório se configura em uma apresentação do produto apresentado à disciplina Laboratório de Práticas Educativas, ministrada pela professora Helena Maria Ferreira, e também uma reflexão acerca das contribuições do caderno pedagógico para minha formação docente, bem como apontar possíveis contribuições para a formação de outros professores.

É válido destacar que, posteriormente, esse material que está em processo de elaboração, será encaminhado para publicação, por isso, a escolha de uma apresentação da estrutura e de suas contribuições para o processo formativo.

## **2 O CADERNO PEDAGÓGICO**

Ao pensar na elaboração do caderno pedagógico, optamos por questões para serem desenvolvidas no 7º ano do Ensino Fundamental - turma em que já tinham sido desenvolvidos trabalhos com o gênero videoanimação, em um outro momento do mestrado. Assim, após uma pesquisa teórica sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, leitura com os textos multissemióticos e com a videoanimação, destacamos alguns recursos que podem ser explorados no gênero, desenvolvendo atividades que visam tanto uma análise linguístico-discursiva quanto uma análise linguístico-semiótica. Além disso, para a produção do caderno, consideramos as capacidades de

---

linguagem (LENHARO, 2016), que são representadas nas questões por meio de códigos.

Para a elaboração das atividades foram apresentadas temáticas diferentes, sendo elas: a destruição do meio ambiente e dos animais, contos e lendas, padrões estabelecidos pela sociedade, comparação entre textos e a criatividade na sociedade atual. Relacionado com as temáticas, foram explorados recursos semióticos como a cor, a expressão facial, imagens e outros. Assim, o caderno encontra-se estruturado seguindo o modelo de uma sequência didática, podendo ser explorado em uma média de 8 aulas, com os seguintes objetivos de aprendizagem: a) Compreender o processo de organização e de funcionamento do gênero videoanimação; b) Desenvolver as capacidades de linguagem; c) Trabalhar com a leitura de gêneros multissemióticos.

Nesse sentido, até o momento, o caderno encontra-se estruturado em módulos, sendo o módulo 1 uma apresentação do gênero. Neste módulo, buscou-se apresentar questões gerais sobre a videoanimação, tais como a sua estrutura e refletir com os alunos sobre a possibilidade de se trabalhar com a leitura em textos que são compostos por recursos diferentes da escrita, como a imagem, o som, a cor, fontes e entre outros. É válido ressaltar que são apenas modelos de atividades que podem ser adaptadas pelo professor.

No módulo 2, Leitura e Interpretação de videoanimações: colocando em prática, foram desenvolvidas atividades diversas com as temáticas apresentadas anteriormente. Assim, esse módulo está dividido em cinco temáticas com atividades envolvendo o gênero videoanimação e também outros tipos de textos. Nesse sentido, no tópico 2.1 - A destruição do meio ambiente e dos animais,

---

trabalhamos com a videoanimação “Man”<sup>19</sup>, e é indicado que o professor faça uma reflexão com os alunos sobre os aspectos apresentados na videoanimação em relação ao meio ambiente, considerando o consumismo desenfreado do homem que acaba destruindo o meio ambiente e muitos animais. Além dessa discussão reflexiva, espera-se que o professor explore os recursos semióticos utilizados na produção e que auxiliam na compreensão e na construção de sentido da videoanimação.

No que tange ao tópico 2.1, Contos, exploramos o texto verbal e o texto não verbal, apresentando inicialmente o texto “Lendas do Gato Preto” para uma contextualização do tema. Em seguida, indicamos a leitura do conto “O Gato Preto”, de Alan Poe, e incentivamos uma pesquisa sobre o autor. Depois, tivemos a apresentação da videoanimação “Viva o gato preto”<sup>20</sup>, em que é possível explorar os recursos semióticos constituintes do gênero, como o recurso sonoro, a cor e a expressão facial.

O tópico 2.3, Padrões estabelecidos na sociedade, apresenta uma discussão sobre os padrões que muitas vezes são estabelecidos na sociedade, principalmente em relação ao comportamento. Nesse sentido, para esse tópico, utilizamos a videoanimação “Ex-E.T”<sup>21</sup> e um texto verbal-visual intitulado “O futuro que se aprende na escola”. Nesse tópico, sugerimos atividades que explorem a questão contextual dos textos e questões linguísticas, como por exemplo o uso de modalizadores. Outros recursos explorados foram a expressão facial dos personagens e os recursos

---

<sup>19</sup> Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MTTr7RGH37c&feature=youtu.be>.

<sup>20</sup> Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Vs2w844QDvc>

<sup>21</sup> Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=OfWge0t0dk8>

sonoros. Produzimos também atividades com recortes da videoanimação que foram disponibilizados na plataforma *Vimeo*, para que os alunos possam fazer o estudo de uma cena específica ou pontos importantes para determinada análise.

Para o trabalho desenvolvido no tópico 2.4, utilizamos uma comparação entre duas videoanimações, onde solicitamos que os alunos construam um esquema da videoanimação "Dji. Death Fails"<sup>22</sup> para perceber o plano geral do texto, um resumo da segunda videoanimação "Dji. Death Sails"<sup>23</sup>, com foco no enredo, e destacamos que nas duas produções quase não há presença de textos verbais, o que não impossibilita que o aluno ou o receptor consiga compreender o sentido da narrativa. Além disso, buscamos abordar o papel do personagem representado, que em determinados momentos estabelece uma interação com o leitor, e também para que os alunos percebessem determinadas semelhanças entre os recursos semióticos escolhidos pelo produtor.

Abordamos ainda, no tópico 2.5, A criatividade na atual sociedade, questões relacionadas ao social, que muitas vezes priva a capacidade de criatividade por ter sempre um modelo a ser seguido. Para essa atividade, utilizamos a videoanimação "Alike"<sup>24</sup> em que, além do recurso linguístico-discursivo, exploramos os semióticos, principalmente relacionados com a cor e a expressão facial.

Assim, finalizamos o tópico 2, onde podemos apresentar algumas questões relacionadas à

---

<sup>22</sup> Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3FbJK9lfQSE&list=RD3FbJK9lfQSE&>

<sup>23</sup> Disponível em: [https://youtu.be/sBmILKzMA\\_s](https://youtu.be/sBmILKzMA_s)

<sup>24</sup> Disponível em: [https://youtu.be/PDHIyrfMI\\_U](https://youtu.be/PDHIyrfMI_U)

videoanimação e que são de grande relevância para o processo de significação dos textos.

No tópico 3, Socialização dos trabalhos, espera-se que o professor, juntamente com os alunos, possa socializar sobre o processo de elaboração das atividades com o gênero videoanimação, destacando suas principais dúvidas, dificuldades e facilidades. Além disso, o professor poderá instigar os alunos a refletir sobre o que mudou em sua visão como leitor, depois de trabalhar com atividades que abordaram tanto o texto verbal como o texto visual.

Diante do exposto, em relação ao caderno pedagógico, buscarei apresentar as contribuições do processo de elaboração do produto para minha formação docente e possíveis contribuições para outros docentes.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DO CADERNO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Com base no trabalho desenvolvido de elaboração do caderno pedagógico para a disciplina Laboratório de Práticas Educativas, percebe-se que esse é um período de grande contribuição para o processo de formação docente, em que se tem um tempo e uma disciplina/atividade que instigam o aluno do programa de pós-graduação a produzir e, conseqüentemente, refletir sobre os impactos de sua pesquisa para a prática educacional.

Nesse sentido, é possível destacar que a construção do caderno pedagógico apresentou significativas contribuições para minha formação enquanto professora, pois, ao elaborar as atividades e questões que foram abordadas nos módulos, percebe-se uma maneira de aprofundamento em teorias e uma aproximação com a prática, em especial para o meu

---

aprofundamento teórico sobre os textos multissemióticos, aproximando teoria e prática.

Além disso, a elaboração de um material pedagógico pôde contribuir para a ressignificação de minha prática no que se refere a novos trabalhos que envolvam o texto verbal, mas que podem ser relacionados com outros textos multissemióticos, como a videoanimação ou outros gêneros. Além disso, existe a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho mais próximo da realidade do aluno, levando para a sala de aula questões do contexto social, como busquei apontar nos temas escolhidos.

Acerca das contribuições da elaboração do produto para minha formação docente, posso destacar que, ao produzir o caderno, foi possível compreender melhor questões teóricas que estão sendo apreendidas no desenvolvimento da pesquisa para a produção da dissertação e perceber a relevância para o trabalho com os gêneros de maneira sistematizada. Por isso, considero que a possibilidade de desenvolver um material, que pode atender diversas necessidades do professor e do aluno, é fundamental para o trabalho em sala de aula e para a formação continuada.

Por isso, o caderno pedagógico também pode contribuir para a formação docente de outros professores, pois, poderá instigar os professores que terão contato com o caderno a produzirem novos materiais e a se aprofundarem em questões teóricas que são abordadas no caderno, relacionando teoria e prática.

No que diz respeito ao processo de formação continuada, o professor, por meio do caderno pedagógico, poderá se atualizar, verificando possíveis atividades relacionadas aos textos multissemióticos. Assim, a busca por atividades que explorem textos verbais e não verbais, é uma maneira de se formar, buscando novos métodos diante de possíveis questões

que podem ser observadas em sala de aula, na prática cotidiana da docência. Por isso, na construção do caderno foi possível observar que esse processo contribuiu para minha formação docente. Espero que esse material possa contribuir para a formação de outros professores que estão sempre na busca por um ensino que considere os gêneros que circulam na sociedade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A elaboração do caderno pedagógico teve início durante o desenvolvimento de uma atividade da disciplina Laboratório de Práticas Educativas. Nesse período foi possível iniciar a elaboração do produto final a ser apresentado juntamente com a dissertação. Por isso, optou-se por apresentar sua estrutura e suas contribuições para a formação docente.

Diante disso, a elaboração deste produto, no processo de construção do conhecimento diante da pesquisa desenvolvida, poderá ampliar ainda mais a visão sobre questões teóricas estudadas para o desenvolvimento da pesquisa como a Pedagogia dos Multiletramentos, a GDV, Teoria da Multimodalidade e o trabalho com os textos multissemióticos.

A experiência de construir um material foi muito enriquecedora, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional, pois poderá constituir-se em um material a ser trabalhado durante a pesquisa e também ser disponibilizado para professores da educação básica, uma vez que futuramente ele poderá ser publicado e disponibilizado para outros professores. O caderno pedagógico desenvolvido nesse período, além de ser utilizado nas aulas, servirá também de exemplo para novas atividades com o

gênero aqui escolhido para estudo, mostrando como relacionar teoria e prática.

Assim, reforça-se a intenção da construção e apresentação de um produto ao final do processo de mestrado. Esse é um momento de orientando e orientador construir um material que mantenha uma relação com a pesquisa desenvolvida e que possa ser levado para além do espaço do mestrado. Essa atividade também é fundamental para os futuros mestres, para que sua pesquisa ou parte dela tenha contato direto com o público em geral, seja com os alunos, no chão da escola, da faculdade ou com os professores da educação básica.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 17 set. 2019.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto da vulnerabilidade social**. 2016. 54 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

**LETRAMENTO VISUAL E LETRAMENTO  
LITERÁRIO:  
REFLEXÕES PROPOSTAS EM UM CURSO DE  
FORMAÇÃO PARA PROFESSORES**

***Ludmila Magalhães Naves  
Rita Cássia de Oliveira  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart***

## **1 INTRODUÇÃO**

Partindo da concepção de que o letramento pode ser compreendido para além das práticas de alfabetização, ou seja, além do ato de ler e escrever, dentre inúmeras definições, Soares (2002, p. 145) destaca que letramento pode ser compreendido como um estado ou uma condição que sujeitos letrados possuem, se mostram com capacidades e atitudes necessárias para participarem de forma ativa de eventos que envolvem a leitura e a escrita de modo a se colocarem em uma condição diferenciada “[...] de inserção em uma sociedade letrada”.

Nessa vertente, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 18) apontam que “[...] letramentos, são mais que habilidades ou competências individuais, são práticas sociais”. Podemos perceber que o letramento se encontra vinculado à língua, pois se baseia nela para existir. Além disso, “[...] todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais [...]” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

Com base nessa perspectiva, visando ampliar as dimensões dos estudos desenvolvidos na trajetória do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras – UFLA de duas estudantes, de modo

a alcançar a comunidade, especificamente o professor atuante, foi organizada, como um produto de ação concreta na sociedade, uma palestra para um curso de formação de professores. A ação foi efetivada como parte integrante do curso de extensão intitulado “Práticas de alfabetização e letramento” na Universidade Federal de Lavras – UFLA, no segundo semestre de 2019.

A mestranda Ludmila Magalhães Naves pesquisou sobre a literatura infantil, leitura literária, letramento visual, a arte ilustrativa entre outros temas, e a mestranda Rita Cássia de Oliveira desenvolveu sua pesquisa sobre o projeto institucional de incentivo à leitura do município de Lavras, aprofundou-se no tema letramento literário entre outros. Ambas as pesquisas sob orientação da professora Dra. Ilsa Goulart. Desse modo, o presente texto apresenta uma descrição do produto concretizado a partir de uma palestra com o tema “Leitura literária na alfabetização – Letramento literário”, que se subsidiou nos estudos teóricos desenvolvidos nas duas pesquisas de dissertação.

Este texto destaca as práticas de leitura literária como suporte para mecanismos que potencializam a educação do leitor bem como a educação do olhar deste sujeito, permitindo o desenvolvimento, por meio da leitura de diversos gêneros literários, de habilidades para a alfabetização, o letramento visual e, também, o letramento literário.

Diante disso, para embasar a reflexão teórica, nos apoiamos nos estudos de Belmiro (2014), Cosson (2014, 2016), Ramos (2013) e Santaella (2012), sobre literatura infantil, leitura de imagens, letramento visual e letramento literário, bem como outros autores que contemplam os temas em questão.

A palestra visou contribuir para a formação de professores no que diz respeito a ampliação dos limites

e entendimento do letramento literário, compartilhando leituras, conceitos e reflexões acerca das temáticas de letramento visual e literário. A palestra se organizou na seguinte maneira: em um primeiro momento foi feita a leitura de um livro de imagem e, logo em seguida abordamos o tema letramento visual. Por fim, foram apresentados os conceitos e reflexões acerca do tema letramento literário. E para uma melhor compreensão e organização, trataremos, a seguir, das temáticas separadamente.

## **2 LETRAMENTO VISUAL**

No início da palestra foi feita a leitura da obra classificada como livro de imagem e intitulada de *construindo um sonho*, do autor mineiro Marcelo Xavier. A história, totalmente narrada por imagens, conta a trajetória de construção de uma casa por meio de imagens fotográficas que registram esculturas de massinhas de modelar coloridas. Ao encerrar o momento de contação de histórias, foram compartilhadas as estratégias de leitura de imagens, memórias que foram buscadas para que acontecesse a identificação e interpretação das figuras, que por meio do encadeamento das páginas, formavam uma sequência de acontecimentos e atos, com início meio e fim.

Imagem 1: Capa da obra *Construindo um sonho*, livro de imagem que foi lido na abertura da palestra



Fonte: Da autora (2019).

O reconhecimento das imagens, no livro de imagem *Construindo um sonho*, com a capa representada na figura acima, se dá por meio da mobilização de conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que permitem estabelecer relações e, devido ao seu poder informativo, “são capazes de ampliar a consciência do leitor, em uma dimensão ética, estética e intelectual”, explica Naves (2019, p. 30). Nessa direção, buscamos conceituar e nos aprofundar na característica que define uma obra como um livro de imagem e que o diferencia de outros tipos na literatura. Sendo assim, explicamos que:

Livros de imagem: são aqueles que contam histórias através de imagens, abdicando do texto verbal. Na verdade, podem ser didáticos ou não. Muita gente, curiosamente, acredita que os livros de imagens foram concebidos tendo em vista, exclusivamente, crianças pequenas, não alfabetizadas. Ora, vivemos num tempo onde a linguagem visual é extremamente representativa e faz parte da nossa vida cotidiana, vide o cinema, a

televisão, vídeos, CD-roms, clips, publicidade etc. (AZEVEDO, 1999, p. 4).

A imagem é capaz de comunicar, influenciar, narrar, informar, incitar o diálogo e, nessa direção, compreendemos que, assim como a palavra escrita, sua leitura ocorre por meio de sua decodificação, em um movimento de idas e vindas entre mundo e palavra. Dessa forma, “[...] o ato de ler é um movimento dinâmico entre a leitura das palavras e a leitura do mundo [...]”, sendo essa uma característica de extrema relevância no percurso de letramento (NAVES, 2019, p. 30).

Segundo Ramos (2013) e Santaella (2012), as escolas negligenciam a educação do olhar e se baseiam majoritariamente na educação por meio dos textos escritos, ignorando que a imagem em si é também um texto. Ainda com base nas autoras, percebemos que não fomos estimulados a praticar o ato de ver e de descrever o que vemos, menosprezamos a potencialidade do que enxergamos, seja essa imagem uma fotografia, uma paisagem ou uma obra de arte tridimensional.

Imagem 2: Apresentação do tema Letramento visual



Fonte: Da autora (2019).

Logo em seguida, após apontarmos as potencialidades da imagem, adentramos no tema alfabetização visual e letramento visual. Este momento pode ser visualizado na imagem 2, um registro da ocasião da palestra. Aqui, explicamos que as imagens são textos porque são compostas por signos e significados, que dialogam com a nossa cultura e memória. Nessa vertente, entendemos que um leitor alfabetizado visualmente é aquele que consegue identificar na imagem, suas cores, texturas e linhas; já o leitor que a partir de uma perspectiva mais ampla consegue identificar fatores culturais, históricos e sociais, se mostra como um leitor letrado visualmente.

Fundamentado em Belmiro (2014, p. 187), o letramento visual vai muito além do ato de ler imagens, pois contribui para lidar com a extensa variedade de linguagens visuais, seja ela a “[...] fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos, etc.”.

### **3 LETRAMENTO LITERÁRIO**

Para iniciarmos o segundo momento da palestra, que consistia em apresentar outra possibilidade de letramento, o letramento literário, fizemos uma dinâmica simples com todas os cursistas para iniciarmos as reflexões. Os cursistas foram convidados a escrever, em um pedaço de papel, palavras ou expressões que surgissem em suas mentes relacionadas à leitura na sua infância. Logo depois, foi dada a oportunidade de compartilhamento das palavras que foram escritas. Notamos, entre as falas das cursivas que participaram desse momento, que as

memórias com relação à leitura na infância apareciam ora como experiências negativas, seja por dificuldades vividas na aprendizagem da leitura seja pela imposição da atividade, como obrigação da escola; ora cercada de afetividade em relação a um ou livros de contos infantis.

A partir da fala das cursistas, nos propusemos a refletir sobre a leitura literária, sua importância e o letramento literário na alfabetização, à luz de alguns teóricos que tratam do assunto. Assim, abordamos sobre uma concepção de leitura, entendendo que ler é uma das competências mais valorizadas da nossa sociedade (SOUZA; COSSON, 2011). A aquisição da leitura na instituição escolar se torna, muitas vezes, um processo até mesmo traumático, como observado em algumas falas dos cursistas. Buscamos nos amparar, então, na concepção de Koch e Elias (2006), para refletirmos sobre a importância de um espaço/tempo criado para a leitura literária na alfabetização.

Assim, buscamos enfatizar o papel altamente formativo da leitura literária, pois, segundo Paiva, Paulino e Passos (2006), a interação com um texto literário, que é uma produção artística, permite uma vivência que inclui interesse intelectual e emocional, envolvendo assim todo o sujeito, sua fisiologia, sua história pessoal e social e sua biblioteca, repertório construído (GOULEMOT, 2011). Para Oliveira (2019, p. 27), “[...] na leitura literária, o leitor é ativo, sendo coautor na interação autor-texto-leitor, pois constrói o sentido para o que está sendo lido, ativando seus conhecimentos de mundo, repertório de leituras, criatividade, imaginação”, ou seja, o leitor, então, se envolve nessa atividade leitora em todas as suas dimensões. Ele transforma e é transformado pela leitura literária, pois amplia sua visão de mundo e percepção de si mesmo.

Portanto, é preciso pensar a escolarização da literatura de forma adequada, o que requer da escola práticas de letramento literário proposto por Cosson (2016) e que, segundo percepção de Oliveira (2019, p. 26), “[...] uma formação continuada para a docência e toda a comunidade escolar que proporcione uma reflexão sobre concepção de leitura, e especificamente a literária”.

A palavra letramento nos remete à letra, possivelmente às letras do alfabeto que somos familiares, porém o conceito de letramento é amplo e vai muito além do que se entende por letras. De acordo com Soares (2014), o conceito de letramento pode variar de acordo com a perspectiva adotada, que pode ser antropológica, psicológica, pedagógica ou linguística. Na perspectiva pedagógica, seu conceito está associado à alfabetização, à área do ensino da literatura e das línguas.

Hoje, muitos teóricos assumem a palavra letramentos, para se referir à pluralidade de práticas sociais que envolvem a escrita. Dentre essa pluralidade, destacamos aqui o letramento literário. Na perspectiva pedagógica, Cosson (2014) salienta que esse tipo de letramento só pode ser consolidado por meio do contato e interação direta com o livro, pela oportunidade de construir uma comunidade de leitores que compartilham leituras entre si, pela chance de ampliar repertórios de leitura e finalmente pela oferta de atividades sistematizadas que contribuem para o enriquecimento das habilidades literárias, de modo que a escola, assim, concretize o seu papel de formação de leitores literários.

### Imagem 3: Momento de discussão sobre Letramento literário



Fonte: Da autora (2019).

Na imagem 3 podemos observar o momento da palestra em que os cursistas foram apresentados ao tema em destaque. Para Cosson (2014, p. 185), compreendemos o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Um processo que, segundo Souza e Cosson (2011), não se restringe à vida escolar, mas que necessita da escola para se concretizar, por meio de práticas planejadas, intencionais e efetivas, em que o professor o introduz a uma série de atividades de leitura, um processo ininterrupto de assimilação das ações que envolvem a linguagem literária, “[...] vez que este movimento não se restringe apenas ao uso do livro, mas se estende às canções de ninar, cantigas de roda e aos filmes e novelas assistidos ao longo da vida” (NAVES, 2019, p. 47).

Entendendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase da alfabetização, nem todas as crianças se apropriaram efetivamente da linguagem

escrita, o professor tem um papel importante no processo de letramento literário nesse período, pois ele se torna o medidor, o elo entre o aluno e livro, oportunizando o desenvolvimento de estratégias de leitura ao leitor/ouvinte, em que professor e alunos praticam as estratégias juntos, em um contexto de leitura partilhada, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão, ampliando-se os sentidos construídos individualmente. Para exemplificar tais ações relatamos algumas experiências vividas com uma turma de 2º ano com as obras *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida e *O dia-a-dia de Dadá*, de Marcelo Xavier.

Finalizamos a palestra com o vídeo *A Caligrafia de Dona Sofia*, disponível no YouTube, com propósito de deixarmos o convite às professoras para que sejam atuantes na formação de leitores literários, incentivando, a exemplo da personagem Sofia, e proporcionando às crianças o gosto e o prazer pela leitura por meio das suas práticas em sala de aula.

## **4 CONCLUSÃO**

A palestra teve duração de aproximadamente 3 horas e compôs parte das ações formativas desenvolvidas pelo curso de extensão “Práticas de Alfabetização e Letramento”. Buscamos, com base na apresentação e reflexão de conceitos importantes, apontar as práticas de letramento que podem ser pensadas e ressignificadas, sendo mais valorizadas e trabalhadas em sua potencialidade.

Na reflexão proposta apontamos que as práticas de letramento possibilitam uma ampliação do desenvolvimento e da interação das atividades em sala de aula, com aprendizagens mais significativas, de modo que a atividade da leitura tornar-se mais do que

um simples ato de decodificação das letras, pois se apresenta como uma potente ação de letramento, fortalecendo as práticas de letramento visual e letramento literário.

Desse modo, compreendemos que as práticas de leitura literária, quando bem exploradas, criam oportunidades para o desenvolvimento, capacitação e formação de leitores. Enfim, quando o professor se sensibiliza e se educa, este pode alcançar o patamar viável de criação de atividades sistêmicas, e envolver o aluno em um processo contínuo de promoção de contextos de letramentos tanto visual quanto literário.

É fundamental que o professor saiba receber e atender às diversas e variadas manifestações da literatura, mas para isso ele deve ter consciência de que a literatura pode mostrar-se por meio de múltiplos suportes. Por este motivo, para que o professor saiba guiar seus alunos com relação às imagens que os cercam, é fundamental que este educador tenha conhecimento sobre as múltiplas e variadas linguagens que representam o seu mundo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. **Livros para crianças e literaturas infantil**: convergências e dissonâncias. 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BELMIRO, C. A. Letramento visual. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 186-187.

COSSON, R. Letramento literário. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M.  
**Letramentos digitais**. São Paulo. Parábola, 2016.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NAVES, L. M. **Educação para/do olhar**: a dupla representação da ilustração nos livros de imagens de Marcelo Xavier. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OLIVEIRA, R. C. de. "**Lavras Lê**": um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na Rede Municipal de Educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

PAIVA, A.; PAULINO, G.; PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 72 p. (Coleção alfabetização e letramento).

RAMOS, G. **As imagens nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. Letramento. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 180.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos Educacionais**, Bauru, p. 101-107, ago. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 4 set. 2020.

# **O TRABALHO COM NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DAS AUTOBIOGRAFIAS E DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS**

*Jenifer Jully Vilela de Oliveira*

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O trabalho com narrativas na área de educação se inseriu no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 2013), em que diversos profissionais narram histórias sobre a escola, o cotidiano escolar e o ensino. Nas universidades, apesar de ser um trabalho recente, há diversas pesquisas acerca deste tema e a importância de sua inserção na academia para a formação de professores (REICHMANN, 2013).

Para Reichmann (2013), a prática da escrita de narrativas como autobiografias, relatos e diários reflexivos tem sido adotada constantemente em cursos de formação de professores. A autora ainda comenta que a reflexão se torna um processo de fazer-significar as diversas experiências que o ser humano tem. Nesse sentido, Coracini (2010) aponta que no texto científico, a qual estamos habituados, muitas vezes a voz do sujeito é silenciada e há a dificuldade de perceber traços e a identidade do escritor.

Dito isso, realizei pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras que contemplam dois artigos com as temáticas: narrativas autobiográficas, formação de professores e diários reflexivos. Além disso, é importante apontar que meus objetos de estudos foram minha autobiografia, focada em experiências

voltadas à minha formação docente, como o PIBID<sup>25</sup>; e meu diário reflexivo, tendo como foco minha experiência enquanto professora de Língua Portuguesa em um cursinho pré-vestibular. A primeira narrativa foi escrita como critério de avaliação para uma disciplina cursada no mestrado e, a segunda, são relatos de um trabalho docente. Os temas foram escolhidos com a ajuda dos integrantes do grupo de estudos de Identidade do Docente de Línguas (IDOLin)<sup>26</sup> da Universidade Federal de Lavras.

Na primeira pesquisa realizada, intitulada "Autobiografia como instrumento constitutivo no processo identitário do docente: uma reflexão sobre vivências no PIBID", busquei refletir sobre questões acerca de pontos relevantes de minha experiência formativa no PIBID e os desafios encontrados durante minha participação no programa, tudo isso explorando a minha narrativa autobiográfica.

Nessa perspectiva, analisei essas questões por meio da identificação dos respectivos momentos em minha autobiografia, seguidos de considerações ancoradas na literatura da área, como o conceito de identidade, formação docente e narrativas autobiográficas. Para tanto, subsidiei minha pesquisa em Barcelos (2017), Block (2017), Gatti (2013), Nóvoa (2013), Reichmann e Romero (2019) e Romero (2017).

Já no segundo trabalho feito, "Diários reflexivos na resignificação da prática docente: uma análise sobre o trabalho em curso pré-vestibular", tratei de questões relacionadas à formação de professores,

---

<sup>25</sup> PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

<sup>26</sup> IDOLin: Grupo de Pesquisa que visa a discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas. São temáticas estudadas no grupo: experiências pessoais, influências de outros indivíduos e possíveis contingências contextuais e sociais vivenciadas por professores.

diários reflexivos, cursos pré-vestibular, ENEM e outros. Para este trabalho busquei refletir sobre o meu desenvolvimento profissional, enfocando no eu enquanto professora de Língua Portuguesa em um contexto de um curso preparatório para o ENEM da cidade de Lavras, em 2018. Dessa forma, eu optei por escrever um diário reflexivo sobre minha prática docente nesse âmbito, com vistas a identificar e refletir sobre minha formação docente e os desafios encontrados no ensino em cursos preparatórios para o ENEM.

No quadro teórico são compreendidas questões sobre formação de professores e práticas docente, formação de professores de Língua Portuguesa, trabalho com diários reflexivos, as razões de ter escolhido o trabalho com diários e sua importância para a formação crítica reflexiva docente, embasado nas teorias de: Machado (2007), Nóvoa (2013), Reichmann (2007, 2009, 2013) e Zabalza (2004).

Após apresentar, brevemente, as pesquisas que desenvolvi no Programa do Mestrado Profissional em Educação, saliento que este estudo tem por objetivo apresentar a importância do trabalho com narrativas e está desenvolvido nas seguintes seções: A importância do trabalho com narrativas; Narrativas autobiográficas: a investigação do vivido; Diários reflexivos: uma experiência educativa; Algumas considerações; Referências bibliográficas.

## **2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Atualmente, é relevante destacar o trabalho com narrativas em cursos de formação de professores, tendo em vista que elas buscam compreender a identidade do docente, uma vez que se pode, por meio

deste tipo de texto, identificar fatos e experiências do trabalho pedagógico que o professor realiza, além de ressignificar, por meio da reflexão, as ações dos docentes. Nessa vertente, é importante para um professor entender sua formação e refletir sobre os aspectos que podem ter sido responsáveis por mudanças em sua prática profissional.

Reichmann (2009, 2013) assegura que as narrativas que envolvem histórias de vidas, sejam autobiografias, relatos reflexivos, portfólios e/ou webfólios, blogs reflexivos e diários de aula são de extrema relevância para o resgate de memórias para a análise e compreensão de práticas educacionais. Ademais, Reichmann (2009) ainda defende e sugere que seja realizada a implementação de narrativas nos cursos de formação de professores por sua importância em permitir a reconstrução de histórias pessoais e profissionais por meio da memória.

Em conformidade, Souza (2011, 2016) defende que as autobiografias propiciam a compreensão das relações de ensino-aprendizagem, das identidades profissionais, dos ciclos de vida, entre outras. Assim, por meio dessa escrita é possível dar voz aos docentes que, muitas vezes, encontram-se em um trabalho mecanizado. Nessa vertente, Nóvoa (2013) aponta que as narrativas permitem que os sujeitos reapareçam frente ao sistema.

Pesquisas e trabalhos realizados por meio de narrativas (BRUNER, 1998) voltam-se para o singular, a experiência e vivências, o local, o imprevisível e o implicado. Para Bruner (1998), o modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular, não sendo passível de ser “comprovada cientificamente” pela sua própria natureza. Uma história contada, por exemplo, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou

experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes.

Em síntese, Mello (2010, p. 185) salienta que no trabalho com narrativas, o ponto central do estudo é a experiência pessoal ou profissional. O autor discorre que “Ao partir de uma experiência vivida é possível revisitar experiências e construir conhecimento sobre as dimensões pessoal, profissional e social”.

Nesse viés, é fundamental que narrativas e saberes advindos de experiências resgatadas devem ter total relevância quanto os conhecimentos científicos. Desse modo, ao narrar nossas experiências e nossas ações enquanto docentes, escolhemos caminhos e evitamos outros, podendo, com isso, reconstruir e reconstituir a nossa prática.

### **3 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: A INVESTIGAÇÃO DO VIVIDO**

O trabalho com narrativas autobiográficas é uma tarefa recente, principalmente as autobiografias realizadas por profissionais da área docente, sendo este um importante mecanismo de formação docente e de reflexões acerca dessa formação. Nessa perspectiva, diversos professores buscam essa prática com o intuito de refletir sobre seu papel docente e, muitas vezes, tentar solucionar problemas enfrentados durante seu exercício.

Ao voltarmos à narrativa autobiográfica, inserimo-nos no fato de que, ao narrarmos experiências e memórias com significado, as analisaremos de uma forma contextualizada e reflexiva, nos distanciando daquilo que nós fomos e com as vivências que tivemos após os fatos. Posto isso, essa análise coloca em evidência emoções,

experiências e fatos marcantes, dos quais antes passara despercebido.

Dessa forma, segundo Romero (2010), as autobiografias podem, além de mostrar nossas percepções acerca de determinado assunto e contexto, tornar-se um elemento de estudo valioso, tendo em vista vez que quem a escreve apresenta suas interações com diversas questões socioculturais, o lugar em que ele fala, sua história de vida e contexto a qual ele pertence, seu convívio social, sua visão de mundo, suas atividades diárias dentre outras. Nesse viés, Nóvoa (2013) enfatiza a relevância da vida social do indivíduo para sua formação, sugerindo a reflexão sobre as histórias de vida em uma perspectiva autobiográfica para se compreender a relação do professor em formação com suas vivências.

Além disso, é importante apontar que o professor não se constitui somente a partir de conceitos cognitivos, mas das vivências e dos significados que ele constrói em decorrência das interações realizadas durante o processo formativo e o exercício de sua profissão (BARCELOS, 2017; GATTI, 2013; NÓVOA, 2013). Nessa vertente, o trabalho com autobiografia permite que nos reconstituamos, recriando, assim, nossa identidade.

Em conformidade, Moita (1995, p. 113) assevera que a pesquisa autobiográfica resguarda o diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos". Posto isso, esse tipo de escrita permite darmos voz à nossas ações e práticas e, no meu caso, dei voz às minhas experiências e vivências enquanto pibidiana<sup>27</sup> por meio de uma autobiografia,

---

<sup>27</sup> Pibidiana: alunos que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

já que elas possibilitam a reflexão sobre o papel docente.

Para compreender e dar significados a interações sociais e experiências, o uso das narrativas autobiográficas torna-se essencial para o desencadeamento de reflexões, que contribuem no entendimento da identidade docente, sendo um relevante recurso ao ser humano que faz uma retrospectiva de suas vivências ao narrar de si. Ademais, o olhar para o passado nos ajuda a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje.

#### **4 DIÁRIOS REFLEXIVOS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA**

O Diário de Aula (ZABALBA, 1994) ou Diário Reflexivo (REICHMANN, 2009, 2013) é uma ferramenta utilizada na investigação didática e do ensino, sendo seu uso comum para registrar experiências, realizações, práticas, ações, e aprendizagens dos professores e de alunos, em um processo de reflexão das vivências pedagógica. Com isso, o objetivo principal do trabalho com diários é tornar um profissional mais atento e consciente, a fim de se tornar questionador de seu pensamento e de sua própria prática.

Nesse ínterim, Zabalza (1994, p. 30) assevera que “na narração que o Diário oferece, os professores reconstroem a sua acção, explicitam simultaneamente [umas vezes com maior clareza que outras] o que são as suas acções e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais acções”. Destarte, os diários reflexivos, permitem, além de uma junção e enlace de teoria e prática, permitem um estudo didático das situações e experiências frequentemente vividas pelos docentes e/ou alunos.

De igual modo, o trabalho com diários faz com que quem o escreve e analisa desenvolva suas potencialidades de compreensão do contexto e situação vivenciada, induzindo-o a uma mudança na prática educacional e contribuindo para a solução de possíveis problemas. Isso tudo porque, conforme Welfort (1996, p. 41),

a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de se voltar ao passado, enquanto está-se construindo a marca do presente. Nesse sentido o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo [...].

Em conformidade, Reichmann (2013) aponta que a escrita de diários reflexivos tem sido uma prática adotada frequentemente em cursos de formação de professores, uma vez que o ato de reflexão de sua prática se torna um processo de fazer-significar as diversas experiências que o ser humano tem durante a vida. Assim, o ato de reflexão corresponde a uma autoanálise das próprias ações, possibilitando a construção e desenvolvimento da criticidade e mudanças metodológicas.

Tendo isso em vista, ao narrar nossas ações profissionais, podemos reconstruir nossa prática e metodologias, além de possibilitar a solução de problemas. Por meio dos diários, os docentes podem apresentar elementos relevantes que devem ser valorizados e ressignificados no processo de formação docente. Ao narrar minhas experiências e dilemas enquanto professora, pude atribuir significados a fatos de minha prática pedagógica.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Usar as narrativas como modo de reflexão e crescimento pessoal e profissional é de suma relevância para profissionais da educação. Divulgar e ampliar seus estudos é um meio de alentar diversos docentes que têm sede de mudança e vontade de resolver conflitos em seu âmbito de trabalho. Eu, por exemplo, só tive contato e soube de pesquisas sobre narrativas no mestrado, e creio que muitos colegas também.

O trabalho com narrativas permite identificarmos as experiências marcantes e influentes em nossa prática profissional, o que contribui, dessa forma, com a formação docente. Ademais, esse trabalho se torna um mecanismo de descoberta de dilemas e problemas que podemos enfrentar durante nosso exercício enquanto professor e as principais influências que temos nesse âmbito.

Nessa perspectiva, percebo que o professor se constitui de suas experiências e vivências e das ressignificações que ele dá à sua prática. Essas ressignificações são possibilitadas por meio do trabalho com narrativas, que, além disso, permite com que reconfiguramos nossa identidade docente.

Por fim, as narrativas são ferramentas essenciais que auxiliam na reflexão sobre o contexto e situações que professores e futuros professores vivenciam nos ambientes de ensino e para o diagnóstico de desafios e percepções relevantes que possam interferir na sua posição como profissional. Tornando-nos narradores de nosso próprio trabalho, tornamo-nos mais conscientes sobre nossa história e sobre nossas ações.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. *In*: BARKHUIZEN, G. (ed.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. p. 145-150.

BLOCK, D. Journey to the centre of language teacher identity. *In*: BARKHUIZEN, G. (ed.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. p. 33-36.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada de trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (ed.). **O interacionismo sócio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. *In*: ROMERO, T. R. de S. (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. p. 171-187.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 111-132.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 2013.

REICHMANN, C. L. Constructing communities of practice through memoirs and journals. *In*: REICHMANN, C. L. (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 49-62.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer-se: um olhar sobre narrativas docentes e identidade. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 3320-3325.

REICHMANN, C. L. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário diário diálogo. **Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**, Maceió, v. 39, p. 223-240, 2007.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. Language teachers' narratives and professional self-making.

**DELTA:** Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-25, abr. 2019.

ROMERO, T. R. de S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. *In*: CELANI, M. A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans) formadoras no ensino-aprendizagem de inglês.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 401-420.

ROMERO, T. R. de S. **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Blucher, 2017.

SOUZA, E. C. de. **Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente:** alguns apontamentos teóricos: construções identitárias de professores de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

WEFFORT, M. F. **Cadernos pedagógicos, observação, registro, reflexão.** 2. ed. Passo Fundo: Publicações Espaço Pedagógico, 1996. (Série fundamentos).

ZABALZA, M. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# **OS SUJEITOS FORMAM A ESCOLA, A ESCOLA FORMA OS SUJEITOS**

***Paloma Cristine S. Souza***

## **1 INTRODUÇÃO**

O programa acompanhado, Pró-Técnico, tem como objetivo oferecer aulas de reforço aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, oriundos da rede pública de ensino, no intuito de prepará-los para o Processo Seletivo do CEFET-MG, onde, se aprovados, poderão cursar o Ensino Médio, concomitante a um curso técnico de sua escolha, dentre as seguintes opções: Mecatrônica, Eletrotécnica e Redes de Computadores. Desde 2007, ano em que o CEFET abriu as primeiras turmas em Nepomuceno, inicialmente apenas com os dois primeiros cursos citados, o renome da escola e a qualidade de ensino têm atraído o interesse de jovens até de cidades vizinhas, que concorrem anualmente por uma vaga para cursarem ensino médio. Pudera! A Unidade possui ótima infraestrutura, laboratórios com computadores modernos, biblioteca atualizada, auditório, lanchonete e quadra de esportes, sem contar com um quadro de professores extremamente capacitados. O envolvimento em atividades temáticas extra-classe durante o ano, algumas vezes abertas aos alunos de outras escolas, chama a atenção dos adolescentes que ficam chocados com a diferença entre as escolas, em relação à qualidade. O que impressiona é o notável interesse dos jovens que estão trilhando a passagem do ensino fundamental para o médio - jovens de todas as classes sociais - pelo ensino que o CEFET oferece, uma vez que, segundo dados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP,

---

2018), registrou-se uma baixa de cerca de 220 mil matrículas nesta faixa etária de 14 a 17 anos, entre os anos de 2017 e 2018. O Censo ainda aponta o desinteresse, por parte dos alunos, como maior motivo de evasão. Analisando os alunos que concorrem à vaga do Pró-Técnico, faz-se uma pergunta: os alunos estão realmente desinteressados ou vários aspectos da educação atualmente os desmotiva?

Minha experiência como monitora no programa Pró-Técnico me permitiu observar as condições em que estes alunos do ensino fundamental II de escolas públicas estaduais são inseridos no Ensino Médio, sua capacidade de interpretação, assimilação, integração, assim como os motivos que os fizeram procurar por uma oportunidade de acesso a uma educação de melhor qualidade - além de aperfeiçoar as atividades que estou desenvolvendo no Programa de Mestrado Profissional em Educação. A questão principal a ser respondida através da minha participação no programa é: o que, na realidade das experiências destes educandos, os influenciou a procurar um ensino técnico profissionalizante? Esta curiosidade foi iluminada ao estudar o texto *A Escola como Espaço Sócio-cultural*, de Dayrell (2001). Por meio do texto estudado compreendi que, para falarmos de Escola como espaço sócio-cultural, é preciso levar em conta o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição; sujeitos estes, que não são agentes passivos diante da estrutura.

## **2 OS SUJEITOS FORMAM A ESCOLA, QUE, POR SUA VEZ, FORMA OS SUJEITOS**

A instituição escolar é resultado de um confronto de interesses; de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos, atribui funções,

organiza, separa e hierarquiza o espaço. De outro lado, os sujeitos - alunos, professores, corpo de funcionários, que criam a trama que faz da escola um constante processo de construção social (DAYRELL, 2001). Tais questões são importantes e geralmente negligenciadas pelos professores, pois, precisamos saber *quem são estes jovens que todos os dias estão ali*. Não são apenas alunos, não são um número, são pessoas e algo os leva ali. A experiência de vida real destes jovens influencia diretamente no desempenho, progresso e aprendizagem, então, certamente esta questão não deve ser ignorada. Mesmo a noção de igualdade deve ser ressignificada aqui, pois, ainda que todos os alunos sejam submetidos à mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo, homogeneizar os alunos, tratá-los como iguais é o equivalente à anulação de sua subjetividade. Cada aluno deve ser compreendido na sua diferença e tratado na sua diferença, para maximizar suas potencialidades, sanar suas faltas e fraquezas, e para que exatamente o que ele necessita possa ser-lhe oferecido. No que tange à diferença entre os alunos, Dayrell (2001, p. 5) afirma que

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam.

Reduzir os sujeitos a alunos, apreendidos pela lógica da cognição, ter o conhecimento como produto,

ênfatisando os resultados e não o processo faz com que o conjunto destas ações expresse uma lógica instrumental, “[...] que reduz a compreensão dos estudantes e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão do conhecimento” (DAYRELL, 2001, p. 5). Este tratamento só consagra a desigualdade e as injustiças fundamentadas nas origens sociais dos alunos.

Mas como reconhecer os jovens que chegam às escolas como sujeitos e agentes socioculturais? Segundo o autor, essa perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada do alunado. Faz-se necessário compreendê-lo na sua diferença, enquanto ser humano que possui historicidade, pontos de vista, valores, emoções, projetos e comportamentos que lhes são próprios, segundo sua experiência de vida. Ou seja, a experiência de vida é a matéria prima a partir da qual os indivíduos vão articular sua própria cultura, não há um mundo real, uma realidade única, preexistente à atividade humana. O mundo do aluno é uma construção social e a estrutura deste mundo não foi construída pelo indivíduo, não depende dele, estava lá quando ele nasceu. As macroestruturas é que vão apontar as opções em relação ao destino social, seus comportamentos, acesso a bens culturais, as experiências a que terá acesso. “Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeitos sociais, independentemente da ação de cada um” (DAYRELL, 2001, p. 7). Ou seja, o capital cultural do aluno influencia diretamente no seu desenvolvimento na sala de aula e em seu aprendizado. Mas o autor também nos apresenta um outro nível, o dos grupos sociais, onde os jovens percebem, através das relações onde estão inseridos,

que podem reelaborar os significados que lhe são oferecidos, e formar sua própria consciência, individual e coletiva. Estes são os que por algum motivo encontram uma rota de fuga às estatísticas, uma força de vontade subjetiva. Expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade – todas estas experiências constituem os alunos como indivíduos concretos. Apesar da aparência de homogeneidade, os jovens expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas.

Outro fator que também pode explicar a diversidade cultural, segundo o autor é a dimensão das classes sociais.

O campo educativo onde os jovens se inserem, como habitantes de uma sociedade complexa, urbana e industrial, apresenta uma ampla diversidade de experiências, marcadas pela própria divisão social do trabalho e das riquezas, o que vai delinear as classes sociais. Constitui a princípio, dois conjuntos culturais básicos, numa relação de oposição complementar, e expressam uma das dimensões de heterogeneidade cultural na sociedade moderna: a oposição cultura erudita x cultura popular (DAYRELL, 2001, p. 8).

Isto também influencia o acesso de cada jovem às informações, aos recursos materiais, culturais e políticos, o que, por sua vez, influencia nas condições de existência e formulação de interesses. O projeto social de cada jovem/aluno espelhará, certamente, o momento e o meio em que vivem.

---

### **3 NEPOMUCENO: O PRÓ-TÉCNICO E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Segundo Dayrell (2001), há uma articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político pedagógico, e os projetos dos alunos. É posta sobre a escola a expectativa de que ela ampliará o acesso que é negado ao jovem, assim como suas experiências culturais significativas. Este discurso, construído pela sociedade, não precisa ser dito a cada um dos indivíduos, já lhes é sabido de alguma forma. Mesmo aos jovens que falta incentivo por parte da família, nem mesmo eles ignoram o fato. Sabem que a escola tem a oferecer a ampliação do conhecimento.

O que observei no Pró-Técnico, projeto em questão neste trabalho, foi que o motivo pelo qual aqueles jovens se prestam a assistir aulas pós-turno, dedicarem praticamente o dia todo aos estudos nos dois meses que antecedem ao vestibular do CEFET, é saber que *aquela* escola ampliará suas oportunidades de acesso à experiências culturais e, futuramente, à oportunidades sólidas de emprego e estudo.

Pensar que os jovens/alunos não percebem as falhas da escola, o que elas deixam de lhes oferecer, é ingênuo. Os alunos sabem quando os recursos que lhe são oferecidos estão à margem, quando o que lhes oferecem é insuficiente, principalmente quando têm parâmetros de qualidade para fazer comparações, como é o caso dos jovens Nepomucenenses. Estes jovens alunos, enquanto levam o dia-a-dia nada especial nas suas respectivas escolas estaduais – em sua maioria sem projetos extraclasse, sem viagens educativas, sem atividades temáticas, contando apenas com aulas expositivas e sendo tratados como robôs, cujo comportamento é controlado a todo tempo

- contemplam folders e cartazes que anunciam, a cada vez, uma atividade diferente a ser realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, aquela escola grande e bonita, de pintura intacta, arborizada, que tem laboratório de computação, ambiente de estudos, auditório e oferece bolsa-alimentação. O que os motiva a acordar cedo para ir para escola regular, depois voltar para casa, almoçar às pressas e ir para o Pró-Técnico, é o anseio por novidades, por oportunidades de darem o seu melhor, de orgulharem-se de si mesmos, de conhecer o mundo que lhes é negado pela prática educativa engessada e fragmentada com a qual estão acostumados.

Parece uma opinião radical e generalizadora, mas vale ressaltar que se trata de uma análise local, o estudo refere-se apenas aos alunos do município em questão. Esta realidade é reafirmada quando constata-se o baixo desenvolvimento e baixo nível de aprendizagem, como foi possível constatar no Pró-Técnico. Estes alunos chegam ao programa sem a metade do conteúdo que deveriam ter aprendido ao fim do nono ano. Não é possível trabalhar através de questões, como é comum em pré-vestibulares, pois eles não têm a base suficiente para tal. Como forma de ajudá-los, os monitores preparam as aulas resgatando cada tópico das questões e destrinchando-o, o que, é claro, restringe o tempo de aplicação e impossibilita ao monitor trabalhar todos os tópicos preparados. É nestas condições que os alunos entram quando são aprovados, e isso explica o número altíssimo de reprovações no primeiro ano do ensino médio do CEFET.

No caso da monitoria de História, é preciso certificar-se de que eles compreendem palavras e termos como, por exemplo, democracia, capitação, presidencialismo, colonização. A maioria dos alunos não sabe o significado de tais palavras; estas dificuldades dificultam a compreensão de textos da

matéria e exige mais tempo do monitor. Com o objetivo de ganhar tempo e otimizar o ensino, foi criado um grupo de WhatsApp para o envio de conceitos e videoaulas curtas para os alunos.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entre conversas paralelas dentro da sala de aula, é possível compreender de onde vem o incentivo e o que leva aqueles alunos até ali. É muito comum ouvir declarações como: “Minha mãe que arrumou isso”, no entanto, a maioria dos alunos diz ter partido de si próprios tal iniciativa. O “Porque estão aqui?” foi questionado no primeiro encontro, e as respostas mais ouvidas foram “pra ter um estudo melhor” e “pra ter uma oportunidade melhor”.

O que as minhas impressões apontaram, acompanhando o desempenho destes jovens no Pró-Técnico é que, talvez, o desinteresse - principal motivo de evasão escolar de alunos entre 14 e 17 anos, segundo dados do Censo Escolar 2018 - seja resultado de uma série de fatores que tornam a prática educativa demasiadamente objetiva e prática, sem relação com a vivência e experiência dos alunos. Este pragmatismo os impede de criar um sentimento de pertencimento com relação ao ambiente escolar. No contexto atual, onde o avanço das mídias e meios de informação/comunicação tem comprometido as relações interpessoais concretas, é preciso que os educadores e os compositores do currículo trabalhem na inclusão da subjetividade do educando nos processos educativos.

## REFERÊNCIAS

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2019.

# **PRÁTICA DE LEITURA DE IMAGENS FOTOGRAFICAS A PARTIR DA CRIAÇÃO DE UMA OFICINA DE RECORTES**

***Ludmila Magalhães Naves  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart***

## **1 INTRODUÇÃO**

Partindo da premissa que a fotografia é um texto visual que narra, informa e que promove interações, Flusser (2000) explica que as imagens técnicas podem ser compreendidas como superfícies carregadas de significados, e que para ler seu conteúdo é preciso escanear seus traços, seguir com os olhos suas linhas e dimensões. Segundo o autor, para se aprofundar no significado de uma imagem e reconstruir seu sentido deve-se permitir que o olhar contemple, navegue sentindo o caminho, a trajetória ali representada.

Pensando nisso, considerando a realidade tecnológica em que estamos inseridos, com o intuito de ampliar o alcance dos estudos desenvolvidos durante o percurso do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras – UFLA, bem como atingir diretamente a área da educação e da formação docente, foi idealizado, estruturado e aplicado como produto a realização de uma oficina, proposta de trabalho com recortes de revista, que se concretizou no evento chamado *Oficina para todos* no Centro Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais, em maio de 2018.

A oficina chamada de *Fotografia como arte literária: a arte de ler imagens* buscou evidenciar a potencialidade comunicativa da imagem fotográfica

por meio da abordagem de teorias fundamentais sobre a imagem fotográfica e o processo de leitura de imagens propostas por autores como Alberto Manguel, Vilém Flusser e Lucia Santaella, além de discutir os temas arte literária, diagramação literária e arte ilustrativa com base nos estudos de Graça Ramos. As atividades foram desenvolvidas por meio de discussões, exercícios de leitura e interpretação de imagens. Ao final cada participante teve a oportunidade de criar e construir individualmente o seu próprio projeto literário, a partir de recortes de fotografias de revistas, de acordo com suas afinidades e preferências.

## **2 CONHECENDO O CURSO E SUA TRAJETÓRIA**

O presente produto, fonte dos estudos que delinearão a minha pesquisa, Ludmila Magalhães Naves (2019), orientada pela Professora Doutora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, no Mestrado em Educação, cuja dissertação final foi intitulada como: *Educação para/do olhar: a dupla representação da ilustração nos livros de imagens de Marcelo Xavier*, apresenta-se como a criação e concretização de uma oficina, que visou contribuir para a educação para/do olhar tanto do discente quanto do docente.

Figura 1: Imagem de divulgação do evento no suporte online



Fonte: Da autora (2019).

Acima, podemos observar a Figura 1, imagem oficial de divulgação do evento, que foi compartilhada nas redes sociais do Centro Cultural da UFMG. Alunos de graduação de pós-graduação, professores, fotógrafos, e pessoas com simpatia pelas artes visuais e pela arte da literatura infantil foram o público-alvo da oficina. Recomendou-se que todos os inscritos tivessem afinidade pelo lúdico, por atividades de colagem e recortes, interesse pelo livro e pela fotografia.

Nessa vertente, a organização das atividades buscou explorar técnicas de apreensão de imagens e a criação de narrativas a partir de fotografias. Além disso, teve como objetivo proporcionar a aproximação dos adultos à prática da leitura das imagens

fotográficas a partir da produção literária, bem como destacar a existência e potencialidade dos textos multimodais dispostos aos olhos do leitor contemporâneo. Também visou ressaltar o fato de que muitas vezes tais imagens são apenas vistas superficialmente e não são lidas ou compreendidas, mesmo assim assimiladas pelo observador (FLUSSER, 2000).

No dia do evento, logo nos primeiros minutos, aconteceu a apresentação das organizadoras e uma breve explicação sobre suas conexões com as temáticas. Em seguida ocorreu a apresentação individual de cada participante, que proporcionou a chance de localizarmos as conexões de cada um com o tema fotografia e literatura. Foi explicado aos cursistas que a oficina tinha o intuito de trabalhar a Alfabetização visual e o Letramento visual, também levantar o questionamento sobre a habilidade de ler as imagens que nos cercam, dialogando com os autores Graça Ramos e Alberto Manguel. A oficina abordou que as imagens nos atingem por meio dos suportes virtuais e impressos, pelas mídias sociais, entre outros, com base nos autores Lucia Santaella e Vilém Flusser.

Dessa forma, adentramos à parte teórica, com base nos estudos de Flusser. Aqui neste primeiro momento, destacamos que a partir do ato de ler imagens, podemos compreender e refletir sobre o potencial da fotografia como fonte de informação. Amparadas por Magda Soares (2002) e Roger Chartier (1996), destacamos para os cursistas que por meio da realização das atividades da oficina, a leitura de imagens permitiria a constituição de uma narrativa autoral, que seria materializada pelo suporte livro, com páginas, com uma sequência pré-estabelecida, organizada com um início, meio e fim. E com essa estrutura motivamos a interação do leitor com seu conteúdo.

Com base em Flusser (2000), desenvolvemos um aprofundamento nas discussões teóricas sobre fotografias destacando-as como superfícies com significados, e abrimos espaço para uma reflexão acerca da citação de Manguel (2001, p. 29) ao descrever que a imagem como obra de arte trata-se de “[...] um artifício para comunicar ideias, sensações, uma vasta poesia”.

Para iniciar a prática de leitura de imagens, escolhemos algumas fotografias de Sebastião Salgado e lançamos a pergunta: O que essa imagem te conta? O que ela narra? O que ela te desperta? Perguntas acompanhadas da ideia de Ramos (2013) de que toda imagem desperta no seu leitor algum tipo de sentimento, estranhamento ou encantamento.

Na sequência, a fotografia foi abordada como testemunho do real, em que destacamos seu aspecto de legitimidade, bem como sua capacidade de comprovação do real, de evidenciar que o objeto realmente esteve lá e daí seu poder documental, de comprovar um fato, um acontecimento e características de uma época.

Como o intuito da oficina era trabalhar a imagem no suporte literário, compartilhamos alguns aspectos da literatura infantil e da criança. Aqui destacamos que a criança pequena, ao ler uma imagem, não se deixa ser repreendida pelos sentidos, não racionaliza, olha os detalhes e sem se policiar descreve o que vê e de forma espontânea olha, lembra e sente. Observamos que a criança é ativa e atuante em suas ações, age em função da emoção, vibra, sente, reage, surpreende-se e manifesta. Assim, compreendemos que tal característica é necessária e que precisamos buscar dentro de nós essa habilidade ainda tão evidente e viva nas crianças, essa espontaneidade para ler uma imagem.

Dessa maneira, como a oficina aconteceria a partir de recortes de fotografias de revistas impressas, foi lançado aos cursistas o convite para a prática de leitura de imagens fotográficas pré-selecionadas e expostas uma a uma em um data show, de modo a proporcionar uma ocasião de interação, em que todos foram encorajados a realizar a leitura das imagens em voz alta. Foram escolhidas algumas fotografias mais conhecidas da mídia impressa, de publicidade, inclusive de capas, entre outras fontes. Aqui, foi compartilhado o processo de apreensão da imagem fotográfica de Santaella (2012).

A primeira fotografia exibida foi de uma modelo brasileira. A princípio, foram removidos os textos e anúncios que rodeavam a figura e, mais adiante, este conteúdo foi exposto para todos de forma que o anúncio original da publicidade foi revelado. Os cursistas foram convidados a ler as camadas daquela imagem e a partir dela foram discutidos tópicos como: representatividade nacional, habilidade de ler o que vemos, questionamentos sobre a reflexão do que é visto no dia a dia e, para finalizar, pensamos na relação entre a imagem e o texto, se eles se complementam ou se contradizem.

A segunda imagem exposta foi a capa de uma revista que ilustrava o famoso Donald Trump com bigode, adicionado artificialmente para aquela publicação. Após analisarem, todos os participantes observaram que aquela fotografia se mostrava carregada de significados, e uma das leituras interpretativas foi que ela nos remete ao passado e a um triste presente.

A terceira fotografia compartilhada para a prática de apreensão de imagens com os cursistas foi a capa de uma revista com o retrato de um ex-presidente do Brasil. Nessa imagem, foram excluídos textos e, inclusive, o nome da revista, para que o foco

se localizasse apenas na imagem. Perguntamos se reconhecemos o homem da fotografia e se para compreender aquela imagem era realmente necessário um texto explicativo. Questionamos: a informação escrita removida da imagem original informaria possivelmente uma mensagem positiva ou negativa? E se ignorássemos a identidade popular daquele homem, o que veríamos? Se este homem fosse um personagem de uma história, como o descreveríamos? E se aquela imagem fosse lida por uma criança, que características ela enxergaria?

Em um segundo momento, ao finalizar a construção teórico-reflexiva, deu-se início ao trabalho artesanal de organização de obras literárias criadas individualmente. As obras foram construídas manualmente com recortes de fotografias de revistas impressas. Cada integrante recebeu folhas brancas do tamanho A3, e, na sequência, foram orientados a organizar e a dobrar as folhas ao meio de maneira que todos os livros apresentassem as mesmas dimensões e formato.

Figura 2: Cursistas em momento de criação

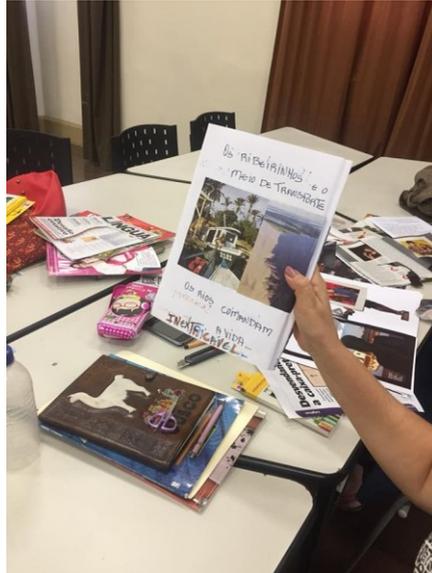


Fonte: Da autora (2019).

Para a realização das atividades, foi recomendado que os participantes levassem lápis de cor, canetas, canetinhas coloridas, jornais, revistas, tesoura e cola branca, como podemos perceber na figura 2. Após uma hora de teoria e práticas de leitura de imagens, iniciamos a oficina de recortes. Orientamos aos participantes, detalhadamente, sobre os passos a serem seguidos para a construção do material, e como se daria o início deste processo de criatividade, com leituras e buscas em revistas. Estipulou-se a liberdade pela escolha do tema, bem como pela sequência narrativa e o número total de páginas. Não havia regras restritas e as obras poderiam ser narradas unicamente por imagens ou por ambas, imagens e textos. Foram duas horas e quarenta minutos de oficina, páginas folheadas, recortes, conversas, perguntas, concentração, cores, palavras escritas.

A partir da disposição dos materiais e com base nas reflexões teóricas trabalhadas no decorrer da oficina, os cursistas puderam folhear as páginas das revistas, acessando uma diversidade de temas na procura por imagens que oferecessem significados e dialogassem com suas memórias e ideias. Com o passar dos minutos, imagens começaram a ser selecionadas e recortadas, organizadas em sequências pré-estabelecidas pelas páginas do livro que nascia ali. Narrativas foram surgindo, fotografias estruturadas ao lado de textos verbais, como também histórias narradas unicamente por imagens.

Figura 3: Obra concluída de um dos cursistas



Fonte: Da autora (2019).

Após toda a dedicação dos participantes, começamos a ver as primeiras criações finalizadas, como observamos na figura 3. Foram quatro horas de trabalho intenso, que envolveu leituras, práticas de recortes e colagens, concentração, acesso à imaginação e à criatividade, que resultaram em obras literárias únicas, diversificadas e criativas.

Os últimos 20 minutos foram dedicados ao compartilhamento das criações literárias. Na medida em que os cursistas foram concluindo seus trabalhos, um a um, pôde ler sua história autoral em voz alta para os colegas. O momento de contação de histórias permitiu também que cada autor compartilhasse suas razões, lembranças, motivações para a produção e escolha daquele determinado tema, que muitas vezes falavam de coisas pessoais, ligadas ao íntimo de cada um.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final da oficina, observou-se que cada participante criou sua narrativa de forma única, com base na própria singularidade, evidenciando por meio das imagens escolhidas um pouco da personalidade de cada autor, ideologias, gostos pessoais, aptidões e visões da sociedade e do mundo. A culminância do evento marcou de forma satisfatória o encerramento daquela prática, de modo a aproximar a teoria que amparou o curso e a experiência de construção de uma obra literária com as próprias mãos, a partir da exposição das potencialidades da imagem fotográfica, bem como sua competência narrativa motivadora de diálogos e interações entre o leitor e a imagem.

Logo, foi possível destacar o fato de que criamos, conforme nossa identidade, que é única, interligada às nossas memórias, nossas afinidades, visões de mundo e afinidades (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Além disso, após o momento de culminância, ficou evidente a potencialidade comunicativa das imagens, tornando-se inegável o fato de que as imagens fotográficas comunicam independentemente de haver um texto que as acompanhem ou não. Dessa forma, conclui-se também que a leitura de uma mesma imagem varia conforme o sujeito leitor, porque nós lemos conforme quem somos e com base no que já aprendemos, explica Manguel (2001).

A criação da oficina, fruto da pesquisa do Programa do Mestrado Profissional em Educação, se mostrou como um produto de ação concreta na sociedade, voltando-se para a formação docente, ao abordar a leitura de imagens e a arte literária, tendo como resultados diálogos, reflexões e produção de materiais.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

FLUSSER, V. **Towards a philosophy of photography**. London: Reaktionbooks, 2000.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia de Letras, 2001.

NAVES, L. M. **Educação para/do olhar: a dupla representação da ilustração nos livros de imagens de Marcelo Xavier**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RAMOS, G. **As imagens nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

# **PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA UTILIZANDO OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

***Márcia Aparecida da Silva Costa  
Mauriceia Silva de Paula Vieira***

## **1 INTRODUÇÃO**

Diante do desafio imposto ao professor de encontrar meios eficazes para alfabetizar e letrar os alunos na sociedade contemporânea, considerando que a fase de alfabetização é decisiva para promover o sucesso ou até mesmo representar o fracasso do educando, quando se tem em mente a permanência e o avanço do aluno na escola, o presente trabalho apresenta como tema central uma reflexão sobre a relação da prática do jogo no contexto escolar. Além disso, apresenta uma experiência vivida com crianças em fase de alfabetização a partir da aplicação de uma intervenção pedagógica, utilizando jogos como auxílio no processo de alfabetização e letramento de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola municipal do sul de Minas gerais.

Foi realizado um planejamento prévio com a utilização de jogos digitais a partir de aplicativos previamente baixados, tais como: silabando, ler e contar, jogo monta palavras português. Também foram utilizados jogos concretos (bingo de palavras, força).

Ao justificar o presente trabalho, buscaremos um diálogo com Smolka (2012, p. 25), ao afirmar que

[...] o jogo tem uma função fundamental no desenvolvimento das crianças e, como tal possui um

significado, um sentido, no processo de organização das experiências, elaboração de pensamentos, expressão de sentimentos, construção de conhecimentos.

Os jogos no contexto de alfabetização são considerados elementos motivadores bem como necessários na aprendizagem, visto que se mostra inerente ao universo infantil. É neste âmbito que seu emprego torna-se favorável pela possibilidade de dar sentido ao aprender, bem como despertar na criança a vontade de realizar a atividade e de modo colaborativo.

De acordo com Kishimoto (1994, p. 21), “o objeto é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. Vê-se aqui que o jogo faz parte da infância, e como consequência poderá certamente promover novas habilidades, próprias do mundo infantil, e assim ressignificar a ação pedagógica.

Essa resignificação da ação pedagógica traz em si o tom da inovação que pode provocar e estimular a criatividade do sujeito aprendiz. Inovação esta, concebida aqui neste trabalho não como atividade lúdica, contudo vai além do lazer, do espontâneo. Trata-se de uma proposta de um novo modelo pedagógico permeado pelo jogo como metodologia de ensino, onde será estruturado por um planejamento cuidadoso e refletido, em que os objetivos serão definidos a partir das habilidades e capacidades exigidas para cada momento da alfabetização.

## **2 RELATÓRIO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES**

Após a realização do planejamento com os jogos digitais (“O silabando” e “O ler e contar”) e também com jogos concretos (bingo de palavras e a forca), os aplicamos em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

O planejamento das atividades teve como objetivo contemplar as capacidades linguísticas que a professora do 2º ano estava trabalhando naquele momento. Buscamos inicialmente apresentar a proposta às crianças. Estas ficaram bastante à vontade, mostraram-se curiosas e ficaram muito ansiosas visto que seriam aulas diferentes.

As atividades desenvolvidas foram: 1) utilização do aplicativos “Ler e Contar” (o mais utilizado e de maior aceitação), “O silabando” (apresentou atividades semelhantes e as crianças demonstraram menos interesse); 2) dos jogos concretos: Bingo (de palavras simples e complexas), Forca (com palavras simples e complexas) e 3) Adedonha, com os seguintes requisitos: nome de pessoas, fruta, cidade, objeto e animal. Esta foi uma atividade mais livre em que os alunos demonstrariam seus conhecimentos individuais).

As capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos durante a realização das atividades foram de leitura e escrita de palavras e sílabas simples e complexas, identificação e contagem das sílabas em palavras simples e complexas.

As atividades foram aplicadas no período de vinte e cinco de setembro à trinta e um de outubro, às quartas, quintas e sextas-feiras. A professora me confidenciava que as crianças estavam gostando tanto das atividades que ficavam na expectativa de chegar

quarta-feira e perguntavam: "A Márcia vem quarta, professora?".

Tudo aconteceu num clima muito tranquilo e gostoso, o tempo passava muito rapidamente. Iniciamos com os jogos digitais. Levei dois celulares para a sala. Lancei os seguintes questionamentos: Vocês possuem celulares em casa? Alguém tem o costume de jogar no celular? O que jogam?

Quanto às respostas, farei um apanhado de forma qualitativa. Todos sem exceção possuem celular em casa, alguns têm em suas casas mais de um aparelho e poucos têm seu próprio aparelho. Todos têm oportunidade de jogar nos aparelhos em suas casas. Geralmente jogam aventuras, passar fases, jogos de super-heróis, entre outros.

Apresentei a eles os aplicativos, primeiro coletivamente, na rodinha, e num segundo momento, individualmente. Apenas três dos dezoito alunos conheciam os aplicativos.

Durante as atividades, os alunos se mostravam concentrados e, como eram apenas dois aparelhos, a sala foi dividida em dois grupos. Foi observado que assim eles conseguiriam realizar colaborativamente as atividades, com muita interatividade, usavam conhecimentos prévios, davam palpites, auxiliavam os colegas, e foi notado que todos conseguiam manipular intuitivamente o aparelho.

Alguns alunos ao manusearem com liberdade, buscaram também os jogos musicais e de matemática que envolviam contagem e cálculos.

Os comentários sobre o aplicativo ler e contar por parte das crianças foram: "Achei bom. Gostei porque a gente aprende a ler", "Gostei mais do que tem língua de sinais", "Gosto mais de matemática", "Professora estou jogando o jogo da memória!", "Professora! Olha! Ganhei troféu!". A cada acerto o

grupo vibrava e trazia para seu contexto pessoal, palavras, gravuras e sons.

O bingo de palavras também foi um sucesso. As cartelas foram previamente preparadas, utilizamos palavras simples e complexas, letras de caixa alta e também minúscula de imprensa. Sorteava a palavra, esperava eles marcarem com tampinha de garrafa e escrevia no quadro para conferência dos alunos. Assim os alunos com dificuldade na leitura de algumas palavras não se sentiam lesados, pois conseguiam marcar, e aos poucos iam assimilando a leitura e a escrita das palavras. Isso pôde ser observado a cada aula e nas atividades que a professora aplicava de escrita espontânea, produção de frases e textos. Pois além de aplicar as atividades, também observava o desempenho dos alunos nas atividades aplicadas pela professora regente.

A atividade com os jogos (forca e bingo), foi muito tranquila, visto que eles já estavam acostumados a brincar com a professora como um passatempo. O que diferencia do contexto em que planejei e procurei aplicar tais atividades, é que busquei os jogos como uma metodologia de ensino e não apenas em seu sentido lúdico do espontâneo, do lazer.

Ao finalizar as atividades, acreditamos no potencial do jogo no processo de alfabetização e letramento, pois como ele se mostra inerente ao mundo infantil, observamos que este amplia o nível de concentração das crianças, mantendo o foco nas atividades de forma tão sutil que estes não se sentem obrigados a realizar as atividades. É claro que é imprescindível planejar as atividades pensando no contexto e nos objetivos da aula.

Como toda metodologia de ensino, o jogo não pode ser considerado infalível, pois trabalhamos com seres humanos de contextos diferenciados, mas o jogo

se mostrou, nesta turma, como uma metodologia eficiente aliada a outras como a leitura, escrita, produção de frases e textos e desenhos.

Segundo a professora regente, o jogo pode sim, ser um método e não apenas aquele passatempo que por vezes são utilizados no finalzinho da aula para dar um alento aos alunos. Desse modo, acreditamos que devemos, sim, utilizar os jogos como metodologia de ensino em turmas de alfabetização, pois eles nos apresentam um contexto de leitura do mundo infantil e, dessa forma, podem contribuir de maneira significativa para a formação docente.

### **3 CONCLUSÃO**

Ao aplicar as atividades apresentadas nesse trabalho, refletimos sobre novos meios para alcançar nossos alunos de forma significativa. Conseguimos ver no jogo algo que seduz não somente as crianças, mas também adultos. E é a partir desta contextualização que, ao final deste trabalho, produziremos um manual didático com jogos para alfabetização e letramento, voltado para professores alfabetizadores. Utilizaremos, além dos jogos aplicados, também outros que se mostrarem eficientes no processo de alfabetização e letramento.

### **REFERÊNCIAS**

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

## **PROPOSTA DE MATRIZ DE LEITURA PARA GÊNEROS MIDIÁTICOS**

***Isabella Bacha Ferreira***  
***Helena Maria Ferreira***

As mídias digitais integram o cotidiano social e contribuem para a veiculação de uma diversidade de textos constituídos por recursos multimessemióticos (verbais, visuais e sonoros). Em função da complexidade constitutiva desses textos, são necessárias estratégias metodológicas direcionadas para o trabalho com a leitura dos gêneros que circulam em meios digitais. Contemplando essa questão de textos em ambientes digitais, Magnabosco (2009, p. 56) pontua que

O uso frequente desses textos virtuais, fora dos espaços escolares, é tão comum e tão crescente que o ensino não pode fechar os olhos a esse fato e, ainda, em razão dos muitos problemas que a leitura desses textos pode proporcionar, é importante que a escola e o professor organizem e programem práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os capacite à utilização, ora do texto impresso, ora do texto digital.

Para ampliar a discussão acerca dos gêneros que circulam em ambientes virtuais, vale ressaltar que os espaços para a interação são versáteis e possibilitam o acesso a diferentes modos de organização e de funcionamento da linguagem. Em vista disso, é pertinente que o professor esteja atento para auxiliar na troca de conhecimentos entre os alunos para que

desenvolva estratégias metodológicas que contribuam para um aprendizado baseado na autonomia e em uma leitura crítica acerca de textos em contextos digitais. Nesse sentido, Gomes (2017, p. 89) pontua que

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e maneja-as relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula.

Dessa forma, como produto do trabalho no mestrado profissional em educação, a partir da leitura de Gomes (2017, 2018), foi proposta uma matriz de capacidades de leitura de gêneros multissemióticos, pautada nos pressupostos teórico-metodológicos da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006). Os autores, baseados na Gramática Sistemico-Funcional sistematizam uma proposta analítica de textos visuais a partir das metafunções: a) Metafunção Representacional: “responsável” pelas ações e representações da imagem e busca nortear a relação entre todos os participantes do texto não verbal, b) Metafunção Interacional: coloca em evidência as relações sociais e marca o contato entre o produtor (autor), produto (texto) e observador (leitor) e c) Metafunção Composicional: relacionada à ideia de organização e tem o papel de estruturar os elementos multissemióticos que configuram significados/sentidos de interação e de representação.

No sentido de apontar as contribuições que a GDV pode trazer para o ensino de leitura de textos imagéticos e de nortear a compreensão dos diferentes recursos que fazem a composição dos gêneros que são

constituídos a partir das imagens, foi desenvolvida uma matriz de capacidades multissemióticas com base nas metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006). Essa matriz conta com trinta e uma capacidades de leitura que foram pensadas e organizadas a partir das três metafunções elencadas por Kress e van Leeuwen (2006), divididas em três categorias, cada uma delas com capacidades que correspondem ao desempenho da metafunção em questão. Para CMM, lê-se Capacidade Multissemiótica da Metafunção.

Gomes (2017) explica que uma matriz de leitura tem como objetivo fornecer ao professor outros meios para a compreensão dos diferentes aspectos que compõem a leitura de textos não verbais. Nesse sentido, a matriz não apresenta a função de servir como manual de leitura de textos multissemióticos, mas como subsídios para o entendimento dos textos em imagem. Além disso, o autor considera que uma matriz de leitura não se presta a servir de referência para avaliações externas, mas objetiva propiciar que o professor compreenda os diferentes aspectos que a leitura de um texto multissemiótico emana. Desse modo, reitera-se que toda matriz configura-se como aberta e incompleta (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010), uma vez que poderá a proposta não apresentar uma referência completa e definitiva, mas

contribuir para o ensino de leitura de textos/enunciados em gêneros discursivos multissemióticos, considerando as diversas semioses/linguagens envolvidas na constituição desses gêneros, bem como os suportes e meios (novas formas de interação e colaboração, proporcionadas pelas mídias digitais) (GOMES, 2017, p. 229).

Nessa direção, o autor considera que uma matriz poderá ser completada, reformulada e transformada pelo professor, levando-se em conta depender os objetivos didáticos de aprendizagem e de seu planejamento, bem como dos gêneros a serem estudados em cada turma.

Desse modo, incorporar as contribuições trazidas pela GDV para a proposição de uma matriz também representa uma iniciativa de ampliar as discussões realizadas por outros pesquisadores, de modo a contribuir para que a prática de leitura seja dimensionada em uma perspectiva que considere as contribuições das diferentes teorias que tomam os textos multissemióticos como objeto de estudo. A GDV possibilita um olhar para as peculiaridades do texto imagético, de forma a evidenciar as influências dos diferentes recursos semióticos para o indiciamento de sentidos, além de evidenciar que as escolhas feitas pelos produtores não são neutras e des/re/velam pontos de vista e ideologias.

Por fim, vale destacar que, de acordo com a Base Nacional Curricular Nacional (BRASIL, 2018, p. 67), as capacidades de leitura devem se constituir a proposta de trabalho com os gêneros discursivos.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do *desenvolvimento das capacidades de leitura*, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (grifo nosso).

Nesse âmbito, é importante que, ao pensar no ensino de leitura, sejam levadas em consideração as diversas capacidades que o aluno precisa desenvolver. A seguir, a matriz de capacidades que foi desenvolvida:

<b>Metafunção</b>	<b>Capacidades Multissemióticas pautadas na GDV</b>
<b>Metafunção Representacional</b>	<b>CMM1</b> Identificar os vetores (representações indicativas de ação) em textos imagéticos.
	<b>CMM2</b> Identificar os personagens e objetos representados no texto.
	<b>CMM3</b> Descrever as formas de representação de personagens e objetos.
	<b>CMM4</b> Explicar os potenciais motivos da escolha das formas de representação de personagens e objetos feita pelo produtor do texto.
	<b>CMM5</b> Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.
	<b>CMM6</b> Analisar a natureza das ações dos participantes, considerando aspectos como agente/paciente ou representação estática.
	<b>CMM7</b> Analisar o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos, a partir das escolhas realizadas pelos produtores.
	<b>CMM8</b> Analisar os efeitos de sentido possibilitados pelos diferentes tipos de vetores (marcas indicativas de ação ou direção)

	<p><b>CMM9</b> Reconhecer modos de representação de dados em gráficos, diagramas, mapas etc.</p>
	<p><b>CMM10</b> Analisar a articulação entre participantes representados um mesmo texto.</p>
	<p><b>CMM11</b> Analisar os modos de representação de participantes presentes em diferentes gêneros discursivos.</p>
<p><b>Metafunção Interacional</b></p>	<p><b>CMM12</b> Identificar efeitos de sentido possibilitados pela direção do olhar dos personagens representados.</p>
	<p><b>CMM13</b> Analisar recursos indicativos da distância social entre personagem representado e leitor.</p>
	<p><b>CMM14</b> Reconhecer marcas de subjetividade e de objetividade na produção imagética.</p>
	<p><b>CMM15</b> Analisar efeitos de sentidos possibilitados pelo uso de recursos semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.</p>
	<p><b>CMM16</b> Analisar recursos que contribuem para a construção de uma hierarquização dos elementos/participantes representados.</p>
	<p><b>CMM17</b> Perceber o grau de articulação entre os recursos semióticos, apontando estratégias adotadas pelo produtor para a produção de sentido, tais como: cores, brilho, iluminação, profundidade, movimento etc.</p>
	<p><b>CMM18</b> Analisar representações que indiciam atributos simbólicos</p>

	(metáforas visuais, construções hiperbólicas, distância/aproximação)
<b>Metafunção Composicional</b>	<b>CMM 19</b> Analisar os modos de representação dos personagens em relação à construção de identidades.
	<b>CMM20</b> Levantar hipóteses por meio de análises prévias e confirmá-las a partir de elementos do texto.
	<b>CMM21</b> Identificar o design do texto (organização espacial das informações e dos participantes).
	<b>CMM22</b> Identificar modos/recursos semióticos utilizados para a construção do texto.
	<b>CMM23</b> Reconhecer informações principais e secundárias em textos imagéticos.
	<b>CMM24</b> Identificar tipos de planos, ângulos, perspectivas e enquadramentos.
	<b>CMM25</b> Identificar efeitos de sentido possibilitados pelo uso de tipos diferentes de planos, ângulos, perspectivas e enquadramentos.
	<b>CMM26</b> Analisar as influências das escolhas de recursos de construção das imagens para a construção de projetos enunciativos e para a apresentação de pontos de vista.
	<b>CMM27</b> Identificar marcas de modalização em textos imagéticos.
<b>CMM28</b> Analisar efeitos de sentido das marcas de modalização em textos imagéticos.	

	<b>CMM29</b> Analisar a articulação entre os modos/recursos semióticos presentes em um texto.
	<b>CMM30</b> Reconhecer características do processo de textualização de um texto multissemiótico.
	<b>CMM31</b> Comparar os efeitos de sentido propiciados pelo uso de diferentes modalidades (escrita, oral, imagética etc).

A partir da matriz elaborada como produto do trabalho, foram analisados quatro gêneros que circulam em ambientes digitais. A partir da análise dos gêneros, foram desenvolvidas atividades de leitura que colaboram para a construção de sentidos: 1) Meme, 2) GIF, 3) Videoanimação e 4) Charge. No entanto, tendo em vista os limites de extensão deste capítulo, com vistas a ilustrar a proposta de atividades, neste capítulo, foi selecionado, como exemplo, o gênero charge.



Fonte: Grupo editores blog (2017).

A charge em questão problematiza o aumento do gás de cozinha e pode suscitar outras discussões, tais como o papel da mulher na sociedade, o machismo estrutural, as desigualdades sociais etc. No texto, os personagens aparecem de forma caricaturizada e com um tom de exagero, o que propicia um efeito de humor: homem presentear a mulher com um botijão de gás (que na época sofreu aumento em 45%) como se fosse uma joia.

Atividade	Capacidades de leitura	Análise pela GDV
<p><b>Na parte superior da imagem há uma legenda. Como ela pode ser relacionada com a fala do homem que esconde um botijão de gás?</b></p> <p>É esperado que os alunos relacionem o título da charge com a situação da economia no contexto atual. Como o valor do</p>	<p>CLD1 Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.</p> <p><b>CLD2</b> Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na</p>	<p><b>CMM5</b> Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.</p> <p><b>CMM29</b> Analisar a articulação entre os modos/recursos semióticos presentes em um texto.</p> <p><b>CMM31</b> Comparar os efeitos de sentido propiciados pelo uso de diferentes</p>

<p>botijão de gás subiu 45% nos últimos dois meses, ele acaba se tornando uma joia cara (na fala do personagem).</p>	<p>semiose/linguagem visual. <b>CLD 4</b> Antecipar ou fazer predicação de conteúdos ou de propriedades do texto do gênero multissemiótico: suas finalidades, da esfera de comunicação, do suporte e da sua disposição na página (títulos, legendas etc.).</p>	<p>modalidades (escrita, oral, imagética etc).</p>
<p><b>A partir das expressões da mulher, qual sentimento pode ser percebido?</b> Diferentes respostas podem surgir, mas é esperado que sejam relacionadas aos sentimentos de curiosidade e entusiasmo, uma vez que as mãos da mulher estão entrelaçadas e ela</p>	<p><b>CLD 24</b> Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do <i>projeto de design visual</i> do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto como leitura e sentidos.</p>	<p><b>CMM8</b> Analisar os efeitos de sentido possibilitados pelos diferentes tipos de vetores (marcas indicativas de ação ou direção)  <b>CMM17</b> Perceber o grau de articulação entre os recursos semióticos, apontando estratégias adotadas pelo produtor para a produção de sentido, tais como: cores, brilho, iluminação, profundidade, movimento etc.</p>

<p>possui um sorriso tímido.</p>		
<p><b>Por que o homem esconde o botijão? Como esse presente pode ser interpretado?</b>          Espera-se que os alunos respondam que é uma tendência cultural em momentos em que se busca fazer uma surpresa para alguém. Este presente pode ser interpretado como crítica ao aumento do preço do botijão de gás, de modo que</p>	<p><b>CLD 25</b> Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?</p>	<p><b>CMM5</b> Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/situação.</p> <p><b>CMM26</b> Analisar as influências das escolhas de recursos de construção das imagens para a construção de projetos enunciativos e para a apresentação de pontos de vista.</p> <p><b>CMM28</b> Analisar efeitos de sentido das marcas de modalização em textos imagéticos.</p>

<p>ele é comparado a uma joia. Além disso, outras questões podem ser suscitadas, como machismo, papel da mulher etc.</p>		
<p><b>Por que algumas palavras são apresentadas em tamanho maior que as demais?</b> Espera-se que os alunos percebam a intenção de destaque à determinadas palavras, que possuem relevância para a construção dos sentidos.</p>	<p><b>CLD 11</b> Verificar como o design visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.</p>	<p><b>CMM15</b> Analisar efeitos de sentidos possibilitados pelo uso de recursos semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.</p>
<p><b>Na história apresenta-se um semicírculo</b></p>	<p>CLD1 Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da</p>	<p><b>CMM15</b> Analisar efeitos de sentidos possibilitados pelo uso de recursos</p>

<p><b>o indicando uma iluminação . Qual é o efeito de sentido provocado por esse semicírculo?</b></p> <p>Espera-se que os alunos percebam que a iluminação objetiva atribuir relevância aos personagens da cena.</p>	<p>linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.</p> <p><b>CLD 6</b> Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do texto multissemiótico.</p>	<p>semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.</p> <p><b>CMM16</b> Analisar recursos que contribuem para a construção de uma hierarquização dos personagens/participantes representados.</p>
--	---	--

As atividades de leitura propostas visaram a ilustrar como as análises das capacidades de leitura propostas na matriz de capacidades multissemióticas podem colaborar para o ensino de leitura, que, de acordo com Solé (2003), é um processo que se dá por meio de desenvolvimento cognitivo e interativo.

Elaborar a matriz de capacidades semióticas e as atividades de leitura de interpretação de textos que articulam diferentes semioses pode propiciar uma visão mais ampliada do processo de produção de sentidos, uma vez que a atenção do leitor pode ser direcionada para os diferentes recursos constitutivos dos textos, que, notadamente, contribui para orientar a interpretação e para a compreensão mais sustentada do projeto de dizer do enunciador.

Nessa direção, a Gramática do Design Visual contribui para a ampliação dos processos de produção de sentido, visto que o estudo das metafunções contemplam diferentes dimensões da textualização, bem como os usos sociais da linguagem.

Em face do exposto, é possível considerar que as experiências formativas propiciadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação têm possibilitado não somente uma compreensão mais sistematizada dos documentos parametrizadores do ensino, bem como uma preparação notadamente sólida e embasada teoricamente, de modo a favorecer uma atuação profissional mais reflexiva e uma formação de alunos-cidadãos mais proficientes em relação às capacidades de leitura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa**. Brasília, DF: 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: 7 mar. 2018.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, Alfenas, v. 3, n. 1, p. 56-80, 2018.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2017. 257 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GRUPO EDITORES BLOG. **Botijão de gás subiu 45% em 2 meses**. 2017. 1 charge. Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-botijao-de-gas-subiu-45-em-2-meses>. Acesso em: 10 ago. 2019.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Psychology, 1996.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 49-63, 2009.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, dez. 2010.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa. *In*: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 7-19.

# **RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DO PRIMEIRO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE INGAÍ – MG**

*Valéria Aparecida Costa Sousa*

## **1 INTRODUÇÃO**

As brincadeiras são atividades inatas do universo da criança. Sendo assim, é de grande relevância trabalhar com essas atividades no âmbito escolar, principalmente na educação infantil, visto que tais atividades podem ser consideradas grandes aliadas no processo do desenvolvimento da aprendizagem.

O presente trabalho buscou atender a solicitação do MPE (Mestrado Profissional em Educação), e justifica-se pelo fato de muitos professores no Ensino Infantil recorrerem a forma de aprendizagem tradicional, por acreditarem na sua suposta eficácia, desconsiderando o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva lúdica, ou seja, do brincar livre, onde a criança tenha a possibilidade de exercitar sua imaginação e fantasias. Ao acompanhar o dia a dia da sala de aula na Educação Infantil, tive a oportunidade de analisar as potencialidades e limites, na medida em fui conhecendo melhor a dinâmica pedagógica, com vista a elaborar minha pesquisa de mestrado.

## **2 RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O presente relato de experiência foi realizado em uma turma de primeiro período da educação infantil de uma escola do município de Ingaí - MG, durante 10 dias, onde utilizei um diário de campo no qual fiz

anotações e pude acompanhar as atividades da professora em sala de aula com as crianças. As observações foram realizadas do dia 25/10 até o dia 20/11, sendo que as visitas foram realizadas nas quartas, quintas e sextas –feiras.

Dentre outros objetivos, foram realizadas análises, identificação da presença ou ausência do lúdico, na sala de aula, durante a realização e aplicação das atividades pela docente responsável.

Normalmente as crianças chegam à escola e são recebidas pela professora, guardam os materiais dentro da sala de aula e seguem para o pátio onde fazem a oração inicial e cantam uma música de chegada na escola. Imediatamente cada turma é encaminhada para sua sala. Ao iniciar a aula, a professora segue a rotina: faz a chamadinha, conversa um pouco com as crianças, faz a rodinha, escolhe o ajudante do dia, relembra os combinados, faz a leitura do alfabeto com as crianças e logo inicia sua aula.

A maior parte do tempo em que observei, a professora apresentava para as crianças a atividade que seria trabalhada naquele dia e logo a distribuía para as crianças para que fizessem sob suas orientações. Quando as crianças terminavam o trabalho do dia, a professora propunha alguma atividade de coordenação motora, filme ou brinquedos, na maioria das vezes já com objetivos pré-definidos. Ou seja, as atividades realizadas pelas crianças dentro da sala em nenhum momento apresentaram o lúdico.

O lúdico, segundo Kishimoto (1994), deveria ser atividade livre da criança sem objetivos pré-definidos.

Brinquedos são sempre suporte de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem

incerteza do ato e não buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação a aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Neste caso, objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico (KISHIMOTO, 1994, p. 14).

Entretanto, apesar de não ter percebido a presença do lúdico na sala de aula em questão, foi possível constatá-lo do lado de fora da sala. A atividade realizada no pátio da escola tratou-se do dia do brinquedo, dia em que as crianças levam de casa seus brinquedos. A escola costuma também disponibilizar uma caixa de brinquedo para aqueles que às vezes se esquecem ou não podem levar; estes podem escolher o que preferirem. Neste momento, a professora sai da sala com as crianças e permite que elas brinquem livremente, da maneira que acharem melhor, seja com ou sem o brinquedo, seja sozinho ou coletivamente. Neste dia elas têm a liberdade de brincar da maneira que bem quiserem, sem nenhuma interferência da professora ou de quem quer que seja. Uma vez por semana, na sexta-feira, as crianças têm a possibilidade de experienciar o lúdico.

### **3 CONCLUSÃO**

Os objetivos propostos no presente trabalho foram alcançados. Analisando a presença ou não do lúdico em uma turma do 1º período da Educação

Infantil, pôde-se constatar que existem, sim, momentos nos quais é possível percebê-lo em seu verdadeiro sentido e significado, o de ser livre e permitir a criação por parte da criança, e não ter em si a função de buscar resultados.

Ao fim deste trabalho, tem-se como proposta a elaboração de um produto, um caderno de sugestões de atividades lúdicas.

## **REFERÊNCIAS**

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

# **RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DA "SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA AULA DE LEITURA" REALIZADA EM UMA BIBLIOTECA ESCOLAR<sup>28</sup>**

***Márcio Barbosa de Assis  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart***

## **1 APRESENTAÇÃO**

Incentivar a criança a gostar de literatura é um compromisso da família e da escola, embora comumente esta tarefa seja cumprida apenas pela escola (ABRAMOVICH, 2005). Muito tem-se discutido a respeito das ações e mediações de leitura na primeira infância como em Girotto e Souza (2016), ou mesmo no ensino fundamental, anos iniciais, como em Macedo (2018).

Torna-se então um desafio para o professor contribuir para o desenvolvimento e a formação de um bom leitor, despertando o interesse pela leitura desde o ingresso no ambiente escolar, sendo necessário o uso de recursos inovadores e estratégias diversas, para que ao começar pelo despertar pela leitura, a criança desenvolva o gosto por ela e a transforme progressivamente em um hábito que fará parte de sua própria vida (GOBI, 2019).

Segundo Sandroni e Machado (1998 apud GOBI, 2019, p. 102), "o leitor não nasce pronto", precisa ser conquistado e construído. Desde o nascimento as crianças são imersas em um mundo letrado, e convém que a prática da leitura seja incentivada na infância, de modo que se prolongue por toda a vida, pois a

---

<sup>28</sup> Parte do texto da apresentação é um recorte da dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

criança que convive desde cedo com os livros e a leitura, possivelmente tornará essa prática como parte de sua rotina, tornando-se um leitor assíduo (GOBI, 2019).

É importante ressaltar que a literatura infantil também contribui em outros aspectos, como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, na apropriação do vocabulário, e na construção de conceitos e valores (GOBI, 2019).

A biblioteca e a leitura tem o intuito de formar o leitor, com o princípio de sempre respeitá-lo em suas necessidades, interesses e demandas, como menciona Massola (2009).

Para Silva (1993), o professor que atua na biblioteca escolar precisa desenvolver uma proposta de trabalho que estimule a leitura e melhore a qualidade de ensino, conforme os interesses da clientela, buscando articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor regente.

Silva (2009) enfatiza a importância de um planejamento para o bom funcionamento desse espaço e propõe dois horários diferentes:

- ✓ Horários pré-determinados: em que os alunos vão à biblioteca sob a orientação do professor regente e/ou do profissional da biblioteca que dirige a atividade como a "hora do conto" ou uma pesquisa orientada;
- ✓ Horários livres: em que o aluno faz a autoescolha, buscando a leitura de acordo com os seus interesses.

Segundo Lourenço (2010), o papel fundamental do mediador é incentivar o desejo de ler, aproximando o público dos livros, iniciando o encontro dos livros com as crianças que por algum motivo não tiveram acesso aos livros e aos contos em suas casas.

Para a escolha das histórias, é preciso levar em conta o interesse e a faixa etária do ouvinte e, conseqüentemente, a elaboração de um planejamento pelo mediador, garantindo a segurança do mesmo em cada momento (SILVA, 2010).

Em relação à postura e ao engajamento das ações de leitura literária, Solé (1998) destaca que é necessário que o mediador conheça previamente o assunto e a história que irá usar, e propõe que prepare atividades antes, durante e/ou depois da leitura e que sejam estratégicas para compreensão por parte do leitor ou ouvinte.

Para atividades que antecedam a leitura, Lourenço (2010) sugere verificar hipóteses e previsões das crianças em relação ao tema, ao título, à capa da obra a ser contada, ou seja, provocar a motivação para a leitura que virá a seguir.

No decorrer da leitura, Solé (1998) propõe como uma das estratégias, a leitura compartilhada, pois defende que por meio dos questionamentos ou esclarecimentos de determinadas dúvidas sobre o texto, é que se compreenderá o mesmo e que esse passará ter sentido, o que é fundamental para o leitor.

A realização de atividades pós-leitura é defendida por Souza e Girotto (2009), que sugerem que os alunos façam relatos orais ou escritos dos textos, a realização de desenhos, dramatizações, modelagens, pinturas, recortes, dobraduras. Essa é uma possibilidade de tornar os alunos protagonistas, pois apresentam a história a partir do seu entendimento, transitando assim para novas apropriações.

Há ainda artifícios com atividades de narração ou dramatização de histórias em que o "contador de histórias" pode se utilizar para despertar o interesse dos alunos, como por exemplo, a pausa, provocando a

curiosidade e a ansiedade pelo seguimento da história, a gesticulação, a imitação de personagens do texto, enfim, atitudes que provoquem desejo de ouvir a história, como perguntas introdutórias referentes ao assunto abordado no texto (LOURENÇO, 2010).

Tem-se nas bibliotecas escolares o espaço de gerenciamento das obras, mas sobretudo, de favorecimento de acesso à leitura, contribuindo para a formação de leitores. A biblioteca nas escolas não são somente espaços onde são armazenados livros, revistas, jornais e outros materiais, com regras, regulamentos, técnicas e tecnologias, ou seja, um mero depósito. Entendemos a biblioteca como um espaço de formação de leitores e de mediação da aprendizagem, até mesmo como um lugar sinalizador de mudanças nas escolas, um laboratório, não de equipamentos e substâncias químicas, mas um laboratório de ideias, subsidiando potencialmente o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo efetivamente na formação das crianças e dos jovens.

Pensamos a biblioteca escolar como mediadora do aprendizado, contribuindo na formação, na construção do conhecimento dos alunos, proporcionando momentos de leitura, seja feita pelo aluno ou pelo professor, que ajudam os discentes a desenvolverem suas aptidões, capacidades e habilidades, a se identificarem na sociedade como seres autônomos, criativos, capazes de contribuir no meio em que vivem.

Bezerra (2008) e Gasque (2012) enfatizam que a biblioteca escolar compõe o processo educacional, tendo um papel dinâmico e efetivamente participativo na escola, democratizando o acesso e o uso da informação, com a função de fornecer informações aos docentes e discentes, pois compreendem que a biblioteca é um excelente recurso para o conteúdo a

ser desenvolvido nas salas de aula e no próprio espaço da biblioteca.

Pode-se pensar a biblioteca escolar como um espaço de interação entre aluno, professor e bibliotecário, como um ambiente privilegiado para a construção da educação, um laboratório de aprendizagem, um espaço educativo, onde são oferecidos e trabalhados uma variada gama de informações (BEZERRA, 2008). E por que laboratório? Bezerra (2008) considera laboratório porque a biblioteca pode oferecer aos alunos e professores diversos materiais bibliográficos, com diversidade e qualidade, favorecendo possibilidades de conhecimento, procurando estimular os alunos a terem interesse em aprender, através da leitura, ampliando práticas de letramento.

## **1.2 Contexto da Aplicação**

Apresentamos propostas de projetos para a promoção de leitura que foram aplicados em uma Biblioteca Escolar, de uma cidade localizada no sul de Minas Gerais, nas turmas de segundo, terceiro e quarto anos do ensino fundamental I, durante o segundo semestre do ano de 2019. As aulas tiveram duração de 50 minutos para cada turma, sendo duas turmas de segundo ano, três turmas de terceiro ano e duas turmas de quarto ano. Na referida escola são ministradas aulas semanais de leitura para as turmas da educação infantil (primeira e segunda etapas) com duração de 30 minutos, e para o ensino fundamental I (exceto para o 5º ano, que funciona em outro turno), com duração de 50 minutos.

Os relatos aqui apresentados foram executados no turno da tarde pela “professora inicial”, que é a

responsável pelas aulas de leitura e pela biblioteca escolar, esta nomeada como “sala de leitura”.

A primeira aula de cada livro utilizado foi acompanhada e observada pelo mestrando que elaborou este projeto, e sua participação foi alternada nas turmas onde foram ministradas as aulas de leitura, de forma a registrar a execução das etapas propostas neste relatório.

## **2 OBJETIVOS**

Despertar o interesse e o gosto pela leitura; promover a ampliação do vocabulário; produzir o reconhecimento de rimas na leitura das histórias; apresentar informações básicas da biografia da autora Eva Furnari, como importante colaboradora da literatura infantil brasileira contemporânea, trabalhando também os conceitos de biografia e autobiografia; desenvolver a criatividade; saber identificar características marcantes da autora; promover diversão e prazer, reconhecendo o humor nas histórias; promover a interação e a socialização entre os alunos; compreender textos e interpretá-los; desenvolver a linguagem oral e escrita; trabalhar o aspecto lúdico; diferenciar histórias reais e imaginárias; reconhecer e diferenciar autor e ilustrador, e, compreender o conceito de histórias mudas e interpretá-las.

## **3 JUSTIFICATIVA**

Esse projeto de atividades justifica-se pela importância do letramento literário das crianças e da prática da leitura, assim como o reconhecimento da biblioteca escolar como importante instrumento no

processo educacional, como espaço mediador das atividades desenvolvidas neste ambiente estarem integradas às atividades pedagógicas, participando efetivamente do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo subsídios de informação aos professores e alunos, e estimulando os discentes à prática da leitura, de forma progressiva e prazerosa.

#### **4 ATIVIDADES REALIZADAS**

O relato que segue é referente a turma A do quarto ano do Ensino Fundamental I. Tema da aula: "Conhecendo Eva Furnari".

A primeira aula teve a finalidade de apresentar a autora Eva Furnari, identificando o que é uma biografia e uma autobiografia.

Nessa aula introdutória, "Conhecendo Eva Furnari", a professora disse que seria exibido um vídeo sobre a autora, e orientou as crianças a prestarem atenção, para responderem às seguintes questões:

- a) Onde Eva Furnari nasceu?
- b) O que aconteceu quando ela tinha 3 anos de idade?
- c) O que Eva Furnari fazia antes de começar a escrever livros e por que começou a escrever?
- d) Observando o vídeo, o que podemos perceber sobre a ilustração que ela mais faz ou parece gostar de fazer?

Em seguida foi exibido o vídeo sobre a "minibiografia de Eva Furnari" (<https://www.youtube.com/watch?v=02n9qY5gk5M>).

A professora indagou se haviam conseguido achar as respostas das perguntas feitas no início da

aula. Todos afirmaram que sim, respondendo a cada uma das questões.

Na sequência a professora explicou a diferença de uma biografia de uma autobiografia. Convidou uma criança para “fazer a biografia” oral de um colega que conhecia bem. Várias crianças se prontificaram à prática proposta pela professora, que escolheu uma aluna que fez de maneira simples e rápida, dizendo da colega: “Ela tem nove anos, estuda na escola “x” e mora na casa da avó”.

A professora então reforçou que isso é uma biografia. Convidou outra criança para fazer a autobiografia, que disse seu nome, sua idade, o nome de seus pais. Mais uma vez a professora retomou a atividade dizendo que isso é uma autobiografia.

A professora prosseguiu dando mais exemplos, usando o nome dos próprios alunos, dizendo “se ele fala de outra pessoa, é uma biografia, se fala dele mesmo, é autobiografia”.

Ela explicou que Eva Furnari se tornou uma grande escritora no Brasil e que iríamos ver algumas de suas histórias a partir da próxima aula.

A professora pediu para os alunos levarem o caderno até ela para escrever o nome da autora, delimitando o caderno para registrarem as atividades relativas às histórias de Eva Furnari. Após a anotação nos cadernos, deu-se encerrada a primeira aula desse projeto de leitura.

A segunda aula teve como tema “Conhecendo algumas obras de Eva Furnari”. O relato que segue é referente à turma B do segundo ano do Ensino Fundamental I.

Como primeira obra, foi utilizado o livro “Você troca?”.



FURNARI, Eva. **Você troca?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011. 32 p.

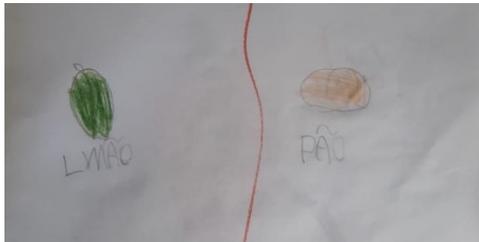
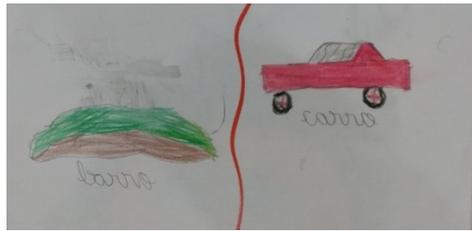
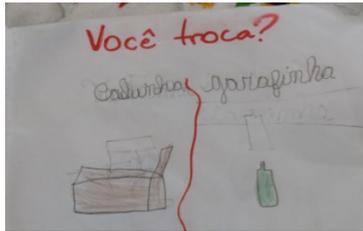
A professora iniciou relembrando que “Eva Furnari é autora e ilustradora, conforme a biografia apresentada na última aula”. Mostrou a capa do livro e apresentou a história em “vídeo-livro” (<https://www.youtube.com/watch?v=CggoyphesNk&t=25s>).



Durante a exibição do vídeo, as crianças ficaram respondendo se troca ou não troca, como: “eu não troco”, “credo, de jeito nenhum”, “esse eu troco”, e riam bastante no decorrer da história, demonstrando prazer na atividade.

Após o vídeo, os alunos foram convidados a fazerem mais uma parte da história. Para a atividade foi pedido que os alunos repartissem uma folha do caderno e escolhessem dois objetos que rimassem para desenhar e escrever, propondo a troca, assim como foi visto no livro.

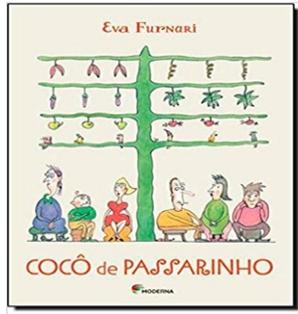
Seguem algumas imagens da produção das crianças:



A professora dava visto no caderno sem qualquer tipo de correção, porque segundo ela, a correção naquele momento poderia tolher a criatividade e a vontade de produzir das crianças. A mesma acompanhava a produção de cada aluno, elogiando as rimas e ilustrações. Depois de dar o visto em cada caderno, encerrou a aula.

A terceira aula, ainda com o tema "Conhecendo algumas obras de Eva Furnari", deu-se na turma de terceiro ano A, do Ensino Fundamental I.

A obra utilizada nesse relato é "Cocô de passarinho".



FURNARI, Eva. **Cocô de passarinho** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. 32 p.

Iniciou-se a aula com a professora perguntando se haviam gostado do último livro; todos responderam positivamente. Ela disse que hoje teríamos mais uma obra de Eva Furnari, apresentando o livro "Cocô de passarinho". Explorou a capa perguntando as crianças sobre o que supunham que seria aquela história. Responderam: "a árvore", "pássaros", "fruta", "natureza". Ao apresentar o título, as crianças acharam muito engraçado e muitos riram do nome do livro.

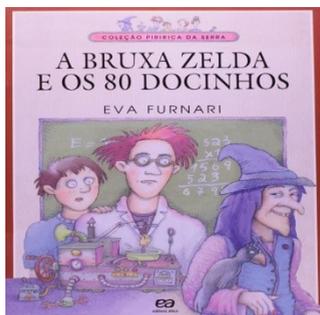
A professora aproveitou para reforçar o humor presente nas obras de Eva Furnari, como característica da autora. Então apresentou a história e os alunos ouviram atentamente, em silêncio. Ao final da história a professora desenhou um círculo na folha do caderno e propôs a seguinte atividade: que cada criança completasse esse círculo desenhando e transformando-se em um dos habitantes da pequena cidade da história, usando chapéu, de acordo com o livro. As crianças demonstraram interesse em realizar a atividade, trocando ideias com os colegas e mostrando seus desenhos entre eles, com muita criatividade e diversidade nas ilustrações, como apresentado na sequência:



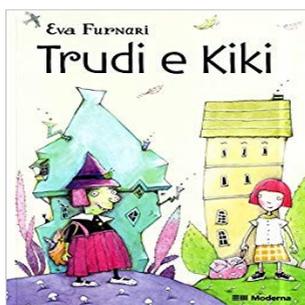
Ao final, a professora deu visto em cada caderno, encerrando a aula.

A quarta aula registrada foi da turma do terceiro ano B, do Ensino Fundamental I.

A professora começou a aula falando que ia mostrar a capa de 4 livros de Eva Furnari. Com eles na mão, mostrou um a um. Seguem os títulos:



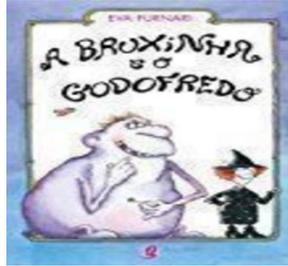
FURNARI, Eva. **A bruxa Zelda e os 80 docinhos**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005. 40 p.



FURNARI, Eva. **Trudi e Kiki**. São Paulo: Moderna, 2010. 32 p.



FURNARI, Eva. **A bruxinha Zuzu**. São Paulo: Moderna, 2010. 32 p.



FURNARI, Eva. **A bruxinha e o Godofredo**. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2005. 32 p.

A professora pediu para que as crianças observassem as capas e depois falassem o que havia em comum entre os livros. Rapidamente as crianças disseram que era a “bruxa”. Ela indagou por que a autora escreveu vários livros “parecidos”, e um aluno respondeu: “é porque na biografia dela aprendemos que ela adora desenhar e escrever sobre bruxas”. A professora então disse que hoje teríamos uma história de bruxa (alterando a voz e fazendo suspense). As crianças aplaudiram, demonstrando gosto pelo tipo de história.

Foi então exibido o vídeo com a história: Trudi e Kiki (<https://www.youtube.com/watch?v=7It1jzqjuZ4>).

Após a exibição, foi perguntado o que observaram na história. Um grupo de crianças prontamente disse que não tinha fala. A professora então perguntou que tipo de história era aquela e responderam: “história muda”; demonstrando dominar o conceito desse tipo de texto.

Ela então reforçou o conceito, retomando o que é uma história muda (“que não é ausência de som, mas de palavras”); apresentou o livro da bruxinha Zuzu e mostrou a ausência de texto. Mostrou outro com escrita e perguntou se esse seria uma história

muda também, e responderam que não, porque tinha palavras. Então, propôs uma atividade de "inferência" no caderno, onde as crianças deveriam completar o traço "^" feito pela professora, formando um desenho relacionado à história.

As crianças mostravam contentamento em realizar a atividade, sempre comentando o que estavam fazendo com os colegas, e, ao terminarem, a professora dava visto no caderno enquanto cada um falava para ela sobre a sua produção.

Pediram para assistir novamente ao vídeo, mas ela explicou que o tempo daquela aula havia terminado, mas que na próxima aula haveria mais uma história legal, criando expectativa nos alunos.

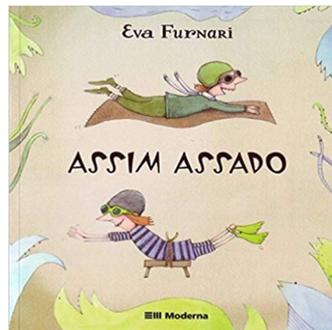
Segue produção dos alunos:





A quinta aula registrada foi da turma do segundo ano A, do Ensino Fundamental I.

A professora iniciou a aula conversando e apresentando aos alunos o livro escolhido para aquele momento. Explicou que a mesma história seria contada de três maneiras distintas, para que as crianças acompanhassem as diferentes formas de leitura de uma história. O livro adotado para essa atividade tem o título de "Assim assado".



FURNARI, Eva. **Assim assado**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004. 32 p.

Foi apresentado o primeiro vídeo, que é a leitura da história (livro lido). O vídeo mostra as páginas do livro enquanto uma criança faz a leitura. Em seguida

foi apresentado o segundo vídeo, contado por Fafá (uma adulta contadora de histórias) e, por fim, mostrou o último vídeo, onde a história é “cantada” através de uma música feita com a história, enquanto apresenta as páginas do livro. Ao final dessa história, as crianças aplaudiram, pediram para colocar novamente, e pareciam muito empolgadas.

A professora conversou com eles e explicou que existem várias formas de contar histórias, sendo que “hoje vimos três”. Perguntou se eles conheciam outras formas, tendo como respostas “teatro, cinema, fantoche, dedochê, bonecos”. Depois questionou sobre a semelhança dessa obra com outras histórias da autora. Eles logo relacionaram com o livro “Você troca”, “porque tinha rima e era engraçada”, como eles mesmos disseram. Falou com eles que toda história que tem partes engraçadas é chamada de “humor”. Lembrou das outras histórias da Eva Furnari, como “Trudi e Kiki” e “Você troca”, e eles identificaram que em muitas delas têm humor, definindo, assim, como uma característica da escrita da autora. Uma criança chegou a falar que “todas as histórias da Eva Furnari têm uma coisa engraçada, então tem humor, né?”.

Em seguida a professora pediu que fizessem uma ilustração de alguma parte que continha humor na história, alguma coisa que eles gostavam. Ao final dessa atividade os alunos apresentaram suas produções justificando a escolha das ilustrações.

Ao encerrar a aula, a turma pediu para repetir a história cantada e acompanhou essa repetição batendo palmas com bastante empolgação.

Links utilizados na atividade:

- Livro lido: <https://youtu.be/NOw08JAcC-E>
- Livro contado: [https://youtu.be/htAp\\_GNDj-8](https://youtu.be/htAp_GNDj-8)
- História cantada: [https://youtu.be/6O\\_cgX\\_IXPs](https://youtu.be/6O_cgX_IXPs)

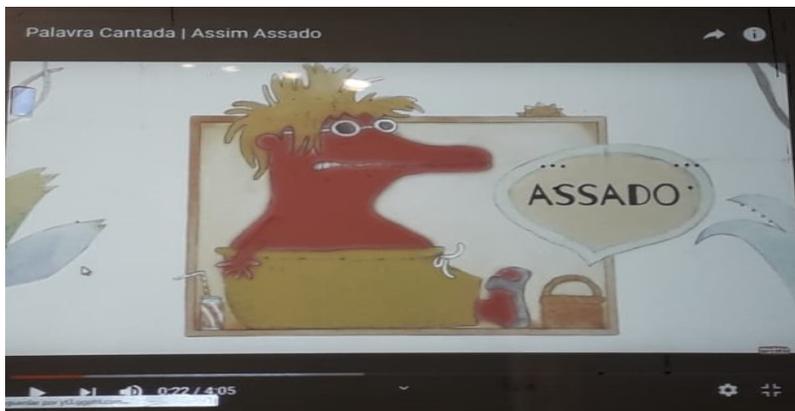
Seguem algumas imagens da realização desta atividade:



História lida (imagem do youtube)



História contada (imagem do youtube)



História cantada (imagem do youtube)

## Produção de alguns alunos:



A menina aventureira que voava na banheira



Uma conversa fiada,  
um dizia  
“a chuva é seca”, o  
outro dizia  
a “poeira é molhada”



Um espelho encantado, quem usasse demais  
estragava o penteado



Um time da pesada que jogava futebol com bola quadrada

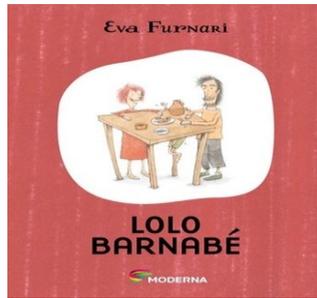


Um bicho esbranquiçado, se tomasse muito sol ficava assim assado

A sexta aula registrada foi da turma do quarto ano B, do Ensino Fundamental I.

A professora recebeu a turma e disse que hoje teríamos uma contadora de histórias. Ela explicou que na internet existem muitos contadores de histórias e canais que fazem isso. Falou que íamos conhecer um canal chamado "Varal de histórias" para nos contar mais uma história de Eva Furnari.

Obra utilizada nessa aula:

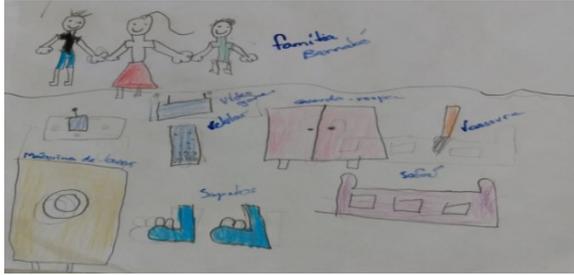


FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010. 32 p.

Colocou a história (<https://www.youtube.com/watch?v=A7M1z0snvgw&t=2s>) e as crianças assistiram atentamente. Ao finalizar, a professora perguntou se achavam que Lolo Barnabé foi realmente o inventor de tudo o que apareceu na história. Foram unânimes em negar, dizendo que cada coisa foi uma pessoa que inventou.

Então ela questionou se essa era uma história real ou imaginária, e logo responderam que era imaginária. Pediu que explicassem a diferença; muitos pareciam saber e se dispuseram a responder. Ela escolheu um que disse que "a história real é aquela que aconteceu de verdade" e outro que disse que "a imaginária não aconteceu; é da imaginação de alguém". A professora pediu que repetissem a definição e reforçou os conceitos. Disse que essa história é imaginária, mas as invenções são verdadeiras e hoje são muito importantes para nós. Propôs que desenhassem no caderno duas ou três dessas invenções que cada um achasse mais importante para nós atualmente. Demonstraram envolvimento na atividade, justificando uns para os outros as invenções escolhidas. Ao final a professora viu os cadernos perguntando o porquê das escolhas.

## Produção dos alunos:



A sétima aula registrada foi com turma do terceiro ano C, do Ensino Fundamental I.

A professora iniciou mostrando o livro "Não confunda", e disse que íamos ouvir hoje a última história do projeto "Conhecendo Eva Furnari". Disse o nome da história, mostrando a capa e perguntou se já conheciam as personagens ilustradas. Logo identificaram com o gato e o rato, dizendo que eles já apareceram em outro livro da autora. A professora mostrou as páginas do livro "Você troca", onde as personagens aparecem, e explicou que cada um tem seu jeito de desenhar, assim como fez Eva Furnari.



FURNARI, Eva. **Não confunda**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011. 31 p.

Contou a história mostrando as páginas do livro e depois disse que ia ler novamente, pausando para identificar as palavras que rimam. Parava e pedia, em cada momento, para uma criança diferente identificar as rimas. Assim fez até o final da história.

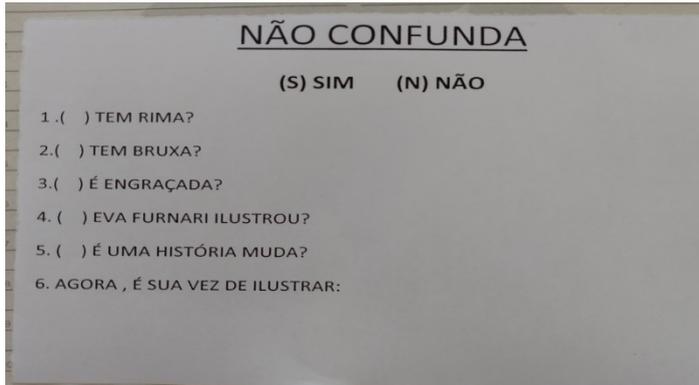
Para terminar disse aos alunos: “depois de estudarmos um pouco sobre Eva Furnari e conhecermos seis dos seus livros, o que podemos dizer sobre ela?”.

- “que gosta de desenhar bruxas”
- “que faz rimas!”
- “que ela é quem ilustra os livros dela”
- “que ela faz histórias engraçadas”
- “que ela faz livros muito bons”.

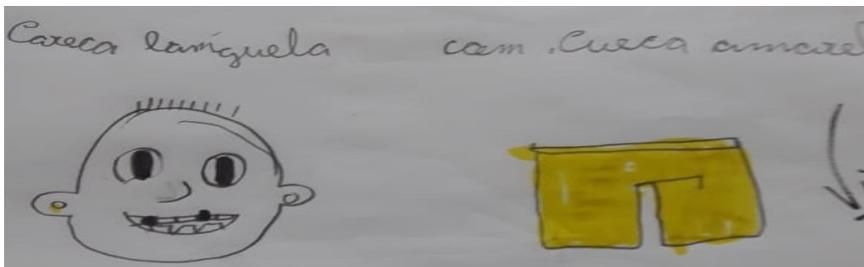
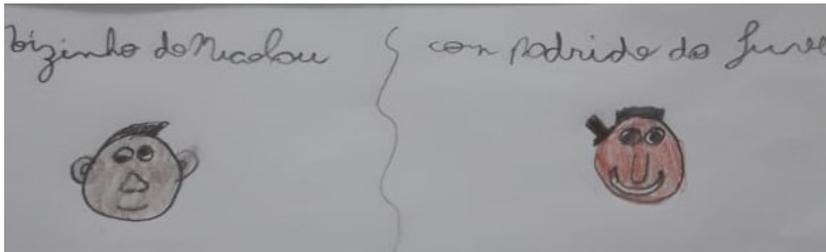
A professora entregou uma folha para cada criança e disse: “Vamos fazer agora mais uma atividade sobre Eva Furnari, marcando (S) para Sim e (N) para Não. Distribuiu uma folhinha para cada aluno e foi fazendo cada pergunta em voz alta para responderem coletivamente e marcarem. Ao final

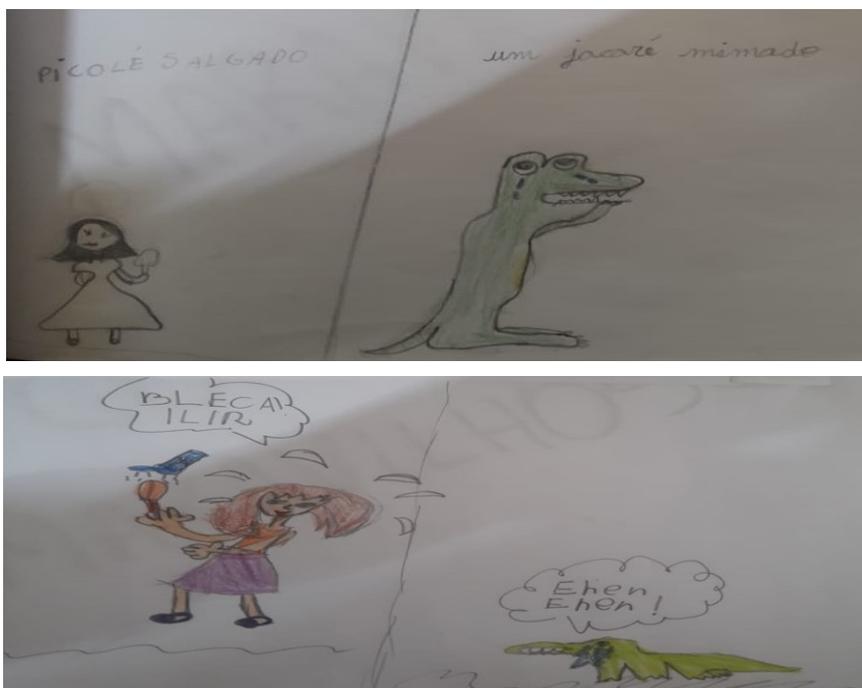
pediu para fazerem uma ilustração do "seu jeito", de alguma parte da história. Em seguida passou por todas as crianças dando visto nos cadernos.

Folha da atividade:



Produção das crianças:





## 5 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades foram realizadas no período de 9 de setembro a 1º de novembro de 2019, totalizando 49 aulas (40 horas de aplicação), sendo que a primeira aula de cada obra trabalhada foi acompanhada e observada pelo mestrando que elaborou este projeto/relatório, e sua participação foi alternada nas turmas onde foram ministradas as aulas de leitura, de forma a registrar a execução das etapas propostas neste documento.

As aulas ocorreram conforme demonstrado abaixo:

1ª aula – Minibiografia de Eva Furnari

2ª aula – livro “Você troca?”

3ª aula – livro “Cocô de passarinho”

4ª aula – livro “Trudi e Kiki”

5ª aula – livro “Assim assado”

6ª aula – livro “Lolo Barnabé”

7ª aula – livro “Não confunda”

Cada aula foi realizada para duas turmas de segundo ano, três turmas de terceiro ano e duas turmas de quarto ano, totalizando sete aulas para cada turma, sendo que o montante foi de 49 aulas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entre as funções essenciais da escola, a formação de leitores é primordial. Para que isso ocorra, é necessário muito empenho dos professores. É fundamental que seja desenvolvido um trabalho responsável, com recursos adequados, como livros impressos, músicas, equipamentos eletrônicos, entre outros, que possam corroborar para o trabalho do professor e que ele, o professor, seja preparado para essa missão de estimular as crianças à essa importante prática, não somente lendo as palavras, mas também os textos além das letras dispostas no papel ou nas diferentes formas de suporte, com autonomia e criticidade.

No decorrer das atividades observamos o despertar da curiosidade dos alunos e o desenvolvimento da criatividade, pois as crianças se envolveram de tal forma que as mesmas participaram, não apenas acompanhando atentamente as histórias, mas também realizando as atividades complementares: confecção de desenhos e conversas antes e após a apresentação dos livros e dos vídeos.

Infere-se que a contação de histórias pode trazer um mundo mágico, um universo de fantasias e aventuras, explorado pelo texto ficcional, produzindo alegria nas crianças. Outras atividades também podem colaborar para o hábito da leitura serem apresentadas de forma lúdica. Assim, desenhar, cortar, dobrar, criar, mesclam-se com o aprender, conhecer, estudar. E muito pode-se fazer na biblioteca escolar se ela tiver à frente um profissional que ouse se aventurar em novos caminhos e em novas estratégias para transformar esse espaço em um ambiente de liberdade, expressão, sociabilidade e criatividade.

Percebemos que nessa instituição de ensino há uma preocupação em criar o hábito da leitura nos alunos, com diversidade de métodos na exploração dos livros e das histórias, com foco no incentivo da leitura e o uso do espaço da biblioteca.

A professora que nos auxiliou nesse trabalho não poupou esforços para a execução do projeto, realizando-o com extrema dedicação, competência e zelo, atitudes que realmente produzem nas crianças um estímulo para o hábito da leitura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2005. 174 p. (Pensamento e Ação no Magistério).

ASSIM assado, de Eva Furnari, por Fafá conta: contação de histórias (2 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=htAp\\_GNDj-8](https://www.youtube.com/watch?v=htAp_GNDj-8). Acesso em: 10 set. 2019.

AUDIOLIVRO: Lia lê pra gente o livro "assim assado" de Eva Furnari (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NOw08JAcC-E>. Acesso em: 10 set. 2019.

BEZERRA, M. A. da C. O papel da biblioteca escolar: importância do setor no contexto educacional. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 4-10, out. 2008.

EVA Furnari: biografia de Eva Furnari, autora e ilustradora de diversos livros da literatura infantil brasileira (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=02n9qY5gk5M>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FURNARI, E. **Assim assado**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004. 32 p.

FURNARI, E. **A bruxa Zelda e os 80 docinhos**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005. 40 p.

FURNARI, E. **A bruxinha e o Godofredo**. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2005. 32 p.

FURNARI, E. **A bruxinha Zuzu**. São Paulo: Moderna, 2010. 32 p.

FURNARI, E. **Cocô de passarinho** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. 32 p.

FURNARI, E. **Lolo Barnabé**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010. 32 p.

FURNARI, E. **Não confunda**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011. 31 p.

FURNARI, E. **Trudi e Kiki**. São Paulo: Moderna, 2010. 32 p.

FURNARI, E. **Você troca?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011. 32 p.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional:** pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília, DF: Ed. FCI/UnB, 2012. 181 p.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e educação infantil:** livros imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. 2 v.

GOBI, B. T. de A. Estratégias de leitura com crianças na educação infantil. **REP's Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 10, n. 1, p. 99-109, jan./jun. 2019.

LIVRO você troca Eva Furnari (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CggoyphesNk&t=25s>. Acesso em: 10 set. 2019.

LOLO Barnabé: varal de histórias (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A7M1z0snvgw>. Acesso em: 10 set. 2019.

LOURENÇO, K. C. **Biblioteca escolar:** da mediação à prática de leitura. 2010. 118 p. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MACEDO, M. do S. A. N. **Educação literária:** mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz, 2018.

MASSOLA, G. **Significados de leitura e produções de identidades:** um estudo de práticas da biblioteca comunitária Ilê Ará. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

NÃO confunda, de Eva Furnari (2 min). Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=o2aXHJ0B5vo>.  
Acesso em: 10 set. 2019.

PALAVRA cantada: assim assado (4 min). Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=6O\\_cgX\\_IXPs](https://www.youtube.com/watch?v=6O_cgX_IXPs).  
Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, E. T. da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 133-145.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias:** uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2010. 78 p.

SILVA, R. J. da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. *In*: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 115-135.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p. (Biblioteca Artmed).

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. *In*: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 19-47.

TRUDI e Kiki (6 min). Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=7It1jzqjuZ4>.  
Acesso em: 11 set. 2019.

# **RELATÓRIO FINAL DO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS**

***Eloenia Oliveira da Silva***  
***Carlos Betlinski***

## **1 INTRODUÇÃO**

Em um primeiro momento, em uma fase preliminar, o plano de trabalho do presente laboratório de práticas educativas constitui-se em um procedimento de pré-teste de instrumentos estruturados e específicos direcionados para diretores, especialistas em educação básica e professores, selecionados através de amostra estatística, de escolas públicas estaduais, de ensino fundamental e médio, de um Município sediado no Sul de Minas Gerais, como instrumentos de geração de dados.

Seguindo a técnica de elaboração de instrumentos para a coleta de dados (PASQUALI, 1996), os instrumentos contêm o perfil profissiográfico dos pesquisados e 10 (dez) perguntas, divididas em questões de múltipla escolha e questões abertas compostas de temas que envolvam legislação educacional brasileira de cunho geral e de cunho específico, sendo neste último, utilizado o critério de cargo de atuação de cada profissional pesquisado.

As questões de múltipla escolha propostas foram elaboradas com base nos últimos concursos na área da educação, representando a parte teórica da legislação educacional brasileira e as questões abertas, em forma de casos concretos ou fictícios, elaboradas de acordo com observações empíricas, conversas informais realizadas no ambiente escolar e com o apoio direto

do Setor de Inspeção Escolar do Município em que o pré-teste foi aplicado.

Em continuidade à execução do procedimento de testagem foram selecionados um diretor, um especialista em educação básica e um professor do ensino fundamental e outro professor do ensino médio, de uma escola pública estadual do Município pesquisado, que estivessem em efetivo exercício de suas funções. Isto posto, os pesquisados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam, de forma presencial e em uma média de tempo de 45 (quarenta e cinco) minutos, aos questionários apresentados e, posteriormente, explanaram oralmente as suas percepções a respeito das questões propostas.

Cumprе mencionar que foi possível verificar, por meio da aplicação dos instrumentos estruturados, que os pesquisados obtiveram rendimento máximo de 40% (quarenta) por cento em um total de 100%, em relação ao conhecimento da legislação educacional brasileira, sendo certo que, como instrumento de geração de dados, os questionários estruturados foram devidamente validados, tendo sido necessários apenas alguns ajustes de ordem estética das questões propostas, para melhor compreensão dos pesquisados.

Isto posto, no contexto do trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem de futuros professores perpassa pela formação inicial cuja função é fornecer conhecimentos teóricos e técnicos para a execução do trabalho, mas perpassa também por diversas outras fontes, como formação continuada, socialização escolar e experiência cultural, pessoal e profissional, que designam o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar (TARDIF, 2002). Assim, nas palavras do autor Tardif (2002, p. 66), em sua obra denominada Saberes Docentes e Formação

Profissional, “o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos”.

Nesse viés dos saberes docentes sob a ótica da experiência e atuação do professor, o autor Tardif (2002, p. 66) entende que:

Os saberes do professor, quando vistos como saberes-na-ação (*knowing-in-action*) (Schon, 1983), parecem ser fundamentalmente caracterizados pelo “polimorfismo do raciocínio” (George, 1997), isto é, pelo uso de raciocínios, de conhecimentos, de regras, de normas e de procedimentos variados, decorrentes dos tipos de ação nas quais o autor está concretamente envolvido com os outros [...].

Portanto, dentre os conhecimentos (saberes) necessários para a atuação docente, estão os conhecimentos de regras e normas, notadamente do ordenamento normativo referente ao campo educacional. Dessa forma, no contexto do trabalho docente e da gestão escolar, os instrumentos estruturados e específicos elaborados são potencialmente relevantes, posto que permitem avaliar um dos saberes componentes da atuação profissional de professores e gestores escolares: no caso o conhecimento atinente à legislação educacional brasileira.

Deste modo, considerando que os instrumentos permitiram uma análise do nível de conhecimento dos profissionais educacionais em relação à temática da legislação educacional, é possível refletir sobre a possibilidade de sua transformação em um “inventário de análises do conhecimento da legislação educacional brasileira” voltado para as escolas públicas, de ensino

fundamental e médio, da rede estadual de ensino, notadamente para o Município em que o projeto piloto foi executado.

Assim, tal inventário tem por objetivo oferecer à gestão escolar da rede estadual de ensino uma ferramenta para o mapeamento da atuação profissional de seus diretores, especialistas em educação básica e professores de ensino fundamental e/ou médio, em termos de conhecimento da legislação educacional brasileira, o que se discorrerá de forma mais detalhada no tópico a seguir.

## **2 DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO INVENTÁRIO PROPOSTO**

Segundo os autores Veiga e Amaral (2015), a promulgação da Constituição Federal de 1988 permitiu importantes mudanças no cenário institucional do sistema educacional brasileiro, ressignificando através do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi apresentada como uma lei moderna para o século XXI, vários debates da década de 80. Nesses debates existiram temas ligados à constituição de um sistema nacional de educação público e gratuito, a valorização e qualificação dos profissionais da educação, reestruturação da formação de professores e especialistas, bem como a instituição do plano de carreira nacional com piso salarial unificado.

A seu turno, a Lei nº 9.394/96, comumente conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preceitua em seu artigo 62, § 1º, que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Isto posto, a referida lei denota a importância da formação

inicial e o desenvolvimento profissional dos atores da Educação, na medida em que deixa cristalino que todas as instituições representantes do Poder Público brasileiro têm o dever e responsabilidade de trabalharem em regime de colaboração para a consecução do objetivo de formar e qualificar os profissionais componentes do sistema educativo brasileiro, para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Deste modo, é possível identificar que professores e gestores escolares, estes últimos compreendidos no desenvolvimento desta prática educativa, entre diretores e especialistas em educação básica pública, são atores fundamentais da engrenagem do sistema estadual de ensino. Portanto, a formação inicial e continuada de tais profissionais, de forma sólida, concisa e qualificada, é requisito elementar para o desenvolvimento eficaz de um processo qualitativo de ensino-aprendizagem, bem como para o exercício regular da cidadania.

Sobre esta temática do desenvolvimento profissional, Canário (2007, p. 138) já pontuava que:

Aprender a agir como um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação.

Isto posto, é possível compreender a importância da perspectiva do desenvolvimento profissional dos atores educacionais, de forma crítico-reflexiva, tanto no âmbito da formação inicial como no dia a dia de suas atuações por meio da formação continuada.

Dessa forma, nessa segunda fase do desenvolvimento da presente prática educativa, propõe-se a transformação dos instrumentos estruturados e específicos em “inventário de análises do conhecimento da legislação educacional brasileira”, voltado para as escolas públicas, de ensino fundamental e médio, da rede estadual de ensino, notadamente para o Município em que o procedimento de pré-teste de instrumentos foi executado e que, posteriormente, será pesquisado com uma amostra mais ampla para o trabalho de conclusão de curso deste Programa de Mestrado.

Sendo certo que, nesse viés de prática educativa, o presente inventário pauta-se na necessidade de analisar o nível de conhecimento de profissionais da educação básica pública em relação à temática da legislação educacional brasileira. Motivo pelo qual, ao ser disponibilizado para escolas estaduais, o inventário poderá representar uma ferramenta potencializadora da construção e solidificação do conhecimento ligado à temática da legislação educacional brasileira.

A título de argumentação, é possível inferir que um dos conhecimentos necessários para a formação de um profissional educacional consciente, crítico e competente, pauta-se no domínio do “[...] ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse e de sua sociedade” (CURY, 2002, p. 9), pois nas palavras desse autor:

Um(a) professor(a) não pode, por exemplo, ignorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem o Estatuto do Magistério [...] e nem os Acordos Sindicais. A expectativa é que ele deve conhecê-la mais do que os outros cidadãos comuns. Por isso ele é um profissional do ensino (CURY, 2002, p. 12).

Dessa forma, o presente inventário surge para auxiliar os profissionais da área da Educação Básica Pública na melhoria de suas atuações profissionais no que se refere às questões pertinentes ao conhecimento da legislação educacional brasileira.

## **2.1 Objetivos do inventário**

- Oferecer às escolas uma ferramenta para o mapeamento da atuação profissional de seus diretores, especialistas em educação básica e professores de ensino fundamental e/ou médio, em termos de conhecimento da legislação educacional brasileira.
- Oportunizar à gestão escolar, a reflexão acerca da necessidade de formação em legislação educacional, por meio de ações de formação em serviço e/ou formação continuada de seus profissionais educacionais.

## **2.2 Método de análise de dados do inventário proposto**

Os resultados deverão estar agrupados em abreviações DRT, EET, PET, PFT, DRP, EEP, PEP e PFP, que correspondem respectivamente aos grupos de profissionais educacionais e ao o tipo de questão abordada. No caso, questões teóricas (questões de múltipla escolha) e questões contextualizadas (questões abertas), com a realidade funcional de cada tipo de profissional componente da seara da Educação Básica Pública.

DRT- Diretor (parte teórica);

EET - Especialistas em Educação Básica (parte teórica);

PET - Professores do Ensino Médio (parte teórica);

PFT - Professores do Ensino Fundamental (parte teórica);

DRP- Diretor (parte prática);

EEP - Especialistas em Educação Básica (parte prática);

PEP - Professores do Ensino Médio (parte prática);

PFP - Professores do Ensino Fundamental (parte prática);

Estes conceitos foram elaborados sob a perspectiva de análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados em pesquisa qualitativa em Educação, extraídos do artigo denominado “Análise de Conteúdo como uma Metodologia”, das autoras Mendes e Miskulin (2017).

A seguir, discorre-se sobre o passo a passo da análise de dados:

1. Some o número de pontos obtidos nas questões de cada agrupamento previsto, considerando que cada questão equivale a 10 (dez) pontos, em um total de 100 (cem) pontos.

GRUPOS	QUESTÕES	TOTAL DE PONTOS
DRT	07, 08, 09, 10, 11	
EET	07, 08, 09, 10, 11	
PET	08, 09, 10, 11, 12	
PFT	08, 09, 10, 11, 12	
DRP	12, 13, 14, 15, 16	

EEP	12, 13, 14, 15, 16	
PEP	13, 14, 15, 16, 17	
PFP	13, 14, 15, 16, 17	

2. Construa o gráfico em barras a partir do total de pontos obtidos pelos grupos de profissionais da área da Educação Básica Pública, adotando uma cor para cada resultado, conforme sugestão abaixo:

Parte teórica – Vermelho

Parte prática – Azul

100  
90  
80  
70  
60  
50  
40  
30  
20  
10

DRT EET PET PFT DRP EEP PEP PFP

3. Em análise ao gráfico de barras, verifique um eventual percentual de defasagem dos profissionais educacionais, em relação ao conhecimento da legislação educacional brasileira, tanto na parte teórica

como prática, para que se determine a posição desses profissionais na escala de conhecimento e seja propiciada às escolas em questão a oportunidade de promover intervenções práticas no segmento da formação continuada.

4. Posteriormente, analisar as justificativas constantes na parte prática (questões abertas) de cada questionário destinado a professores e especialistas em educação básica, visando a identificar um padrão de similaridade de respostas que poderão denotar as razões da defasagem desses profissionais educacionais em relação ao conhecimento da legislação educacional brasileira no seu aspecto contextualizado (prático).

5. Em último ato, primeiramente analisar isoladamente as justificativas constantes nas questões práticas (abertas) dos questionários destinados a diretores, na medida em que não haverá outros questionários para estabelecer o parâmetro de comparação, posto que cada escola pública conta apenas com 01 (um) diretor. Em um segundo momento, analisar as questões de número 14 e 15, de forma comparada com os questionários destinados a professores e especialistas em educação básica, posto serem questionamentos específicos e ao mesmo tempo comuns à área de atuação de todos os profissionais educacionais, visando o mesmo objetivo do passo 4 (quatro) desse inventário.

Dessa forma, por meio desse "inventário de análises do conhecimento da legislação educacional brasileira", que representa o produto do presente laboratório de práticas educativas, será possível determinar as posições de gestores escolares (diretores e especialistas em educação) e professores,

componentes de escolas estaduais públicas, na escala de conhecimento da legislação educacional brasileira. Assim, como poderá ser possível também analisar os elementos ou as características que determinam tais posições na escala de conhecimento, razão pela qual justifica-se a escolha e importância da elaboração do presente inventário.

### **2.3 Contribuições do inventário para a formação docente**

Partindo da concepção de que dentre os conhecimentos (saberes) necessários presentes na atuação docente estão os conhecimentos de regras e normas (TARDIF, 2002), notadamente do ordenamento normativo referente ao campo educacional, é possível supor que no contexto do trabalho docente, os instrumentos estruturados e específicos que compõem o presente inventário podem ser potencialmente relevantes, posto que permitem analisar e compreender o nível de um dos saberes componentes da atuação docente, no caso, o conhecimento atinente à legislação educacional brasileira.

Dessa forma, a apresentação e disponibilização do presente “inventário de análise do conhecimento da legislação educacional brasileira” à gestão escolar da rede estadual de ensino poderá propiciar a melhoria da atuação profissional de seus diretores, especialistas em educação básica e professores, por meio do desenvolvimento qualitativo da formação em serviço e/ou formação continuada, de forma crítica- reflexiva e em articulação entre o plano teórico apresentado na formação inicial e o plano prático vivenciado por esses profissionais educacionais no cotidiano de sua práxis escolar.

## 3 MODELO DOS INSTRUMENTOS GERADOS PARA COLETA DE DADOS



Universidade Federal de Lavras  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Coordenadoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Profissional em Educação - DED



Caro colaborador, este questionário tem como objetivo obter informações sobre as influências do conhecimento da legislação educacional na gestão da educação básica pública. Responda com sinceridade e de forma espontânea. Ressaltamos que toda e qualquer resposta aqui fornecida terá como único objetivo o desenvolvimento de um trabalho acadêmico (dissertação de Mestrado) na referida universidade, e as identidades dos respondentes serão mantidos em total anonimato, razão pela qual o colaborador não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas e nem assinar o questionário. Muito obrigado pela sua colaboração!

**ATENÇÃO:** É importante que o colaborador não deixe nenhuma questão em branco. Caso o colaborador não saiba responder à questão, notadamente no que tange às questões abertas, favor redigir como resposta a seguinte frase: “não sei a resposta”, a fim de que não seja prejudicada a análise dos dados por existirem questões fora do padrão de categorias tabuláveis.

### QUESTIONÁRIO DESTINADO A DIRETORES

**1. Sexo:**

Masculino

Feminino

**2. Faixa etária:**

Entre 18 e 23 anos

entre 24 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 54 anos

Acima de 55 anos

**3. Curso de Graduação:**

Bacharelado

Licenciatura

**4. Escolaridade:**

Ensino Superior completo

Mestrado incompleto

Especialização incompleta

Mestrado completo

Especialização completa

Doutorado incompleto

Doutorado completo

**5. Tempo de serviço na atual função:**

até 01 ano

entre 04 e 07 anos

entre 01 e 03 anos

mais de 08 anos

**6. Tipo de vínculo com a escola:**

Efetivo (servidor concursado)

Temporário (servidor contratado)

**ATENÇÃO PARTICIPANTE:** A partir desse momento, o(a) Sr.(a) começará a responder ao teste de conhecimento, razão pela qual nas questões do número 7 até a de número 11, que correspondem as questões de múltipla escolha, **o(a) Sr.(a) deverá assinalar apenas uma das opções.** Já nas questões de número 12 até a questão de número 16, que são questões abertas, o(a) Sr.(a) deverá responder na **“Folha em Branco”** que segue anexada ao presente questionário.

**7.** A educação quilombola é uma demanda social e cultural que se insere nas políticas públicas brasileiras pelo direito à diferença, seguida do movimento de reconhecimento de grupos que foram excluídos ao longo da história e de suas lutas por igualdade na diferença, como no caso das populações negras brasileiras e das comunidades indígenas. Há séculos que os atores diretos de tais mobilizações, os quilombolas, lutam contra a negação de suas tradições, seus discursos e seus saberes presentes em seus territórios. Assim, sobre as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (SEE/MG) nº 3.658, de 24 de novembro de 2017 que institui as “Diretrizes para

a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais”, analise as afirmativas a seguir:

**I. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas, de oferta obrigatória pelo poder público municipal para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.**

**II. A decisão pela matrícula e frequência das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade é uma opção dos familiares quilombolas, a partir de suas referências culturais e de suas demandas.**

**III. A Educação Escolar Quilombola no âmbito da Educação Básica deve compreender todas as etapas e modalidades de ensino de oferta, segundo as competências definidas nos termos da legislação vigente.**

**IV. A oferta da Educação Infantil Quilombola deverá garantir à criança o direito de permanecer, prioritariamente, na escola mais próxima do seu espaço comunitário de referência, evitando o seu deslocamento para outras localidades.**

**V. O Ensino Fundamental, direito humano, social, público, objetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve articular-se, no contexto da Educação Escolar Quilombola, com os conhecimentos institucionais, com o direito à identidade étnico-racial, e com a dinâmica própria de organização de cada comunidade quilombola, tendo o respeito à diversidade como valor fundamental.**

Explicam o que compete às etapas e modalidade da Educação Quilombola no contexto da Educação Básica, apenas as afirmativas:

- (A) I e III
- (B) I e IV
- (C) I e V
- (D) I, II e IV
- (E) II e V

**8.** A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento apresenta o que caracteriza um estudante como sujeito com necessidades educacionais especiais. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

**I. dificuldades acentuadas na alfabetização durante a educação infantil ou limitações no processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita ou falada e que prejudique o processo de socialização e interação.**

**II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;**

**III. dificuldades de raciocínio lógico e capacidade de abstração acentuada no qual observam que as rotas fonológicas e a memória de curto prazo são prejudicadas.**

**IV. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.**

Estão corretas apenas as afirmativas:

- (A) I, III e IV
- (B) I e IV
- (C) II, III e IV
- (D) II e IV
- (E) III e IV

**9.** O Art. 205 da Constituição Federal delibera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em sequência, no artigo 206, são apresentados os princípios para o ensino, isto é, para a educação escolar. Leia os itens a seguir e verifique quais efetivamente são princípios previstos na Constituição Federal.

**I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.**

**II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.**

**III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a oferta do ensino em instituições públicas.**

**IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.**

**V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.**

**VI. Gestão democrática do ensino público e privado.**

Estão corretas somente:

- (A) Os itens I, II, III e V
- (B) Os itens I, III, IV e V
- (C) Os itens I, II, III, e VI
- (D) Os itens I, II, IV e V
- (E) Os itens I, II, III, IV, V e VI

**10.** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 1996) apresenta regras comuns para o ensino fundamental e médio em relação ao processo de avaliação. Leia as afirmativas a seguir sobre o artigo nº 24 da referida lei:

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola.**

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.**

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada,**

---

**conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.**

**( ) nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.**

Assinale a alternativa que contemple a sequência correta de afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F):

- (A) V; F; F; V
- (B) V; V; V; F
- (C) F; V; V; V
- (D) V; F; V; V
- (E) V; V; V; V

**11.** O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. O PNE apresenta 20 metas e estratégias que se propõe a avançar no estabelecimento e garantia da educação para todos. Dentre algumas das metas do referido documento, assinale a alternativa que NÃO apresenta uma meta do PNE:

**(A) Universalizar, até 2020, a educação infantil ofertada em creches para crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos de idade, em período integral, em todo o Brasil, atendendo 100% (cem por cento) da demanda nacional; garantindo que pais e responsáveis possam exercer suas funções profissionais com qualidade e tranquilidade.**

**(B) Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.**

**(C) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no**

**ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (D) Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (E) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.**

**12.** Em termos de licitação, uma empresa foi vencedora de um pregão eletrônico a partir do qual se obriga a fornecer a um grupo de escolas estaduais, diariamente, determinada quantidade de pãezinhos, leite, açúcar e café e receberá mensalmente, durante o período acordado (um ano), o pagamento do valor definido em contrato. Ocorre que, passados 2 (dois) meses sem que a empresa tenha deixado de realizar com exatidão o fornecimento dos bens ajustados, a administração estadual permanece inadimplente, não tendo feito, sequer, o primeiro pagamento. A empresa comunica formalmente aos diretores das escolas estaduais envolvidas que deixará de fornecer os gêneros alimentícios, objeto do contrato, por não poder arcar com as despesas correspondentes sem o respectivo pagamento. **Diante de tal situação, a empresa está agindo de forma correta ou incorreta? Justifique sua resposta.**

**13.** Em termos de verbas públicas, a direção de uma escola estadual pública recebeu valores monetários depositados junto à sua conta corrente, liberados através de um Termo de Compromisso estabelecido com o Governo Federal (termo voltado integralmente para as despesas de capital), em que o objeto pactuado é a "manutenção da escola". A direção da escola utilizou os valores monetários depositados junto à sua conta corrente, para firmar

contrato com empresa especializada em prestação de serviço de limpeza mensal de caixas d'água. **O procedimento acima apontado está correto ou incorreto? Por quê?**

**14.** O Colegiado Escolar como um dos órgãos participativos que compõem a gestão democrática de uma escola estadual pública, agendou reunião aberta à toda comunidade escolar, para deliberar sobre o seguinte caso: Um professor foi denunciado à direção escolar por assédio sexual a um aluno menor de idade e na fase de apuração preliminar verificou-se de fato a existência de indícios explícitos do assédio sexual. Durante a reunião alguns pais e alunos relataram que o professor era muito bem quisto pelos alunos, sendo um excelente profissional, e, não devendo, portanto, ser dispensado. É fato que a reunião foi muito conturbada. No entanto, diante do exposto, a deliberação do Colegiado Escolar foi no sentido de que o professor contratado fosse dispensado de suas funções. **O procedimento/postura adotado pelo Colegiado Escolar está totalmente correto ou possui algum vício formal? Por quê?**

**15.** Em termos de hierarquia de leis, o Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019, publicado em 03/02/2019, preconiza que: "as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 120 (cento e vinte dias), a contar da publicação deste Decreto, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais."

Posteriormente à publicação deste Decreto, surgiu a Nota Técnica fictícia de nº 456/2019 da SEE/MG, emitida na data de 03/05/2019, preconizando que: "as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 180 (cento e oitenta dias), a partir da data da publicação desta Nota Técnica, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver

comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como medida de cumprimento do Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019”.

**Diante do exposto, qual dos 02 (dois) documentos formais deve ser seguido pelas escolas estaduais públicas do Estado de Minas Gerais? Por quê?**

**16.** O artigo 18 da Resolução nº 2.197/2012 da SEE/MG conceitua a reclassificação como “o posicionamento do aluno no ano diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho”. **Nesse contexto, quais são as 04 (quatro) possíveis hipóteses de reclassificação previstas no referido artigo da resolução retro mencionada?**



**Universidade Federal de Lavras**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu***  
**Mestrado Profissional em Educação - DED**



Caro colaborador este questionário tem como objetivo obter informações sobre as influências do conhecimento da legislação educacional na gestão da educação básica pública. Responda com sinceridade e de forma espontânea. Ressaltamos que toda e qualquer resposta aqui fornecida terá como único objetivo o desenvolvimento de um trabalho acadêmico (dissertação de Mestrado) na referida universidade e as identidades dos respondentes serão mantidos em total anonimato, razão pela qual o colaborador não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas e nem assinar o questionário. Muito obrigado pela sua colaboração!

**ATENÇÃO: É importante que o colaborador não deixe nenhuma questão em branco. Caso o colaborador não saiba responder à questão, notadamente no que tange as questões abertas, favor redigir como resposta a seguinte frase: “não sei a resposta”, a fim de que não seja prejudicada a análise dos dados por existirem questões fora do padrão de categorias tabuláveis.**

## **QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES**

### **1. Sexo:**

Masculino

Feminino

### **2. Faixa etária:**

Entre 18 e 23 anos

entre 24 e 30 anos

Entre 41 e 54 anos

entre 31 e 40 anos

Acima de 55 anos

### **3. Curso de Graduação:**

Bacharelado

Licenciatura

**4. Escolaridade:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo  | <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto  |
| <input type="checkbox"/> Especialização incompleta | <input type="checkbox"/> Mestrado completo    |
| <input type="checkbox"/> Especialização completa   | <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto |
|  | <input type="checkbox"/> Doutorado completo   |

**5. Tempo de serviço na atual função:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> até 01 ano         | <input type="checkbox"/> entre 04 e 07 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 01 e 03 anos | <input type="checkbox"/> mais de 08 anos    |

**6. Tipo de vínculo com a escola:**

- Efetivo (servidor concursado)  
 Temporário (servidor contratado)

**7. Maior concentração de aulas no ensino:**

- Fundamental  Médio

**ATENÇÃO PARTICIPANTE:** A partir desse momento o(a) Sr.(a) começará a responder ao teste de conhecimento, razão pela qual nas questões do número 8 até a de número 12, que correspondem as questões de múltipla escolha, **o(a) Sr.(a) deverá assinalar apenas uma das opções.** Já nas questões de número 13 até a questão de número 17, que são questões abertas, o Sr.(a) deverá responder na **"Folha em Branco"** que segue anexada ao presente questionário.

**8.** A educação quilombola é uma demanda social e cultural que se insere nas políticas públicas brasileiras pelo direito à diferença, seguida do movimento de reconhecimento de grupos que foram excluídos ao longo da história e de suas lutas por igualdade na diferença, como no caso das populações negras brasileiras e das comunidades indígenas. Há séculos que os atores diretos de tais mobilizações, os quilombolas, lutam contra a negação de suas tradições, seus discursos e seus saberes presentes em seus territórios. Assim, sobre as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (SEE/MG) nº 3.658, de 24 de novembro de 2017 que institui as "Diretrizes para

---

a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais”, analise as afirmativas a seguir:

**I. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas, de oferta obrigatória pelo poder público municipal para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.**

**II. A decisão pela matrícula e frequência das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade é uma opção dos familiares quilombolas, a partir de suas referências culturais e de suas demandas.**

**III. A Educação Escolar Quilombola no âmbito da Educação Básica deve compreender todas as etapas e modalidades de ensino de oferta, segundo as competências definidas nos termos da legislação vigente.**

**IV. A oferta da Educação Infantil Quilombola deverá garantir à criança o direito de permanecer, prioritariamente, na escola mais próxima do seu espaço comunitário de referência, evitando o seu deslocamento para outras localidades.**

**V. O Ensino Fundamental, direito humano, social, público, objetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve articular-se, no contexto da Educação Escolar Quilombola, com os conhecimentos institucionais, com o direito à identidade étnico-racial, e com a dinâmica própria de organização de cada comunidade quilombola, tendo o respeito à diversidade como valor fundamental.**

Explicam o que compete às etapas e modalidade da Educação Quilombola no contexto da Educação Básica, apenas as afirmativas:

- (A) I e III
- (B) I e IV
- (C) I e V
- (D) I, II e IV
- (E) II e V

**9.** A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento apresenta o que caracteriza um estudante como sujeito com necessidades educacionais especiais. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

**I. dificuldades acentuadas na alfabetização durante a educação infantil ou limitações no processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita ou falada e que prejudique o processo de socialização e interação.**

**II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;**

**III. dificuldades de raciocínio lógico e capacidade de abstração acentuada no qual observam que as rotas fonológicas e a memória de curto prazo são prejudicadas.**

**IV. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.**

Estão corretas apenas as afirmativas:

- (A) I, III e IV
- (B) I e IV
- (C) II, III e IV
- (D) II e IV
- (E) III e IV

**10.** O Art. 205 da Constituição Federal delibera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em sequência, no artigo 206, são apresentados os princípios para o ensino, isto é, para a educação escolar. Leia os itens a seguir e verifique quais efetivamente são princípios previstos na Constituição Federal.

**I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.**

**II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e**

**divulgar o pensamento, a arte e o saber.**

**III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a oferta do ensino em instituições públicas.**

**IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.**

**V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.**

**VI. Gestão democrática do ensino público e privado.**

Estão corretas somente:

- (A) Os itens I, II, III e V
- (B) Os itens I, III, IV e V
- (C) Os itens I, II, III, e VI
- (D) Os itens I, II, IV e V
- (E) Os itens I, II, III, IV, V e VI

**11.** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 1996) apresenta regras comuns para o ensino fundamental e médio em relação ao processo de avaliação. Leia as afirmativas a seguir sobre o artigo nº 24 da referida lei:

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola.**

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.**

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada,**

---

**conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.**

**( ) nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.**

Assinale a alternativa que contemple a sequência correta de afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F):

- (A) V; F; F; V
- (B) V; V; V; F
- (C) F; V; V; V
- (D) V; F; V; V
- (E) V; V; V; V

**12.** O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. O PNE apresenta 20 metas e estratégias que se propõe a avançar no estabelecimento e garantia da educação para todos. Dentre algumas das metas do referido documento, assinale a alternativa que NÃO apresenta uma meta do PNE:

**(A) Universalizar, até 2020, a educação infantil ofertada em creches para crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos de idade, em período integral, em todo o Brasil, atendendo 100% (cem por cento) da demanda nacional; garantindo que pais e responsáveis possam exercer suas funções profissionais com qualidade e tranquilidade.**

**(B) Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.**

**(C) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no**

**ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).**  
**(D) Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.**  
**(E) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.**

**13.** Um professor de uma escola estadual pública é desrespeitado, em sua sala de aula, por um aluno de 15 anos de idade, que ao ter sua atenção chamada passa a sujar toda a classe de aula, interrompendo o desenvolvimento da matéria e o direito à educação dos demais alunos. **Nessa situação hipotética, a conduta do aluno se configura como ato infracional, ato de indisciplina ou ambos? Por quê?**

**14.** Em termos de hierarquia de leis, o Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019, publicado em 03/02/2019, preconiza que: "as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 120 (cento e vinte dias), a contar da publicação deste Decreto, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais".

Posteriormente à publicação deste Decreto, surgiu a Nota Técnica fictícia de nº 456/2019 da SEE/MG, emitida na data de 03/05/2019, preconizando que: "as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico,

terão o prazo de 180 (cento e oitenta dias), a partir da data da publicação desta Nota Técnica, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como medida de cumprimento do Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019”.

**Diante do exposto, qual dos 02 (dois) documentos formais deve ser seguido pelas escolas estaduais públicas do Estado de Minas Gerais? Por quê?**

**15.** O Colegiado Escolar como um dos órgãos participativos que compõem a gestão democrática de uma escola estadual pública, agendou reunião aberta à toda comunidade escolar, para deliberar sobre o seguinte caso: Um professor foi denunciado à direção escolar por assédio sexual a um aluno menor de idade e na fase de apuração preliminar verificou-se de fato a existência de indícios explícitos do assédio sexual. Durante a reunião alguns pais e alunos relataram que o professor era muito bem quisto pelos alunos, sendo um excelente profissional, e, não devendo, portanto, ser dispensado. É fato que a reunião foi muito conturbada. No entanto, diante do exposto, a deliberação do Colegiado Escolar foi no sentido de que o professor contratado fosse dispensado de suas funções. **O procedimento/postura adotado pelo Colegiado Escolar está totalmente correto ou possui algum vício formal? Por quê?**

**16.** Em termos de atribuição funcional, um diretor de uma escola estadual pública constatou através de uma pesquisa que sua comunidade escolar tinha hábitos alimentares que não eram saudáveis. Diante do fato, o diretor abordou todos os seus professores solicitando que os mesmos formassem atividades que trabalhassem/estimulassem uma vida alimentar saudável para os alunos. Lado outro, o professor de matemática argumentou que os alunos possuíam uma nota baixíssima no IDEB devido à uma baixa proficiência em matemática, razão pela qual não iria trabalhar o conteúdo solicitado pelo diretor em suas aulas.

**Diante do exposto, nessa situação hipotética, é o diretor ou o professor quem detém a razão? Por quê?**

**17.** Quais são TODAS as modalidades de ensino que a Educação Básica abrange?



**Universidade Federal de Lavras**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu***  
**Mestrado Profissional em Educação - DED**



Caro colaborador este questionário tem como objetivo obter informações sobre as influências do conhecimento da legislação educacional na gestão da educação básica pública. Responda com sinceridade e de forma espontânea. Ressaltamos que toda e qualquer resposta aqui fornecida terá como único objetivo o desenvolvimento de um trabalho acadêmico (tese de Mestrado) na referida universidade e as identidades dos respondentes serão mantidos em total anonimato, razão pela qual o colaborador não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas e nem assinar o questionário. Muito obrigado pela sua colaboração!

**ATENÇÃO: É importante que o colaborador não deixe nenhuma questão em branco, caso o colaborador não saiba responder à questão, notadamente no que tange as questões abertas, favor redigir como resposta a seguinte frase: “não sei a resposta”, a fim de que não seja prejudicada a análise dos dados por existirem questões fora do padrão de categorias tabuláveis.**

## **QUESTIONÁRIO DESTINADO A ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **1. Sexo:**

Masculino

Feminino

### **2. Faixa etária:**

Entre 18 e 23 anos

entre 24 e 30 anos

Entre 41 e 54 anos

entre 31 e 40 anos

Acima de 55 anos

### **3. Curso de Graduação:**

Bacharelado

Licenciatura

**4. Escolaridade:**

- Ensino Superior completo       Mestrado incompleto  
 Especialização incompleta       Mestrado completo  
 Especialização completa       Doutorado incompleto  
       Doutorado completo

**5. Tempo de serviço na atual função:**

- até 01 ano       entre 04 e 07 anos  
 entre 01 e 03 anos       mais de 08 anos

**6. Tipo de vínculo com a escola:**

- Efetivo (servidor concursado)  
 Temporário (servidor contratado)

**ATENÇÃO PARTICIPANTE:** A partir desse momento o(a) Sr.(a) começará a responder ao teste de conhecimento, razão pela qual nas questões do número 7 até a de número 11, que correspondem as questões de múltipla escolha, **o(a) Sr.(a) deverá assinalar apenas uma das opções.** Já nas questões de número 12 até a questão de número 16, que são questões abertas, o Sr.(a) deverá responder na **"Folha em Branco"** que segue anexada ao presente questionário

**7.** A educação quilombola é uma demanda social e cultural que se insere nas políticas públicas brasileiras pelo direito à diferença, seguida do movimento de reconhecimento de grupos que foram excluídos ao longo da história e de suas lutas por igualdade na diferença, como no caso das populações negras brasileiras e das comunidades indígenas. Há séculos que os atores diretos de tais mobilizações, os quilombolas, lutam contra a negação de suas tradições, seus discursos e seus saberes presentes em seus territórios. Assim, sobre as etapas e modalidades da Educação Básica, conforme a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – (SEE/MG) nº 3.658, de 24 de novembro de 2017 que institui as "Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais", analise as afirmativas a seguir:

**I. A Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam**

---

**práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas, de oferta obrigatória pelo poder público municipal para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.**

**II. A decisão pela matrícula e frequência das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade é uma opção dos familiares quilombolas, a partir de suas referências culturais e de suas demandas.**

**III. A Educação Escolar Quilombola no âmbito da Educação Básica deve compreender todas as etapas e modalidades de ensino de oferta, segundo as competências definidas nos termos da legislação vigente.**

**IV. A oferta da Educação Infantil Quilombola deverá garantir à criança o direito de permanecer, prioritariamente, na escola mais próxima do seu espaço comunitário de referência, evitando o seu deslocamento para outras localidades.**

**V. O Ensino Fundamental, direito humano, social, público, objetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve articular-se, no contexto da Educação Escolar Quilombola, com os conhecimentos institucionais, com o direito à identidade étnico-racial, e com a dinâmica própria de organização de cada comunidade quilombola, tendo o respeito à diversidade como valor fundamental.**

Explicam o que compete às etapas e modalidade da Educação Quilombola no contexto da Educação Básica, apenas as afirmativas:

- (A) I e III
- (B) I e IV
- (C) I e V
- (D) I, II e IV
- (E) II e V

**8.** A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento apresenta o que caracteriza um estudante como sujeito com necessidades educacionais especiais. Consideram-se educandos com

necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

**I. dificuldades acentuadas na alfabetização durante a educação infantil ou limitações no processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita ou falada e que prejudique o processo de socialização e interação.**

**II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;**

**III. dificuldades de raciocínio lógico e capacidade de abstração acentuada no qual observam que as rotas fonológicas e a memória de curto prazo são prejudicadas.**

**IV. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.**

Estão corretas apenas as afirmativas:

- (A) I, III e IV
- (B) I e IV
- (C) II, III e IV
- (D) II e IV
- (E) III e IV

**9.** O Art. 205 da Constituição Federal delibera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em sequência, no artigo 206, são apresentados os princípios para o ensino, isto é, para a educação escolar. Leia os itens a seguir e verifique quais efetivamente são princípios previstos na Constituição Federal.

**I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.**

**II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.**

**III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a oferta do ensino em instituições públicas.**

**IV. Gratuidade do ensino público em**

**estabelecimentos oficiais.**

**V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.**

**VI. Gestão democrática do ensino público e privado.**

Estão corretas somente:

- (A) Os itens I, II, III e V
- (B) Os itens I, III, IV e V
- (C) Os itens I, II, III, e VI
- (D) Os itens I, II, IV e V
- (E) Os itens I, II, III, IV, V e VI

**10.** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 1996) apresenta regras comuns para o ensino fundamental e médio em relação ao processo de avaliação. Leia as afirmativas a seguir sobre o artigo nº 24 da referida lei:

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola.**

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.**

**( ) a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.**

**( ) nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada**

---

**a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.**

Assinale a alternativa que contemple a sequência correta de afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F):

- (A) V; F; F; V
- (B) V; V; V; F
- (C) F; V; V; V
- (D) V; F; V; V
- (E) V; V; V; V

**11.** O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. O PNE apresenta 20 metas e estratégias que se propõe a avançar no estabelecimento e garantia da educação para todos. Dentre algumas das metas do referido documento, assinale a alternativa que NÃO apresenta uma meta do PNE:

**(A) Universalizar, até 2020, a educação infantil ofertada em creches para crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos de idade, em período integral, em todo o Brasil, atendendo 100% (cem por cento) da demanda nacional; garantindo que pais e responsáveis possam exercer suas funções profissionais com qualidade e tranquilidade.**

**(B) Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.**

**(C) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).**

**(D) Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao**

---

**atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.**

**(E) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.**

**12.** Na ausência do diretor e vice-diretor um especialista de educação básica pública recebe a notícia de um professor, que seu aluno de 14 anos, exclamou aos berros diante de toda a sala que “não teria aulas com um professor gay”, incitando os outros alunos contra o professor, sendo a aula inevitavelmente encerrada. **Diante da situação hipotética a conduta do aluno é um ato infracional, um ato de indisciplina ou ambos? Por quê?**

**13.** Em termos de hierarquia de leis, o Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019, publicado em 03/02/2019, preconiza que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 120 (cento e vinte dias), a contar da publicação deste Decreto, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.”

Posteriormente à publicação deste Decreto, surgiu a Nota Técnica fictícia de nº 456/2019 da SEE/MG, emitida na data de 03/05/2019, preconizando que: “as escolas estaduais públicas que não tiverem o grêmio estudantil constituído no seu quadro de planejamento estratégico, terão o prazo de 180 (cento e oitenta dias), a partir da data da publicação desta Nota Técnica, para se adequarem e constituírem o grêmio estudantil, devendo haver comprovação de tal constituição, mediante documento formal, que deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como medida de

---

cumprimento do Decreto Estadual fictício de nº 1.234/2019”.

**Diante do exposto, qual dos 02 (dois) documentos formais deve ser seguido pelas escolas estaduais públicas do Estado de Minas Gerais? Por quê?**

14. O Colegiado Escolar como um dos órgãos participativos que compõem a gestão democrática de uma escola estadual pública, agendou reunião aberta à toda comunidade escolar, para deliberar sobre o seguinte caso: Um professor foi denunciado à direção escolar por assédio sexual a um aluno menor de idade e na fase de apuração preliminar verificou-se de fato a existência de indícios explícitos do assédio sexual. Durante a reunião alguns pais e alunos relataram que o professor era muito bem quisto pelos alunos, sendo um excelente profissional, e, não devendo, portanto, ser dispensado. É fato que a reunião foi muito conturbada. No entanto, diante do exposto, a deliberação do Colegiado Escolar foi no sentido de que o professor contratado fosse dispensado de suas funções. **O procedimento/postura adotado pelo Colegiado Escolar está totalmente correto ou possui algum vício formal? Por quê?**

15. Em termos de atribuição funcional, um diretor de uma escola estadual pública é informado que o seu professor de inglês não poderá comparecer para ministrar à sua aula. Considerando que os alunos não poderiam ser liberados mais cedo e que também não poderiam ficar sem aula, o diretor solicitou à sua supervisora pedagógica que fosse para dentro da respectiva sala de aula e realizasse uma pesquisa de satisfação com os alunos, a respeito da qualidade das aulas que lhe eram ministradas. A supervisora pedagógica argumentou com o diretor que não iria acatar a solicitação, posto que não era de sua atribuição substituir um professor faltoso dentro da sala de aula. **Diante do exposto, nessa situação hipotética, é o diretor ou a supervisora pedagógica quem detém a razão? Por quê?**

**16.** O artigo 18 da Resolução nº 2.197/2012 da SEE/MG conceitua a reclassificação como “o posicionamento do aluno no ano diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho”. **Nesse contexto, quais são as 04 (quatro) possíveis hipóteses de reclassificação previstas no referido artigo da resolução retro mencionada?**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 set. 2019.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa, 2007. p. 133-148.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017.

PASQUALI, L. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília, DF: UnB; INEP, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2015. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

# **UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DE PROJETOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

***Edmilson Francisco***

**Nome do Projeto: Protagonismo Jovem: Projeto Especial e Integrativo**

**Disciplina: Língua Portuguesa**

**Série: 8º ano**

**Ano: 2017/2018**

**Professor: Edmilson Francisco**

## **1 INTRODUÇÃO**

O Projeto "Protagonismo Jovem" teve como objetivo desenvolver atividades e oficinas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal rural do interior de Minas Gerais, buscando favorecer a inclusão social por meio do acesso à cultura, ao convívio social e comunitário, à formação para o mundo do trabalho, à educação, à saúde, à leitura, entre outras.

O Projeto possibilitou o desenvolvimento de ações que favorecessem a inclusão dos alunos e a participação ativa dos pais ou responsáveis e da comunidade em geral nas atividades escolares e extraclasse, propiciando o convívio, o fortalecimento dos vínculos familiares, a liberdade, a autonomia e a responsabilidade, buscando construir uma comunidade e sociedade melhores para se viver.

## **1.1 Localização do projeto**

Vista por satélite da Comunidade do Cajuru do Cervo



Fonte: Mapa... (2018).

## **2 OBJETIVO GERAL**

Desenvolver atividades socioeducativas que garantam a sociabilidade, a empregabilidade, o fortalecimento dos vínculos familiares, a participação do núcleo familiar, a troca de experiências entre gerações, o protagonismo juvenil, a geração de renda e o engajamento com a escola comunidade local.

## **3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Estimular a troca de experiências e a convivência entre as gerações;
- Desenvolver competências, atitudes e habilidades específicas nas diversas atividades e atividades oferecidas;
- Estimular a elaboração de projeto de vida junto aos jovens;

- 
- Desenvolver atividades que estimulem o empreendedorismo e a postura proativa dos jovens;
  - Integrar atividades às necessidades do "mercado de trabalho", por meio do contato entre a entidade e a empresa;
  - Estimular o hábito da leitura;
  - Estimular a participação dos jovens na vida social, cultural e política da cidade;
  - Desenvolver atividades em grupo, estimulando a coletividade;
  - Desenvolver o protagonismo juvenil, estimulando a participação política, social e cidadã junto à comunidade de origem, fortalecendo o sentimento de pertencimento;
  - Estimular a produção de bens que tenham valor para a vida comunitária.

### **Capacidade:**

O projeto incluiu 20 adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

### **Funcionamento:**

**Início:** 1º semestre de 2017, em aulas cuidadosamente planejadas, com programação aberta e atividades fixas, além das demais atividades extras curriculares e comunitárias.

**Fim:** Dezembro de 2018, com a Festa de Formatura dos alunos do 9 ano.

## 4 METODOLOGIA

O Projeto trouxe como metodologia a pedagogia do direito, da **liberdade**, da **autonomia** e da **responsabilidade (LAR)**, seguindo as orientações da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município, visando ao desenvolvimento integral dos alunos e favorecendo o processo de reflexão acerca das questões do cotidiano, de forma dinâmica e estimulando a participação em atividades, desencadeando processos de fortalecimento da vida autônoma.

## 5 ESTRATÉGIAS

O Projeto se constituiu como projeto-piloto no que tange à participação dos alunos na vida social e comunitária da população que vive no entorno da escola, à inserção dos alunos no mundo do trabalho e geração de renda e à promoção da vida comunitária, abrangendo suas diversas facetas.

Os conceitos que permearam o projeto foram: a criatividade, a diversidade, do respeito, a solidariedade, a excelência, a emancipação e o protagonismo. A partir das diversas abordagens - comunitária, gerencial, produtiva e pedagógica - foram realizadas atividades de cunho inovador, sob uma perspectiva de excelência, que propiciasse ao público-alvo o desenvolvimento da percepção, cognição, atitudes e comportamentos novos e/ou revistos. O desenvolvimento das atividades permitiu uma formação intelectual, profissional e social dos alunos, abrangendo diversas áreas, tais como: administração, gerenciamento, mercado de trabalho, geração de renda, promovendo vivências práticas,

postura profissional e visão para novos empreendimentos.

No desenvolvimento das atividades, contemplando diversas áreas - social, cultural, educacional - os alunos puderam experimentar novas formas de interação e visualizar outros prismas da realidade, o que lhes permitiu fazer uma releitura acerca de sua inserção e papel no contexto social onde vivem.

O projeto se colocou na vanguarda, ao promover aos alunos novas formas de intervenção na comunidade que possibilitassem o crescimento individual e coletivo por meio de atividades lúdicas.

O desafio a ser enfrentado com este projeto, portanto, foi além da inclusão social. Buscou-se uma inclusão qualificada, com o desenvolvimento de novos referenciais de conduta e vida comunitária, que facilitasse aos alunos e às pessoas que vivem naquela Comunidade Rural o enfrentamento dos requisitos para o convívio social.

O projeto possibilitou, inicialmente, o acesso dos alunos a diversas atividades como elemento de inserção social, estimulando: a leitura, o resgate da história da Comunidade, a fotografia, o vídeo, o contato com problemas locais e demandas da comunidade, a solução de problemas, entre outras. Além de estimular o acesso ao mundo do trabalho e geração de renda, servindo de ponte entre Escola e Comunidade, o projeto tornou-se relevante como projeto extracurricular na rede municipal de educação.

Durante o projeto foram desenvolvidas diversas atividades que favoreciam o aperfeiçoamento de conteúdos escolares, aprimorando o vocabulário, a escrita, o raciocínio lógico, somadas às noções de cidadania, convivência, respeito, liberdade, autonomia

e responsabilidade e ética, necessárias para a promoção de mundo melhor.

O Projeto foi organizado dentro de um cardápio de horários, com uma programação dirigida ao desenvolvimento de habilidades e competências das diversas disciplinas do currículo escolar.

Foram desenvolvidos os seguintes subprojetos:

## **I - Questões sociais**

O Projeto teve por base uma metodologia elaborada para lidar com as questões sociais brasileiras através do que há de mais criativo e expressivo em cada cidadão. O objetivo era preparar os adolescentes para um cotidiano digno e uma prática cidadã ativa. Este subprojeto atendeu, inicialmente, 20 alunos, o respectivo núcleo familiar, estendendo-se à comunidade onde vivem, os quais participaram do projeto por um ano.

### **Objetivo Geral:**

Desenvolver o protagonismo e a construção da identidade dos alunos, preparando-os para a prática da cidadania ativa, levando-se em consideração a liberdade, autonomia e responsabilidade de cada um.

### **Objetivos Específicos:**

- Conscientizar o adolescente de seus direitos e deveres civis, sociais e políticos;
- Incentivar a prática da cidadania ativa.

- Transformar o contexto social onde vivem por meio do exercício da cidadania.

## Recursos Humanos:

Na condução do projeto, as equipes de trabalho foram organizadas da seguinte maneira:

- Direção
- Coordenação geral
- Coordenação educacional
- Coordenação Financeira
- Coordenação da Equipe de Eventos
- Coordenação da Equipe de Organização e Limpeza
- Coordenação da Equipe de Organização das feiras

## Quadro de conteúdos trabalhados

MÓDULO	EIXO	CONTEÚDOS
<b>BÁSICO</b>	Comunicação	Leitura de revistas, jornais, livros, etc. Interpretação de textos Construção de textos Redações Ortografia Vocabulário Regras Gramaticais
	Raciocínio Lógico	Operações básicas Porcentagens Frações Uso de calculadora Noções de moeda Problemas de interpretação Desafios

	Cidadania	<p>Pluralidade e diversidade Cultural</p> <p>Direitos e Deveres</p> <p>Política</p> <p>Os 3 poderes</p> <p>Declaração dos Direitos Humanos</p> <p>Constituição Brasileira</p> <p>Estatuto da Criança e do Adolescente</p> <p>Direitos Trabalhistas</p> <p>Código do Consumidor</p> <p>Atualidades</p> <p>Projeto Social - Voluntariado</p> <p>Documentação</p>
	Valores e Motivação	<p>Ética x Moral</p> <p>Estética</p> <p>Olhar positivo</p> <p>Resiliência</p> <p>Vivendo Valores</p> <p>Motivação</p>
	Mercado de Trabalho	<p>Mercado de Trabalho</p> <p>Carreira Profissional</p> <p>Aprendizagem Permanente</p> <p>CLT</p> <p>Terceirização</p> <p>Busca da inserção (Agência de emprego, classificados, centrais de apoio ao trabalhador, etc)</p> <p>Currículo</p>
	Qualidade de Vida	<p>Saúde (Sexualidade, DST AIDS, Gravidez, Aborto, Doenças do Trabalho, Nutrição, Prevenção, etc)</p> <p>Meio ambiente (Qualidade do ar, Água, Lixo, Preservação da Natureza, Uso Consciente, etc)</p>
	Formação e Informação	<p>Temas sugeridos pelos jovens</p> <p>Pesquisas</p> <p>Reportagens</p> <p>Notícias</p> <p>Análise de clima</p>

	Educação Física	Atividades pré-desportivas Jogos cooperativos
	Atividades Extras	Palestras Visita a Museu Ida ao Playcenter Ida a Cinemark Oficinas Abertas (1 <sup>os</sup> Socorros, Atendimento ao Cliente de Livraria, Depilação, Pintura Artística, etc) Etc.
<b>ESPECÍFICO</b>	Oficinas de Apoio Profissional	Apresentação Pessoal Relações Interpessoais no Trabalho Atendimento ao Cliente Comunicação Empresarial Procedimentos Administrativos Empreendedorismo
	Oficina do Curso	(conteúdos específicos para cada curso) Laboratório de Observação (vivência prática)
	Informatica	Word Excel Power Point Internet Digitação

### **Cronograma de atividades**

Mobilização e sensibilização dos alunos	X	X	X	X	X	X
Diagnóstico participativo local	X					
Estabelecimento de parcerias		X				
Levantamento de contribuições			X			
Criação/Negociação, Implementação da agenda local				X		
Visita em loco (registros por meio de filmagens e fotos)				X	X	
Oficinas para formação para alunos – Cidadania, trânsito e participação ativa.					X	
Blitz educativa/Passesatas	X	X	X			

Reunião com autoridades para apresentação do Projeto	X	X	X			
Confecção de materiais sobre trânsito (maquete, panfletos, etc.)			X	X	X	X
Realização de feiras para arrecadar recursos	X	X	X	X	X	X

### **Produtos/Resultados alcançados:**

- Melhoria e transformação do contexto social onde vivem;
- Mobilização de autoridades, associações de bairros no que tange às necessidades existentes na (s) comunidade(s) rurali(s);
- Despertou nos alunos o compromisso com a mudança da sociedade;
- Possibilitou aos alunos tornarem-se agentes de transformação do ambiente onde vivem, sejam estas mudanças sociais, de infra-estrutura ou econômica;
- Contribuiu para a melhoria da infra-estrutura do entorno da escola e da comunidade em geral;
- Estabeleceu vínculo entre o que se ensina na escola e a realidade vivida pelos alunos;
- Trouxe as famílias para escola e com elas estabelecermos parcerias;
- Promoveu feiras de produtos feitos pelos alunos e por seus familiares para geração de renda. A renda obtida com a venda desses produtos financiou a formatura dos alunos.
- Conscientização da comunidade sobre o cuidado com o trânsito no entorno da escola e nas estradas da comunidade.

---

## Fotos de atividades desenvolvidas no Projeto Apresentação do Projeto de Empreendedorismo Jovem





## **Visita no entorno da escola – diagnóstico e registro**







Informações coletadas e organizadas pelos alunos

## **REFERÊNCIAS**

MAPA de Lavras. Disponível em: <http://www.cidade-brasil.com.br/vista-satelite-lavras.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

# **VIVÊNCIAS PARADESPORTIVAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO ESPORTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

***Juarez Luiz Abrão***

## **1 INTRODUÇÃO**

As escolas têm por finalidade criar mecanismos de práticas inclusivas e isso deve constar no Projeto Político Pedagógico, de modo a desenvolver uma educação inclusiva junto toda a comunidade escolar, oferecendo uma formação continuada aos docentes e adaptando-se às atuais necessidades (MACHADO *et al.*, 2009).

## **2 OBJETIVO GERAL**

Possibilitar aos alunos, com e sem deficiência, a convivência com grupos, oportunizando a construção de vínculos baseado no respeito, solidariedade, cooperação e espírito esportivo.

## **3 METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada qualitativamente através de um projeto de intervenção de práticas desportivas, intitulada de "Semana Paradesportiva". Participaram da ação duas turmas dos 9º anos, com aproximadamente 50 alunos, por um período de 6 semanas, com duração de 50 minutos cada aula. As atividades foram realizadas nas aulas de Educação Física.

A proposta consistiu em oferecer atividades lúdicas aos alunos com e sem deficiência como: andar em cadeiras de rodas, deslocamento vendado e restrição do uso de partes do corpo para compreender o que seria viver com limitações físicas.

Além das atividades práticas, os alunos puderem vivenciar algumas modalidades paradesportivas como *rugby* em cadeira de rodas, futebol de 5, vôlei sentado, badminton em cadeiras de roda e o goalball (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO - CPB, 2019).

## **4 RESULTADOS**

Conseguimos atingir o propósito da pesquisa através da participação dos alunos com e sem deficiência. Em seus relatos, foi nítida a compreensão de que todos têm direito a prática esportiva independentemente de suas limitações.

Além disso, os alunos levaram as experiências para fora do contexto escolar, fazendo o papel de multiplicadores da informação.

## **5 CONCLUSÃO**

Pesquisas desta natureza devem ser desenvolvidas no contexto escolar para que preconceitos sejam eliminados e ações possam garantir o direito de todos ao acesso à escola, não havendo discriminação devido a sua deficiência.

## REFERÊNCIAS

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Disponível em: [http://www.cpb.org.br/modalidades-visualizacao/-/asset\\_publisher/406JOgZOHDhG/content/id/22693](http://www.cpb.org.br/modalidades-visualizacao/-/asset_publisher/406JOgZOHDhG/content/id/22693). Acesso em: 22 ago. 2019.

MACHADO, K. *et al.* **Cotidiano escolar:** desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/102759387/COTIDIA-NO-ESCOLAR-DESAFIOS-DIDATICOS-E-PEDAGOGICOS-NO>. Acesso em: 10 set. 2019.

## ILUSTRAÇÕES



## **WORKSHOP TECNOLOGIAS E PRÁTICAS DIGITAIS NA SALA DE AULA**

***Patricia Vasconcelos Almeida  
Amanda Mendonça Pereira  
Karla Emanuella Veloso Pinto  
Karla Leticia de Lima Moraes  
Ana Paula Machado Coutinho***

O objetivo deste relato de experiência é divulgar um trabalho colaborativo entre uma professora universitária, suas duas orientandas, uma aluna do mestrado profissional em educação e uma discente de graduação em benefício dos professores da Educação Básica de Lavras. O motivo principal do *Workshop* foi apresentar, ensinar, vivenciar e oportunizar aos profissionais do ensino básico, atividades didáticas - para qualquer área do conhecimento - que demandam o uso das tecnologias digitais, a fim de que pudessem ser replicadas nos contextos de atuação dos professores participantes.

O *Workshop* foi uma forma encontrada para também atender a uma demanda da comunidade docente de ensino de línguas da Educação Básica de Lavras, que prontamente nos auxiliou na execução do trabalho de mestrado profissional intitulado "Formação docente para o uso das tecnologias digitais: uma proposta de oficina para professores de Língua Inglesa", realizada por Janúzia de Nazaré Santos Romão. Portanto, ele é a materialização/concretização do projeto construído pela referida autora.

A estrutura deste relato consta com a apresentação dos quatro momentos do trabalho realizado dentro da Universidade Federal de Lavras,

por dois dias consecutivos, a fim de que pudesse atender pelo menos cem (100) professores.

## **1 PRIMEIRO MOMENTO: “DIFERENTES TIPOS DE LETRAMENTOS DIGITAIS A SEREM EXPLORADOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS”**

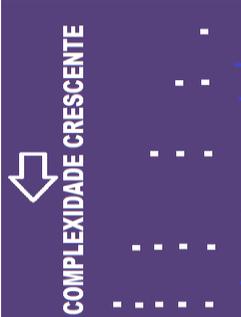
A primeira minioficina desenvolvida foi apresentada pela prelecionista Amanda Mendonça Pereira e teve como objetivo apresentar uma breve introdução ao conceito de Letramento Digital e aos diferentes tipos de letramentos digitais segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), buscando mostrar aos professores a importância de se trabalhar os diferentes tipos de letramentos em sala de aula, visando a desenvolver o letramento digital dos alunos. Essa minioficina foi ofertada nos dois dias do *workshop* (05 e 06 de março de 2020), com duração de uma (1) hora, aproximadamente. Em ambos os dias foi seguida a mesma abordagem de apresentação.

Em um primeiro momento, buscou-se abordar os aspectos teóricos acerca do tema Letramento Digital de acordo com os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), que o definem como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Dessa forma, foi trabalhado com os professores sobre a importância de ter conhecimento/habilidades acerca da utilização das tecnologias digitais em sala de aula, de maneira que o uso dessas tecnologias possa ser feito de modo significativo, potencializando o ensino do conteúdo didático.

Logo após essa explicação inicial, foram apresentados aos professores os diferentes tipos de

letramentos digitais, os quais são vistos pelos autores supramencionados como as competências necessárias para fazer uso crítico e significativo das tecnologias digitais. O quadro 1 abaixo apresenta esses letramentos digitais:

Quadro 1: Letramentos Digitais

	PRIMEIRO FOCO: LINGUAGEM	SEGUNDO FOCO: INFORMAÇÃO	TERCEIRO FOCO: CONEXÕES	QUARTO FOCO: (RE)DESENHO
	Letramento impresso			
	Letramento em SMS			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
		Letramento em pesquisa	<i>Letramento pessoal</i>	
	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragens	Letramento participativo	
	<i>Letramento em jogos</i>		Letramento intercultural	
	<i>Letramento móvel</i>			
	Letramento em codificação			<i>Letramento remix</i>

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

De acordo com os autores, todos os letramentos apresentados no quadro são necessários à prática docente, de forma que a tarefa dos professores no trabalho com esses letramentos digitais em sala de aula seja voltada para auxiliar os alunos a desenvolverem estratégias para lidar com cada foco do referido quadro, para que assim possam fazer o máximo com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Isso posto, foi explanado aos professores todos os letramentos digitais do quadro supracitado, suas habilidades e algumas possibilidades de aplicação em sala de aula, visando a potencializar suas práticas pedagógicas.

Ao fim da explicação, os professores se mostraram interessados em aprender sobre os letramentos digitais e suas aplicações. Alguns levantaram questionamentos acerca dos letramentos, o que nos fez perceber o envolvimento deles com o

tema abordado. Em seguida, a maioria dos professores relatou ter compreendido a definição de Letramento Digital, as habilidades a ele relacionadas e sua importância no trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula. Os participantes citaram também que puderam perceber a relevância de serem trabalhados tanto os aspectos teóricos quanto práticos em relação ao Letramento Digital durante a formação inicial docente, de forma que os professores pudessem, posteriormente, ter um suporte maior para trabalhá-los com os alunos (ALMEIDA, 2006; FREITAS, 2010). Por fim, os professores mencionaram a pertinência que essa minioficina teve para suas práticas em sala de aula, ressaltando que os aspectos teóricos trabalhados irão contribuir como embasamento para suas práticas digitais pedagógicas.

Após essa minioficina teórica, o *workshop* seguiu em um viés mais prático, com três miniofincinas que trabalharam com a real inserção de ferramentas digitais em sala de aula. Foram abordadas ferramentas como *Google Classroom*, *Kahoot* e *Poll Everywhere*, as quais serão apresentadas nas próximas seções.

## **2 SEGUNDO MOMENTO: "RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS"**

A primeira minioficina prática desenvolvida foi apresentada pela prelecionista Karla Emanuella Veloso Pinto e teve como objetivo apresentar aos professores da rede municipal de educação de Lavras um leque de possibilidades de Recursos Educacionais Digitais que estão disponíveis na internet e que podem vir a contribuir para a construção de aulas mais criativas e dinâmicas para os estudantes da Educação Básica, por meio do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como o *Google Classroom*.

A estratégia utilizada foi apresentar o *Programa de Inovação Educação Conectada*, do Ministério da Educação, que disponibiliza duas plataformas de Recursos Digitais para uso dos professores: *Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais* e a *Plataforma AVAMEC*.

O *Programa de Inovação Educação Conectada* busca apoiar a universalização do acesso à internet e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica, oferecendo aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos estudantes o contato com as novas tecnologias educacionais.

A proposta da *Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais* é reunir e disponibilizar, em um único lugar, os recursos educacionais digitais dos principais portais do Brasil, com o objetivo de melhorar a experiência de busca desses recursos, se tornando assim, um ambiente de busca, interação e colaboração entre professores. Nessa plataforma os usuários podem buscar, baixar e/ou navegar por mais de 20 mil recursos educacionais digitais, disponíveis gratuitamente, voltados para subsidiar o trabalho pedagógico de professores da educação básica.

Com o crescente uso da internet por parte dos professores, para elaboração do planejamento e atividades pedagógicas, ter o conhecimento de uma Plataforma que integre, em um único lugar, recursos digitais dos principais portais do Ministério da Educação, como Portal do Professor, TV Escola, Portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais, pode vir a tornar o trabalho dos professores mais prático, rápido e dinâmico.

Já a *Plataforma AVAMEC* é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação que disponibiliza inúmeros cursos gratuitos, online e com certificados para educadores. A

plataforma possui, atualmente, mais de 600 mil usuários cadastrados e 102 cursos no seu repositório, todos a distância, desenvolvidos em parceria com universidades públicas e com certificação do MEC. A apresentação dessa plataforma aos professores da Educação Básica se justifica pela importância do processo de formação continuada dos professores, principalmente, em cursos que trabalham com a temática do uso de tecnologias.

Após a apresentação dos Recursos Educacionais Digitais, foi mostrado aos professores algumas possibilidades de uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, com destaque para o *Google Classroom*. O objetivo era mostrar aos professores como os Recursos Educacionais Digitais podem ser disponibilizados em ambientes virtuais que contam com diversas ferramentas interativas e tornam a “sala de aula” e o processo de aprendizado mais dinâmico e criativo. Foram apresentadas algumas ferramentas do *G-suite for education* com sugestões de atividades para a prática pedagógica além de um passo a passo de como criar uma Sala Virtual no *Google Classroom*.

Ao final das apresentações realizamos uma roda de conversa para troca de percepções e foi muito interessante perceber que a maioria dos professores participantes da oficina não conheciam as ferramentas apresentadas e se mostraram muito surpresos com as possibilidades elencadas. Muitos professores sinalizaram o desejo de realizar cursos disponíveis no AVAMEC, e outros relataram o querer usar o *Google Classroom* com as suas turmas da Educação Básica. A maioria disse que iria incluir a Plataforma de Recursos Digitais do MEC como um ambiente de busca para material pedagógico.

Dessa forma atingimos o objetivo proposto, que era mostrar aos professores da rede municipal como pesquisar, encontrar e selecionar Recursos

Educacionais Digitais de forma a tornar as atividades pedagógicas mais criativas e dinâmicas e suas aulas mais interativas por meio do uso das tecnologias.

Para Demo (2004), o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeia ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida.

### **3 TERCEIRO MOMENTO – “KAHOOT EM SALA DE AULA: APROPRIAÇÃO CRIATIVA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM BENEFÍCIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS INOVADORAS”**

Dando continuidade à proposta do *workshop*, realizamos a segunda minioficina prática, que teve como objetivo apresentar a ferramenta digital *Kahoot*, disponível pelo *link* <https://kahoot.com/>, como uma ferramenta que possui estratégias de gamificação<sup>29</sup> e recursos para o uso em sala de aula, como a interação por meio do funcionamento de *gameshow*. Além desta apresentação, foi proporcionado um momento de elaboração de atividades gamificadas, dentro da ferramenta proposta, de acordo com a área

---

<sup>29</sup> Para Kapp (2012, p. 32) gamificação é “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

pedagógica de interesse dos professores da educação básica da rede municipal de Lavras, participantes do curso.

Em um primeiro momento, a ferramenta digital foi apresentada pela prelecionista Karla Letícia de Lima Moraes, de forma a apontar as estratégias de gamificação presentes nela, juntamente com os objetivos propostos. Para ilustrarmos a apresentação da ferramenta digital *Kahoot!*, a Figura 1 a seguir, retirada do site de busca *Google*, representa a proposta do *quiz* por meio desta ferramenta.

Figura 1: Apresentação – ferramenta digital *Kahoot!*.



Fonte: Google Imagens (2020).

Como podemos verificar, há uma tela projetada em que as questões e as alternativas são apresentadas. Já na tela dos participantes, por meio de computadores, celulares ou tablets, são presentes as figuras geométricas e cores associadas às alternativas. Além disso, destacamos que toda a atividade desenvolvida explora algumas estratégias de gamificação como *feedback*, *pontuação*, *ranking* e recompensas (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014; VIANNA *et al.*, 2013).

Após o breve momento de apresentação, foi realizada uma proposta de *quiz* sobre conhecimentos gerais a fim de proporcionar a esses professores a

experiência de poderem utilizar a ferramenta, primeiramente, assumindo os papéis de jogadores/alunos. Neste momento foi disponibilizado o *link* e o código de acesso à ferramenta e, após isto, demos início à atividade. Durante a participação na proposta do *quiz*, os professores estavam bastante participativos e eufóricos com as questões e também com a ferramenta, uma vez que ela, por meio das estratégias de gamificação presentes, estimulava a competitividade e interação do grupo de professores.

Posteriormente à esta experiência, foi disponibilizado um material a fim de ensinar, passo a passo, estes professores a utilizarem a ferramenta digital *Kahoot*. Foi nesta etapa da minioficina que estes participantes assumiram novamente seus papéis de professores e, por meio da mediação da prelecionista responsável, realizaram o cadastro e elaboraram suas atividades gamificadas na ferramenta, de acordo com as suas formações de interesse. Nesta etapa foi possível constatar que alguns destes professores apresentaram dificuldades em utilizar a ferramenta digital *Kahoot*, sendo necessário o auxílio das outras prelecionistas e da coordenadora do curso.

Quanto à estas dificuldades, compreendemos que parte delas estava associada ao fato da ferramenta ser toda em inglês, contudo, para facilitar este impasse, foi apresentado o passo a passo de elaboração em português e também de forma a indicar com setas e capturas das telas. Outro aspecto que se vincula às dificuldades existentes nesta minioficina, é em relação ao letramento digital destes professores na utilização de ferramentas digitais inseridas em contextos educacionais. Desta forma, conforme apresentado na parte teórica deste curso, podemos considerar que esta dificuldade, relacionada ao letramento digital, engloba os diferentes tipos de letramentos digitais (letramento multimídia, letramento em jogos, letramento em

---

pesquisa/filtragem e letramento em rede) categorizados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

No entanto, ao considerarmos que esta proposta de minioficina foi o primeiro contato de muitos destes professores com a ferramenta digital *Kahoot*, entendemos que o desenvolvimento do letramento digital nesta ferramenta será realizado a partir de uma maior testagem e realização de práticas por meio de sua utilização. Ademais, o retorno destes professores quanto à esta proposta foi muito significativo, sendo destacado por eles a diversão proporcionada por meio do jogo, a possibilidade de desafiar os alunos e o engajamento em sala de aula.

#### **4 QUARTO MOMENTO – “PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM (RE) PENSANDO A PARTIR DA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM TEMPO REAL”**

Finalizando a proposta do *workshop*, realizamos a terceira minioficina prática ministrada por Ana Paula Machado Coutinho, que teve como objetivo duas questões basilares: a) refletir acerca da relevância e funcionalidade da interação entre professores e alunos em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem e; b) viabilizar a inserção de tecnologia nessa relação sem causar prejuízos à interação entre professores e alunos, apresentando, então, uma plataforma de interação em tempo real, cujo nome é *Poll Everywhere*, e destacando seus potenciais de aplicação e sua qualidade, bem como possíveis fatores complicadores.

Inicialmente, foi proposto aos professores realizarmos juntos a reflexão e o compartilhamento de vivências acerca de uma pergunta motivadora, sendo ela: *Considerando que a interação entre professor e*

---

*aluno é primordial no processo de ensino-aprendizagem, como manter a efetividade dessa relação incluindo ferramentas digitais no ensino?* Nesse sentido, foi oportunizado aos professores que compartilhassem seu posicionamento diante da questão e que compartilhassem suas experiências para que, por meio disto, pudéssemos compreender suas dificuldades, anseios e a realidade que vivenciavam em suas aulas.

Posteriormente, houve a apresentação da plataforma *Poll Everywhere*, acessada em [www.polleverywhere.com](http://www.polleverywhere.com), expondo suas ferramentas e utilidades, bem como a forma como pode ser utilizada em diferentes instâncias, engajando os alunos nas atividades; interagindo com eles em tempo real; propondo competições entre eles, entre outros. Coube ao momento ressaltar a flexibilidade da ferramenta, pois o aluno poderia participar fazendo uso de computadores, tablets e celulares, e o professor, por sua vez, tem a possibilidade de acessar as respostas dos alunos após a realização das atividades.

Após essa apresentação, os professores foram convidados a participar da prática e a experienciar as atividades propostas pela plataforma. Desse modo, a dinâmica ocorreu da seguinte maneira: a) foi solicitado a eles que abrissem uma janela no *Google Chrome*; b) que, no lugar da descrição do site, escrevessem [PollEv.com/anapaulacout525](http://PollEv.com/anapaulacout525); c) aguardassem o início da dinâmica. Nesse momento, percebemos que alguns tinham dificuldades em trabalhar nos computadores, mas com a ajuda de seus próprios amigos e da equipe do evento, eles conseguiram acessar. Enquanto isso, cada um de seu computador aguardava a liberação de cada atividade que eu fazia no computador central.

Foram elaboradas atividades distintas, buscando fazer uso de cada ferramenta que a plataforma

disponibiliza em seu interior, como: *quizz*, competição, marcação de imagem, pergunta-resposta, fórum, entre outras. Cabe ressaltar que as atividades estavam relacionadas aos assuntos abordados no decorrer do evento, o que nos proporcionou obter um *feedback* por parte dos professores. A seguir, finalizada a realização da dinâmica, foi explorada mais detalhadamente cada parte específica da plataforma, os ensinando como criar as atividades e as suas possibilidades de aplicação, seja em sala de aula ou fora dela.

Nesse momento, a dificuldade encontrada pelos participantes ocorreu porque o site estava em língua inglesa e como não estavam cadastrados, não havia a opção de traduzi-lo. No entanto, foi explicado acerca da possibilidade de tradução da plataforma para língua portuguesa, o que só ocorre após a realização do cadastro na plataforma.

Em suma, essa minioficina colaborou não só para eles aprenderem a utilizar mais uma ferramenta, como também para que nós, que prelecionamos as oficinas, compreendêssemos as dificuldades enfrentadas por esses professores e pudêssemos não só demonstrar a utilização de ferramentas digitais, mas pensar também na adaptação delas para a condição de cada escola ali representada. Essa interação criou um ambiente de troca de vivências, de aprendizagem e construção de saberes coletivamente, pois tanto nós aprendemos com eles quanto eles conosco diante de cada minioficina realizada.

Deste modo, acreditamos que por meio da interação entre a comunidade acadêmica e a comunidade escolar, seja possível efetivar a inserção das teorias acerca das tecnologias e ferramentas digitais na prática de sala de aula. Porquanto, assim pensa-se não só na formação dos professores, mas também em uma formação continuada para esses

professores que atuam nas escolas, atendendo assim a demanda do trabalho de Janúzia de Nazaré Santos Romão, precursora desse *workshop*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. V. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira**: uma investigação baseada na Teoria da Atividade. 2006. 242 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogo com a educação. *In*: FADEL, L. M. *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>. Acesso em: 14 jul. 2020.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV, 2013.

## OS AUTORES

### **Adelene de Souza**.....

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras/UFLA. Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais. Graduada em Matemática. Professora no AEE da rede municipal, Intérprete de Libras. Membro do grupo de Estudos FORPEDI/UFLA.

E-mail: \_adelenebr@hotmail.com

### **Agnes Priscila Martins de Moraes**.....

Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (2015) e Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Portuguesa, em Revisão Textual e Metodologias Ativas. Atuou como bolsista no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES) (2013-2015) e como professora no Centro Educacional UFLA (CEUFLA) (2016). Além disso, atuou como corretora de redações do PAS (Processo de Avaliação Seriado) na Universidade Federal de Lavras (2016-2017), como tutora no curso de Pedagogia (UFLA- 2016-2017), como professora no Colégio Nossa Senhora de Lourdes (2017-2018) e como professora Colégio São José (Divinópolis).

E-mail: agnes.pri@gmail.com

### **Amanda Mendonça Pereira**.....

Mestre em Educação, na área de Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas, na Universidade Federal de Lavras. Realiza pesquisa na área de tecnologias e práticas digitais no ensino-aprendizagem de línguas, com foco em formação

inicial. Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras (2016).

E-mail: amandamendonca16@yahoo.com.br

### **Amanda Naves Rodrigues**

Graduada em Pedagogia (UFLA) e mestranda em Educação (UFLA). Atua como professora da educação básica: Ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: amandanrodrigues55@gmail.com

### **Ana Paula Machado Coutinho**

Graduanda em Letras Português e Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Integrante do Projeto de Extensão ASAS - Acessibilidade na Saúde em Atendimento aos Surdos, fomentado pela Universidade Federal de Lavras juntamente com a equipe de Medicina da Universidade, com ênfase em proporcionar acessibilidade aos surdos.

E-mail: acoutinho96@estudante.ufla.br

### **Carlos Betlinski**

Possui graduação em Filosofia - UNIFAI (1987), graduação em Pedagogia - Liceu São Paulo (1989), mestrado (2000) e doutorado em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor adjunto da UFLA - Universidade Federal de Lavras atuando na graduação e pós-graduação. Foi professor titular da Universidade Metropolitana de Santos e professor titular da Universidade Brasil onde também exerceu a função de coordenador pedagógico do curso de filosofia. Tem experiência nas áreas de Educação e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica e educação, educação e estética, formação cultural e cinema, gestão escolar, participação, cultura política, democratização, ética e trabalho docente.

E-mail: betlinsk49@gmail.com

### **Edmilson Francisco**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) (2019), Especialista em UEI (Uso Educacional da Internet) pela Universidade Federal de Lavras (2014), Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del Rei/MG (2009), Graduado em Letras com licenciatura em Português e Inglês pelo Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) (2000), Professor do Ensino Básico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de Lavras/MG. Áreas e temáticas de interesse: análise do discurso, tecnologias na educação, formação docente, metodologias de ensino de línguas, ensino técnico e profissional.

E-mail: ferriceliuei2014@gmail.com

### **Eloenia Oliveira da Silva**

Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Varginha - FADIVA desde o ano 2012, possui título de Especialização em Direito Constitucional Aplicado com capacitação para o Ensino no Magistério Superior (2014), pela Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus e é licenciada em Sociologia pela Universidade Pitágoras Unopar desde o início do ano de 2020. Atualmente, com 8 (oito) anos de experiência profissional na área de Direito, com ênfase em Direito Penal, Constitucional e Civil, exerce suas atividades jurídicas junto ao escritório denominado Paródia, Oliveira e Xexéo - Advogados Associados, sendo aficionada pela sua área de atuação e pela busca por novas e melhores soluções em suas demandas jurídicas. Ademais, divide ainda, parte do seu tempo, lecionando aulas de Sociologia na rede estadual pública de ensino e está cursando Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras desde o início do ano de 2019.

E-mail: [eloenia.silva@estudante.ufla.br](mailto:eloenia.silva@estudante.ufla.br)

**Helaine Cristina Amaro Calixto**-----

Professora da Educação Básica, Mestra em Educação na área de Formação de Professores, na Linha de Pesquisa: Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas na Universidade Federal de Lavras (UFLA/2020). Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2001) e Pedagogia realizada na UFLA (2016); Especialização: Processo de Formação e Metodologia da Língua Portuguesa (2002), Alfabetização e Letramento pela UFSJ (2008), Supervisão Escolar pela FIJ (2010) Tutora do Curso Pró-Letramento na área de Linguagens (2008).

E-mail: [helaine.calixto@estudante.ufla.br](mailto:helaine.calixto@estudante.ufla.br)

**Helena Maria Ferreira**-----

Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade; Líder do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq).

E-mail: [helenafferreira@ufla.br](mailto:helenafferreira@ufla.br)

**Ilsa do Carmo Vieira Goulart**-----

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE-UFLA.

E-mail: [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br)

---

### **Isabella Bacha Ferreira**.....

Doutoranda em Educação na Universidade Nove de Julho. Mestre em Educação com ênfase em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Lavras. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Participou de Projeto de Extensão: Análise de Livros Didáticos de Língua Estrangeira, na área de pronúncia. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: multimodalidade, multissêmico, educação básica e formação docente. Possui experiência em revisão de textos. Tem interesse na área de semiótica social e formação de professores. Atuou como corretora de redação no Processo de Avaliação Seriada (PAS) na Universidade Federal de Lavras de 2017 a 2019.

E-mail: bachafisabella@hotmail.com

### **Jenifer Jully Vilela de Oliveira**.....

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA e possui graduação em Letras Português-Inglês e suas Literaturas pela referida universidade. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Lavras, entre 2014 a 2016, e desenvolvi pesquisas vinculada ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC) fomentado pela FAPEMIG, entre 2016 a 2018. As pesquisas acadêmicas referem-se às áreas de Formação de Professores, Linguística Aplicada e Análise do Discurso. Tem experiências nas áreas de Língua Portuguesa, Gramática e Literatura.

E-mail: jenisvilela@gmail.com

### **Joselma Silva**.....

Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Matemática pelo Centro Universitário de Lavras. Especialização em estatística pela Ufla. Professora da rede Municipal de Lavras. Integrante do Nelle – Núcleo

de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita. Tem experiência na área de Educação, atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Coordenadora escolar. Tem experiência como preceptora no Programa Residência Pedagógica pela Ufla. Atualmente é professora voluntária no curso de Pedagogia da Ufla. Área de pesquisa: Formação docente, alfabetização e letramento.

E-mail: joselma.jc@hotmail.com

### **Juarez Luiz Abrão**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR. Especialização em Esporte e Atividade Física para pessoa com deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG.

E-mail: juarez.abrao@gmail.com

### **Karla Emanuella Veloso Pinto**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Lavras. Coordenadora de Tecnologias Aplicadas a Educação. Especialista em Uso Educacional da Internet. Coordenadora Pedagógica do Programa Educação Conectada do Município de Lavras. Articuladora da Política de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação - Governo Federal.

E-mail: karlaveloso4@gmail.com

### **Karla Leticia de Lima Moraes**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras desenvolvendo pesquisa na área de Formação de Professores, na linha de pesquisa em Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas, atuando na inserção de Estratégias de Gamificação nas

Práticas Pedagógicas Digitais de Professores de Línguas em Formação Inicial. Possui Licenciatura e Bacharelado em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara (2018).

E-mail: karlaleticiadelima@gmail.com

### **Luciana Azevedo Rodrigues**.....

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1997), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2007) realizou estágio de pós doutoramento em Filosofia da Educação na Universidade de Leipzig. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, indústria cultural, educação, cinema e formação cultural.

E-mail: luazevedo@ufla.br

### **Ludmila Magalhães Naves**.....

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Especialista em Educação Infantil, Pós-graduanda em Arte Educação, Bacharel em Administração, Graduanda em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE- UFLA.

E-mail: ludnaves@gmail.com

### **Marcelino da Costa Ramos**.....

Formado em História pelo Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado, pós-graduação em História, Sociedade e Cultura pela Univas, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

E-mail: marcelino.ramos@estudante.ufla.br

### **Márcia Aparecida da Silva Costa**

Meu nome é Márcia Aparecida da Silva Costa. Tenho 44 anos, sou formada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera – Uniderp, Polo de Lavras-MG. Possui pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora pela Faculdade de Educação São Luis. Pós-graduação Lato Sensu em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras. Atuo como professora, em efetivo exercício, das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Cantinho Feliz, localizada no município de Ingaí-MG, desde o ano de 2004. Atualmente, trabalho na mesma escola em dois turnos como professora regente em duas turmas do 2º ano do E. F.

E-mail: marcia.costa@estudante.ufla.br

### **Márcio Barbosa de Assis**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (PPGE-UFLA) (2020), linha de pesquisa em Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas. Pós-graduação em Gestão Pedagógica de Empresas (2006) e em Metodologia de Ensino Superior (2004), pelo Centro Universitário de Lavras (Unilavras). Graduação em Biblioteconomia pelo Centro Universitário de Formiga (1999). Atuou como professor titular no curso de Biblioteconomia, da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) e como professor colaborador no Centro Universitário de Lavras (Unilavras). Atualmente ocupa o cargo de bibliotecário/documentalista na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguimentos: bibliotecas universitárias e públicas, gestão de biblioteca, normalização de trabalhos científicos, gestão da

informação, atendimento e treinamento de usuários, processamento técnico (indexação, catalogação e classificação de documentos) e na docência.

E-mail: marciobassis@hotmail.com

### **Marília Eduardo da Silva**.....

Graduada em Pedagogia (UFLA) e mestranda em Educação (UFLA). Atua como professora da educação básica: Ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: mariliaeduardo10@hotmail.com

### **Mauriceia Silva de Paula Vieira**.....

Mauricéia Silva de Paula Vieira é doutora em Linguística Pela Universidade Federal de Minas Gerais. Concluiu o mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003), na área de Leitura: produção e recepção de textos. Possui especialização em Processo de Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa e Especialização em Alfabetização. Graduada em Letras Português-Francês e bacharel em Direito. Suas pesquisas se inserem nas seguintes temáticas: interações mediadas pelo computador, multiletramentos, alfabetização e letramento, ensino e aprendizagem da língua portuguesa, leitura, escrita e aspectos morfosintáticos do Português. Atualmente, é Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Leitura e Escrita (GEPLÉ), na Universidade Federal de Lavras e participa do Projeto Laboratório Interdisciplinar de Formação Docente (LIFE/CAPES). Docente no Mestrado em Letras (PPGL/UFLA) e no Mestrado em Educação (PPGE/UFLA).

E-mail: mauriceia@dch.ufla.br

### **Paloma Cristine S. Souza**.....

Graduada em História – Licenciatura Plena, pelo Centro Universitário Uninter, Mestranda em Educação

(Formação de Professores) pela Universidade Federal de Lavras/MG - UFLA. Professora atualmente de Educação e Cidadania no Projeto Câmara na Escola, da Escola do Legislativo de Nepomuceno/MG.  
E-mail: paloma.souza@estudante.ufla.br

### **Patrícia Vasconcelos Almeida**

Professora de língua inglesa na Universidade Federal de Lavras, no curso de Letras, Departamento de Estudos da Linguagem. Professora no programa de pós-graduação da Educação (mestrado profissional) e da pós-graduação Letras (mestrado acadêmico). Pós Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais em Linguística Aplicada - Estudos Linguísticos - linha: Linguagem e Tecnologia (2019). Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006), com um período na Inglaterra na Universidade de Bath.

E-mail: patricialmeida@ufla.br

### **Rita Cássia de Oliveira**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Educação e Mídias na Educação, Licenciada em Filosofia, Graduanda em Pedagogia. Professora da Educação Básica, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA).

E-mail: rita-coliver@hotmail.com

### **Roselaine Silva Tadeu**

Graduada em Pedagogia (UNILAVRAS). Atua como professora da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

E-mail: roselainetadeu@gmail.com

### **Teciene Cássia de Souza**

Graduada em Letras - Português/Inglês, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA - 2018).

---

Mestranda em Educação, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA – 2019). Integrante do grupo de pesquisa Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (TEXTUALIZA). Área de atuação: Educação; Letras.  
E-mail: teciene.souza1@estudante.ufla.br

### **Thiago Lemes de Oliveira**.....

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2019), graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2013), pós graduado em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes-FPA (2015) e pós graduado em Docência do Ensino Superior de Libras pela Universidade Cândido Mendes (2018). Atualmente é Professor de Libras do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva.

E-mail: thilemesoli@gmail.com

### **Uliania Marinho Rodrigues**.....

Graduada em Estudos Sociais – com habilitação em História, pela faculdade UPIS – União Pioneira de Integração Social, localizada na cidade de Brasília – DF. Sou professora da educação básica nos anos finais do ensino fundamental e médio, desde 2005, tendo ministrado aulas nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia em instituições de ensino da rede particular e pública. Atualmente sou professora designada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e componho o corpo docente da Escola Estadual João Batista de Carvalho, na cidade de Bambuí – MG, ministrando a disciplina de História nas turmas de 6º anos e 1º anos do ensino médio. Nos anos de 2013 e 2014, ocupei o cargo de professora substituta no Instituto Federal de Minas Gerais - campus Bambuí e ministrei as disciplinas de História,

Filosofia e Sociologia nas turmas dos cursos técnicos de Agropecuária, Informática e Mecânica da instituição.

E-mail: ulimrodrigues@gmail.com

### **Valéria Aparecida Costa Sousa**

Graduada em pedagogia pela Universidade Anhanguera UNIDERP, polo de Lavras – MG, desde o ano de 2016, pós-graduada em Educação Física Escolar pela universidade Candido Mendes. Atuo como professora desde o ano de 2017, ano em que trabalhei nas cidades de Lavras-MG em uma turma de educação infantil e em Luminárias-MG no 2º ano do ensino fundamental. Atualmente trabalho em Ingaí-MG, como professora dos anos iniciais do ciclo de alfabetização.

E-mail: valeria.sousa@estudante.ufla.br

### **Vanderlei Barbosa**

Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Lavras - UFLA. Doutor em Educação na área Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Educação na área Ensino Superior e Avaliação Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUC-Campinas. Licenciatura Plena em Filosofia e Bacharel em Teologia, também, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ PUC-Campinas. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Foi Pró-Reitor Acadêmico do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal - UNIPINHAL. Foi Secretário Municipal de Educação de Inconfidentes/MG. Vice-Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Reitor do Instituto de Teologia dos Estigmatinos e Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos. Coordenador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão/ MOSAICO, pertencente ao Departamento

de Educação da Universidade Federal de Lavras, UFLA. Principais áreas de atuação: Filosofia da Educação, Pensamento Latino Americano, Ética, Pensamento Católico e Teoria Política. Autor de vários artigos científicos e dos livros Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado, Apanhador de Histórias e No Tempo Certo. E-mail: vanderleibarbosa@ded.ufla.br

**Vanessa Mattos Magalhães Milêu**.....

Graduada em Letras Português/Inglês e especializada em Gestão Educacional pelo UNIS/MG – Centro Universitário do Sul de Minas. Pós-graduanda no Mestrado Profissional em Educação pela UFLA – Universidade Federal de Lavras. Atua como professora da educação básica no ensino de Língua Inglesa. E-mail: vanessa.mileu@estudante.ufla.br

**Vanilda Aparecida Belizário**.....

Inspetora Escolar da SRE Pouso Alegre – SEE/MG. Licenciada em Normal Superior, Pedagogia e Letras Português. Pós-graduada em Design Instrucional para EaD Virtual, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e Teorias e Práticas da Educação. Aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação - na Universidade Federal de Lavras; Membro do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: vanilda.marques@estudante.ufla.br



ISBN: 978-65-00-12075-2



**CL**

9 786500 120752