

Organizadores:

Alba Regina Battisti de Souza

Lourival José Martins Filho

Tamara Lofy de Brito

# PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL:

diálogos formativos  
e registros

**Organizadores**

Alba Regina Battisti de Souza

Lourival José Martins Filho

Tamara Lofy de Brito

**Práticas docentes no  
Ensino Fundamental:  
diálogos formativos e registros**



1ª Edição  
Foz do Iguaçu  
2023

© 2023, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Diagramação:** Valéria Lago Luzardo

**Capa:** Gloriana Solís Alpizar

**Revisão:** Os autores

**ISBN** 978-65-86746-32-7

**DOI:** 10.23899/9786586746327

**Disponível em:** <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/104>

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Práticas docentes no Ensino Fundamental [livro eletrônico: diálogos formativos e registros / organização Alba Regina Battisti de Souza, Lourival José Martins Filho, Tamara Lofy de Brito. -- Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEC, 2023. PDF.

Vários autores.  
Vários colaboradores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-86746-32-7

1. Ensino Fundamental. 2. Universidade e Educação Básica. 3. Formação e Práticas Docentes. I. Souza, Alba Regina Battisti de. II. Martins Filho, Lourival José. III. Brito, Tamara Lofy de.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

**Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC**  
**Diretoria Executiva**

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo  
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós  
Diretora Vice-Presidente

Dr. Lucas da Silva Martinez  
Diretor Vice-Presidente

**Editora CLAEC**

Me. Bruno César Alves Marcelino  
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de  
Araújo  
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez  
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo  
Editora-Assistente

**Conselho Editorial**

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán  
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão  
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler  
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo  
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine  
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues  
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín  
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes  
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto  
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo  
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

## **Comissão de Avaliação**

**Coordenação:** Alba Regina Battisti de Souza

**Vice coordenação:** Tamara Lofy de Brito

### **Componentes**

Ma. Ana Elisa de Moura Miotto  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Ma. Anésia Maria Martins Furtado  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Ma. Gislene Prim  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Ma. Jaqueline Maria Coelho Maciel  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Ma. Kênia Kristina Furtado  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Ma. Maria Aparecida de Aguiar Demaria  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Dra. Mônica Teresinha Marçal  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Profa. Esp. Rosângela Alves de Assunção  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

*Aos professores e professoras da Educação Básica do país,  
com o nosso respeito e reconhecimento.*

# Prefácio

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1980, p. 39)<sup>1</sup>.

Dou início a este prefácio em diálogo com o pensamento de Paulo Freire que chama a atenção para o papel da educação, de humanizar e transformar os homens e as mulheres. A educação que, às vezes, apresenta-se como um terreno árido e sem vida, que molda a criatividade das crianças, tem uma função primordial de aprendizado da condição humana e possibilita a produção, a circulação e a transformação do conhecimento científico.

Agradeço à professora Alba Regina, minha colega de FAED, pela oportunidade de fazer parte deste livro, “Práticas docentes no Ensino Fundamental: diálogos formativos e registros”, que oportuniza diferentes leituras a partir das lentes de quem interage e dialoga com diferentes cenários que fazem parte do contexto das escolas e da sala de aula.

São textos que possibilitam vislumbrar cenários acerca da formação e da profissão docente, a partir dos campos acadêmico, prático, epistemológico, político-pedagógico, político-institucional, que apresentam as nuances que fazem da docência e da formação um campo heterogêneo, alvo de constantes disputas, seja pelo domínio cultural-cognitivo daqueles que os habitam, seja pela materialização de suas redes, pelos fluxos de ideias e discursos que por elas confluem.

Ao longo dos meus anos como professora, meu docenciar/existenciar pode ser materializado nas diferentes experiências que vivi e movimentos que empreendi, seja como estudante de licenciatura, professora da Educação Básica ou como professora no Ensino Superior, preocupado com a formação de professores e os rumos da educação em nosso país. Os anos de profissão me ajudaram a compreender que a docência é constituída a partir de múltiplos aspectos, territorializados e especializados em diferentes escalas, em discursos, políticas e ações que legitimam práticas e invalidam

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

outras ou as constituem entre a crise daquelas anteriormente validadas e seus pontos de contato com o novo que está emergindo.

Neste movimento de ler/pensar/existir à docência, tenho empreendido diálogos com diversos interlocutores da vida pessoal e profissional que possibilitam repensar a importância social da docência e as críticas a ela endereçadas, nos mais diversos meios de divulgação de informações e opiniões. As reflexões pessoais como professora de licenciatura em Geografia, especialmente nas disciplinas de estágio curricular supervisionado, as provocações-reflexões trazidas pelos estudantes e orientandos e os movimentos institucionais que circulam no meio acadêmico têm contribuído para dar sentido à minha vida profissional.

Compreendemos que a formação inicial é um processo amplo e complexo, que deve proporcionar ao futuro professor/a um repertório de saberes e conhecimentos que possibilitem instrumentalizá-lo para o desempenho profissional num espaço de vivência e cultura escolar. O desafio de uma licenciatura é oportunizar uma formação que tenha como propósito tornar o ensino significativo para os estudantes da Educação Básica.

Os novos paradigmas de formação de professores/as têm demonstrado que o exercício da docência envolve, além dos conhecimentos adquiridos na graduação, saberes que constituem a prática profissional. É importante que este processo forneça bases para que o/a futuro/a professor/a tenha condições de construir os conhecimentos pedagógicos e práticos que são essenciais para o exercício da profissão.

Nesta perspectiva, o Laboratório de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE se traduz em um espaço-tempo que tem papel fundamental na relação entre a universidade e a educação básica, criando pontes, entre os estudantes da graduação e da pós-graduação, com as unidades escolares, o que tem ampliado os debates sobre com quem se compartilha a trajetória político-formativa de pesquisa e trabalho docente, bem como a criação de redes pedagógicas que têm compromisso com uma educação pública de qualidade.

O NAPE tem constituído na FAED uma trajetória ligada à formação de professores/as numa abordagem que privilegia uma trajetória num contínuo processo de reflexão sobre a atividade de ensinar com condições de enfrentar diferentes situações do cotidiano de trabalho. Uma formação que promova a autonomia profissional para que o professor seja capaz de produzir conhecimentos, articular teoria e prática, possa interagir com seus pares, esteja atento às transformações e às necessidades de seus alunos.

Acreditamos que a trajetória formativa tem papel fundamental na produção de conhecimentos e saberes que configuram a docência para a construção da identidade do professor/a. Domínio de saberes pedagógicos, didáticos e políticos que possibilitem fazer uma leitura crítica da realidade para tomar iniciativas, no sentido de superar os desafios colocados pela profissão. Saberes que promovam a preparação de professores/as autônomos, críticos e reflexivos, capazes de promoverem práticas educativas que colaborem com a aprendizagem dos estudantes.

Que este livro contribua para estabelecer o diálogo entre os/as professores e para subsidiar as práticas pedagógicas produzidas nos diferentes contextos e unidades escolares. Que sirva para gerar intercâmbio de ideias, reflexão sobre o papel da educação e contribuir com a formação de profissionais mais qualificados para ensinar e aprender, sujeitos que problematizem sua prática.

Boa leitura!

*Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins*  
Florianópolis, agosto de 2023.

# Sumário

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Apresentação</b>   | <b>11</b> |
| <i>Alba Regina Battisti de Souza, Lourival José Martins Filho, Tamara Lofy de Brito</i>   |           |
| <b>A relação universidade e escola na formação inicial: o Programa Residência Pedagógica e a identidade docente</b>                               | <b>15</b> |
| <i>Agatha da Rosa dos Santos, Rosa Elisabete Wypczynski Militz Martins</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.1                                       |           |
| <b>A gestão da rotina escolar do Ensino Fundamental no contexto pandêmico da Covid-19: um relato de experiência</b>                               | <b>25</b> |
| <i>Amarildo Amadeu Rafain, Cristiana Laurindo, Luciane Baretta</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.2   |           |
| <b>A escuta e o desejo de saber na aprendizagem do desenho mangá: um relato de experiência a partir de um “atendimento domiciliar pedagógico”</b> | <b>41</b> |
| <i>Ana Maria Alves de Souza</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.3  |           |
| <b>Conexões entre afetividade e autonomia: relato de experiência no 3º ano do Ensino Fundamental com base na perspectiva de Henri Wallon</b>      | <b>54</b> |
| <i>André Luiz Furlan Antigo, Lourival José Martins Filho, Alba Regina Battisti de Souza</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.4                      |           |
| <b>Estágio supervisionado e docência: um olhar para o processo de alfabetização e letramento</b>  | <b>63</b> |
| <i>Bruna Ribeiro Xavier, Maria Laura Pozzobon Spengler</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.5   |           |
| <b>Diversificar para empatizar</b>  | <b>75</b> |
| <i>Eduardo Antonio dos Santos, Lucieneide de Barros Lima do Carmo</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.6  |           |
| <b>O direito à infância como pressuposto do estágio de docência em anos iniciais do Ensino Fundamental</b>  | <b>87</b> |
| <i>Gisele Gonçalves, Fernanda Gonçalves</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.7  |           |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Experiências e estratégias na alfabetização do Ensino Fundamental: pós-pandemia</b>   | <b>97</b>  |
| <i>Graziela da Silva Varella Batista</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.8  |            |
| <b>Representações sobre a orientação educacional na EEB Hilda Teodoro Vieira: presença e acolhimento</b>   | <b>107</b> |
| <i>Juliana Topanotti dos Santos de Mello</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.9  |            |
| <b>O xadrez escolar no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes dos anos iniciais na escola E. B. Hilda Teodoro Vieira</b>                          | <b>117</b> |
| <i>Marco Antonio Dutra Schmitz</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.10   |            |
| <b>Um relato de adaptação curricular com estudantes da Educação Especial</b>   | <b>130</b> |
| <i>Neusa Almeida Santana Machado, Samira de Moraes Maia Viganó</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.11   |            |
| <b>Uso de jogos educativos no ensino de Ciências: dimensões lúdicas no desenvolvimento integral dos estudantes</b>                                       | <b>139</b> |
| <i>Patrícia da Costa Kunt, Rafaella de Paula Tavares Harbe</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.12   |            |
| <b>Das experiências que nos habitam: (auto)biografia no processo de formação docente inicial, no Programa de Residência Pedagógica nos anos iniciais</b> | <b>152</b> |
| <i>Renata Soares Sampaio dos Santos, Alba Regina Battisti de Souza</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.13   |            |
| <b>Implementando a horta pedagógica na EEB Hilda Teodoro Vieira: construção coletiva para uma escola sustentável</b>                                     | <b>165</b> |
| <i>Rosângela Alves de Assunção</i><br>DOI: 10.23899/9786586746327.14   |            |
| <b>Sobre os autores e as autoras</b>   | <b>182</b> |

# Apresentação

A obra “Práticas docentes no Ensino Fundamental: diálogos formativos e registros” tem um sentido especial por reunir textos de profissionais que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior e de estudantes de graduação e pós-graduação da área da educação. São escritos que tomam as experiências como parte de um processo formativo, não só de quem os escreve, mas também de quem se dedica a conhecer um universo ainda pouco divulgado e reconhecido.

Articulado aos trabalhos de extensão, pesquisa e ensino, realizados no Laboratório de Didática e Formação Docente (NAPE) - criado em 2004, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), vinculado ao Departamento de Pedagogia e ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) -, o livro tem como objetivo principal promover a divulgação de temáticas advindas do trabalho desenvolvido na gestão administrativa, pedagógica e na docência no Ensino Fundamental, de escolas da rede pública de ensino, e construir, por meio de formações e estudos, de caráter dialógico, parceria entre universidade e Educação Básica.

Na extensão, vincula-se, mais recentemente, ao projeto “Formação e Práticas docentes no Ensino Fundamental: diálogos e registros” e na pesquisa, por meio do estudo “Políticas e práticas de formação docente na atualidade: entre propostas, pesquisas e ações”. Quanto ao ensino, decorre, além da experiência dos professores organizadores/as junto aos estágios curriculares em docência, dos trabalhos realizados, em diversas edições, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Assim, são reunidos 14 artigos, cada qual com suas problematizações e reflexões, representando um pequeno fragmento da imensa complexidade da docência, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Assim, traduzem, nas palavras de Freire (2021)<sup>1</sup>, a consciência da inconclusão como importante referência para nossa prática educativa e que nos impele a um movimento de busca e aprendizados, como docentes e seres históricos que somos.

No trabalho 1, “A relação universidade e escola na formação inicial: o Programa Residência Pedagógica e a identidade docente”, Agatha da Rosa dos Santos e Rosa Elisabete Wypczynski Militz Martins socializam um rico estudo sobre a relação entre

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Universidade e Educação Básica e discorrem sobre a potente possibilidade do Programa Residência Pedagógica na constituição da identidade docente dos futuros professores.

O texto 2, “A gestão da rotina escolar do Ensino Fundamental no contexto pandêmico da Covid-19: um relato de experiência”, Amarildo Amadeu Rafain, Cristiana Laurindo e Luciane Baretta descrevem e analisam as principais dificuldades e superações na gestão da rotina escolar, frente às condições para o ensino remoto, no contexto da pandemia, enfrentados pela escola na qual atuam.

Ana Maria Alves de Souza apresenta o artigo 3, intitulado “A escuta e o desejo de saber na aprendizagem do desenho mangá: um relato de experiência a partir de um atendimento domiciliar pedagógico”. Nele, é possível verificar uma série de ações e reflexões da professora para acompanhar e realizar um trabalho domiciliar com uma estudante do Ensino Fundamental, tendo como base a observação sensível e a escuta atenta.

O artigo 4, de André Luis Furlan Antigo, em diálogo com os professores Lourival José Martins Filho e Alba Regina Battisti de Souza, relata um trabalho realizado com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, no qual questões sobre a afetividade no contexto escolar são abordadas, tendo como base teórica o estudioso Wallon.

No trabalho 5, “Estágio supervisionado e docência: um olhar para o processo de alfabetização e letramento”, Bruna Ribeiro Xavier e Maria Laura Pozzobon Spengler tratam de uma prática de estágio em docência, realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como um dos principais temas as representações e (res)significados das festividades juninas.

Eduardo Antonio dos Santos e Lucieneide de Barros Lima do Carmo, no artigo 6, “Diversificar para empatizar”, apresentam uma proposta pedagógica, realizada no Ensino Fundamental, pautada na problematização acerca do respeito às diferenças, por meio de leituras, discussões e atividades criativas.

As crianças, como sujeitos de direitos, atores sociais, sujeitos partícipes que criam e constroem suas identidades nos espaços sociais nos quais estão inseridas, são a tônica do trabalho 7: “O direito à infância como pressuposto do estágio de docência em anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Gisele Gonçalves e Fernanda Gonçalves.

No texto 8, “Experiências e estratégias na alfabetização do Ensino Fundamental: pós-pandemia”, Graziela da Silva Varela descreve como elaborou atividades de leitura

e escrita, de forma lúdica e sequenciada, articuladas à reflexão dos estudantes acerca do preconceito, do racismo e da discriminação.

Juliana Topanotti dos Santos de Mello, no trabalho 9, “Representações sobre a Orientação Educacional na EEB Hilda Teodoro Vieira: presença e acolhimento”, discorre sobre a importância das escolas desenvolverem um conjunto de práticas baseadas no cuidado, no acolhimento e na promoção do respeito nas relações dos e com os educandos.

“O xadrez escolar no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes dos anos iniciais na escola E.B. Hilda Teodoro Vieira”, texto 10, de Marco Antonio Dutra Schmitz, apresenta várias possibilidades de atividades práticas com brincadeiras para o aprendizado do jogo de xadrez e reflete sobre as possíveis melhoras do aprendizado dos estudantes.

Neusa Almeida Santana Machado e Samira de Moraes Maia Vigano descrevem, no trabalho 11, “Um relato de adaptação curricular com estudantes da Educação Especial”, aspectos da vivência escolar quanto aos desafios e aprendizados frente aos processos de inclusão, no caso, com enfoque nas adaptações curriculares.

O “Uso de jogos educativos no ensino de Ciências: dimensões lúdicas no desenvolvimento integral dos estudantes”, texto 12, de Patrícia da Costa Kunt e Rafaella de Paula Tavares Harbe, apresenta diversas possibilidades da utilização dos jogos em situações pedagógicas, articulando a aquisição de conceitos com o desenvolvimento humano.

No artigo 13, “Das experiências que nos habitam: (auto)biografia no processo de formação docente inicial, no Programa de Residência Pedagógica nos anos iniciais”, Renata Soares Sampaio dos Santos e Alba Regina Battisti de Souza analisam como as experiências podem contribuir para aprofundar e mobilizar a relação teoria e prática na formação docente.

No trabalho 14, “Implementando a horta pedagógica na EEB Hilda Teodoro Vieira: construção coletiva para uma escola sustentável”, de Rosângela Alves de Assunção, é possível acompanhar a experiência da construção de uma horta na escola, com destaque para o envolvimento e os ricos aprendizados dos estudantes.

Registramos nossos especiais agradecimentos: aos autores e às autoras da obra, pela cumplicidade, confiança e dedicação, ao longo de vários meses, até a conclusão dos trabalhos; à equipe diretiva da FAED: Diretor Geral Prof. Dr. Celso João Carminati, Diretora de Extensão Profa. Dra. Rosa Elisabete Wypczynski Militz Martins, Diretora

de Ensino de Graduação Profa. Dra. Julice Dias, Diretor de Pesquisa Prof. Dr. Emerson César de Campos e Diretor de Administração Guilherme Medeiros; à equipe da comissão científica interna que, ao longo do trabalho, colaborou no processo de aprimoramento dos escritos; aos integrantes do NAPE: professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação pelo companheirismo e compromisso político-pedagógico com a Educação Básica.

Desejamos que a coletânea aqui apresentada seja fonte de ideias, de reflexões e de encorajamento para que outras publicações dessa natureza sejam realizadas!

*Profa Dra. Alba Regina Battisti de Souza*  
*Prof. Dr. Lourival José Martins Filho*  
*Profa. Tamara Lofy de Brito*  
Florianópolis, agosto de 2023.

# A relação universidade e escola na formação inicial: o Programa Residência Pedagógica e a identidade docente<sup>1</sup>

Agatha da Rosa dos Santos

Rosa Elisabete Wypyczynski Miltz Martins

## Palavras iniciais

Apresentamos, nessa escrita, reflexões teóricas frutos de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que possui como temática o Programa Residência Pedagógica – área de Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC), tendo como objeto de Pesquisa os editais dos anos de 2018 e 2020.

Pretendemos desenvolver análises teóricas, com base nas pesquisas bibliográfica e documental realizadas, discutindo os aspectos da formação inicial docente, construção da identidade do/a professor/a, relação Escola e Universidade e o Programa Residência Pedagógica (PRP). O objetivo desse artigo é socializar como a relação entre Universidade e Educação Básica, por meio do Programa Residência Pedagógica, é potente na constituição da Identidade Docente dos/as futuros/as professores/as.

Com o entendimento de que a concepção dos saberes docentes se dá, sobretudo, no chão da escola, apontamos a necessidade do aperfeiçoamento formativo dos/as futuros/as professores/as, por meio da relação da teoria aprendida na Universidade com a prática a ser realizada na Educação Básica. E demonstrando que os momentos de inserção no ambiente escolar se dão, sobretudo, nos estágios curriculares e nos programas de iniciação à docência, como o PIBID<sup>2</sup> e o PRP, num caminho para a qualidade formativa e para a valorização efetiva da profissão docente.

---

<sup>1</sup> Este artigo faz parte do projeto “Observatório de Educação Geográfica: Formação e Práticas Pedagógicas” e conta com recursos do Edital de Chamada Pública PAP/FAPESC 48/2022 - Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa, da UDESC.

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, instaurado no ano de 2007.

Após essa breve introdução, iremos prosseguir essa escrita com a apresentação dos aspectos da formação docente e da construção dessa identidade, por meio de autoras e atores que dialogam com o tema. Em seguida, discutiremos sobre a relação Universidade e Educação Básica, também no apoio com teóricos/as, e, por fim, abordaremos como o Programa Residência Pedagógica é potente para viabilizar as questões faladas anteriormente.

## **Formação docente: a construção da identidade**

Com o entendimento de que a formação inicial docente é um processo abrangente, entrelaçando na construção da identidade docente, na caminhada formativa, a história pessoal e profissional, concordamos com Moita (2000) quando destaca que a identidade pessoal e a identidade profissional, com base na forte variação de relações feitas, passam por contradições e ambiguidades. Para a autora, a formação é um processo de produção e de construção de si mesmo, para além de simples noção do conhecimento de uma profissão, e também na certeza de que este é um processo que não se esgota, como também acreditamos e concordamos que essa construção se dá num dado momento histórico em que os sujeitos se situam, assim como as outras profissões. Com base nessa noção, podemos afirmar que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (Pimenta, 2000, p. 19).

A construção da identidade docente não se resume somente aos domínios dos conteúdos e saberes de área, ela se constrói nos momentos, espaços, nas histórias de vida das pessoas, lugares e experiências, para além da sala de aula (Cavalcanti, 2012). Temos a noção de que a identidade se firma no espaço escolar, mas também é composta pelas diversas questões elencadas. Acerca dessa discussão, Cavaco (1999) entende que essa construção é a reunião do âmbito pessoal, em consonância com experiências compartilhadas com outros sujeitos, em outras realidades. Dessa maneira, compreende-se que o processo ocorre diferente para cada pessoa, dependendo de variáveis, mas que essa é uma temática que deve ser sempre refletida entre professores e professoras que estão em constante formação.

Na forma ampla das políticas educacionais, consideramos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, foi um importante marco quando pensamos a formação docente. Sendo um divisor de águas que oportunizou novas possibilidades na formação de

professores e professoras, de forma mais abrangente. Visto isso, considerando a formação de professores e professoras, seu êxito e qualidade diretamente ligados aos cursos de licenciatura, todas as políticas, normativas e legislações que surgem após essa data são de suma relevância quando pensamos nas estruturas desses cursos.

Durante muito tempo, a profissão docente esteve ligada a um entendimento vocacional, de modo que se originasse a partir de uma missão, um dom natural. Sobre isso, Tardif (2013) detalha, em suas escritas, que essa percepção vem sendo perdida, pois se tem o entendimento de que essa profissão vem se modificando, na compreensão que o ser professor/a se relaciona aos processos sociais, históricos e políticos, em consonância com as instituições, universidade, escola e a sociedade, de modo geral, podendo observar que a constituição da identidade docente é de fato complexa.

Gatti (2013) explica que as licenciaturas precisam realizar maior aproximação para, dessa maneira, viabilizar que as identidades docentes se desenvolvam, na afirmação de saberes e valores, e que tenham de fato uma ponte entre Universidade e Educação Básica para, assim, ampliar as discussões que atendam um viés reflexivo dos docentes na formação inicial, que suas práticas sejam refletidas e repensadas. Sobre essa questão, concorda-se que:

No centro das questões educativas nas sociedades atuais está a necessidade de os docentes assumirem um papel mais atuante e decisório no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte - ou seja, de se assumirem mais plenamente como profissionais de pleno direito. É na formação desses profissionais que tem de começar a construção da identidade, da cultura e da qualidade dessa profissão (Roldão, 2017, p. 200).

Com isso, concordamos e defendemos a posição de Gatti (2020) quando a pesquisadora destaca que a formação que desejamos necessita ter um objetivo, uma perspectiva real, quando os formadores efetivamente tenham em mente que a integração entre o coletivo tenha intenções reais. Assim, acreditamos que a formação de professores e professoras precisa de união, da parceria, de um trabalho coletivo entre os professores/as formadores/as, colegas, estudantes, entre a comunidade escolar. Este percurso necessita estar ancorado em uma ação pedagógica coletiva que não se afaste dos limites da realidade e da prática profissional.

Das diversas questões que envolvem a formação inicial de professores/as e que influenciam esse caminho, interferindo ativamente o pleno desenvolvimento profissional, destaca-se o tempo dedicado à prática da docência e a inserção nas escolas. Com isso, consideramos primordial o protagonismo dos/das estudantes nos

espaços escolares, pois é na escola que de fato o trabalho docente é efetivado, diariamente, e nas relações com os outros, nas trocas de experiências, nas intervenções e nas decisões que cabem ao/a professor/a, dessa maneira, a integração entre teoria e prática, ou seja, o elo entre a Universidade e a Escola Básica se mostra crucial e pertinente durante o tempo/espaço da formação.

## **A relação entre Escola Básica e Universidade**

Discutimos anteriormente alguns aspectos sobre formação docente e o desenvolvimento da identidade do/a professor/a. Dessa maneira, e tendo a compreensão de que é na escola que a profissão docente realmente se efetiva, como diversas outras profissões, seu exercício concreto perpassa o campo da prática. Abordaremos, nesta subseção, sobre a importância da relação entre a Universidade e a Educação Básica, dando destaque para o papel da prática nessa jornada. Para esse fim, elegemos autores e autoras que baseiam a discussão com apoio na noção de que a profissão do/a professor/a ocorre intrinsecamente no ambiente escolar. Durante o período de formação acadêmica, estabelecer e fortalecer uma conexão direta entre a universidade e o sistema de ensino básico revela-se crucial. Essa ligação se materializa por meio de projetos e iniciativas que enriquecem a qualidade, tanto da formação inicial quanto do aperfeiçoamento constante dos professores e professoras.

Defendemos, portanto, que a formação inicial docente precisa ser desenvolvida com base em uma concepção que considere a indissociável relação entre teoria e prática. Acreditamos que modelos formativos que privilegiem a parceria universidade-escola básica são potentes para isso (Campelo; Cruz, 2016, p. 98).

Quando comparados aos estágios curriculares supervisionados, os programas de iniciação à docência, como o PIBID e o PRP, destacam-se pela abrangência temporal mais ampla. Com média de 18 meses de duração de seus editais, esses dois projetos proporcionam um período propício para contemplar reflexões profundas, promover o crescimento profissional e solidificar a identidade docente. Eles também permitem o desenvolvimento da autonomia em sala de aula, abordando várias outras questões relevantes. Diferentemente dos estágios curriculares obrigatórios, que estão enraizados nos currículos e possuem carga horária definida, esses programas dedicam um tempo substancial para a imersão nas escolas. É importante observar, contudo, que sua implementação não pode ser oferecida a todos os estudantes dos cursos específicos devido à limitação das bolsas disponíveis e à disponibilidade dos licenciandos para

participar dessas atividades que, normalmente, ocorrem fora do horário regular de aulas.

Embora não alcancem todos os alunos matriculados nos cursos de licenciatura, os programas de iniciação à docência e os estágios curriculares supervisionados desempenham uma função essencial no estabelecimento da ligação e na colaboração entre as instituições de ensino superior e a Educação Básica. Eles desempenham um papel fundamental na integração entre teoria e prática, bem como na criação de oportunidades que permitam aos licenciandos se familiarizarem com a dinâmica escolar diária. De acordo com Nóvoa (2009), a formação dos professores ainda se encontra distante da realidade profissional, o que resulta na falta de imersão nas culturas profissionais específicas, destacando a necessidade de superar esse paradigma de formação.

Concorda-se com Tardif (2011) quando enfatiza, igualmente, a relevância de aproximar a teoria estudada na universidade das práticas experimentadas na sala de aula. Essas interconexões estabelecidas desde a fase inicial da formação contribuem para a construção dos conhecimentos específicos dos professores, que são fundamentais para a sua profissionalização. Segundo o autor, esses conhecimentos abrangem não apenas informações, habilidades e aptidões, mas também atitudes pedagógicas. Esses conjuntos de conhecimentos são sociais, principalmente porque são adquiridos por meio da interação com outros profissionais, ao longo de toda a carreira, e também são sociais, pois são compartilhados e vivenciados com os colegas.

No percurso da formação, os/as estudantes dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar os espaços escolares por meio de parcerias com os/as professores/as da Educação Básica, que têm papel de conformação.

Ele desempenha função relevante junto aos alunos estagiários, pois ao ceder seu espaço de sala de aula favorece o contato com esta realidade que é fundamental à aprendizagem dos licenciandos; além de fazer um acompanhamento direto em todas as atividades realizadas neste espaço com as crianças e adolescentes, alunos que fazem parte da sala de aula (Martins, 2015, p. 239).

Nesse contexto, Nóvoa (2017, p. 1116) destaca a importância de conceber a formação de professores, verdadeiramente, como um processo de desenvolvimento profissional, demandando "[...] a presença da universidade no âmbito da profissão e a presença da profissão no âmbito da formação". O mesmo autor enfatiza e sustenta que a colaboração entre instituições de ensino e escolas, entre estudantes em formação e

professores atuantes na Educação Básica, pode ser a trajetória para uma jornada integrada, colaborativa e coerente de formação. A defesa desse paradigma alinha-se, ainda, com as contribuições de Martins (2015), que argumenta que os professores da Educação Básica desempenham papel significativo como co-formadores dos estudantes de licenciatura, fundamentando sua própria formação nas práticas desses profissionais para a construção de suas identidades profissionais.

Com a instauração dessa colaboração entre a Universidade e a Educação Básica, fica claro que todos os envolvidos no processo são beneficiados. Não apenas os/as professores/as e os/as estudantes em formação, mas também os/as estudantes das escolas, a comunidade escolar, e os/as professores/as das instituições de ensino superior. Ao criar um ambiente propício para a troca e para o compartilhamento de conhecimentos, é crucial reconhecer os avanços que estão sendo alcançados e demandar maior foco, investimento e reconhecimento para a profissão docente. Isso estabelece as bases para que essa colaboração se torne cada vez mais comum, contribuindo para o aprimoramento da qualidade da formação dos futuros educadores e fortalecendo a ligação e a parceria com a educação básica pública.

Não há melhor modo de elaborar as maneiras próprias de ser professor do que acompanhar as maneiras de outro, mas não para copiá-las e sim para pensá-las e conversar sobre elas. Não há nada mais útil para um professor que ama ensinar do que outro professor que ama ensinar com quem ele possa falar de seus respectivos modos de exercer o ofício. E não somente “ainda que sejam diferentes”, mas precisamente “porque são diferentes” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 307).

Nesse contexto, ao constituir a identidade profissional dos/as futuros/as professores/as, é de suma importância reconhecer que a oportunidade de interagir e compartilhar experiências com os profissionais da educação e seus saberes deve ser considerada igualmente como um conhecimento teórico e científico. Ou seja, além do material de estudo convencional utilizado na universidade, como artigos, livros, trabalhos acadêmicos e outras fontes escritas, é essencial valorizar a riqueza dos diálogos e os conhecimentos desses praticantes. Essas interações contribuem para a construção do conhecimento científico, mesmo que, em alguns casos, esses atores não sejam tradicionalmente reconhecidos ou destacados como participantes fundamentais da pesquisa acadêmica.

Visto o que viemos refletindo nessa subseção, reitera-se a importância de propostas de cursos de licenciatura articulados que, verdadeiramente, assumam e

oportunizem a ponte tão importante com o chão da escola. Dessa maneira, os diversos saberes integrantes no processo formativo poderão de fato serem mobilizados, em consonância com os objetivos da formação dos profissionais da educação.

## O Programa Residência Pedagógica na formação inicial

Anteriormente, apresentamos reflexões acerca da constituição da identidade docente e a importância da interação entre Universidade e Educação Básica, no momento da formação inicial docente, para potencializar esse processo. Seguindo nossa pesquisa, trazemos algumas observações breves, mas de notável importância, acerca do Programa Residência Pedagógica como um caminho para viabilizar o processo mencionado.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 38/2018, foi incorporado à estratégia de capacitação de professores e professoras na sua formação inicial e teve sua primeira convocação lançada em 2018. O PRP visa inserir os/as licenciandos/as no ambiente escolar, durante a graduação em licenciaturas, com os moldes semelhantes ao PIBID, com uma das suas diferenças principais sendo o foco para os estudantes cursando a segunda metade das licenciaturas.

A Capes elenca como objetivos do Programa Residência Pedagógica, em seu Edital de 2018:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2018).

O Programa Residência Pedagógica (PRP), inserido nas ações da CAPES e integrado às estratégias do PARFOR (Política Nacional de Formação de Professores), do MEC, tem como objetivo aprimorar a experiência prática dos estudantes que cursam licenciaturas. Isso envolve a melhoria da formação inicial, bem como proporciona um

contexto para que esses graduandos se envolvam ativamente em escolas de Educação Básica. Dessa forma, os beneficiários do programa têm a valiosa oportunidade de mergulhar profundamente no ambiente futuro em que irão atuar como profissionais.

Sobre isso, Nóvoa (2003) sustenta que o cerne essencial do trabalho docente é forjado no ambiente escolar, realçando, assim, a relevância desses períodos durante a etapa de formação inicial e as oportunidades que os estágios curriculares e programas com essa abordagem proporcionam. Diante dos objetivos apresentados, podemos entender o programa como uma proposta potencializadora para a formação inicial. Desde 2018, já estamos no terceiro Edital vigente do PRP, que vem gerando inúmeras pesquisas iniciais que já demonstram que o programa vem qualificando o percurso formativo dos/as licenciandos/as de universidades por todo Brasil.

Além dos objetivos apresentados, o Programa ainda visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar 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;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. 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 (BNCC).

As questões acima mencionadas nos permitem realizar uma análise sobre, ainda que o PRP traga nos documentos de implementação aspectos de uma ponte entre IES e Escola, a relação teoria e prática e a melhoria dos cursos de licenciatura, o que cabe algumas ressalvas e discussões. Quanto à ideia de reformulação dos estágios, foi posto por muitas entidades e pesquisadores que essa questão fere a autonomia das instituições e seus respectivos currículos, proposta essa que não foi mais vista nos editais seguintes. Acerca do atrelamento com a BNCC, concepção de formação dessas documentações decretadas temporalmente pós-BNCC, apresenta uma pedagogia que tem base em competências, característica principal desse marco, que oferece uma visão

restrita e instrumental do trabalho docente, em desfavor a uma concepção de formação que não dissocia teoria e prática (Siqueira; Dourado, 2020).

A BNCC é um documento que está posto e temos o entendimento que deve ser seguido, ainda que com ressalvas. Por isso, é importante que o PRP seja, também, espaço de análise e estudos sobre a Base, visando que ela seja utilizada de maneira mais responsável e eficaz, de acordo com o que as instituições formadoras nos propõem, numa educação crítica, emancipadora, coletiva e integradora.

## Algumas considerações

Acreditamos na importância essencial de assegurar uma formação inicial robusta, responsável e colaborativa, que promova autonomia e esteja conectada à Educação Básica. E, além disso, que seja capaz de desenvolver a identidade docente por meio da relação entre a teoria e a prática. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica tem demonstrado, através destas pesquisas iniciais, ser um instrumento poderoso para essa finalidade. Apesar de suas origens marcadas por tensões e críticas, o programa tem se revelado eficaz na capacitação, oferecendo oportunidades de aprendizado, reflexão e diálogo.

Contudo, destacamos a relevância de acompanhamento constante e de monitoramento, reconhecendo que a evolução e a adaptação a cada edital são influenciadas pelas necessidades e esforços das instituições e organizações envolvidas. Portanto, é crucial permanecermos atentos às implicações dessas políticas em nossa prática.

Acreditamos que é fundamental a garantia de uma formação inicial sólida, responsável, que seja autônoma e coletiva, articulada com a Educação Básica. Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica tem tido papel central na qualificação do percurso formativo dos estudantes de licenciatura, pois faz a ponte entre a universidade e as unidades escolares que serão os futuros espaços profissionais.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital 06/2018 Programa Residência Pedagógica**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, 2018.

CAMPELO. Talita da Silva.; CRUZ, Giseli Barreto. Parceria universidade-escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. **Formação Docente**, v. 8, p. 95-108, 2016.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

GATTI, Bernadete. A formação de professores e o contexto socioeducacional. In: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa (orgs.). **Formação de professores: entre a pandemia e a esperança**. 1. ed. São Paulo: Verona, 2020. E-book.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532 p.

MARTINS, Rosa Elisabete. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação continuada. **Bol. Goia. Geogr.**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2015.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Ed. Porto, 2000.

NÓVOA, Antonio. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15, maio 2003.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores dentro da profissão. **Revista Educación**, [S. l.], n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional / Teacher education and professional development. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc.campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SIQUEIRA, Romilson. M.; DOURADO, Luiz. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 4 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

# A gestão da rotina escolar do Ensino Fundamental no contexto pandêmico da Covid-19: um relato de experiência

Amarildo Amadeu Rafain

Cristiana Laurindo

Luciane Baretta

## Introdução

A realidade imposta pela pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 pode ser considerada um dos maiores eventos de saúde pública das últimas décadas, com mais de 763 milhões de casos confirmados e mais de 6.9 milhões de mortes em todo o mundo (Who, 2023), e suas consequências sociais também devem ser observadas por várias décadas (Pereira *et al.*, 2020). Esta situação se iniciou em dezembro de 2019 quando foi identificado pela primeira vez, em Wuhan, na China, o Coronavírus SARS-CoV-2, que causa a Covid-19, uma doença infecciosa, altamente contagante, com alto poder de sequelas e que, em muitos casos, é letal (OPAS, 2021).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, já em janeiro de 2020, e, em março de 2020, devido a sua disseminação mundial, foi classificada como uma pandemia (OPAS, 2021; Brasil, 2020; Fiocruz, 2021). No Brasil, a gravíssima situação de saúde pública que se delineava foi reconhecida pelo Governo brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que estabeleceu estado de calamidade pública e determinou, entre outras medidas, o isolamento social que recomendava aos brasileiros o maior grau de restrição da mobilidade social possível, com fechamento de indústrias, comércios, universidades e escolas, entre muitas outras instituições, com exceção dos serviços essenciais de segurança, saúde, transporte e alimentação.

Em Santa Catarina, as ações governamentais frente à Covid-19 foram iniciadas em março de 2020 (Santa Catarina, 2020a), sendo declarada situação de emergência, para fins de prevenção e enfrentamento à doença em todo o estado, pelo decreto nº 515, de março de 2020 (Santa Catarina, 2020b). Em abril de 2020, foi declarado estado de calamidade pública em toda Santa Catarina, para fins de enfrentamento à Covid-19, pelo

prazo de 180 dias (Santa Catarina, 2020c). Dentre as medidas de enfrentamento determinadas pelo decreto, estavam a suspensão das aulas das redes pública e privada de ensino, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, até o dia 31 de maio de 2020 (Santa Catarina, 2020c).

Contudo, em abril de 2020, o Governo do Estado de Santa Catarina alterou novamente a legislação criada para enfrentamento à Covid-19 e suspendeu as aulas nas unidades das redes de ensino pública e privada por tempo indeterminado (Santa Catarina, 2020d), mantendo o ensino remoto até o final do ano letivo (Santa Catarina, 2020e). Além disso, em virtude do isolamento, impedindo o acesso dos estudantes aos sistemas públicos e privado, em dezembro de 2020, o Governo de Santa Catarina regulamentou a volta das aulas presenciais em todo o estado, prevendo que os responsáveis legais pelos estudantes pudessem optar pela continuidade no regime de atividades remotas ou presenciais (Santa Catarina, 2020g).

Neste contexto, pode-se destacar que a pandemia produziu impactos não apenas sobre o sistema de saúde, mas em diversos setores, como o social, o econômico e, principalmente, o educacional (Ricci, 2020). O regime de quarentena adotado pelas diferentes instâncias de governo de diversos países, entre eles o Brasil, e, em especial, do estado de Santa Catarina, teve como intuito mitigar a propagação do novo Coronavírus e não colapsar o sistema de saúde. Contudo, estudos de organismos internacionais têm demonstrado que as consequências afetaram o comércio, a indústria e, em particular, a situação do sistema de ensino, em vários países, inclusive no Brasil (Banco Mundial, 2020; Banco Mundial, 2021; Lautharte, 2021; GEMRT, 2021; UNESCO, 2021).

Evidências têm apontado, há várias décadas, que o sistema educacional brasileiro tem apresentado, desde sua criação, desigualdades de diferentes origens (Silva; Hasenbalg, 2000; Komatsu *et al.*, 2019; Carvalho; Treviso, 2021) e que, no contexto atual de saúde, pela pandemia, foram ainda mais acentuadas (Ricci, 2020). Assim, o sistema de ensino brasileiro defronta-se com o desafio de dar continuidade à formação de estudantes que foram privados da educação pela condição de saúde pública, em especial, do ensino presencial e, ainda mais acentuadamente, daqueles em situação de vulneração social (Ricci, 2020), o que eleva a problemática a um estágio de grande complexidade a alunos, familiares, escolas, sistemas, órgãos governamentais e não governamentais e toda a sociedade envolvida.

Além disto, relatórios emitidos diante da atual realidade, em diversos países, incluindo o Brasil, têm apontado que aqueles estudantes que já apresentavam dificuldades no processo de escolarização foram ainda mais desfavorecidos, primeiro

pela suspensão temporária dos processos de ensino e, em seguida, pelas necessidades típicas da educação envolvendo o ensino remoto, em virtude de diferentes fatores, como, por exemplo, a baixa renda familiar, a pouca escolarização parental, as dificuldades de moradia, a insegurança pública e a indisponibilidade dos recursos tecnológicos, em especial, de acesso à internet (Banco Mundial, 2020; World Bank, 2021).

Com a suspensão das aulas presenciais nas escolas, estudantes sofreram impactos, principalmente aqueles em situação de vulneração social. De acordo com o UNICEF, em novembro de 2020, durante período pandêmico, já havia no Brasil mais de 5 milhões de meninos e meninas sem acesso à educação. Os estudantes mais vulneráveis foram os que tiveram menores oportunidades de aprendizagem e muitos acabaram abandonando a escola. Com a suspensão das aulas presenciais, foi necessário traçar outras estratégias de ensino com o intuito de disponibilizar aos estudantes acesso a atividades escolares não presenciais, durante esse período de distanciamento social inerente à pandemia.

No que se refere ao ensino não presencial, Silva, Petry e Uggioni (2020) apontam que:

Com o isolamento social, advindo da política de distanciamento as escolas e, por conseguinte alunos e professores se viram com a necessidade da utilização maciça de ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais. Este evento, expôs severamente as insuficiências da educação no país. Podemos afirmar que algumas dessas insuficiências são a falta de formação específica para professores e o entendimento por parte da sociedade e o precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade (Silva; Petry; Uggioni, 2020, p. 22).

Segundo Silva, Petry e Uggioni (2020), no contexto do estado de Santa Catarina, a SED/SC ofertou aos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino curso de formação pedagógica para atividades escolares não presenciais, com o objetivo de capacitar esses profissionais. Contudo, apesar da SED/SC ter oferecido os cursos de qualificação e formação para o ensino não presencial, acabou ocorrendo uma sobrecarga de atividades aos profissionais da educação que estavam atuando na escola, a fim de viabilizar o atendimento não presencial. Desta forma, muitos profissionais se sentiram cansados, ansiosos e sobrecarregados.

A realidade imposta pela pandemia provocada pela Covid-19 trouxe consequências, principalmente para estudantes que vivem em situação de vulneração

social. Estudos têm apontado que o impacto da suspensão das aulas presenciais extrapolou o aspecto educacional e acabou atingindo outros aspectos de suas vidas, como o econômico, o político e o social, dos quais se destacam a maior exposição à violência e à exploração, falta de cuidado às crianças, má nutrição, pressão não intencional nos sistemas de saúde, isolamento social, depressão e ansiedade entre jovens, trabalho infantil, abuso sexual, entre outros (UNESCO, Unicef, 2022).

## **Delineando os passos da pesquisa**

Considerando a complexidade da problemática proposta, pode-se destacar a necessidade dos sistemas educacionais e das instituições científicas de publicarem conhecimentos que possibilitem o reconhecimento das múltiplas realidades que ocorreram ao longo da pandemia de Covid-19. Deste modo, o tema selecionado originou-se no cotidiano vivenciado no período de retorno às atividades, pelo grupo gestor de uma escola do sistema público do estado de Santa Catarina, em que foram necessárias adequações administrativas e pedagógicas a fim de iniciar as atividades de ensino remoto, determinado pelos órgãos responsáveis no estado. Neste contexto<sup>1</sup>, as dificuldades inerentes ao ensino remoto, enquanto prática pedagógica quase inexistente no contexto da educação básica da referida escola, levaram a um cenário de incertezas processuais e procedimentais que afetaram o corpo gestor, o corpo docente, os pais e mães e, principalmente, o corpo discente. Isso exigiu adaptações e transformações pessoais e coletivas de modo a operacionalizá-las, tais como no manuseio de novas ferramentas de tecnologia da informação, na utilização de materiais de ensino, especialmente nos textos, livros e similares, e nas avaliações, as quais foram mediadas pelas experiências de exposição às consequências da pandemia de Covid-19, o que delineou uma experiência educacional jamais vivenciada na atualidade.

A importância do tema está centrada na possibilidade de ofertar conhecimentos pedagógicos que podem explicitar as dificuldades vivenciadas, mas, principalmente, de trazer à luz discussões que parecem ser polêmicas no âmbito da educação básica, como

---

<sup>1</sup> O contexto escolar aqui referido revela a inexistência de estrutura informacional necessária para o suporte tecnológico aos gestores, professores, pais e alunos, que foi essencial para a oferta de ensino remoto, tais como acesso à internet, terminais de computadores, tablets ou smartphones disponíveis na escola e nas residências dos professores e alunos, entre outros, pois, apesar da escola alvo deste estudo estar situada em bairro com predomínio das classes econômicas média e média alta, recebe alunos principalmente da região denominada Maciço do Morro da Cruz, que é composta por comunidades empobrecidas e em situação de vulneração social (PMF, 2008; Dreyer, 2020); assim como a quase total inexperiência dos gestores e professores na execução do ensino remoto, pois, apesar do EAD ser uma modalidade prevista na legislação brasileira, não é oferecida em nenhuma medida na escola alvo; assim como dificuldades cotidianas relacionadas às perdas humanas recorrentemente ocorridas durante o período pandêmico.

o ensino remoto, o ensino domiciliar, o ensino mediado por familiares, as demandas emocionais provocadas pelo isolamento social, deste, o destaque para o reconhecimento de muitas mazelas que ainda virão a se manifestar imediata e mediadamente, nos próximos anos, como aquelas decorrentes da falta de interações sociais que tipicamente se estabelecem no contexto escolar, da qualidade do ensino mediado por ferramentas digitais, nem sempre acessíveis aos discentes, o apoio de atores, por vezes, não alfabetizados ou, quando letrados, nem sempre aptos a mediar os conteúdos exigidos e que poderão, em última análise, ampliar o contingente de crianças e de adolescentes com carências educacionais quase extremas.

Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar as principais dificuldades e superações na gestão da rotina escolar e frente às condições para o ensino remoto, no contexto da pandemia de Covid-19, da Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira (EEBHTV). Além disto, têm-se como objetivos específicos: (a) relatar as principais dificuldades, superações e experiências administrativas vivenciadas pelos gestores na operacionalização do ensino remoto; (b) descrever as experiências pedagógicas e as principais estratégias utilizadas para o ensino remoto no ano de 2020.

Para tanto, as informações administrativas foram obtidas nos autorrelatos dos responsáveis pelo estudo, neste caso, da Diretora Escolar, da Assistente Técnico-Pedagógica e do Professor Orientador de Convivência que atuam/atuaram na EEBHTV/SED/SC, durante este período da pandemia, causada pela Covid-19, com o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental da referida escola. As informações pedagógicas foram obtidas por meio da observação direta na realidade escolar, sendo realizada pela Assistente Técnico-Pedagógica e com relatos espontâneos feitos pelos professores acerca das rotinas escolares, das mudanças de contato, das plataformas de ensino disponíveis, os quais foram informados sobre este procedimento observacional, buscando, assim, assumir boas práticas da pesquisa científica envolvendo seres humanos na área educacional, propostas por Mainardes e Carvalho (2019).

As coletas dos dados foram realizadas a partir da aplicação de instrumentos de listagem de informações para os relatos, ou aplicativos, avaliação documental nos materiais pedagógicos e nas comunicações administrativas emitidas durante o período pandêmico, em especial, aquelas operadas por aplicativo de mensagens entre o grupo gestor, o corpo pedagógico, pais e mães dos alunos e das alunas. Destaca-se que se optou por não realizar coletas de informações provenientes de imagens envolvendo crianças e adolescentes, obtidas durante o período pandêmico, evitando-se potenciais

exposições de indivíduos vulneráveis, neste caso, em relação à idade e à condição de assentir a disponibilidade das informações.

As informações coletadas foram analisadas por meio de ferramentas elementares da técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2000), em específico, a partir de uma compreensão dialética que se espera permitir estabelecer categorias a posteriori, nos blocos temáticos responsáveis pela apresentação do conteúdo apresentado. Para Zago (2013, p. 114-115), a compreensão dialética busca entender “[...] o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. [...]”. Wachowicz (2001, p.171) destaca que o “[...] o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é [...]”, sendo que a compreensão do objeto em estudo deve considerar a totalidade do processo de acordo com a intencionalidade do estudo, podendo estabelecer, assim, as bases teóricas para sua transformação.

As principais bases teóricas utilizadas para discutir o conjunto de informações empíricas fornecem a sustentação deste artigo e foram obtidas a partir de pesquisa bibliográfica realizada na rede mundial de computadores, tanto pela seleção de artigos científicos quanto por obras provenientes da literatura cinzenta. Esta opção de assumir a literatura informada reflete a atualidade das evidências sobre a pandemia de Covid-19 que estão sendo produzidas nacional e internacionalmente e que apontam que a educação pode ser uma das áreas sociais mais afetadas pelas condições de saúde públicas ocorridas desde março de 2020, decretadas pelos órgãos de saúde municipais, estaduais, federais e transnacionais, e que poderão ser conhecidas em sua totalidade somente nos próximos anos.

Este tratamento das informações deve ser contextualizado, segundo a formação e a atuação dos três atores responsáveis pela presente pesquisa, na EEBHTV, ou seja, de uma Licenciada em Ciências Sociais, Especialista em Gestão e mestre em Educação, que atua como Assistente Técnico-Pedagógica; de uma Graduada em Pedagogia, Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, originalmente professora de séries iniciais e, atualmente, atua como Diretora Escolar; e de um Licenciado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, que atua como Orientador de Convivência. Pode-se assumir que estas diferentes áreas do conhecimento humano permitiram diferentes olhares sobre a realidade da unidade escolar alvo que inclui, predominantemente, estudantes em situação de vulneração social, em especial, aqueles oriundos de comunidades de baixa renda, com inúmeras dificuldades pedagógicas que

afetam sua escolarização, oriundos de diversas outras redes municipais e estaduais de Santa Catarina e do Brasil.

## **Autorrelatando as experiências vivenciadas pela gestão escolar**

Esta seção visa a apresentar o ponto de partida para as discussões temáticas entre os gestores que permitiram identificar os principais desafios vivenciados durante a suspensão das aulas presenciais, para, então, serem relatadas as dificuldades, superações e experiências desse período, de 2020 a 2021, a partir de três diferentes olhares, inerentes às funções desenvolvidas pelos gestores por meio do autorrelato, neste caso, de uma Pedagoga, professora de séries iniciais, em exercício da função de Diretora Escolar; de uma Socióloga, na função de assistente técnico-pedagógica; e de um Professor de Educação Física, na função de orientador de convivência, especificamente contratado para suporte e apoio durante o período pandêmico.

A maioria das experiências foram comuns aos três atores envolvidos na gestão, como: entrega de material impresso para os alunos, devolutiva das atividades impressas pelos alunos e o prazo destinado à produção dos materiais pelos professores. E uma das experiências que foi vivenciada apenas pela assistente técnico-pedagógica e pela diretora, que foi a busca ativa dos alunos, conforme orientação da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, para o período pandêmico. Então, seguem os relatos das experiências vivenciadas.

Com a entrega do material impresso<sup>2</sup>, uma dificuldade foi encontrada nos relatos do Orientador de Convivência, da Assistente Técnico-Pedagógica e da Diretora Escolar. Esses relatos apontaram que a dificuldade ficou centrada na necessidade de entrega física do conteúdo de cada disciplina escolar, já que acabava provocando exposição desses atores com os pais, responsáveis e demais envolvidos com a responsabilidade do material aos alunos. Esta diminuição do isolamento social e aumento dos contatos pessoais exacerbou-se pela insegurança inicial às regras sanitárias, já que muitos dos processos envolvidos nas entregas precisaram ser criados, especificamente, a partir de regras genéricas definidas pelos órgãos responsáveis, tais como Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal e Estadual de Saúde, Vigilância Sanitária, entre

---

<sup>2</sup> O material impresso era produzido pelos professores de cada uma das matérias, conforme cada ciclo de ensino, a partir do conteúdo programático previsto para cada trimestre, além das tarefas, avaliações e relatórios individuais produzidos de cada aluno, tanto daqueles que recolhiam fisicamente na escola, preenchiam em suas residências e devolviam na escola, quanto daqueles que recebiam por e-mail, imprimiam, preenchiam e devolviam, tanto por meio digital quanto físico. Este material, em alguns casos, também era entregue, processado e devolvido por uma unidade escolar especificamente destinada a esta finalidade.

outros. Diante desse contexto, as soluções foram centradas em procedimentos que buscavam minimizar a exposição direta dos gestores envolvidos com os pais ou responsáveis, que foi ampliar o prazo de entrega do material de semanal para quinzenal.

Com base em Bahia (2020), pode-se destacar que a exposição direta dos gestores com professores, pais e alunos, visando rotinas que envolviam o manuseio de material físico, como folhas, livros, cadernos, entre outros, configuravam-se como meios de transmissão do SARS-CoV-2, assim como a própria presença física de diferentes atores no ambiente escolar, apesar das recomendações para prevenção à infecção da Covid-19, inerentes ao trabalho presencial, mesmo com as regras de distanciamento social para proteção individual e coletiva; isso mostrou, em muitos casos, sinais de indignação, desânimo e até desespero dos educadores envolvidos. Com base em discussões realizadas por diferentes organizações, como o artigo de opinião escrito pelo Núcleo de Apoio Psicossocial, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2020), citado por Bahia (2020), estas são situações que podem comprometer a saúde física e mental desses profissionais, já que as reais possibilidades de infecção por Covid-19 e suas consequências poderiam ser relacionadas à ansiedade, insegurança, tristeza, medo, incapacidade, entre outros, assim como físicas, como, por exemplo, cansaço, tremores, palpitação, agitação, dores de cabeça.

Outra dificuldade encontrada nos relatos do Orientador de Convivência, da Assistente Técnico-Pedagógica e da Diretora Escolar residiu na devolutiva das atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos. Nesse contexto, como já citado nas mudanças de estratégias de ensino observadas espontaneamente, como, por exemplo, a utilização de plataforma de ensino, o Governo do Estado de Santa Catarina adotou na pandemia a plataforma on-line do Google Classroom<sup>3</sup> e a entrega de atividades impressas. Os alunos que optaram por fazer as atividades através do modelo on-line, pois possuíam acesso à internet e equipamentos de informática, realizavam as atividades através do Google Classroom, plataforma onde os professores podiam postar suas aulas assíncronas e disponibilizar os materiais necessários para aquisição do conteúdo e para a realização das atividades. Os alunos que não possuíam acesso à internet e equipamentos de informática foram levados a receber as atividades de forma impressa. Essas atividades eram entregues na escola e havia, num primeiro momento, um prazo de uma semana, que depois foi estendido para 15 dias, para ser devolvido na escola. Alguns alunos devolviam as atividades sem realizá-las por completo, ou apenas parcialmente, ou se apresentavam na escola para buscar o próximo ciclo de atividades

---

<sup>3</sup> O Google Classroom, ou Google Sala de Aula, é uma plataforma criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem. A ferramenta é um espaço virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos e pais (Portal Educador do Futuro, 2022).

sem devolver a anterior. Destaca-se que alunos, pais ou responsáveis que retiravam as atividades impressas na escola relataram inúmeras dificuldades na compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, na realização dos exercícios. A partir destas dificuldades apresentadas pelos alunos e familiares, a escola, com o intuito de mitigar essas dificuldades, disponibilizava livros didáticos, materiais e prazo maior para a realização destas atividades.

Considerando que uma das dificuldades encontradas na escola durante o período pandêmico foi a entrega e a devolução de atividades impressas, como pode ser verificado no autorrelato, pode-se destacar que, de acordo com Gracino *et al.* (2021), no que se refere à aprendizagem dos alunos, pesquisas demonstraram que os familiares dos estudantes sentiram dificuldades, tanto no uso das tecnologias quanto em estabelecer uma rotina de/para a realização das atividades. O que demonstra uma relativa convergência com as informações autorrelatadas neste presente estudo, levando-se necessidade de se destacar as ações que foram necessárias na tentativa de superação do problema.

Outra dificuldade apresentada nos relatos da Assistente Técnico-Pedagógica e da Diretora Escolar está relacionada à Busca Ativa<sup>4</sup>, a qual no âmbito desse estudo tinha “o propósito de motivar, incentivar e comprometer o aluno para a realização das atividades”. Esses relatos demonstraram que a maior dificuldade estava relacionada ao tempo destinado para a realização da busca ativa, pois era necessário primeiro fazer o levantamento dos alunos que não estavam realizando as atividades propostas, de forma impressa ou on-line. Com a listagem dos alunos que não estavam realizando as atividades, era necessário ir ao cadastro físico ou on-line de cada um deles, recolher os dados telefônicos e iniciar as ligações. Nos casos em que não era possível realizar as chamadas, eram tomadas providências adicionais, pedindo para vizinhos, parentes e/ou colegas de turma que pudessem acionar o contato que não havia sido bem-sucedido. Todas essas ações eram detalhadamente incluídas na planilha, constando os principais dados do aluno, bem como o status da busca ativa. Os dados da planilha eram transferidos individualmente para o formulário exigido pela Secretaria de Estado de

---

<sup>4</sup> Segundo a Secretaria de Estado da Educação, a Busca Ativa configura-se como um conjunto de ações que visam manter os estudantes matriculados frequentando a escola. Uma das principais ações refere-se ao meio de monitoramento, que, no caso do período pandêmico, foi realizado a partir de junho de 2020, com todos os alunos que não estavam respondendo a nenhuma atividade proposta pelos professores e pela unidade escolar, tanto na plataforma on-line quanto com os materiais impressos, principalmente, por meio telefônico (incluindo aplicativos de mensagens), no qual os gestores escolares entravam em contato com os alunos e familiares visando reforçar a manutenção do vínculo com a escola e entender os motivos que estavam levando estes alunos a não participarem das ações remotas (Santa Catarina, 2020f).

Educação de Santa Catarina, visando as providências de acionamento do Conselho Tutelar sobre os alunos que não estavam realizando as atividades. Contudo, apesar da atuação de um servidor para estas ações, os relatos apontam que foram necessárias ações complementares para a busca ativa, como, por exemplo, a dedicação de um segundo servidor só para isso. Ainda, a aquisição com recursos próprios de um smartphone com capacidade para aplicativo de mensagem.

No que se refere à busca ativa, de acordo com Novais e Mendonça (2021, p. 198), as “[...] ações realizadas com a Busca Ativa Escolar são fundamentais para assegurar a garantia do direito à educação promovendo o acesso das crianças e adolescentes às escolas mesmo em período de crises emergenciais, como a que está acontecendo atualmente [...]”. Neste sentido, pode-se afirmar que, apesar de todas as dificuldades encontradas na realização da busca ativa, por parte dos atores da escola, como pode ser verificado no autorrelato, ela foi uma ferramenta de grande relevância na tentativa de reaver o vínculo desses alunos com a escola e de evitar a evasão escolar.

Contudo, apesar dessa ferramenta se configurar como uma ação coletiva, com o envolvimento de vários setores públicos da sociedade, como Educação, Saúde, Assistência Social, entre outros (UNICEF, 2022), deve-se salientar que, no caso do autorrelato em tela, foi realizada nos limites que a escola oferecia, não sendo possível, por exemplo, desenvolvê-la com o envolvimento coletivo de pais, posto de saúde, conselho tutelar, já que existiram inúmeros fatores, tais como o próprio isolamento social imposto, a falta de recursos humanos disponíveis, entre outros.

Com a necessidade de produção, pelos professores, de materiais didáticos que substituíram as estratégias de ensino, as avaliações, entre outros que eram utilizados anteriormente ao período pandêmico, no ensino presencial, foi identificada, ainda, outra dificuldade apontada nos relatos do Orientador de Convivência, da Assistente Técnico-Pedagógica e da Diretora Escolar, relacionada ao prazo destinado à produção dos materiais pelos professores, os quais deveriam ser enviados por correio eletrônico para o e-mail institucional da escola. Após o recebimento, cada um dos materiais era organizado por necessidades dos alunos que, então, receberiam o material impresso. A impressão era realizada semanalmente, por diferentes atores escolares, inicialmente (nos primeiros meses do período pandêmico), pelos gestores da escola (diretora, assistente técnico-pedagógica) e, posteriormente, por um/a profissional até então não existente na Unidade Escolar: Professor/a Orientador/a de Convivência<sup>5</sup>. Neste

---

<sup>5</sup> Professor/a com habilitação em curso de licenciatura plena em Educação Física ou de licenciatura plena em Pedagogia; e/ou não habilitado/a desde que comprovasse frequência a partir da 2ª fase do curso de licenciatura plena em Educação Física ou do curso de licenciatura plena em Pedagogia (Santa Catarina, 2021).

contexto, as impressões eram realizadas de acordo com a demanda de envio dos materiais produzidos pelos professores em dia da semana selecionado para esta ação.

Os professores viram suas rotinas serem alteradas com o isolamento social e com a sobrecarga imposta pela pandemia, alguns tinham dificuldades de enviar regularmente toda semana o material que deveria ser impresso pela equipe gestora e entregue para os alunos, no prazo estipulado pela diretora escolar. Diante desse contexto, a solução encontrada pela equipe gestora foi estreitar os contatos, principalmente por telefone ou por aplicativo de mensagens, com os professores, solicitando o envio do material produzido, para que não houvesse atraso no prazo de entrega do material impresso para os alunos.

Contudo, apesar dos contatos constantes, quando a entrega desse material didático aos alunos, no prazo estipulado, não era possível, por diversos motivos, tais como adoecimento ou sobrecarga de tarefas pelos professores, entre outros, a entrega do material era realizada somente com os materiais que haviam sido entregues previamente pelos professores. As disciplinas as quais não havia sido enviado o material na data estipulada, a impressão e entrega aos alunos ocorria somente na semana subsequente.

Estas dificuldades encontradas na logística de recepção, impressão e envio dos materiais didáticos parece ter ocorrido em outras unidades escolares do estado de Santa Catarina. Segundo Silva, Petry e Uggioni (2020, p. 21), a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina teve como um dos desafios a disponibilização de “[...] atividades não presenciais para os estudantes, a fim de garantir o acesso a atividades pedagógicas no período de isolamento social devido à Pandemia do COVID-19”. Para tanto, Silva, Petry e Uggioni (2020) revelam, ainda, que foi necessária a adoção de estratégias com diferentes canais, ferramentas e processos que permitissem aos alunos o acesso às atividades escolares não presenciais durante o ensino remoto, que zelassem pelo relacionamento da escola, professor, aluno e familiares a partir de ações dos professores que criassem, distribuíssem e avaliassem as atividades pedagógicas no período pandêmico.

Nesse sentido, Valle e Marcom (2020) apontam que, com a pandemia, houve a necessidade de que os profissionais da educação repensassem as formas de interação e de mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Com a suspensão dos atendimentos presenciais, os professores tiveram que dar continuidade às suas atividades de forma remota e ainda lidar com inúmeras demandas, tais como: ansiedades, dificuldades, omissões e descompromissos dos alunos e familiares, o que provocou a necessidade de preparo para além de suas competências. Assim como as

dificuldades experienciadas por estes professores, como: angústias, dúvidas, preocupações, ansiedades, sobrecarga de trabalho, adoecimento, entre outros, que afetaram este processo.

## Considerações finais

Considerando que este estudo teve como recorte o cenário causado pela pandemia de Covid-19, pode-se verificar, a partir dos relatos, que ocorreram diversos desafios e superações no âmbito da unidade escolar alvo, tanto relacionadas ao ensino remoto quanto à gestão da rotina escolar. Neste contexto, no que se refere aos desafios relacionados às dificuldades, pode-se destacar a entrega e a devolução das atividades impressas, pois, apesar das ações realizadas pela escola com o intuito de mitigar essas dificuldades, a falta de estrutura e de ferramentas necessárias para o ensino remoto parece indicar que os alunos tiveram seu direito à educação potencialmente prejudicado.

No que tange aos desafios relacionados à diminuição do isolamento social e ao aumento dos contatos pessoais provocados pelas exigências de retirada e retorno das tarefas dedicadas aos alunos, foi possível identificar que vários segmentos realizaram esta retirada e entrega, mas, principalmente, por pais e, em alguns casos, pelos próprios alunos. Esta dificuldade sugere a ocorrência de algumas inquietações dos profissionais envolvidos que atuavam diretamente na linha de frente, conforme determinação da SED/SC. Assim, estas inquietações parecem indicar ter levado a sinais de temor e insegurança com a própria saúde, por estes profissionais, o que levou à solução do aumento entre os períodos de entrega, tornando mais esparsos os contatos destas profissionais com a comunidade escolar.

Quanto à ferramenta de busca ativa, pode-se perceber que, apesar das dificuldades encontradas, as ações que foram realizadas com o intuito de retomar o vínculo do aluno com a escola parecem ter sido eficazes, visto que vários alunos voltaram a realizar as atividades escolares remotamente, após as ações de busca ativa. Cabe destacar, ainda, a importância de se estabelecer diálogo com os órgãos de proteção, principalmente da área da Saúde e de Assistência Social.

No que se refere às dificuldades relacionadas à entrega de material produzido pelos professores, foi possível perceber que em função da pandemia toda a comunidade escolar e, em especial, os professores tiveram suas rotinas alteradas, tendo em vista que passaram por ampla formação em um curto espaço de tempo. Além disso, a opção da rede estadual de ensino público de Santa Catarina, por oferecer atendimento de

forma digital e impressa para todos os alunos, trouxe como consequência uma sobrecarga de trabalho e, em alguns casos, o adoecimento desses professores.

Foi possível perceber, a partir da situação vivenciada por esses atores, que há a necessidade de uma formação que atualize e qualifique os professores, com o intuito de dar suporte à utilização das novas tecnologias da informação no âmbito da educação básica. Assim como formas de o Estado oferecer garantias de mais acesso aos recursos tecnológicos de qualidade para professores e estudantes, já que a realidade de muitas escolas do sistema estadual de ensino ainda carece de infraestrutura tecnológica atualizada, entre outros, que possam garantir que o ambiente escolar seja mais atrativo e que contribua para o ensino-aprendizagem dos alunos.

## Referências

BAHIA, N. P. Pandemia!!! E agora? Reflexões sobre o cotidiano escolar à distância. **Cadernos CERU**, v. 31, n. 1, p. 116-125, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174489>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Ação urgente é necessária para fazer frente à enorme crise da Educação na América Latina e no Caribe**. Banco Mundial. 2021. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **COVID-19 no Brasil: Impactos e Respostas de Políticas Públicas**. Banco Mundial. 2020. Disponível em <https://www.worldbank.org>. Acesso em: 16 maio 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6 de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF, 20 de março de 2020. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/dlg6-2020.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm). Acesso em: 10 maio 2023.

CARVALHO, I. F.; TREVISIO, V. C. A desigualdade social e suas implicações no sistema educacional brasileiro social. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 126-139, 2021.

DREYER, M. **As políticas públicas de riscos e desastres: As chuvas de 2008 e seus efeitos nas populações vulneráveis do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis/SC**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2020.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira.

**COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Ago., 2020. Disponível em:

<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>.

FLORENCIO JUNIOR, P. G.; PAIANO, R.; COSTA, A. S. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Rev Bras Ativ Fis Saúde**, [S. l.], v. 25, e0115, 2020.

GEMRT (GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT TEAM). **EFW: Education finance watch 2021**.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375577>. Acesso em: 19 jul. 2021.

GOOGLE Classroom: saiba o que é, e como funciona a plataforma virtual de ensino e aprendizagem.

**Portal Educador do Futuro**, 2022. Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/google-education/google-classroom/>. Acesso em: 15 maio 2023.

GRACINO, E. R. et al. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], v. 21, p. 1-21, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665300/27651>. Acesso em: 21 nov. 2022

KOMATSU, B. et al. Novas Medidas de Educação e de Desigualdade Educacional para a Primeira Metade do Século XX no Brasil. **Estudos Econômicos**, [S. l.], v. 49, n. 4, p. 687-722, 2019.

LAUTHARTE, I. **A COVID-19 impõe desafios nunca vistos na educação do Brasil**. The World Bank,

2020. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2020/07/10/covid-19-coronavirus-pandemic-imposes-unprecedented-challenges-education-brazil>. Acesso em: 12 maio 2021.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: Subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 129-132.

NOVAIS, E. S. P.; MENDONÇA, D. F. C. Fora da escola não pode! busca ativa escolar na pandemia.

**Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, [S. l.], v. 2, n. 10, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36219>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. COVID-19: **Dois terços dos países mais pobres estão cortando seus orçamentos para a educação em um momento em que menos podem fazer isso**.

UNESCO. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-dois-tercos-dos-paises-pobres-estao-cortando-seus-orcamentos-educacao-em-um-momento-em>. Acesso em: 19 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. UNESCO. Disponível em

<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em 07 set 2022.

PEREIRA, M. D.; OLIVEIRA, I. C. de; COSTA, C. F. T.; BEZERRA, C. M. de O.; PEREIRA, M. D.; SANTOS, C. K. A. dos; DANTAS, E. H. M. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: na integrative review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e652974548, 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Cuidados com a saúde mental em tempos de isolamento social**. PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em <https://www.pucrs.br/blog/cuidados-com-a-saude-mental-em-tempos-de-isolamento-social/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – PMF. **Projetos e ações no Maciço do Morro da Cruz**. 2008. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07\\_12\\_2009\\_17.54.05.21d784d2f1c7f637453638285Odda3da.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_12_2009_17.54.05.21d784d2f1c7f637453638285Odda3da.pdf). Acesso em: 13 maio 2023.

PRIETTO, A. L.; SOUZA, M. S. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-15, abril/junho, 2020.

SANTA CATARINA. 2020a. **Coronavírus em SC**: Centro Integrado de Gerenciamento de Riscos e Desastres tem papel fundamental no combate à pandemia. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-centro-integrado-de-gerenciamento-de-riscos-e-desastres-tem-papel-fundamental-no-combate-a-pandemia>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SANTA CATARINA. 2020b. **Decreto nº 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, 2020.

SANTA CATARINA. 2020c. **Decreto nº 562, de 17 de abril de 2020**. Declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, 2020.

SANTA CATARINA. 2020d. **Decreto nº 587, de 30 de abril de 2020**. Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, 2020.

SANTA CATARINA. 2020e. **Portaria nº 854 de 06 de novembro de 2020**. Altera a Portaria SES nº 592, de 17.08.2020. Florianópolis, SC, 2020.

SANTA CATARINA. 2020f. Busca ativa da Rede Estadual de Ensino reintegra 3,2 mil alunos às escolas na pandemia. **Governo de Santa Catarina**, 2020. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30845-busca-ativa-da-rede-estadual-de-ensino-reintegra-3-2-mil-alunos-as-escolas-na-pandemia>. Acesso em: 15 maio 2023.

SANTA CATARINA. 2020g. **Decreto nº 1.003, de 14 de dezembro de 2020**. Regulamenta a Lei 18032, de 2020, que dispõe sobre atividades essenciais no Estado de Santa Catarina e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://dados.sc.gov.br/dataset/covid-19-decretos-estaduais/resource/39ee7013-fb67-40a2-9a29-07faa15160f5>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SANTA CATARINA. **Edital n. 2213 /2021/SED de 09 de setembro de 2021**. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://sigio2.doe.sea.sc.gov.br/sigio/Materias/20210909/Jornal/2728.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, L. A.; PETRY, Z. J. R.; UGGIONI, N. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 19-36.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-153.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções Emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina OEMESC**. Editorial. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_\\_\\_Let\\_cia\\_Vieira\\_e\\_Maike\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432). Acesso em 16 out. 2023.

WACHOWICZ, L. A. Dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3. p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=730&dd99=view&dd98=p>. Acesso em: 07 set. 2022.

WORLD BANK. **COVID-19 (Coronavirus) Response**. World Bank, 2021. Disponível em <https://www.worldbank.org/en/region/afr/coronavirus>. Acesso em: 22 jul. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **COVID-19 Weekly Epidemiological Update**: Edition 139. Published 20 April 2023. Disponível em <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---20-april-2023>. Acesso em: 13 maio 2023.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, [S. l.], v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 set. 2022.

# A escuta e o desejo de saber na aprendizagem do desenho mangá: um relato de experiência a partir de um “atendimento domiciliar pedagógico”

Ana Maria Alves de Souza

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar, de maneira inicial, um processo de escuta atenta ao desejo de saber de alguns de meus estudantes de Artes Visuais, no ensino fundamental, que apontam o desenho mangá como suas preferências estéticas. Tal desenho, que tem como origem as histórias em quadrinhos e os desenhos animados japoneses (Moliné, 2006; Chinen, 2013), é motivo de determinação de aprendizagem e esforço por esses estudantes que, para isso, dedicam horas de concentração além do horário escolar, a fim de adquirirem o desenvolvimento da habilidade técnica requerida.

Atuando na Educação e nas Artes Visuais, comecei a construir a estrutura desse texto à medida que estávamos trabalhando também em sala de aula, um processo interferindo no outro. Nossa inspiração metodológica, nesse momento de diálogo entre a teoria e a prática, foi na Antropologia, com as pesquisas urbanas mencionadas por Gilberto Velho em *O desafio da proximidade* (2003) e a proposta de Marli André em *Etnografia da Prática Escolar* (2010), procurando produzir um pequeno relato etnográfico que abarque uma descrição densa, de modo a tratar algumas das formas e conteúdos ali envolvidos.

As informações coletadas para a escrita desse relato são provenientes, então, da prática pedagógica, de conversas com os estudantes, alguns familiares, com os professores, com a equipe pedagógica da escola, com representantes da Gerência de Educação Especial, com o coordenador da área de Artes, assim como com os colegas arte-educadores da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), e entrevista através de videochamada, quando necessário, como especificarei mais tarde.

Este relato teve como referência, também, as contribuições de Waldomiro Vergueiro sobre a *Pesquisa Acadêmica em Histórias em Quadrinhos* (2017), publicação

em parceria com o Observatório de Histórias em Quadrinhos da ECA-USP, e as propostas de Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (org.), no livro *Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas: os gibis estão na escola, e agora?* (2015).

Dialogamos, também, com a Literatura, com o Direito e com a Psicanálise, e nosso intuito foi investigar e tecer algumas considerações sobre as possíveis relações que existiriam entre a aprendizagem do desenho mangá e o processo de alfabetização e letramento.

Para tanto, partimos da escuta de uma situação específica extraclasse, de um atendimento domiciliar pedagógico oferecido a uma estudante do quinto ano do ensino fundamental, que relatou dedicar-se ao aprendizado dessa técnica, para fazermos, então, relações com os desenhos desenvolvidos por seus colegas de turma na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr, em Florianópolis, Santa Catarina. Acreditamos que, dessa forma, conseguimos evidenciar a tentativa de inclusão da estudante, com seus desenhos, no contexto escolar de construção do conhecimento, possibilitando o estabelecimento de elos e a troca de experiências entre os próprios colegas.

## Contextualizando a problemática

No final de fevereiro do ano de 2022, tivemos a notícia, na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr, de que uma de nossas estudantes, que deveria estar começando o quinto ano do ensino fundamental, estava impossibilitada de frequentar as aulas por motivo de saúde.

Localizando-se numa região da ilha de Santa Catarina, cidade de Florianópolis, com uma colonização inicialmente açoriana, e sendo uma das mais antigas povoações, o Bairro do Córrego Grande, onde se encontra a escola, tem recebido atualmente pessoas provenientes de diversas regiões do país. É o caso da família da estudante, cujo processo de ensino e aprendizagem é aqui relatado, proveniente do Nordeste.

A estudante em questão estava passando por um processo delicado de tratamento de saúde<sup>1</sup>, que se mostrava longo, mas, à medida que avançava, e ela se sentia melhor, a mãe veio à escola demonstrando preocupação pelas implicações da doença alterando o processo de ensino aprendizagem da menina. O ensino remoto que efetuamos durante o isolamento social coletivo, devido à pandemia de Covid-19, havia recém cessado e as aulas, sendo agora cem por cento presenciais, não facilitavam o contato com a

---

<sup>1</sup> Sua mãe, gentilmente, concedeu-nos (com anuência da estudante) autorização para a publicação deste relato de experiência.

estudante, além do que, sua mãe relatava a dificuldade da menina em adaptar-se às aulas *on-line*, talvez por não possuir equipamento tecnológico adequado, talvez pela própria situação delicada, orgânica e psicológica em questão.

A diretora, escutando com atenção o que acontecia e tendo a sensibilidade aguçada por sua formação em Educação Especial, lembrou a todos da proposta de inclusão que constava no Projeto Político Pedagógico da escola e, com a equipe pedagógica, resolvera solicitar autorização à Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para que um professor da escola pudesse fazer um Atendimento Domiciliar Pedagógico, sendo devidamente remunerado por essa tarefa. Ao abrir essa proposta aos profissionais da escola, eu me candidatei, como professora de Artes Visuais efetiva no estabelecimento desde 2014, e aceitei o desafio, começando em março de 2022 o trabalho e finalizando no mesmo ano, com a designação concedida por meio de portaria própria.

Na atividade pedagógica que se estabeleceu, ficou combinado que a professora regente do quinto ano e todos os demais professores da turma dessa estudante passariam a encaminhar atividades que estavam desenvolvendo para que eu mediasse os conteúdos, além de alcançar os conteúdos da minha própria disciplina. Consideramos, aqui, além das disciplinas de responsabilidade da pedagoga regente do quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que são Língua Portuguesa, Geografia, História e Matemática e também as disciplinas de responsabilidade de outros professores, como Inglês, Educação Física, Laboratório de Ciências e Artes Visuais, essa última sendo a disciplina por mim ministrada.

## Antecedentes

Já havia acontecido na escola um trabalho pedagógico domiciliar dessa espécie, atendendo às necessidades de outro estudante, realizado em 2019 pela professora da Educação Especial, coordenadora da Sala Multimeios da escola, naquele período. Essa professora, agora aposentada, concedeu-me uma entrevista especialmente para a elaboração deste texto, em que comentou que o que mais lhe marcou nesse atendimento foi verificar que ele proporcionava a possibilidade de um momento saudável na vida do estudante que estava impossibilitado de ir à escola.

Segundo a professora, a ludicidade desse atendimento, envolto nos conteúdos pedagógicos, era a questão mais importante para alcançar o estudante que se mostrava fragilizado em sua saúde. Ela costumava fotografar os colegas, professores e até a merendeira da escola, para mostrar as fotos ao estudante, com o intuito de fortalecer

o laço social com a escola. Percebia que era todo um movimento familiar para lhe receber, a cada atendimento domiciliar que fazia, e o estudante a esperava vestido com o uniforme escolar.

A professora acima mencionada chamou-me a atenção para o fato de que é na relação com cada sujeito que tudo se constrói, e o processo de ensino e aprendizagem se estabelece, podendo acontecer de forma diferente com cada um. Seu atendimento domiciliar pedagógico durou seis meses, tendo a frequência de uma vez por semana, com a duração entre 1 hora e 30 minutos a 2 horas, semelhante ao que realizei e aqui relato.

## O atendimento domiciliar pedagógico e o desejo de saber

Com o intuito de começar o atendimento domiciliar pedagógico, fui encontrar a estudante na casa de sua avó, localizada próxima à Associação dos Moradores do Sertão e Córrego Grande (AMOSC). Sua mãe esperou-me, todas as vezes, no ponto final do ônibus, de forma que eu não me perdesse, por pouco conhecer a região de moradia de muitos dos meus alunos, guiando-me na subida do morro próximo à escola, conhecida como a região do Poção por possuir uma pequena cachoeira com um espaço que os moradores utilizam para a prática de natação lúdica.

Nessa aproximação, a estudante logo foi informando que ela gostava muito de desenhar, o que facilitou nossa comunicação. Pedi para ver seus desenhos, que estavam organizados em folhas avulsas numa pasta ou distribuídos num caderno escolar de pauta. A maioria dos desenhos mostrava rostos de personagens, num estilo muito semelhante ao desenho japonês, o desenho mangá. Pedi que fizesse um desenho para que eu observasse sua elaboração e ela desenvolveu uma personagem feminina em que o cabelo pintado de verde me chamou a atenção, uma vez que a estudante me recebia de turbante por estar com o cabelo em processo de crescimento, consequência do tratamento de saúde que fazia e que lhe deixava inibida. Sugeri, já como exercício inicial, o acréscimo do tom verde-escuro, marcando um sombreado nesse criativo penteado (Figura 1).

Figura 1 - Desenho de personagem feminina com cabelo verde, criada pela estudante



Fonte: Fotografia do arquivo da Professora Ana Maria (2022).

Conversando sobre os desenhos, a estudante contou que foi no tempo ocioso no hospital, nos momentos do processo do tratamento de saúde, que ela resolveu dedicar-se a aprender e desenvolver o desenho mangá, produzindo, a partir de então, muitos personagens que eram copiados da internet e outros personagens que ela própria criava, dentro desse mesmo estilo. Ela utiliza o celular para ver as imagens-guia, fazendo uso, também, de videoaulas no *YouTube*, com o passo a passo dessa técnica.

No momento em que a estudante construía artisticamente seu personagem na minha frente, ela não tinha alguma referência visual, fazia tudo de memória, e pude observar que ela fazia com cuidado, primeiro, toda a estrutura do rosto, para depois fazer os detalhes, justamente como ensina a técnica do desenho mangá. Esse processo de desenho exige concentração para que se comece a estrutura do rosto com um círculo perfeito, que precisa ser treinado muitas vezes, até que o desenhista-aprendiz domine a técnica e possa, a partir desse círculo, criar todo o resto da estrutura do rosto.

Sua avó, desejando estimular sua produção, deu-lhe uma mesa de luz portátil, o que muito me intrigou, pois eu desconhecia essa tecnologia em pequenas dimensões. Meu conhecimento de mesas de luz era também relacionado ao uso que delas fazem os

desenhistas de histórias em quadrinhos, porém aprendi, ali, na prática pedagógica, que meu conhecimento tecnológico estava defasado, pois as grandes dimensões das mesas de luz tornaram-se coisas do passado, obsoletas, havendo, agora, vários modelos portáteis.

Podemos ver, na imagem a seguir (Figura 2), uma personagem criada pela estudante do atendimento domiciliar pedagógico, que, com a mesa de luz, copiava a estrutura de seu próprio desenho, acrescentando novos detalhes.

Figura 2 - A estudante desenhando com sua mesa de luz

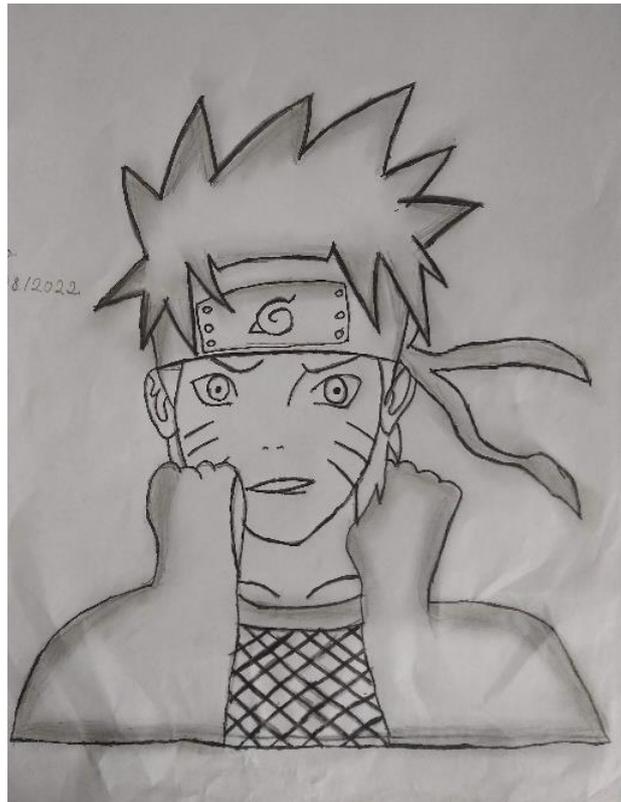


Fonte: Fotografia do acervo da Professora Ana Maria (2022).

A partir dessa experiência no atendimento domiciliar pedagógico, fiz uma sondagem na escola e “descobri” que um estudante do sexto ano também possuía uma mesa de luz portátil, porém, de outro modelo. A meu pedido, ele a trouxe para a sala de aula algumas vezes, de forma que experimentássemos algumas possibilidades de exercício. Minha sugestão foi sempre com relação ao acréscimo do sombreado na pintura do personagem copiado (Figura 3) e também a possibilidade de uma espécie de

“colagem” de imagens desenhadas, misturando personagens ou criando-os, a partir da estrutura básica.

Figura 3 – Personagem mangá desenhado pela estudante do atendimento domiciliar pedagógico, acrescentando as sombras por sugestão da professora de Artes



Fonte: Fotografia do arquivo da professora Ana Maria (2022).

Com base nessas observações, pude planejar os procedimentos, considerando, principalmente, a importância da “escuta” junto à prática pedagógica e o “desejo de saber”, especialmente em Artes, como motivação para a vida. Ambas as questões apontando para a constituição do sujeito de direitos no processo de ensino e aprendizagem.

## A escuta atenta e o sujeito de direitos

Procurando subsídios para pensar a prática pedagógica em questão, lanço-me a observar algumas experiências pedagógicas ocorridas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por meio de um artigo produzido por Camila P. Santos *et al.* (2020, p. 137-

163) em que são abordados os estágios de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, durante o primeiro semestre de 2019. O artigo chamou-me a atenção, especialmente, por dar ênfase à visão das crianças sobre esse processo de ensino e aprendizagem. As autoras têm como base “um contexto de valorização das crianças enquanto sujeitos de direito capazes de participar e tomar decisões sobre questões que lhe dizem respeito” (Santos *et al.*, 2020, p. 137).

Com embasamento nos estudos de Vygotsky, o artigo enfatiza a importância do brincar junto com a apropriação da linguagem escrita, numa perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil.

Gostaria de destacar a questão apontada por essas autoras, de ver as crianças como “sujeitos de direito”, motivo pelo qual fui pesquisar esse conceito em uma dissertação da área do Direito, escrita por Jeanine N. Philippi, intitulada *O Sujeito de Direito: uma abordagem interdisciplinar* (1991). Nessa dissertação, a pesquisadora parte do referencial teórico jurídico para inter cruzar com questões da Psicologia, em especial da Psicanálise, destacando que a noção jurídica de “sujeito de direito” carrega em si, historicamente, um caráter psicológico.

Nesse percurso, ela analisa a noção de pessoa, a personalidade e a capacidade ligadas à ideia desses “sujeitos de direito”, destacando a psicanálise como referencial teórico importante para a compreensão do sujeito, ao considerar o inconsciente como um conceito elaborado por Freud, que permite pensar algumas especificidades do ser humano. A proposta dessa pesquisadora é fazer uma abordagem mediatizada pela psicanálise que toca o imaginário social para introduzir a questão do direito e do seu sujeito numa dimensão diferente. Partindo de Freud, mas alcançando, também, os conceitos elaborados por Jacques Lacan, Jeanine Philippi enfatiza a questão do desejo como marco essencial do sujeito, desejo este responsável pelos deslocamentos desse sujeito desejante.

Acerca da escuta, que é tão importante na Psicanálise e na Antropologia, pensando-a, agora, na Educação, vemos que Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), destaca a importância desse procedimento para o processo educativo. Para esse autor, “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p. 113). Freire, inclusive, problematiza a associação da linguagem oral ou escrita à força da imagem, remetendo a questão da comunicação e do processo de elaboração

da compreensão do mundo (Freire, 1996, p. 118), salientando que é preciso “[...] respeitar a leitura de mundo do educando” (Freire, 1996, p. 123).

Torna-se interessante essa construção teórica se pensarmos a situação exposta do ensino de desenho junto ao processo de alfabetização nesse atendimento domiciliar pedagógico. Aqui, surge a questão: escutar significa concordar? É preciso ter em vista os problemas relacionados à predileção pelos desenhos mangá e a construção de um pensamento crítico.

O envolvimento com a indústria de consumo é inseparável do desenho mangá, seja pela veiculação por meio de HQs ou animações (anime), seja por todo o repertório de itens consumíveis relacionados aos personagens preferidos, todos alcançando altas cifras financeiras. Pude perceber, inclusive, em uma das aulas do atendimento domiciliar pedagógico, que a estudante usava orgulhosamente uma camiseta com a estampa de um personagem mangá extremamente popular. Diante da delicada questão econômica envolvida, que acarretaria muitas outras discussões, optamos, neste texto, por focar as relações subjetivas envolvidas no processo simbólico de construção dos personagens.

## O desenho mangá, a questão pedagógica e a *mimesis*

Com muitas dúvidas sobre a pertinência do ensino dessa estética no âmbito do ensino fundamental, levei a discussão da utilização ou não do desenho mangá no espaço escolar para conversar com os/as professores/as de Artes em nosso dia de formação, proporcionado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, questionando meus colegas sobre a validade das cópias de personagens, que me pareciam excessivas.

Os professores de Artes ali reunidos chamaram a atenção para o fato de que, no processo de desenvolvimento da técnica do desenho, a maioria dos artistas relata que passa pelo processo da cópia como uma forma de aprendizagem básica da técnica.

Após essa discussão com meus colegas, parti para a busca de algumas leituras sobre o conceito de *mimesis*. Aristóteles, na *Poética* (2011), fala muito em diferentes tipos de imitação. Segundo ele:

[...] no ser humano a propensão à imitação é instintiva desde a infância, e nisso ele se distingue de todos os outros animais; ele é o mais imitativo de todos, e é através da imitação que desenvolve seus primeiros conhecimentos. É igualmente por intermédio dela que todos experimentam naturalmente prazer (Aristóteles, 2011, p. 42).

O tradutor Edson Bini escreve, na nota 16, que a *mimesis*...

[...] é um conceito aplicado às artes já presente em Platão, mas Aristóteles o estabelece aqui na Poética como um conceito estético basilar, já que todas as artes às quais se refere são imitativas ou miméticas, ou seja, são baseadas num modelo que representam, que retratam. É o caso das várias formas de poesia e, numa palavra, de todas as artes que chamamos de plásticas, como a escultura e a pintura (Aristóteles, 2011 *apud* Bini, 2011, p. 39).

Há, no entanto, modificação do conceito de *mimesis* entre os poetas modernos (Compagnon, 2010, p. 100), saindo da pura cópia ou imitação e abrindo para uma diferença. A partir da teoria literária na contemporaneidade, podemos pensar com Marília Librandi:

Precisamente porque não produz cópia nem imitação, o jogo mimético abre a possibilidade de emergir uma diferença, a partir da produção de uma miragem, que eu traduzo como reverberação e ressonância (Librandi, 2012, p. 200).

Podemos aqui pensar, também, a aprendizagem do desenho mangá na perspectiva de um jogo mimético, à medida que, ao mesmo tempo que o estudante copia, também recria através da ressonância que essa estética causa no sujeito.

## Considerações finais

Pensando agora o vivido, para finalizar este relato, vejo que me marcou, nessa experiência domiciliar pedagógica, o direito de aprendizagem das crianças em situação de afastamento por motivo de saúde, através do reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, e o compromisso pedagógico da escola na articulação da equipe coordenadora, com a participação dos vários professores das diferentes disciplinas relativas ao quinto ano do ensino fundamental, uma vez que houve toda uma mobilização para a efetivação desse atendimento.

A partir dessa experiência pedagógica singular e do esforço de teorização da experiência que fiz, durante o ano de 2022, junto com uma formação que a UDESC organizou através do NAPE (Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente), com algumas escolas, posso, neste momento, pensar melhor o processo de aprendizagem pelo qual muitos estudantes passam ao aprender o desenho mangá, durante o processo de alfabetização e letramento.

O diálogo com o uso de novas tecnologias que facilitam o aprendizado dessa estética, como o YouTube e as mesas de luz, mostrou-se sempre necessário. Esses meios, dos quais as crianças e adolescentes fazem uso para a concretização de suas metas e desafios, com o objetivo de adquirirem a habilidade técnica que é necessária nessa modalidade de desenho, são, também, um meio de aprendizagem e de reflexão para os professores. É preciso ser um eterno professor-pesquisador em processo de desconhecimento para que a descoberta se produza.

No caso mencionado do atendimento domiciliar pedagógico, pude acompanhar mais de perto esse processo de ensino e aprendizagem, vendo o quanto é importante a escuta como dispositivo para percebermos, mais uma vez, a importância da ludicidade no envolvimento com o *desejo de saber*, para que se concretize o processo de alfabetização e letramento. O pensamento sobre o lúdico remete-nos a um jogo mimético no qual não podemos esquecer que essa aparente brincadeira do desenho envolve um esforço intenso em memorizar um passo a passo estrutural, com a finalidade de ir construindo a imagem dos personagens preferidos, ou de suas invenções a partir destes, com muito treinamento, ou seja, envolvendo uma disciplina de horas e horas dedicadas à prática artística do desenho. A *mimesis* pode ser vista, aqui, em seu aspecto de contribuição à criação, ao olharmos para as formas estéticas realizadas.

Alguns professores dos anos iniciais são reticentes quanto à simbologia transmitida por alguns personagens e também questionam a disciplina e a formatação dos desenhos, pois, à medida que um desenhista mirim se propõe a aprender e desenvolver seus personagens, muitas vezes, recusa-se a fazer outro tipo de representação gráfica.

Quanto à simbologia, à medida que aprendo sobre a mitologia japonesa, percebo que é preciso olharmos o mangá sob um ponto de vista histórico-cultural, respeitando as diferenças. É possível reconhecer, nesse tipo de estética, não apenas uma arte *pop* contemporânea, mas formas e narrativas que remetem a tradições muito antigas no Oriente e que, muitas vezes, nos causam estranhamento por uma questão de diferenças culturais em relação ao Ocidente.

Outros professores abraçam a predileção dos estudantes e utilizam a estética mangá como uma estratégia pedagógica. Sobre as possibilidades e tentativas interdisciplinares entre Artes Visuais e outras disciplinas, considerando o desenho mangá, também teria o que refletir a respeito. Neste relato, procurei delimitar a

experiência do atendimento domiciliar pedagógico naquilo que teve de mais exitoso, que foi ser um facilitador da inclusão da estudante com sua turma da escola.

Observamos que, desde o momento inicial de estabelecer laços com a estudante, e durante o transcorrer do período pedagógico de atendimento em que, à medida que o tempo passava, quando eu lhe mostrava fotografias dos desenhos de seus colegas e, por sua vez, levava a fotografia dos trabalhos dessa estudante afastada a seus colegas de sala, conversando com ambos os lados sobre seus processos e especificidades, o conhecimento foi construído de forma dialógica, de maneira que pudessem apreciar e aprender uns com os outros, tendo-me como mediadora.

Na alegria da volta da estudante à escola, nesse mesmo ano (2022), os desenhos produzidos em linguagem mangá tornaram-se assuntos facilitadores de conversa entre os colegas, no restabelecimento dos laços afetivos, uma vez que vários estudantes dessa turma formaram pastas organizadas, cheias dos desenhos desenvolvidos, e gostam de mostrar uns para os outros.

De forma geral, pude perceber como o ensino e a aprendizagem pela via do sensível que a arte proporciona (Sant’Anna, 2022) é importante, também, no estabelecimento de elos com o conhecimento. À medida que vivencio e procuro refletir sobre a minha prática pedagógica, posso aspirar a estar em acordo com aquilo que Paulo Freire (1996) fala sobre a importância e modificações do pensamento que ocorrem quando essa reflexão é construída em diálogo com os estudantes.

A ênfase na abordagem do “inconsciente estético”, nessa prática pedagógica, remeteu-me à Ranciere (2009), em um livro precioso com esse nome, no qual pensa as relações entre os estudos de Freud e a arte. Para Ranciere, “Freud solicita à arte e à poesia que testemunhem positivamente em favor da racionalidade profunda da ‘fantasia’, que apoiem uma ciência que pretende, de certa forma, repor a poesia e a mitologia no âmago da racionalidade científica” (Ranciere, 2009, p. 47-48).

Nessa experiência de atendimento domiciliar pedagógico, destacou-se o *desejo de saber* da estudante de Artes Visuais, nesse caso singular de oscilações e incertezas entre a saúde e a doença, onde a aprendizagem dessa estética de desenho foi o elo motivacional. Pude melhor compreender o que Levi-Strauss (1975) fala sobre a “Eficácia simbólica”, mostrando como algumas práticas simbólicas adotadas pelo sujeito em tratamento especial, por sua doença, são realmente eficazes no processo de sua cura. A estudante, durante meu atendimento, permitiu-me perceber, de forma profunda, como a aprendizagem do desenho pode aparecer, de forma singular, como aquilo que faz bem, ou seja, como motivação de vida e de construção de conhecimento.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2010.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011. (Clássicos Edipro).
- BINI, Edson. Nota 16. In: ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011, p. 39. (Clássicos Edipro).
- CHINEN, Nobu. **Linguagem mangá: conceitos básicos**. São Paulo: Criativo, 2013.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEVI-STRAUSS, Claude. A Eficácia Simbólica. In: LEVI-STRAUSS. **Antropologia Estrutural I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 215-236.
- LIBRANDI-ROCHA, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. **Revista O eixo e a roda**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 179-202, 2012.
- MOLINÉ, Alfons. **O grande livro dos mangás**. São Paulo: Editora JBC, 2006.
- PHILIPPI, Jeanine N. **O sujeito de direito: uma abordagem interdisciplinar**. 1991. 243 p. Dissertação (mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75744/84304.pdf?sequence=1&isAlloved=y> Acesso em: 29 set. 2022.
- RANCIERE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANT'ANNA, Mara Rúbia *et al.* **Olhar, sentir e fazer: coleção paradidática dedicada ao ensino fundamental**. Florianópolis: UDESC, 2022.
- SANTOS, Camila P.; DENDENA, Fabiana; FURTADO, Fernanda R.N. Da observação à docência: Em foco o olhar das crianças sobre o estágio. In: SOUZA, Alba Regina Battisti; MARTINS FILHO, Lourival José; SOLIGO, Marina Guazzelli. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estágio Curricular Supervisionado e Formação Docente**. Florianópolis: Editora Insular, 2020. p.137-163.
- VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p.11-19.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2017.

# Conexões entre afetividade e autonomia: relato de experiência no 3º ano do Ensino Fundamental com base na perspectiva de Henri Wallon

André Luiz Furlan Antigo

Lourival José Martins Filho

Alba Regina Battisti de Souza

## Introdução

O presente texto configura-se como relato de experiência, cujo objetivo principal é apresentar e analisar as estratégias utilizadas em uma ação docente voltada para os processos de autonomia de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo Henri Wallon como principal aporte teórico. Assim, o trabalho propõe uma reflexão sobre a importância do afeto no período escolar dos anos iniciais, a partir da experiência em sala de aula, onde as questões afetivas estão presentes diante dos conflitos vivenciados e analisados, segundo a fase categorial walloniana (Borges, 1987), e também como o estudante, em seu papel de sujeito, explora e adquire sua personalidade sócio cognitiva - nesse caso, expressa em cartas de produção livre.

A experiência aqui relatada tem sua origem a partir de demandas das famílias da comunidade escolar, no ano letivo de 2022, demonstradas na preocupação de como os filhos, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do município de Florianópolis (SC), estariam se sentindo em sala de aula a respeito da relação, um tanto conflituosa, na ocasião, com a professora regente. Situações como essa, em geral, são tratadas pela equipe pedagógica da escola, assim, é fundamental que se considere os estados emocionais dos estudantes bem como dos profissionais que fazem a escola, como um conjunto indissociável de atores do processo educacional.

Para realizar a ação com os estudantes, para compreender e lidar com a situação já citada, três apontamentos foram importantes, dado o contexto específico da escola: refletir sobre o momento pós-pandêmico, em que muitas famílias ainda se sentiam inseguras quanto ao que seria o papel da família e ao que seria o papel dos docentes nas

questões pedagógicas; as condições do processo emocional psíquico em que os estudantes demonstravam ao retomar o ano letivo de forma presencial na escola; lidar com a expectativa de todos os atores da comunidade escolar para estar em um novo “normal”, muitas vezes na sensação nostálgica de retomar para o presente, com aquela memória afetiva de antes da pandemia.

Diante da complexidade de compreender os estudantes, e para tratar da situação conflituosa, optou-se por criar uma atmosfera lúdica, trazendo uma temática diferenciada e finalizando com a escrita de uma carta em que cada um registraria seus sentimentos e sua opinião, bem como alguma proposta de mudança. Duas questões fizeram parte desse processo: “o que pensavam da professora?” e “quais mudanças gostariam que ocorressem?”. Nesses apontamentos, foi possível analisar que tipo de referência e afeto eles tinham com relação à professora, se este movimento afetado era refletivo mediante às ações pessoais, profissionais e como eles avaliavam, em sua própria autonomia, os processos afetivos na relação com ela. Também, foram identificados os aspectos que mais interessavam aos estudantes e o que consideravam como possíveis mudanças em sala de aula, na escola ou nos processos educativos conjuntos.

Logo, observou-se que os estudantes do 3º ano, os quais tinham entre 8 e 9 anos de idade, estariam de fato no estágio categorial definido pelo teórico Wallon, sendo relevante frisar que, devido ao fator pandêmico, poderiam estar em estágios anteriores em que seria predominante a sociabilidade sincrética na qual o indivíduo ainda está no processo de afirmação do seu “Eu”, presente, então, no estágio personalismo. Ainda, é importante ressaltar que, para o autor, há um cuidado na forma em que o indivíduo irá ultrapassar a fase categorial, tal como Borges (1987, p. 97) explicita:

O sentimento de independência que a criança conquista graças a aquisição da marcha, por um lado, e a maior diversidade de relações que consegue estabelecer com aquilo que a rodeia graças à aquisição da palavra, por outro, vão-lhe permitir uma informação mais vincada da sua própria pessoa. Esta autoafirmação constitui-se na criança como uma necessidade compulsiva de salvar o seu próprio Eu e a sua autonomia recém-adquirida. Wallon (1941) utiliza o termo “crise de oposição” para caracterizar esta problemática que marca o início do estágio do personalismo (Borges, 1987, p. 97).

Nesse sentido, pode-se observar que as questões dos conflitos de personalidade, presentes em torno dos 3 anos de idade, ainda podem operar nesta “idade da graça”,

buscando aprovação, imitação, exuberância e harmonia dos movimentos, pois Wallon preconiza que nem sempre os estágios ocorrem de maneira contínua.

A fase categorial apresenta a inteligência discursiva em oposição à inteligência prática, na qual o indivíduo duela em seus conflitos com a representatividade que é lhe apresentada neste período. A sua própria capacidade é colocada à prova do que vê, o que sente e o que pensa (Borges, 1987).

Wallon, em sua teoria, compreende quais as origens dos processos psíquicos, portanto, não descarta a epistemologia genética, mas prioriza em seus estudos a psicologia genética na qual alicerça os fatores orgânicos e sociais como base na formação do indivíduo. Logo, em prol da autonomia, as origens orgânicas e a influência socioambiental influenciam o desenvolvimento psíquico do indivíduo (Borges, 1987).

## Aspectos teóricos da experiência - o estágio categorial proposto por Henri Wallon

O professor, em sala de aula, acaba sendo um modelo para o indivíduo que, em seus conflitos, na sua individualidade, observará na expressão de seus valores, sua forma de olhar, de falar, de ouvir e na forma de resolver conflitos. Logo, ajudará o indivíduo a transcender em sua individualidade.

Os conflitos que se apresentam na terceira fase da teoria de Wallon, denominada como personalismo, citada por Galvão (2003) como crise do personalismo, que ocorre por volta dos 3 anos, constitui-se diante das mudanças nas condutas do indivíduo e nas suas relações com o meio. Esta oposição caracteriza-se como um elemento-chave na concepção do Eu, é quando se opõe ao outro, isto é, se nega o Não Eu e, neste aspecto, o indivíduo se encontra neste duelo destacando a sua identidade misturada no outro.

As sistêmicas oposições do indivíduo em relação ao adulto ou os frequentes conflitos entre crianças devido às disputas pela posse de objetos, verdades absolutas, ou até mesmo outros "prolongamentos do eu", teriam, portanto, relação com esse fundamental processo de diferenciação, o qual permite que se construa um sentimento de unidade subjetiva (Galvão, 2003, p. 81).

Logo, neste estágio do personalismo, "a criança já adquiriu sua própria noção do Eu, como independente e distinto do outro" (Borges, 1987, p. 99).

A quarta etapa de desenvolvimento proposta por Wallon, o estágio denominado categorial, dá-se entre 6 e 11 anos de idade (Borges, 1987). Nesta fase, há predomínio do

pensamento categorial, o qual vai se desenvolvendo, já de maneira racional, na capacidade de definir coisas, objetos e sentimentos; desenvolvem a capacidade de classificar e diferenciar; também, é nesta fase que há predomínio para o desenvolvimento cognitivo.

A diferenciação nítida entre o eu e o outro dá condições estáveis para a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo físico em categorias mais bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesmo (Almeida; Mahoney, 2012, p. 13).

A criança apresenta domínio em um universo simbólico, projetado por ela mesma, pensa e opera sobre o que não está ao alcance de sua visão (Borges, 1987). Nesta fase, contempla um período de descobertas entre diferenças e semelhanças de objetos, imagens e ideias. Em seguida, a criança desenvolve a capacidade de operar conceitualmente, potencializando a memória voluntária e o raciocínio associativo.

Segundo Borges (1987), e na concepção de Wallon, o sincretismo intelectual promovido pelo estágio personalismo alicerça a passagem para a fase categorial, pois nele se constitui o papel que este sincretismo desempenha no conhecimento, aparecendo, neste período, a inteligência discursiva se opondo à inteligência prática e, também, a representação da linguagem. Logo, pode-se considerar que “[...] a criança experimenta suas capacidades representativas” (Borges, 1987, p.126).

Com relação à afetividade e à autonomia, através da escrita dos alunos, é possível considerar diversos aspectos, como o predomínio da inteligência, a memória, a cognição, a percepção, o pensamento e as experimentações que fazem parte dos processos intelectuais na construção centrípeta do indivíduo, trazendo em sua expressão, de um espírito cognoscente, o qual apresenta um sintagma distante do adulto em miniatura, mas de um aluno com autonomia do pensar em seu próprio espaço-tempo.

A afetividade pode-se compreender pelo momento no qual afeta um ou mais indivíduos, independentemente deste movimento ser um afeto positivo ou um afeto negativo. Mas qual seria a hipótese sobre um afeto negativo sobre o sujeito? Seria oportuno pensar que este afeto negativo pudesse de alguma forma ser benéfico ao indivíduo?

Para Galvão (2003, p. 81), “[...] a construção do eu se dá por um processo duplo em que há expulsão do outro, mas também sua incorporação. A imitação representa esse importante movimento pelo qual o eu se amplia, incorporando elementos de pessoas significativas”.

## Metodologia empregada

A pesquisa, do tipo descritiva, tem como base o relato de experiência abordado e se ampara numa perspectiva qualitativa. Os dados foram obtidos com a aplicação de uma atividade de caráter lúdico, junto a estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola básica municipal, na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina. Para Zazzo e Wallon (2017), a metodologia lúdica tem por objetivo criar atividades as quais, durante a realização, promovem a interação entre os participantes, de forma prazerosa.

Dentro de uma experiência lúdica, trazendo a leveza da contação de história, instigando um imaginário repleto de emoção e despreensão, por meio de uma proposta de escrita de uma carta com escrita livre, cada estudante vivenciou e expôs seus sentimentos.

Assim, os estudantes escreveram as cartas, sendo elas guardadas dentro de uma caixa de metal com cadeado, junto de uma coroa de platina com pedras preciosas e uma caneta quase mágica, de tanto que brilhava, pelos “diamantes” dentro dela. As perguntas focaram em como viam a professora e quais mudanças gostariam que ocorressem na sala de aula e na escola.

Cada estudante escreveu o que tinha vontade, de forma livre. Posteriormente, após a transcrição dos sentimentos, foi possível visualizar e tocar uma caneta que simbolizava a escrita; a partir desse momento, houve uma contação de história na qual era dito que tal caneta seria um presente da princesa Sofia, que outrora a utilizava para escrever cartas muito importantes. Junto dela, estava, também sua coroa de platina, repleta de “diamantes” que, em viagem muito distante, o supervisor (autor André) trazia para a escola, com muito zelo e cuidado, para mostrar aos estudantes.

No início da aula da professora regente, era apenas a equipe pedagógica em sala e foi dado início à atividade idealizada. Tudo seguiu exatamente como a proposta: primeiro, houve uma conversa inicial seguida pela contação de história. Depois, foram tiradas de dentro da caixa a caneta e, após curto período, a coroa, sempre corroborando as emoções daquele imaginário lúdico proposto. Em seguida, cada estudante, ao término de sua carta, apreciava a caixa de metal e ficava na expectativa de a depositar

lá. Ao final da atividade, todos tocaram na caneta e na coroa e guardaram suas cartas dobradas junto ao tesouro; assim, permaneceram na caixa: uma preciosa caneta, uma preciosa coroa e preciosas cartas, um conjunto de tesouros em igual teor.

## Resultados do trabalho com os estudantes

Uma aventura lúdica que transcreveu, de forma empírica, traços que refletem uma inspiração docente quando de uma simples ideia pode trazer tantos significados de relevância. Dentre os resultados, podemos destacar palavras carinhosas e afetuosas para a professora.

Foi incrível constatar que todos os estudantes conseguiram contribuir para as questões levantadas, com teor tão simbólico e singular, que expressam o infinito de possibilidades que se pode alcançar promovendo atividades diferenciadas a eles.

Alguns ousaram, em suas tentativas de externar seus afetos para a professora, com palavras, tanto as usuais como as mais complexas e diferenciadas, que mesmo na dificuldade da escrita, tanto pela grafia quanto pelas normas, desafiaram-se a transcrever seus sentimentos. Assim, surgiram expressões como: divertida, fofa, querida, carismática, boa, engraçada, corajosa, legal, bondosa, incrível.

É importante ressaltar que a grandeza do método formativo supera os resultados somativos, corroborando o que é apresentado no texto sobre a experiência como movimento ímpar no processo de construção do conhecimento.

Os resultados também foram importantes e relevantes, quando se observaram os contextos criados pelos estudantes nas negativas de que não haveria necessidade de mudanças em sala de aula, como, por exemplo: “mudasse pra mais ou não mudasse nada”.

Extrair informações sobre os afetos nem sempre é tarefa fácil, pois os afetos podem ser positivos ou negativos. Mas quando nos deparamos, no percurso, com os pequenos apontamentos que vão sendo apresentados como sutis resultados, já podemos considerar as pesquisas relevantes, pois conseguimos, através de um meio, enxergar o próprio meio. Logo, o sujeito se apresenta como cognoscente e nos transcende com novas verdades.

Duas cartas foram diferentes das demais, pois a leitura dos estudantes foi retratada através de desenho, no qual um deles se destacou porque apresentava três elementos centrais: a professora segurando um balão em forma de coração; ao lado, uma pilha de livros com uma xícara de café quente; e um troféu com o numeral 1, mais

alto que a professora. Logo, podemos observar que a riqueza de informações e detalhes em um pedaço de papel pode ressignificar a prática docente, transformar e mudar o mundo com o olhar de uma criança.

Após a experiência com a turma, o comportamento geral mudou de forma positiva. Uma hipótese fica na ideia de que quando o estudante tem espaço para expressar seus sentimentos, seus afetos, o meio se transforma, como parte inerente do processo, e a parte do seu Eu se funde com o Outro, trazendo os conflitos de maneira que maturam e trazem a sensação de pertencimento nas interações entre os pares. Assim, prestar atenção aos sentimentos dos estudantes, considerar suas expressões e escutar suas ideias pode resultar em uma relação mais confiante.

## Considerações finais

Wallon (1945) apresenta uma teoria oportuna, atemporal, que vivenciamos no dia a dia de sala de aula, espelhados nos indivíduos e em todos os respectivos conjuntos funcionais e sensoriais os quais estamos interligados social e organicamente. Os indivíduos, cada um em sua etapa, em sua consciência e inteligência, em sua ordem e desordem, naqueles constantes conflitos que promoverão aquele modelo utópico de indivíduo que adultos, muitas vezes, não compreendem, na teoria que se projetam entre o indivíduo diante dos atos heroicos ou das vilezas. Wallon compreende que o percurso que alterna irá integrar as fases, mas separar na individualidade, e que em determinada fase ele será completo para trilhar o caminho que lhe fará jus.

A importância de trazer uma pesquisa como esta à luz da reflexão, na multiculturalidade dos espaços educativos, é perceber que o sujeito não se constitui apenas pelos espaços culturais em que habita, mas, também, pelo que são afetados a partir das compreensões nas relações entre o Eu e o Outro e no meio em que ele circunda.

Um relato de experiência transcende a expectativa da proposta inicial quando, em seu resultado, evidencia com sutileza a ação em que estudantes de uma turma de 3º ano do ensino fundamental se colocam a pensar, refletir e agir de forma autônoma. Os dados empíricos se transformam em conceitos, através de um método lúdico em que se extrai resultados significativos para a natureza de uma pesquisa científica.

Segundo Almeida e Mahoney (2012), Wallon apresenta na psicogênese da pessoa completa e nela defende uma constante integração nas dimensões que se alternam e se integram para a formação do subconjunto denominado pessoa: motricidade, afetividade e cognição. Zazzo e Wallon (2017) acreditam que o desenvolvimento se

evolui em um ritmo muito próximo no que se refere ao comportamento entre todos os indivíduos, pois, sendo pertencentes de uma mesma espécie, assemelham-se. Essa sucessão de idades acaba sendo uma sucessão de progressos. Mas ressalta que, mediante a esta progressão, o indivíduo acaba fazendo um apagão na distinção dos períodos.

Zazzo e Wallon (2017, p. 204) indicam que: “[...] o período dos 7 aos 12 ou 14 anos é aquele em que a objetividade substitui o sincretismo. As coisas e a pessoa vão pouco a pouco deixando de ser os fragmentos de absoluto que se impunham sucessivamente a intuição”.

Se faz necessário complementar que a fase categorial é muito animadora, pois o indivíduo coloca para si mesmo as tarefas pelas quais é capaz de realizar, com a finalidade de extrair os efeitos de cada uma delas. O indivíduo, nesta fase, contempla o externo em sua subjetividade para exteriorizar sua autonomia do Eu e do Não Eu, revista em estágio anterior, para, nesta fase, contribuir para o fortalecimento de sua personalidade, sua inteligência.

Podemos observar que em um país com tamanha diversidade, como o Brasil, e levando em consideração o repertório multicultural presente no 3º ano do ensino fundamental da EBM João Alfredo Rohr, a pesquisa referida acima se alicerça com a teoria de Wallon nos aspectos culturais e papel do meio em que o indivíduo está inserido.

As emoções nessa consciência psicogenética orgânica, através do meio, encontram-se nos conflitos explorados pelos indivíduos e neste movimento categorial em que eles vão degustar os valores, explorar as oportunidades e observar com o âmago aguçado da vontade de projetar suas habilidades, de forma centrífuga.

O meio e as impressões culturais farão parte do caminho pelo qual o indivíduo terá os conflitos de suas emoções integradas que ora será positivo e ora negativo, porém, segundo o autor, ambos são benéficos para que o indivíduo prospere para atingir, mais adiante, a fase intitulada como “pessoa completa”, na psicogênese da pessoa.

Segundo Wallon (1945, p. 108), “[...] o único meio de pôr à prova as suas capacidades de pensamento é questionar a criança de maneira a obter dela explicações”.

Neste relato de experiência, podemos observar a autonomia que os alunos tiveram em suas expressões de linguagem, as emoções que foram afetadas pelo desafio na escrita dos sentimentos individuais de cada um e na expressão literal daquilo que cada um quis, de fato, exteriorizar. É importante ter um olhar atento para todos os

estudantes, sem exceção, desde aquele risonho até aquele taciturno, pois ambos podem estar passando por um conflito naquele momento e a mediação pode surpreender beneficemente o indivíduo, tanto de forma positiva quanto negativa.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon-Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

AN, Sieun. *et al.* Two sides of emotion: exploring positivity and negativity in six basic emotions across cultures. **Frontiers in psychology**, Lausanne, v. 8, n. 610, p. 1-14, apr. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00610/full>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BORGES, Maria Isolina Pinto. **Introdução à psicologia do desenvolvimento**. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1987.

GALVÃO, Isabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1945.

ZAZZO, René; WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

# Estágio supervisionado e docência: um olhar para o processo de alfabetização e letramento

Bruna Ribeiro Xavier  
Maria Laura Pozzobon Spengler

## Introdução

Este texto traz um relato de experiência baseado na sequência de planos de aula elaborados no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado dos anos iniciais realizado pelas estudantes Bruna Ribeiro Xavier, Gabriela Espíndola da Silva e Gabrielle Flôres, orientadas pela professora Maria Laura Pozzobon Spengler, no decorrer do primeiro semestre de 2022. A disciplina Estágio III faz parte do currículo do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizada na sexta fase do curso, com atividades de observação na escola-campo (onde o estágio é realizado), elaboração de projetos de docência e vivências de docência (prática de ensino). Vale informar que essa foi a primeira experiência presencial das estudantes estagiárias pandemia, em razão da doença Covid-19, que estabelecia, enquanto segurança humana, o isolamento das pessoas em todo o mundo.

A turma escolhida para a realização das vivências do estágio supervisionado foi a do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 30 crianças<sup>1</sup>, entre 6 e 7 anos, de uma escola de Educação Básica da esfera estadual, localizada em Florianópolis/SC, sendo as atividades desenvolvidas durante duas semanas, no período matutino. Algumas crianças já sabiam ler e escrever, outras estavam conhecendo as letras do alfabeto. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o ciclo de alfabetização acontece durante os dois primeiros anos do ensino fundamental e, por ser considerado um período de processo, as turmas de alfabetização sempre têm crianças que se articulam em diferentes níveis de escrita. A organização das atividades propostas para esse período escolar deve se preocupar com essa especificidade.

---

<sup>1</sup> Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, é considerada criança quem tem até 12 anos incompletos, dessa forma, nesse texto, serão nominados como crianças os sujeitos (estudantes) participantes das ações de estágio.

Assim, salientamos que a intencionalidade dos planos na concepção de um projeto de docência é de contribuir para/com o processo de aprendizagem das crianças, de maneira brincante, de modo que elas possam aprender brincando e ressignificando as maneiras de se apropriarem do conhecimento, da escrita e da leitura, valorizando o aprendizado de cada criança e buscando contribuir para a ampliação do repertório linguístico de cada uma delas.

A chegada das estagiárias na escola, durante o período de observação e de participação, coincidiu com o tempo de organização das turmas para a realização da festa junina, já tradicional naquela comunidade escolar, assim, o projeto de docência foi pensado para articular-se à essa demanda da escola.

Dessa maneira, o tema central do projeto de docência foi Festa Junina e suas relações com a vida cotidiana. Segundo Castro (2012, *apud* Oliveira, 2018, p. 39), “[...] festa junina, além de ser um espaço de preservação da memória, proporciona entretenimento”. A autora também destaca que muitas crianças deixam de participar por motivos religiosos, ao fazer referência aos santos que dão nome à algumas festas realizadas durante essa época do ano, como: Santo Antônio, São João e São Pedro.

Para Oliveira (2018), a maioria das crianças não vê relação entre a festa e o conteúdo histórico, não fazendo sentido a comemoração no espaço escolar. Ela complementa dizendo que “a festa junina, dado o simbolismo que ela oferece, poderia ser um fio a conduzir a temáticas gerais e regionais” e que tratar a festa em sua historicidade ajudaria a desconstruir os estereótipos.

A festa junina está relacionada a festividades pagãs da Europa na passagem da primavera para o verão, conhecida como solstício de verão. Ela era realizada como forma de afastar os maus espíritos e qualquer praga que pudesse atingir a colheita. Posteriormente, a festa que era considerada pagã foi incorporada ao calendário festivo do catolicismo e chegou ao Brasil no século XVI, trazida pelos portugueses durante a colonização. Logo depois, essa festividade cresceu, sobretudo, no Nordeste e a sua popularidade foi associada a símbolos típicos das zonas rurais (Silva, 2023).

Essa temática foi escolhida por levar em consideração que a escola encerraria o semestre letivo com a realização de uma festa junina que, tradicionalmente, envolve a comunidade escolar e que, apesar do interesse das crianças no assunto, a turma não desenvolveria nenhum projeto para expandir sobre esse ponto. Aproveitando ser uma comemoração com muitas brincadeiras e acreditando que a ludicidade deve fazer parte do processo de aprendizagem dos anos iniciais, elaboramos planos de aulas brincantes

para colaborar com um processo de alfabetização e letramento que fosse significativo para as crianças.

## Para desenvolver um projeto que respeite as crianças

No início do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, sendo esta capacidade indispensável para a aprendizagem da leitura, conceitos matemáticos básicos e compreensão da realidade que a cerca. É necessário respeitar o processo de aprendizagem das crianças, levando em consideração toda sua jornada, e oferecer uma ponte entre a educação infantil e os anos iniciais, de modo que essa transição seja feita gradualmente, especialmente no primeiro ano do ensino fundamental. A BNCC apresenta que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 53).

A autora Sonia Kramer defende que a brincadeira deve estar presente na educação infantil e no ensino fundamental quando afirma que:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (Kramer, 2007, p. 20).

O tema escolhido para o projeto levou em consideração as brincadeiras juninas e o que era possível fazer com elas para colaborar com o processo de alfabetização e letramento das crianças do primeiro ano.

Tal confraternização é uma das preferidas dos brasileiros nos quatro cantos do país, especialmente no Nordeste. Ela tem como característica comida típica, músicas

de sanfona, dança tradicional e muita roupa quadriculada. Assim, foram levantadas, junto com as crianças, algumas articulações sobre a temática e suas relações com a vida cotidiana durante as aulas, como a história/memória da família; as obras de arte que traziam elementos das festas juninas; o solstício de inverno; derivados do milho; tipos de sementes; plantação e colheita; entre outros.

Também foi levado em conta o perfil da turma e seus interesses ao longo das atividades, de modo que alguns planejamentos, no decorrer da realização dessas atividades, foram adaptados e replanejados de acordo com o interesse das crianças.

As estagiárias se organizavam diariamente para registrar tudo que acontecia por escrito e por imagens, preparar os espaços e conduzir a turma, organizar e produzir o material para a docência, incluindo as demandas da escola, como as aulas de educação física e artes, que foram mantidas durante o Projeto, portanto, as atividades precisaram ser adaptadas de acordo com o tempo disponível.

Para o relato de experiência aqui apresentado, pontuaremos algumas das propostas realizadas durante as duas semanas de docência vividas no estágio supervisionado.

Ao iniciarmos o contato com a turma, buscamos interagir, conhecer e dar boas-vindas às crianças, explicando o que seria feito durante o projeto e, em seguida, iniciar a dinâmica do barbante, na qual toda vez que o rolo de barbante caísse nas mãos de uma criança ela dava uma volta com ele no pulso e, em seguida, falava seu nome, a idade, o que gosta de brincar etc., até formar uma teia ao final das apresentações.

Logo depois, foi a vez de fazer um autorretrato para o crachá, usando giz de cera com as cores de variados tons de pele. Cada criança tinha a liberdade de escolher o giz de acordo com a cor que se identificava para pintar seu autorretrato. Os crachás escolhidos eram das cores laranja e lilás, assim pensados para a organização dos grupos nas atividades que realizariam nos próximos dias, escrevendo seu nome na linha. A escrita do nome próprio das crianças é de fundamental importância, pois é sua primeira experiência de construção de identidade. Ao construir seu crachá, a criança se sente participando daquele processo de elaboração, bem como sinalizando o conhecimento que já tem das letras do seu nome.

Outra atividade foi pedir para as crianças pesquisarem em casa com as famílias, quais brincadeiras e comidas típicas de festa junina eles mais gostavam quando eram crianças.

Durante as vivências do segundo dia, foram apresentadas algumas obras do pintor Alfredo Volpi<sup>2</sup>, instigando a observação das imagens, as formas geométricas e a história do artista, elaborando, em seguida, a releitura coletiva da obra de arte *Grande Fachada Festiva* (1950). As crianças recortaram as bandeirinhas a partir de um molde disponibilizado pelas estagiárias. A atividade artística proposta possibilitou que as crianças pudessem ressignificar a obra lida anteriormente e que estabelecessem as relações entre a festa junina e as bandeirinhas elaboradas pelo artista. O contato com as artes visuais promove nas crianças a possibilidade da fruição artística, ampliando seu repertório cultural.

Os registros de escrita e leitura, durante esse período, aconteciam de forma que as crianças pudessem refletir sobre seu processo de aprendizagem, assim, as palavras usadas nas atividades do dia eram elaboradas na forma escrita, com lacunas a serem preenchidas com as letras que faltavam. Importante destacar que, todos os dias, após a realização individual de cada atividade de escrita, realizamos a correção de forma coletiva, sem destacar o que cada criança havia errado.

A pesquisa realizada com as famílias sobre as comidas e brincadeiras típicas da festa junina nos possibilitou a elaboração de um gráfico, abordando, assim, a linguagem matemática, no qual foram usadas tampinhas de garrafa, cartolina e canetas hidrocor coloridas. A elaboração de gráficos permite que a criança perceba a organização de levantamento de dados, mostrando como a matemática se faz presente no cotidiano.

Depois de conhecer as comidas típicas trazidas na pesquisa realizada com as famílias, montamos, na sala de aula, um expositor com alguns dos ingredientes usados nas comidas típicas e, usando notas de dinheiro de brincadeiras e uma caixa registradora, propusemos que as crianças tivessem a experiência de realizar compras em um mercado. Dessa forma, apresentamos as múltiplas funcionalidades dos números no mercado, como: data de validade e código de barras nas embalagens, nota fiscal, peso dos produtos, preço e, ainda, conseguimos identificar quem já tinha o costume de usar dinheiro em espécie e, em seguida, fizemos um quadro com uma lista coletiva de comidas típicas de festa junina que eles se recordam. Assim, novamente, a atividade proposta explora a função social da matemática, sinalizando sua importância nas atividades corriqueiras do dia a dia.

Com as crianças organizadas em duplas, fizemos simulações de compras de alimentos típicos de festa junina, utilizando cédulas de dinheiro de brinquedo, de

---

<sup>2</sup> Alfredo Volpi foi um importante artista visual da Arte Moderna no Brasil, seu acervo conta com pinturas de diferentes estilos e muito coloridas; grande parte delas apresenta figuras geométricas que formam bandeirinhas coloridas. Nascido em 1896, na cidade de Lucca, na Itália, e faleceu em 1988, em São Paulo.

acordo com a lista de compras. As crianças eram desafiadas a somar o valor dos produtos e usar o dinheiro de brinquedo para fazer o pagamento. Como suporte, foi usado o material dourado para facilitar às crianças a terem uma imagem concreta dos números, promovendo a compreensão dos algoritmos e a realização das operações de adição.

Ao final da atividade, escrevemos no quadro, do número 1 ao 50, e as crianças acompanhavam a escrita em seu caderno individual, problematizando a sequência numérica e orientando-as para a sistematização da escrita dos números.

No decorrer das atividades realizadas durante o estágio, também propusemos uma gincana com algumas das tradicionais brincadeiras juninas, tais como: boca do palhaço, amarelinha, boliche, argola, corrida do saco, pescaria e cabo de guerra.

A turma estava dividida em duas equipes determinadas pela cor escolhida durante a confecção do crachá (laranja e lilás), cada competição valia pontos e as crianças deveriam fazer a soma, coletivamente, no quadro para descobrir quem atingiu a maior pontuação. O ábaco e o material dourado foram usados para auxiliar as operações matemáticas.

Concluimos essa atividade ao entregar uma folha para que as crianças completassem as lacunas com as letras faltantes, especialmente as sílabas iniciadas com a letra L, por levar em consideração as cores dos crachás e as palavras usadas ao longo dos dias, bem como a sequência das letras, na ordem alfabética, que estavam sendo apresentadas pela professora regente da turma ao iniciarmos as vivências do estágio.

Para ampliar a experiência das crianças com gêneros literários e modos de criação de ilustrações, fizemos a leitura do livro *Cores em Cordel* (2019), de Maria Augusta de Medeiros com ilustrações de Gilberto Tomé, a fim de contextualizar o gênero do cordel, sua origem e suas características estéticas, bem como pela popularidade nas regiões norte e nordeste, sendo, hoje, difundida em todo o território nacional (Oliveira, 2021), vinculando-o, assim, à tradição da realização das festas juninas. A escolha do gênero se deu pela forma rimada da escrita, que facilita as crianças a desenvolverem habilidades linguísticas iniciais, bastante importante durante o processo de alfabetização, visto que amplia a consciência fonológica.

Previamente, foi elaborada uma caixa e algumas xilogravuras<sup>3</sup> (figuras de animais, objetos, entre outros) para a construção de um cordel coletivo, em que cada criança

---

<sup>3</sup> Xilogravura significa gravura em madeira. É uma antiga técnica, de origem chinesa, em que o artesão utiliza um pedaço de madeira para entalhar um desenho, deixando em relevo a parte que pretende fazer a reprodução. [...] É muito popular na região Nordeste do Brasil, onde estão os mais populares

deveria selecionar uma xilogravura e, a partir dela, produzir, posteriormente, uma rima, buscando seguir uma sequência lógica na história.

Concluimos essa atividade com a realização de um jogo oral de rimas, em seguida escritas no quadro, iniciando com uma palavra relacionada à festa junina (exemplo: balão) e, abaixo, escrevemos outras palavras conforme as sugestões das crianças, destacando as letras, com ênfase nas rimas.

Outra atividade proposta durante as vivências do estágio foi a realização da leitura do livro *A Galinha Ruiva* (2014), da autora e ilustradora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, a fim de evidenciar os alimentos originários do milho, muito presente nas festividades juninas. Contextualizamos a celebração da colheita, conversamos e apresentamos milhos crioulos de diversas cores, inclusive milhos industrializados, para que as crianças tivessem contato com as diferentes espécies da semente e explorassem elementos, talvez, não comuns em seu cotidiano. Não esperávamos que essa atividade provocasse muita curiosidade nas crianças, assim, elaboramos junto com elas um cartaz com as informações científicas para expor as mostras dos milhos e propusemos o plantio dessas sementes na horta da escola, para que elas pudessem acompanhar seu possível crescimento. No fim, dialogamos sobre quais alimentos eram possíveis fazer tendo o milho como principal ingrediente.

Na sequência, as crianças foram divididas nas duas equipes, cada uma com sua respectiva cor, para iniciar um jogo de tabuleiro criado especialmente para o Projeto, feito previamente, de tecido. A regra do jogo era de que toda carta que a criança pegasse, após jogar o dado, teria uma palavra com a temática do projeto e, conseqüentemente, a criança contaria as sílabas. A atividade buscou estimular a consciência silábica das palavras vistas ao longo da semana. À medida que as crianças foram percebendo os fonemas e sílabas, a jogada ia avançando e logo conseguiam completar a rodada.

Nesse mesmo dia, durante o recreio, transformamos a sala num ambiente climatizado, com difusor, luminária de estrelas, ambiente escuro, tapetes e almofadas no chão, a fim de causar uma surpresa para as crianças.

Assim, iniciamos a última atividade do dia com um relaxamento, em que todos ficaram sentados no chão, sentindo o clima da sala e observando a constelação no teto. Enquanto isso, fomos problematizando situações, como: por que de dia é claro e de noite é escuro? Para onde vai o sol? Por que o sol vai embora mais cedo no inverno? E,

---

xilogravadores (ou xilógrafos) brasileiros. A xilogravura era frequentemente utilizada para ilustração de textos de literatura de cordel. Disponível em: <https://www.significados.com.br/xilogravura/>.

partindo da escuta das crianças, direcionamos o momento para a realização do experimento sobre o solstício de inverno.

Fizemos a leitura do livro *A História das Estrelas*, do autor Neal Layton (2014). Em seguida, apresentamos a maquete feita manualmente para o experimento, sobre o solstício de inverno, simulando os movimentos da terra, as estações do ano e o solstício de inverno, que é um dos motivos da celebração durante as festividades juninas. A atividade explorou a linguagem geográfica, importante para que a criança perceba a sua relação com os acontecimentos do meio em que vive e do mundo.

Após o interesse coletivo das crianças em plantar os milhos crioulos, propusemos a limpar a horta, tirar eventuais objetos cortantes e receber as crianças em segurança, já que a escola estava passando por uma grande reforma e, durante o período do afastamento devido à pandemia de Covid-19, o ambiente da horta estava negligenciado.

Como foi a primeira vez da turma nesse espaço escolar, apresentamos e identificamos quais eram as plantações que já tinham lá. Em seguida, achamos um local para fazer a roda de conversa e dialogamos sobre a melhor época de plantio dos milhos, seu tempo de crescimento, a importância da luz solar para as plantas, do cuidado com a terra, a profundidade e o espaçamento entre os berços em que colocaríamos as sementes. Em seguida, foram separados os grupos para iniciar o plantio dos milhos. O grupo laranja ficou responsável por “afofar” a terra e o grupo lilás por fazer a abertura dos berços para colocar as sementes.

As crianças plantaram, também, as sementes em vasos individuais para acompanharem o crescimento em casa. Ao final, produzimos placas para colocar na terra e identificar o plantio do milho. Podemos, aqui, destacar a importância de desemparedar as crianças dentro do ambiente escolar, a horta como um espaço privilegiado para que as crianças estabeleçam um contato próximo à natureza e se percebam como sujeitos pertencentes a ela.

O encerramento do projeto de docência se deu com a organização da Festa da Colheita, com as barraquinhas de brincadeiras e comidas típicas das festas juninas. Todos os jogos (corrida do saco, jogo das cadeiras, jogo de argolas, boca de palhaço, pescaria) ficaram disponíveis para as crianças brincarem, com direito à “prenda” (brinde), que eram livros selecionados e adquiridos pelas estagiárias e que eles podiam escolher.

Finalizamos a experiência do estágio supervisionado com um registro individual das crianças quanto ao processo de aprendizagem dessas duas semanas, suas

impressões e sentimentos sobre as experiências vividas, gostaríamos de saber o que mais gostaram e o que menos gostaram. Muitas fizeram um desenho da plantação do milho e da maquete do solstício de inverno. Disseram que foi a melhor semana do ano na escola, por causa das brincadeiras, e que conseguiram perceber que é possível aprender brincando. Enquanto, de forma individual junto às estagiárias, era preenchido o registro, as outras crianças se divertiam com as brincadeiras típicas juninas na sala e aproveitaram para conhecer e degustar algumas possibilidades de culinária com o milho, como: milho cozido, pipoca, bolo de milho, pamonha etc.

## **Refletir sobre a docência é uma caminhada sem fim**

Ao longo da execução do projeto foi possível perceber o processo de aprendizagem das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Apesar de não ter sido o foco principal alfabetizar, dentro dessas duas semanas, mas, sim, contribuir com esse desenvolvimento, acreditamos que esses dias se diferenciaram aos que estavam acostumados com a rotina escolar e isso facilitou para provocar mais interesse em aprender a ler e escrever.

Vale lembrar que no decorrer da pandemia, causada pela Covid-19, várias crianças da turma não tiveram as vivências do período de Educação Infantil, isso se percebia, muitas vezes, nas fragilidades em realizarem atividades coletivas, por exemplo, ou nas atividades de escrever do número 1 ao 50 no caderno - algumas não tinham noção de espaçamento e copiavam do quadro tudo fora da linha. Isso demonstra a importância do ensino dos processos e sistematizações da cultura da escola, como o uso do caderno, o modo de segurar o lápis e os limites da folha.

Percebemos que, durante o estágio, as crianças passaram a escrever dentro da pauta, pois foram feitas linhas no quadro para que todos percebessem onde deveriam escrever no caderno. Os detalhes das linhas fizeram toda diferença nas outras propostas. Inclusive, foi durante a elaboração do crachá, que tinha uma linha para escrever o nome, que percebemos a necessidade de trabalhar o espaçamento, pois muitos escreveram seus nomes fora dela. Nessa mesma atividade, outros que não sabiam contar até 50 perceberam a lógica da sequência e mostraram a rápida realização da atividade em seus cadernos antes mesmo de concluirmos no quadro.

A sensibilidade das estagiárias foi importante em vários momentos para que a necessidade de cada criança fosse percebida e acolhida, inclusive, durante a dinâmica do barbante, foi possível identificar os interesses e as especificidades de cada um.

Constatamos que a dinâmica de organização de uma sala de aula nos exige muito planejamento e re/planejamento diário, pois a adequação do tempo e do espaço depende, profundamente, das especificidades de cada uma das crianças inseridas nesse processo. Assim, entre uma brincadeira e outra, devido ao número de crianças e a facilidade de dispersar delas, foi importante inserir atividades paralelas no final de cada uma, como, por exemplo: jogo da memória e quebra-cabeça das obras do artista plástico Alfredo Volpi, jogo de palavras etc., e, com isso, manter o envolvimento da turma.

A atividade do mercado gerou uma surpresa ao mostrar sua potência em realizar um diagnóstico individual das crianças em relação às operações matemáticas. O material dourado foi essencial para auxiliar na compreensão da soma, pois algumas crianças não faziam a menor ideia de como somar os valores dos produtos, outros não sabiam a utilidade do material dourado, alguns não sabiam o valor do dinheiro, enfim, foi uma atividade que exigiu paciência e uma atenção individualizada. Inclusive, alguns conseguiram associar as “barrinhas” de dezenas do material dourado à nota de R\$10,00 (dez reais).

Trabalhar as sílabas e seus respectivos sons das palavras, que estavam sendo vistas frequentemente, foi um facilitador para que as crianças que ainda não sabiam ler começassem a compreender que cada letra ou junção delas se transformavam em um som diferente. As atividades para completar as lacunas com as letras faltantes surpreenderam, especialmente, aquelas que focamos com as sílabas “la”, “le”, “li”, “lo”, “lu”. A percepção das rimas também foi um facilitador nesse processo.

A gincana também foi importante para a identificação dos números, operações matemáticas, administração do tempo, organização do espaço e aprendizados de brincadeiras coletivas. As crianças participaram da contagem dos pontos e preencheram a tabela no quadro com as respectivas pontuações.

A xilogravura não teve um envolvimento integral da turma. Muitos ficaram envergonhados na hora de falar com os colegas e falavam com um tom de voz baixo. A atividade foi encerrada antes do previsto por entender que ela não estava sendo significativa para as crianças daquela idade, mas quando elas receberam um papel para fazer uma história ou desenhar se sentiram mais confiantes em apresentar para a turma de forma oral. Já a atividade de escrever as rimas de forma coletiva no quadro teve muito envolvimento, cada criança queria falar uma palavra para contribuir.

A plantação do milho na horta foi uma das atividades mais envolventes. O fato de as crianças ainda não terem pisado naquele espaço ou nunca terem plantado nada aguçou ainda mais a curiosidade delas.

Por fim, o projeto permitiu uma série de aprendizados, uma vez que a práxis só se efetiva quando os docentes conseguem agir de forma consciente e intencional sobre sua ação, articulando a teoria e a prática, com uma postura ética e humanizadora que, neste caso, buscou respeitar o tempo da criança e suas especificidades, a sua idade e seus direitos, de modo que todas as crianças pudessem aprender brincando, levando em consideração a transição entre a educação infantil e os anos iniciais e expandindo o repertório cultural quanto à festa junina.

## Referências

- BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **A Galinha ruiva**. São Paulo: Editora DCL, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- CAMPOS, Judas Tadeu. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200015>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL/MEC. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24.
- KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
- LAYTON, Neal. **A história das estrelas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.
- MEDEIROS, Maria Augusta de. **Cores em Cordel**. São Paulo: Formato, 2019.
- OLIVEIRA, Viviane Alice. A história que se ensina e se aprende nas comemorações escolares em escolas de educação básica em Xinguara – PA: festa junina, dia da independência e dia da consciência negra. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal do Tocantins, 2018.
- OLIVEIRA, Ana Clara. Poemas para alfabetização: a importância das rimas no aprendizado infantil. **Leiturinha**, jan. 2021. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/poemas-para-alfabetizacao-a-importancia-das-rimas-no-aprendizado-infantil/>. Acesso em: mar. 2023.

*Práticas docentes no Ensino Fundamental: diálogos formativos e registros*  
Estágio supervisionado e docência: um olhar para o processo de alfabetização e letramento  
DOI: 10.23899/9786586746327.5

SILVA, Daniel Neves. Origem da festa junina. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em:  
<https://brasilescola.uol.com.br/detalhes-festa-junina/origem-festa-junina.htm>. Acesso em: 12 fev.  
2023.

# Diversificar para empatizar

Eduardo Antonio dos Santos  
Lucieneide de Barros Lima do Carmo

## Palavras iniciais

Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas com os estudantes do Ensino Fundamental II da Escola de Educação Básica Vicente Silveira, localizada na região central do Município de Palhoça, da Escola Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, situada em Florianópolis, e da Escola de Educação Básica Francisco Tolentino, em São José, todas da rede pública estadual de Santa Catarina.

O presente relato tem como ponto de partida as sequências didáticas, vinculadas ao componente curricular Ensino Religioso (que integra o currículo formal da Educação Brasileira), desenvolvidas durante o segundo e o terceiro trimestre do ano letivo de 2022, abordando o tema diversidade na dimensão religiosa e cultural, incluindo aspectos sobre os direitos humanos e a perspectiva socioemocional, visando oportunizar uma aprendizagem nas dimensões conceituais e atitudinais, em prol do respeito mútuo e de si próprio.

O Ensino Religioso ainda enfrenta tabus e preconceitos que precisam ser desmistificados. As suas finalidades são direcionadas à realidade social e, em sua magnitude, possibilita discutir temas associados aos direitos, deveres e práticas de boa convivência. Conforme consta na BNCC (Brasil, 2018, p. 437):

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e *respeito às alteridades*. Trata-se de um *espaço de aprendizagens*, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da *formação integral dos estudantes*, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Considera-se que a educação tem a ver com amor, responsabilidade, respeito e atitudes (Freire, 2016) e tais valores podem ser trabalhados de forma transversal e em conjunto com as demais disciplinas, permeando as diversas atividades propostas.

Assim, o Ensino Religioso pode assumir uma importante responsabilidade nesse processo de ampliar e articular o movimento do currículo em torno de conceitos e atitudes vinculados aos direitos humanos, cidadania, alteridade, diversidade, dentre muitos outros.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs<sup>1</sup>, de 1997, já preconizavam o cuidado de não enfatizar nenhum credo específico e, dessa forma, garantindo um ensino de qualidade e equidade. Sendo assim, tal documento propunha um currículo dinamizado nas culturas e fenômenos religiosos e não religiosos, numa proposta de ensino não proselitista, dinamizando os valores e direitos dos educandos.

A rede estadual de ensino de Santa Catarina, conforme a Lei Complementar Nº 170/1998, regulamentada pelo Decreto Nº 3882/2005, indica que o Ensino Religioso “Constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, de oferta obrigatória e matrícula facultativa, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade” (Santa Catarina, 2019, p. 472). Nesse sentido, os desafios de relacionar assuntos que abordem preconceitos, direitos humanos, pluralidade e cultura estão expressos nas finalidades do Ensino Religioso.

Cabe ao Ensino Religioso contribuir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, na construção de atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos. E, também, desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade que questionem e enfrentem processos de exclusões e desigualdades, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, no respeitar e no conviver entre os diferentes e as diferenças (Santa Catarina, 2019, p. 472).

Diante do atual contexto e do que é preconizado nos documentos curriculares e legais, o Ensino Religioso abre muitas possibilidades para um trabalho docente que aborde diversas questões imprescindíveis ao processo de formação de crianças, adolescentes e pessoas de qualquer outra faixa etária.

## **Diversidade e Direitos Humanos na sociedade e na escola**

Muito se tem discutido sobre diversidade e suas múltiplas singularidades e quando se remete especificamente ao Brasil é notório que há forte influência decorrente dos povos originários, do processo de colonização e imigração e da cultura africana e afro-

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: jun. 2023.

brasileira. Essa miscigenação se destaca por apresentar uma grande e vasta diversidade cultural, rica em sua multiplicidade, incluindo características culturais e religiosas.

Nos dias de hoje, a diversidade pode ser melhor analisada sobre dois pontos de vista: o primeiro trata a diversidade em sua dimensão visível, que significa olhar para o indivíduo em sua condição social, de gênero, física, religiosa e étnica; e a segunda invisível em sua dimensão subjetiva, ou seja, a forma com que cada indivíduo enxerga a si e ao outro por meio de suas próprias experiências e convivências que, ao longo da vida, são construídas individualmente e/ou coletivamente, com ou sem influência das mídias e outros meios de comunicação (Schröder, 2020).

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, etimologicamente, a palavra *diversidade* origina-se do latim *diversitas*, atis, significa “variedade, alteração, mudança, diferença”, tendo alguns sinônimos mais popularmente utilizados no cotidiano, tais como a “pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade” (Rocha; Pires, 2004).

Pode-se afirmar que no Brasil, sendo um país multicultural, constituído por povos de diferentes origens e etnias, a diversidade merece seu destaque, visto que se trata de um tema frequentemente abordado em diferentes contextos sociais, sendo subdividido e classificado em diferentes tipos, como: culturais, étnicos, sociais, biológicos, religiosidade, entre outros.

Assim, é dada a importância de se abordar esse tema de forma transversal no ambiente escolar, em suas dimensões visível e invisível, visto que as barreiras necessitam ser desmistificadas e esclarecidas, pois ainda há dúvidas, falta de respeito e de empatia, e que precisam de intervenções e de um trabalho pedagógico transdisciplinar que problematize, discuta e leve à reflexão e à mudança de atitudes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 46-108), faz-se necessário desenvolver habilidades que problematizem preconceitos e estereótipos, propondo alternativas na equidade, bem como a interseccionalidade que se refere a estratégias de combate à discriminação por meio de construção de práticas escolares, visando a compreensão das múltiplas identidades sociais. É de suma importância abordar e discutir, de forma dialógica, tais questões.

O convívio em instituições educacionais tem demonstrado o reflexo e os impactos que a sociedade vem transmitindo, tratando-se de diversidade e de violação dos direitos humanos, nos quais se vê, diariamente, crianças e adolescentes já marcados pela exclusão social, submetidos a discriminações e à falta de respeito que se repetem com mais frequência no cotidiano escolar.

Entende-se que os professores podem utilizar práticas pedagógicas diversas, evitando o "depositar" de conteúdo e focando em assegurar aos seus discentes uma dimensão mais abrangente de compreensão, englobando as dimensões atitudinais. A BNCC (2017) aborda a questão:

[...] a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectualmente (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão *plural*, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 113).

Nesse sentido, o documento curricular citado apresenta as habilidades socioemocionais de forma global, que podem ser visualizadas nos seguintes itens:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10).

Tais princípios devem ser trabalhados ao longo da vida, sendo a escola um local em que a diversidade se faz presente em suas diversas formas, tanto quanto as questões sociais. Assim, é possível criar formas de abordar questões que envolvem o tema, por meio de projetos interdisciplinares, utilizando-se da literatura, das produções individuais e coletivas, trabalhos manuais com o uso de uma pedagogia mais afetiva em que sejam desenvolvidas habilidades que promovam as interações, melhorando o relacionamento uns com os outros, empatia, amabilidade, abertura ao novo, confiança e entusiasmo (Drumond, 2022).

Na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, a diversidade é vista como questão de direito e cidadania plena e propõe uma organização curricular visando o sujeito no modelo de sociedade que a escola ajuda a construir (Santa Catarina, 2014, p. 84).

Esmiuçando o citado, cabe à escola, enquanto ambiente de formação, garantir condições para a diversidade, como menciona e afirma a proposta curricular; não são nas ações pedagógicas que gestores, professores e estudantes atuam na formação um do outro, mas reconhecem a existência das diferenças, discutem, vivem, convivem, com a presença um do outro e, na educação na/da alteridade, reconhecem que o outro está na escola, perto de nós, e não como alguém a ser tolerado (Santa Catarina, 2014, p. 84).

Segundo o Art. 20 das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica:

O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioculturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação humana, sendo de responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (Brasil, 2010, s.p).

Atualmente, o fracasso escolar ainda é uma realidade impactante, assunto bastante abordado em debates educacionais, nos meios acadêmicos e, ao questionar as causas, muitos dos relatos ainda estão sendo atrelados à relação professor x aluno, à falta de empatia e de afeto etc. Faz-se necessário que o professor avalie sua didática e que implemente uma pedagogia mais efetiva.

[...] durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoestima e, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (Tassoni, 2000, p. 20).

Diante do evidenciado, há de se considerar o que dizem alguns autores acerca da afetividade. Para Vygotsky, a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, é também afetivo. Já Wallon afirma que a afetividade pode ser expressa através de três maneiras, que são sentidas pelas emoções, pelos sentimentos e pelas paixões, e que

ocorre num processo de evolução, isto é, ocorrendo ao longo da vida (Le Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

Por todo o exposto, na fundamentação apresentada acerca do tema diversidade e da sua importância no desenvolvimento global dos alunos, correlacionado com as dificuldades em defini-la e compreendê-la em suas dimensões, fez-se necessário pensar, planejar, elaborar e aplicar atividades práticas em que as vivências e as experiências lúdicas contribuam nesse processo de construção e de formação.

## Construindo e problematizando conceitos, desenvolvendo atitudes

Após o diagnóstico inicial, por meio de uma sondagem com as turmas, com reflexões sobre o tema diversidade e empatia e com base nas respostas recebidas, foi possível identificar o que entendiam por diversidade e direitos humanos em suas múltiplas singularidades. Percebeu-se a grande dificuldade de compreensão, devido à grande repercussão do assunto contida nas mídias sociais digitais<sup>2</sup>. Posto isso, surgiu a necessidade de aprofundar e criar estratégias que pudessem elucidar de forma significativa esse entendimento, assim como sua prática dentro e fora do ambiente educacional.

Doravante, no decorrer da pesquisa, a busca de informações e o planejamento para a abordagem da temática diversidade e suas dimensões se deram, inicialmente, com a escolha e leitura da obra “As aventuras de Yara no planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos” (Oliveira; Cecchetti; Pozzer *et al.*, 2013), constituindo-se em uma importante referência pedagógica para a abordagem das questões iminentes (neste texto, indicada como obra referência, em algumas passagens).

Assim, foram realizadas com as turmas leituras individuais e coletivas da obra já citada e diversas atividades correlacionadas que proporcionaram a reflexão sobre suas próprias emoções, construindo e reconstruindo, conhecendo e reconhecendo, aprendendo e praticando a alteridade, o respeito e a empatia. Tal proposta possibilitou a criação, a partir da realidade e na convivência diária, tendo como referência os óculos da personagem Yara que descobre, durante suas aventuras, que cada pessoa tem o seu espaço, seu lugar, seus direitos, suas crenças e que, observado enquanto metáfora, o acessório ocular possibilita uma nova forma de poder enxergar a si e ao outro. Com os estudantes, foram elaborados diversos moldes dos “óculos”, a partir de material

---

<sup>2</sup> São sites e aplicativos que permitem conexão e interação entre os usuários. Também conhecidas como redes sociais, as mídias sociais mais populares atualmente são Facebook, Youtube, Instagram e WhatsApp.

reciclado, nos formatos redondos, ovais, quadrados, estrelados, multicoloridos - após orientação, foram realizadas com auxílio das famílias, como atividade para casa, e em sala de aula.

Desse modo, trata-se de uma rica experiência pedagógica que buscou acolher os educandos de forma lúdica, por meio de procedimentos diversificados. Desta maneira, a busca de soluções para o cotidiano docente proporcionou soluções que abraçassem os diferentes valores em prol da construção de uma sociedade com maior equidade de oportunidades e benefícios para os estudantes envolvidos como proposta.

As atividades descritas neste trabalho foram realizadas em sequência didática, divididas em duas etapas: sendo a primeira em sala de aula e a segunda em outros espaços das unidades escolares, estando elas interligadas conforme os objetivos propostos.

A primeira se deu pelo conhecimento e pela leitura da obra referência. Foram realizados painéis de leitura e releitura, individual, coletiva e em círculo. No segundo momento, foram propostas as atividades práticas tal como a escultura das mãos em argila, logo após, a escuta das batidas do coração embaixo de uma árvore e, por fim, a customização de máscaras africanas em gesso. O encerramento contou com as opiniões dos estudantes sobre o tema diversidade, considerando o que aprenderam e sentiram com as experiências vivenciadas.

Nesta primeira proposta, realizada na Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, com as turmas do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, os alunos foram organizados em um grande círculo, dispostos um ao lado do outro, para uma aproximação inicial com a obra referência citada. Após breve explanação, em que foram convidados a exporem seu entendimento referente às palavras-chave<sup>3</sup>, foi realizado um debate a respeito da temática, levantando questões sobre os direitos e deveres, relacionando com o cotidiano escolar e levando-os a refletir sobre suas práticas, atitudes e valores.

Em seguida, foram realizadas reflexões coletivas de como as aldeias<sup>4</sup> descritas no livro podem ser relacionadas ao dia a dia e comparadas às histórias reais, bem como às diferenças religiosas; ao final, as turmas produziram, individualmente, por meio de desenhos, como cada uma enxerga seu mundo, como gostariam que ele fosse, e compartilharam uns com os outros as imagens, criando o painel “O meu mundo”. Neste

---

<sup>3</sup> Diversidade, clãs, reverência, repressão, exílio, entre outras.

<sup>4</sup> Nas Aventuras de Yara, esta menina passa por aldeias e culturas diferenciadas até chegar à casa de seus avós. Astuta, ela vai anotando todas as curiosidades e diferenças existentes em seu local de origem.

momento, foi possível observar que o entrosamento e a participação das turmas em relação a estes sentimentos e às diversas ações foram postas em prática no desenvolver do semestre, como respeito mútuo em todas as disciplinas, organização e cuidados uns com os outros, demonstrando estarem sensíveis às possíveis mudanças.

No mesmo período, em outra instituição educacional, na Escola Estadual de Educação Básica Francisco Tolentino, a proposta realizada com as turmas do 6º ano deu-se a partir da leitura do livro “As aventuras de Yara no planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos” (Oliveira; Cecchetti; Pozzer *et al.*, 2013), por meio da confecção de um painel coletivo que teve como base os conceitos de diversidade religiosa relacionados à temática abordada na obra e nas palavras-chave relacionadas aos direitos humanos, dispostos nos artigos 1º ao 15º da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Neste momento, cada educando criou seu desenho e o referenciou oralmente, explicando o motivo da escolha por esse direito, descrevendo a sua importância e compartilhando com o grupo. Dessa forma, puderam refletir sobre o quão são importantes as garantias desses direitos enquanto cidadãos em desenvolvimento e movimento.

As demais experiências foram realizadas na Escola de Educação Básica Vicente Silveira, somente com a turma do 6º ano vespertino. Com esta turma, os recursos utilizados foram os mesmos citados anteriormente. Todavia, tendo como ponto de partida uma sequência didática dividida em quatro partes, transcorridas e desenvolvidas ao longo do semestre, no qual foram proporcionadas atividades diversificadas e realizadas em diferentes espaços.

Na primeira parte, também foi realizada a leitura da obra referência, orientada pelos professores. Os estudantes acompanharam passo a passo as temáticas expostas no livro, ocorrendo pausa para explicação e reflexão sobre cada aldeia e sua representatividade, correlacionando as questões religiosas e direitos humanos. Em seguida, ocorreu um debate envolvendo as palavras-chave: diversidade, clãs, reverência, repressão, exílio, entre outras, contextualizando com a realidade. Em outro momento, o grupo pesquisou os significados das palavras abordadas, visto a dificuldade de compreendê-las, e, em uma folha de papel, relacionaram as palavras com a temática da diversidade cultural e com situações do dia a dia.

Ainda nessa etapa, foi realizada a “dinâmica da árvore”: num primeiro momento, o grupo caminhou em círculos em torno de uma grande árvore, com os olhos fechados e

os braços estendidos, mantendo as mãos sobre o ombro do colega, dando a ideia de condução, em que um conduz o outro na caminhada.

Em seguida, o grupo foi convidado a sentir a vibração transmitida pelo som do instrumento tambor, em que as batidas seguiam o mesmo ritmo das batidas do coração e, na sequência, outros instrumentos, tais como o caxixi, agogô, chocalho e maraca, os quais foram tocados mantendo as batidas numa sintonia leve e harmoniosa. Nesta atividade, os estudantes puderam controlar suas respirações, ouvir os pássaros, sentir o vento e o cheiro da vegetação, podendo apreciar a natureza e o significado da vida.

Na terceira etapa do projeto, foram abordados os conceitos de diversificar para empatizar, tendo como linha de pensamento a prática da alteridade. De acordo com o descrito no Minidicionário Enciclopédico Escolar (Rocha; Pires, 2004), o vocábulo alteridade é originário do latim *alteritas* (outro), é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo ser humano social interage e é interdependente do outro [...] assim, pode se dizer que a alteridade é a capacidade de se colocar no lugar do outro.

O grupo foi levado a se reconhecer por meio da atividade que consistiu na realização do experimento que os levou a fazer a escultura das mãos, utilizando como recurso a argila. Divididos em pequenos grupos, os estudantes foram desafiados a construir uma escultura coletiva, que representava as mãos.

Para esta construção, tiveram que discutir, escolher e definir o passo a passo de como iriam fazer coletivamente. Chegando no final da atividade, diferentes esculturas foram expostas e cada grupo contou como foi vivenciar essa experiência de criação, apreciação e fruição. Durante a atividade coletiva, as opiniões foram respeitadas harmoniosamente, cada um teve sua contribuição individual, podendo se colocar no lugar do outro.

Na última etapa do projeto, as temáticas iniciais foram relacionadas e trabalhadas juntamente com a semana da Consciência Negra, de maneira abrangente, transversal e interdisciplinar. Em sala de aula, foi realizado breve relato histórico sobre a luta dos negros, desde a escravidão até os dias atuais, relacionando a cultura e a religiosidade, numa abordagem em que as temáticas preconceito, racismo e intolerância foram conectadas, havendo interação e troca de ideias.

Na sequência, foi proposta a confecção de máscaras em gesso, inspiradas na cultura africana. Alguns estudantes foram voluntários para terem o rosto modelado no gesso e, após a secagem, os grupos utilizaram diferentes materiais, como: grãos

diversos, miçangas, pedras, areia, barro, folhas secas e verdes, para poder pintar e decorar as máscaras que foram expostas nos diferentes espaços da escola.

No último encontro, para encerramento do projeto, os estudantes puderam expressar suas impressões e escreveram sobre diversidade (o que entenderam e aprenderam), relacionando as atividades e experiências vivenciadas ao longo do projeto. Essas escritas permitiram comparar as expectativas iniciais da turma do 6º ano, quando demonstravam não conhecer a abrangência da palavra diversidade, tão pouco suas múltiplas dimensões no universo multicultural e plural, com os resultados provindos do *Projeto Diversificar Para Empatizar*. Foi possível identificar que a proposta realizou momentos significativos e contribuiu na apropriação de novas atitudes frente ao tema.

## Considerações finais

Com base nas atividades realizadas, observou-se o quão importante e necessário é a realização de propostas diversificadas em que se estreitam as interações que influenciam de forma positiva o aprendizado.

Em outras palavras, pode se afirmar que o projeto se tornou necessário a fim de proporcionar aos estudantes várias atividades envolvendo a diversidade e seus aspectos socioemocionais, preparando-os e desafiando-os quanto à resolução de problemas tão presentes nos cotidianos escolar e pessoal.

A escolha do livro “As aventuras de Yara no planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos” (Oliveira; Cecchetti; Pozzer *et al.*, 2013) permitiu que os educandos não só tivessem acesso a uma leitura divertida, mas, principalmente, a um novo olhar diante do que os cercam, praticando em seu convívio diário os valores, princípios e virtudes que estão se tornando cada vez mais esquecidos em nossa sociedade.

Analisando todo o percurso da proposta, as experiências vivenciadas e rememorando as imagens e os materiais produzidos, as atividades mais significativas para o grupo foram a realização dos moldes em argila e a “dinâmica da árvore”.

Com a prática da argila nas mãos, em que poder sentir, moldar e remodelar tem com o intuito de vencer os medos (inseguranças), e quanto à oralização realizada na dinâmica da árvore, foi possível perceber as angústias, medos e, ao mesmo tempo, foram inebriados pelo sentimento de sentirem-se vivos, de pertencer àquele espaço, expondo as emoções, externalizando e compartilhando sentimentos.

Com os objetivos alcançados, percebemos a melhora das formas de comunicação entre os estudantes, tais como expressão e receptividade, visto que ao fim do semestre estavam mais preocupados uns com os outros, trabalhando a empatia e a benevolência.

Em suma, os relatos apresentados neste trabalho podem clarificar ao leitor que os educandos que participaram destas experiências expressaram sentimentos de pertencimento, puderam reconhecer uns nos outros a diversidade, em suas múltiplas singularidades, demonstrando consciência de que conviver com as diferenças é construir uma sociedade democrática e humana.

## Referências

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- DRUMOND, Kelly. Como sua escola pode trabalhar as habilidades socioemocionais? **Somos Educação**, 2022. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/como-sua-escola-pode-trabalhar-as-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 06 set. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2016.
- LE TAILLE Y de.; OLIVEIRA, Martha Koll de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teoria psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Ed. Summus, 1992.
- ROCHA, Ruth; PIRES, Hildenburg da Silva. **Minidicionário Enciclopédico Escolar**. São Paulo: Scipione, 2004.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio; POZZO, Adecir *et al.* **As aventuras de Yara no Planeta Oculares: respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos**. Blumenau: Editora Edifurb, 2013. Disponível em: <https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2-Diversidade-Religiosa.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: SED, 2014.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SCHROEDER, Christiane da Silva. **A diversidade invisível**. São Paulo: Amazon Publishing, 2020.

*Práticas docentes no Ensino Fundamental: diálogos formativos e registros*

Diversificar para empatizar

DOI: 10.23899/9786586746327.6

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: 23<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), 2000, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu, MG: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

# O direito à infância como pressuposto do estágio de docência em anos iniciais do Ensino Fundamental

Gisele Gonçalves  
Fernanda Gonçalves

## A infância e a formação docente

O presente texto visa discutir acerca da infância como elemento constituidor e articulador das ações formativas que compõem o estágio de docência em anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das vivências da unidade curricular de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Pretende-se, assim, apontar algumas tensões e debates que caracterizam as relações que são travadas a partir da defesa do direito à infância na escola, na atualidade.

Apostamos em uma formação docente que possibilite a apropriação de conceitos fundamentais para o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento social, histórico, cultural, econômico e político da sociedade, articulado com a defesa do direito à infância na escola. Portanto, parte-se do entendimento da escola enquanto lugar de formação humana em suas múltiplas dimensões e da concepção de educação como processo de humanização (Mello, 2007), que pondera as condições históricas e sociais que marcam o cotidiano das instituições, mas, principalmente, que assume a criança como foco da ação educativa.

Acreditamos que as relações que envolvem o processo educacional nos contextos escolares não podem ser reduzidas apenas aos processos de aquisição de conteúdos curriculares de forma horizontalizada. É necessário, portanto, desmistificar tal aspecto também no processo de formação docente, de modo a incorporar as discussões acerca da infância e seus desdobramentos na ação docente.

É importante situar que a infância é uma categoria social, já que um conjunto de crianças, mesmo em diferentes condições, ainda são pertencentes à categoria infância, que é relativamente independente dos sujeitos que a integram. Uma vez que ocupa uma posição estrutural e geracional, posição que é condicionada a partir das relações com

outras categorias geracionais. Dependendo, por exemplo, da categoria geracional construída pelos adultos para provisão e dependência, que tem efeitos na relação de poder (Sarmiento, 2008). O poder dos adultos sobre as crianças é legitimado e reconhecido, colocando a infância numa posição subalterna à geração adulta. Ou seja, “[...] existe infância na medida em que, historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade” (Sarmiento, 2008, p. 7-8).

Para Sarmiento (2008), a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram. E compreendê-la não é apenas estudar as crianças, mas, sim, a totalidade da realidade social na qual as crianças estão inseridas, seus modos próprios de manifestar e suas particularidades geracionais. Isto posto, consideramos fundamental um exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, uma prática democrática que envolve compreender a escola como um lugar de possibilidades da infância e este processo exige uma ética que valorize os aspectos sociais e políticos da relação entre infância e escola.

A infância é assumida, aqui, como condição social de ser criança e está como sujeito de direitos, ator social, sujeito partícipe que cria e constrói sua identidade nos espaços sociais os quais está inserida. Sendo assim, a escola de anos iniciais do Ensino Fundamental deve se constituir um lugar para que as crianças se sintam pertencentes. Um lugar que legitime seus direitos e, dentre o coletivo de conteúdos curriculares a serem aprendidos, que elas também possam aprender sobre os seus próprios direitos, para que possam expressar o que pensam e sentem, inseridas em um projeto educativo inclusivo e de direitos, que vise a justiça social e a cidadania vivida (Lister, 2007).

Devemos considerar os fenômenos relativos à infância e à educação escolar, entendendo a infância como condição histórica e cultural de ser criança e a escola como o lugar privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade, relacionando a educação, a infância e a escola, para evidenciar a participação das crianças e respeitar os seus direitos sociais.

As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos destacam, que:

A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe

também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático (Brasil, 2013, p. 105).

Portanto, constitui-se como diretrizes e orientações curriculares a inclusão da infância como concepção que orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a partir da compreensão de que a defesa da infância possui uma de suas dimensões imbricadas à necessidade de se combater o desrespeito às crianças em todos os aspectos.

É importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/1990 - representa um marco importante no cenário nacional, ao definir a criança e ao adolescente como sujeitos de direitos e se constitui como um dos compromissos assumidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, proclamada em 20 de novembro de 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Na esteira desta discussão, Antunes (2004), ao realizar um estudo sobre as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola, concluiu que ainda há um longo percurso para que a criança participe de seu processo formativo:

A defesa da participação da criança na escola com um caráter formativo, no seu sentido amplo, filosófico e pedagógico, que permita e promova a inserção da criança na cultura, sua condição de emancipação, não é tarefa fácil na atual conjuntura [...]. A veiculação dos Direitos das Crianças na escola parece constituir-se em uma estratégia privilegiada de sensibilização dos adultos em relação a esse sujeito em desenvolvimento, bem como, e, principalmente, em instrumento de formação social e política das próprias crianças (Antunes, 2004, p. 126-131).

Incluir as discussões e tensionamentos acerca da participação das crianças no seu próprio processo formativo, no curso de formação de professores/as, apresenta-se como um caminho profícuo para que possamos avançar na garantia do direito à infância.

## **O Estágio no encontro com a infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

O estágio compreende atividades de observação, pesquisa, reflexão, participação e docência, nas quais contextualizam, de forma transversal, as áreas e os eixos de formação docente, associando teoria e prática intrinsecamente.

A formação docente deve suscitar a compreensão de que a docência é uma forma de intervenção no mundo, concepção esta que retira a docência do campo da neutralidade (Freire, 1998). Nesse contexto, o estágio supervisionado manifesta-se como um espaço-tempo de formação que se configura como um ambiente de disputas entre o prescrito e o vivido na formação inicial (Almeida; Mendes; Azevedo, 2019).

Tem como finalidade proporcionar aos/às acadêmicos/as do curso de Pedagogia uma aproximação com a realidade, no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, guardadas as devidas especificidades das etapas educacionais. É quando os/as estudantes vivenciam a práxis pedagógica, ou seja, o estágio é a atividade teórica instrumentalizadora da *práxis docente*, como uma atividade de transformação da realidade (Pimenta; Lima, 2004).

O estágio como atividade de pesquisa possibilita que os estudantes possam compreender e problematizar as situações que observam no campo e tem por base a compreensão do/a futuro/a licenciado/a como intelectual em processo formativo. Tal aspecto “[...] abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (Pimenta; Lima, 2006, p. 15).

Nessa perspectiva, concordamos com Severino quando ressalta a potencialidade do tripé pesquisa-ensino-extensão para a formação profissional. Segundo o autor, “[...] ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa” (Severino, 2009, p. 261).

A organização dos processos educativos do Estágio Curricular Supervisionado em anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia, tem como intento a observação, a reflexão, a elaboração do projeto de docência, dos planos de ação docente que contemplem investigação, participação e que acolham os interesses das crianças, tendo como objetivo planejar e desenvolver atividades de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, construindo relações entre as práticas docentes e os conhecimentos teórico-metodológicos constituídos no curso de Pedagogia.

Ao observarmos a infância como pressuposto constituidor do Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, notamos os limites e as possibilidades do *direito à infância na escola*, o que nos possibilita questionar: a escola ainda não se

constitui em um espaço privilegiado da infância em nossos tempos? A escola tem se proposto a veicular os direitos das crianças junto às próprias crianças?

A Lei 11.525/2007 considera a escola como agência de veiculação dos direitos das crianças ao acrescentar o § 5º ao artigo 32, da Lei 9.394/1996:

[...] O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (Brasil, 2007, s/p).

É interessante observar que a obrigatoriedade, em lei, do conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes (Lei 11.525/ 2007) foi instituída após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, redimensionando, tanto o tempo dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto o da Educação Infantil. Com esse redimensionamento, as crianças de seis anos de idade passaram a frequentar os anos iniciais. A Lei nº 11.274/2006 objetivou garantir a todas as crianças, independente da classe social, o direito de frequentar mais cedo a escola, assegurando a elas um tempo maior de convívio na escola, ampliando o tempo de ensino obrigatório no Brasil. Muito embora seja possível notar que tal redimensionamento não garantiu o respeito à infância na escola e desencadeou tensionamentos acerca de tais mudanças.

As alterações ocorridas com a implantação da lei “[...] provocam os responsáveis que atuam em secretarias de educação, diretores e famílias a repensar o funcionamento da educação e a qualidade do ensino” (Kramer *et al.*, 2011, p. 73), uma vez que, segundo Arelaro *et al.* (2011), a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental traz desafios aos profissionais das duas etapas da educação, sendo necessários a articulação e o diálogo em torno do projeto educativo em pauta.

Com as referidas mudanças, as discussões que envolvem o direito à infância na escola se intensificam, sobretudo no que diz respeito à articulação entre as duas etapas e à matrícula obrigatória de todas as crianças a partir dos seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo a legislação, os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental, de oito para nove anos de duração, são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando

mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (Brasil, 2009, p. 5).

O documento intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* é um exemplo desse movimento. Ele é composto pelos seguintes capítulos: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola, entre outros. Deste modo, o referido documento reafirma a importância de que olhar para a infância e suas singularidades deve se constituir como uma preocupação da docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade. Tal afirmação põe em evidência a luta por uma infância na qual as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos. Esta discussão perpassa pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem uma clareza conceitual, será difícil compreender a constituição da formação humana e, em particular, as especificidades do desenvolvimento integral da criança.

Cabe ressaltar que, muitas vezes, os próprios adultos não conhecem os seus direitos, não sabem como defendê-los e estão presos em amarras situacionais de conformismo e alienação. Diante do exposto, emergem as seguintes questões: como um professor que, frequentemente, é desrespeitado em nossa sociedade pode ensinar o direito ao respeito às crianças? Por vezes, estes encontram-se desestimulados em função das precárias condições de trabalho, estão tomados pela “rotina escolar”, pelas cobranças curriculares, entre outras questões que permeiam a profissão docente. Sendo assim, como exigir destes sujeitos que ensinam algo que não vivenciam?

Certamente, não vamos, aqui, resolver tais questões, mas, por mais difícil que a condição de ser professor/a possa parecer, não podemos desistir da luta a favor dos direitos sociais de adultos e crianças. As dificuldades precisam ser avaliadas para que a escola possa realmente cumprir com sua função social e contribuir efetivamente para a formação da criança como sujeito de direitos, para que ela possa aprender a exercitar os seus direitos de participar, brincar e aprender no cotidiano escolar.

A docência no Ensino Fundamental possui particularidades a partir dos pressupostos orientadores pautados nas políticas educacionais, currículo e documentos mandatórios. Para tanto, pensar em currículo para o Ensino Fundamental

significa concebê-lo como um campo de disputas e de tensionamentos sobre qual o objetivo formativo e de sociedade que se deseja alcançar. Estas são questões fundamentais para a defesa de uma educação de qualidade, sendo necessário considerar outros elementos, tais como: estrutura física, materiais e recursos; estudo e compreensão das políticas públicas no contexto educativo e sua articulação com os projetos institucionais e Projeto Político Pedagógico; auxílio na elaboração do planejamento, registro e avaliação, a não valorização profissional (ausência de carreiras, de planos de cargos e salários, carga horária) que demarcam a existência de precárias condições de trabalho nas instituições de ensino e a carência de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas com o cotidiano educacional (Gonçalves, 2022), uma vez que não podemos “desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas” (Souza, 2006, p. 489).

Importante salientar que durante as proposições do Estágio de Docência do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina, nos últimos anos, buscou-se o desenvolvimento de projetos que tenham significado às crianças e sujeitos envolvidos no processo educativo (estagiárias e professoras supervisoras do campo de estágio), a fim de humanizar os tempos e espaços da escola, incentivando a formação de leitores, escritores e atores sociais. A perspectiva evidenciada pelos projetos de docência, no âmbito do estágio, alicerçou-se numa perspectiva democrática e emancipadora, de modo que as atividades desenvolvidas com as crianças buscaram incentivar o aprender de forma prazerosa e significativa a todos os sujeitos envolvidos no processo.

No exercício de se deparar com os desafios do cotidiano escolar, foi-se aprendendo a resignificar o pré-estabelecido, resultando na ruptura de binarismos ainda presentes neste espaço, trazendo elementos para uma ação docente e projetos educativos comprometidos com a concepção da criança como sujeito de direitos e da escola como tempo privilegiado de viver a infância.

Nas propostas realizadas durante o Estágio de Docência, buscou-se articular atividades pedagógicas que privilegiam o aprender de forma significativa, de modo a valorizar as múltiplas dimensões humanas. As crianças puderam participar efetivamente do seu processo formativo, desde a valorização de suas hipóteses e saberes, nos momentos de rodas de conversas, contações de histórias e leituras, sempre humanizadas, com tapetes e almofadas, com propostas e atividades com enfoque nas pesquisas e investigação como princípio educativo em todas as áreas e componentes curriculares - linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e

matemática -, numa perspectiva interdisciplinar, com projetos de diferentes temáticas e que contemplassem o interesse e a curiosidade das crianças, que se sustentaram na diversidade e nos direitos humanos de forma contextualizada, valorizando a reflexão crítica.

Também foram contempladas a ludicidade e a brincadeira como possibilidades para um aprendizado significativo, indo além de atividades em que as crianças estivessem sentadas nas cadeiras e mesas de forma tradicional. Ao contrário, foi oportunizada a investigação, atividades artísticas, de colar, moldar, pintar, recortar, calcular, além de música, teatro e dança que impulsionaram a valorização do corpo e da mente de forma indissociável, a partir do interagir, correr, deitar-se, imaginar, ouvir o som dos pássaros, da leitura e da poesia. Trata-se de projetos com base nos indicativos das crianças e entrelaçamento dos conteúdos curriculares, de modo a fazer sentido às crianças.

Por fim, o estágio curricular se constitui um campo privilegiado de práxis, superando a fragmentação entre teoria e prática, traduzido em projetos de docência e planejamentos permeados de intencionalidade, investigação e reflexão em torno dos desafios e das possibilidades do cotidiano escolar, da prática pedagógica e do direito à infância na escola.

## Considerações finais

O momento formativo que envolve o estágio marca sobremaneira a trajetória docente dos/as futuros/as licenciados/as em Pedagogia, pois trata-se de um movimento intenso de encontro entre a universidade e a educação básica. Nesse sentido, configura-se como um espaço-tempo formativo que impulsiona aos/as estagiários/as uma imersão na dinâmica que compõe a realidade das distintas etapas educacionais, entrelaçando as complexidades que a constituem.

Apesar de importantes produções teóricas e pesquisas sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação docente, quando se trata, pontualmente, da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda encontramos lacunas. Acreditamos que é preciso avançar na efetivação de uma ação docente que privilegie a defesa do direito à infância na escola e isso deve ser trabalhado desde o curso de formação de professores e professoras.

Dito isto, destacamos importantes orientações para a ação docente: é preciso defender uma docência que se pautem em práticas pedagógicas que garantam a democracia, o respeito, a ética, a alteridade, a investigação e um posicionamento crítico

que inclua as diferenças e o bem comum, superando práticas autoritárias, adultocêntricas e verticalizadas. Devemos assegurar o direito de as crianças serem crianças, em toda a complexidade da infância na escola. Desse modo, os direitos das crianças devem ser assumidos como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

É preciso reafirmar criticamente qual projeto educativo defendemos: trata-se de uma educação democrática e emancipatória, que garanta um olhar sensível para as crianças e suas infâncias, que possibilite uma educação humanizadora, com intencionalidade e consciência do papel docente frente à formação humana. Sendo assim, é preciso o comprometimento com uma prática democrática que garanta os direitos fundamentais das crianças. Mesmo diante do caráter paradoxal entre a distância do discurso da criança como sujeito de direitos e os entraves para sua efetivação na realidade social.

## Referências

ALMEIDA, Lucinalva Andrade; MENDES, Solange Alves de Oliveira; AZEVÊDO, Ana Priscila de Lima Araújo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 108-120, jan./abr. 2019.

ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola**: um estudo de tipo etnográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. ISSN 1678-4634.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove anos: passo a passo do processo de implementação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf). Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GONÇALVES, Gisele. **O direito da criança à participação na educação infantil**: perspectivas docentes. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/244402>. Acesso em: maio 2023.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan. 2011.

LISTER, Ruth. Why citizenship: where, when and how children? **Teoretical Inquiries in Law**, [S. l.], v. 8, n. 2, p.693-718, 2007.

MELLO, Suely. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar**: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

# Experiências e estratégias na alfabetização do Ensino Fundamental: pós-pandemia

Graziela da Silva Varella Batista

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo central compartilhar um pouco da experiência e das estratégias de alfabetização vivenciadas como professora Auxiliar de Ensino, na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, localizada no bairro Pantanal, Florianópolis (SC).

Tal trabalho surgiu com a necessidade de recomposição da aprendizagem dos estudantes, identificada após a pandemia causada pela Covid-19<sup>1</sup>. As professoras auxiliares de ensino precisaram elaborar um projeto que viesse ao encontro dos trabalhos das professoras regentes. Pensamos no tema “valores e diferenças” e cada professora auxiliar de ensino elaborou uma parte do projeto.

Eu foquei na alfabetização, levando em consideração o tema valores e diferenças estar presente dentro e fora da sala de aula, e no respeito às diferenças, em paralelo às necessidades de leitura e de escrita, que vieram de acordo com o eixo central: alfabetização e letramento. Com este projeto, foi possível elaborar planejamentos de leitura e de escrita, mediar o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica e sequenciada, além de conscientizar e promover a reflexão dos estudantes acerca de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação.

Assim, inicialmente, tratarei de dialogar sobre o Projeto Valores e Diferenças, abordando as questões: quem foi envolvido no projeto? Quando foram envolvidos? Como o projeto os influenciou? Por que este projeto é importante no contexto escolar? O que faria para sensibilizá-los? Quais são as leituras literárias voltadas para o tema? Quais atividades sobre o tema são possíveis realizar, com enfoque na alfabetização e

---

<sup>1</sup> A E.B.M. Beatriz de Souza Brito funcionou no formato híbrido, ou seja, com aulas on-line e conteúdos adaptados e mediados via google meet e tecnologias, pelas docentes, com aulas assíncronas e síncronas e atividades impressas para as famílias, considerando que nem todas possuíam infraestrutura para essas aulas on-line. As unidades educativas da Rede Municipal de Florianópolis criaram um portal educacional para postagens semanais de atividades. Em 2021, ainda com restrições de distanciamento social, organizamos o formato presencial com rodízio de estudantes, para evitar aglomeração num mesmo espaço físico.

letramento? Com o apoio da escola, a compreensão dos familiares e de nossos estudantes, tornou-se possível a execução do projeto.

O trabalho com o projeto “Valores e Diferenças/Alfabetizando” envolveu todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ele foi pensado a partir de uma necessidade pós-pandemia, quando nos deparamos com o problema no nível de aprendizagem dos estudantes, que não condizia com o ano que cursavam. Dessa maneira, foi possível verificar que uma das consequências do período de confinamento, relacionado à Covid-19, referia-se à defasagem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, necessitando de intervenções criativas por parte das professoras e que mobilizassem todos os envolvidos no projeto.

Outro aspecto observado na instituição foi a troca de escola por diversos estudantes, sendo que alguns deles desistiram por motivos econômicos, mudança de cidade, desorganização familiar, sinais de depressão e, ainda, dificuldades de aprendizagem. Foi possível perceber que algumas crianças apresentavam ansiedade e, em algumas ocasiões, demonstravam dificuldades de lidar com limites, problemas de autoestima e de respeito com os colegas e professores.

O processo de ressocialização dos estudantes após a pandemia necessitou de atenção e cuidado por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, para acolher as crianças de maneira a atender suas necessidades, criamos o projeto Valores e Diferenças/Alfabetização que foi organizado anualmente, com planejamentos sequenciais, e teve como objetivo principal melhorar o convívio de nossos estudantes e conscientizá-los do respeito às diferenças, superar preconceitos culturais de todos os tipos e melhorar o nível de ensino-aprendizagem. Dessa forma, percebemos a necessidade de uma valorização de atitudes de respeito e de solidariedade para a boa convivência.

A responsabilidade da Escola Beatriz de Souza Brito, de formar “todos os sujeitos”, traz para dentro dos seus muros e para a comunidade que lá convive o desafio de lidar com a diversidade e valores, exigindo esforços de todos para ter uma boa convivência com a comunidade escolar.

Assim, no trabalho com literatura infanto-juvenil, além de proporcionar maior interação do estudante com o texto, foi possível ampliar, de forma significativa, os conhecimentos e as reflexões sobre o tema em questão, principalmente, com as leituras relacionadas às culturas de origem africana e, outras, aos valores, organizados em sequências didáticas.

Com a necessidade de recuperar o processo de ensino-aprendizagem pós-pandemia, enfatizamos a alfabetização/leitura e escrita, traçamos um paralelo em com relação a um melhor comportamento e mudança de atitudes e uma boa interação entre estudantes-professores. A partir das sequências didáticas de leitura e de escrita, o processo de alfabetização com esta temática, valores e diferenças, resultou em um avanço significativo na aprendizagem dos estudantes, bem como melhorou suas capacidades de interação e superação de preconceitos identificados pelos próprios estudantes em sala.

Contudo, buscamos proporcionar aos estudantes condições para que juntamente com os professores refletissem sobre a necessidade de respeito entre todos, através de atividades contendo músicas, leituras literárias, filmes, entre outros recursos que formam nossos estudantes nos valores éticos e morais para o exercício de sua cidadania e para que cumprissem, assim, o maior papel, que é favorecer uma aprendizagem significativa na formação desses sujeitos, mais conscientes, participativos e responsáveis no convívio social.

## **Pedagogia dos projetos e as sequências didáticas**

A metodologia da pedagogia de projetos foi escolhida como uma das alternativas no que se refere a um trabalho mais interdisciplinar e foi uma resposta às dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem na escola, pós pandemia da Covid-19. É fato que as ideias da pedagogia de projetos se fazem presentes na educação brasileira desde a segunda metade do século XX. Percebe-se isso porque elas aparecem como um dos elementos da educação brasileira, concretizando-se em orientações metodológicas-avaliativas bastante difundidas para profissionais que atuam no Ensino Fundamental.

A pedagogia de projetos, na perspectiva da integração entre diferentes mídias e conteúdos, envolve a inter-relação de conceitos e princípios, os quais sem a devida compreensão podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança da prática do professor (Prado, 2005, p. 14).

O trabalho envolveu todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se constituiu, primeiramente, das seguintes etapas: explanação do Projeto Valores e Diferenças; leituras literárias referentes ao tema; produção de um livrinho, Alfabeto dos Valores, com ênfase na alfabetização; identificação de sentimentos positivos e negativos e colocação em ordem alfabética das palavras; e músicas como Trem Bala, de Ana Vilela (2017).

O planejamento foi pensado cuidadosamente para potencializar a recomposição das aprendizagens dos estudantes, mapeando as competências socioemocionais e indicando rumos possíveis por meio de uma sequência didática que priorizasse a leitura e a exploração dos seguintes livros: Euzébia Zanza, por (Fillinger, 2018); Os Tesouros de Monifa (Rosa, 2009); O Menino Nito (ROSA, 2002); Bruna e a Galinha D'Angola (Almeida, 2011). Isso, através de uma sequência didática, construída com os seguintes passos: identificação e informações da capa do livro; discussão coletiva, representação da história pelo desenho; escrita de algumas frases, focando no projeto em questão; escrita de listas de palavras ou ditado de palavras da leitura literária; interpretação de texto da história.

Para Magda Soares (2006), letrar é um processo que implica na competência do uso de leitura e escrita em práticas sociais. Diante da multiplicidade de linguagens, tecnologias e mídias, o letramento não se torna uma tarefa fácil, devido à grande demanda de informações e avanços tecnológicos. A aquisição de tecnologias para o ensino da leitura e da escrita é necessária para ampliar o conhecimento do aluno e as possibilidades para o professor em sua metodologia. Assim, com o projetor multimídia disponível na escola e o acesso à internet, por meio dos Apps (Youtube, Netflix, Disney), exibimos o filme Kiriku e a feiticeira, dirigido por Ocelot (1998), Pequenos Grandes Heróis, dirigido por Robert Rodriguez (2020), e planejamos uma sequência didática para ambos, a fim de que os alunos refletissem sobre os valores e diferenças identificados durante a exibição dos filmes.

Na sala de aula, os projetos de trabalho, segundo Barbosa e Horn (2008), podem ser organizados, considerando, sequencialmente: escolha do tema; planejamento do professor e dos alunos; pesquisa de informações; definição de estratégias para trabalhar com as informações; organização de documentação ou dossiê do que foi estudado.

Em nossa primeira aula, detalhamos o que seria um projeto e perguntamos se sabiam o que significava esta palavra. Alguns, tentaram responder de forma simplificada, como: “projeto é um trabalho explicadinho sobre um assunto, professora”, respondeu um aluno do 4º ano. Agradei a explicação dele e, imediatamente, outras respostas foram surgindo; expliquei que o projeto é, sim, um trabalho planejado com etapas sistemáticas e sequenciais sobre um determinado assunto/problema a se resolver. Sabe-se que o projeto é definido como um plano de ação intencionado, que potencializa a capacidade de avaliar o futuro, ou seja, uma antecipação que toma como base o passado e o presente, por meio de escolhas e meios necessários para a sua concreta realização (Barbosa; Horn, 2008).

Conforme Hernández e Ventura (1998), a aprendizagem por meio de projetos propicia a diversificação de atividades, a resolução de problemas, o desenvolvimento da autonomia, o trabalho em equipe e a comunicação entre estudantes e professores. Assim,

Um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada em si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo (Hernández e Ventura, 1998, p. 61).

O trabalho com projetos na escola nos incentivou a um novo olhar sobre o sujeito de direitos, possibilitando as percepções, as dúvidas, as reflexões, estimulando a criatividade, os múltiplos olhares, valorizando suas produções, manifestações e significações. Assim, o olhar do professor envolve atenção e presença, altamente exigidos em sala de aula para a interação e para a assimilação do estudante com o conhecimento a ser adquirido.

Trabalhamos com a construção de um livrinho do alfabeto dos valores com atividades e letras do alfabeto, com as turmas do 1º e 2º ano. Cada letra do alfabeto condizia com um versinho referente a valores, como, por exemplo, a letra A: “amar faz parte do ser humano”; e atividades complementadoras, do tipo: como se escreve? Quais as letrinhas que faltam? Para Prado (1995), o ato de ensinar, no âmbito familiar ou educacional, mostra que o processo se desloca para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando e que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é ensinado.

Com o 3º, 4º e 5º ano, trabalhamos valores e diferenças usando e refletindo sobre músicas. Uma delas, Trem Bala, de Ana Vilela (2017), que fala sobre: “não é sobre todas as coisas que o dinheiro é capaz de comprar e sim sobre cada momento a se compartilhar”, referindo-se a um valor importantíssimo do ato de compartilhar. Também, foram elaboradas listas de palavras sobre a música, ditados de palavras e correção no quadro a partir de respostas dos alunos. Outra produção foi a de formação de frases com palavras que representam valores trabalhados em sala de aula, como: respeito, amizade, amor, afeto, solidariedade, empatia, honestidade, através de

pesquisa e recorte de revistas, que temos na sala de aula, à procura de valores humanos importantes para o convívio em sociedade.

Assim sendo, conhecer a realidade da criança e da turma é de suma importância para o professor ao desenvolver e aplicar o projeto. Não podemos esquecer que a participação ativa da família na escola torna o processo de aprendizagem da criança completo e, para isso, a família se constitui em um apoiador necessário para estabelecer um elo entre estudante, professor e escola. Assim, Madalena Freire nos respalda quando afirma que:

Na família, aprender é “natural” e espontâneo porque sedimenta-se na Instituição na informalidade orientados por valores. Mesmo sendo de crucial importância no espaço da família a introdução da criança numa ética primária, em que regras sociais de “bons modos”, “boa educação” são vivenciadas. Na escola aprender não é natural nem espontâneo (lida-se com a naturalidade e a espontaneidade) porque trabalha-se a sistematização do conhecimento (Freire, 2008, p. 145).

A família e a escola não andam separadas, pelo contrário, as duas fazem parte da instituição educacional que promove e intensifica o desenvolvimento do conhecimento da criança.

Com todas as turmas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, fizemos leituras literárias dos seguintes livros: *Os Tesouros de Monifa* (Rosa, 2009), *O Menino Nito* (Rosa, 2002) e *Euzébia Zanza* (Fillinger, 2018), que proporcionaram aos estudantes amplo e vasto campo de conhecimentos sobre histórias africanas e histórias com valores e, ainda, uma sequência didática, passo a passo, planejada pela professora auxiliar de ensino. Estas sequências, apoiadas na escrita e na leitura, serviram como uma ponte entre as histórias e o mundo real e possibilitaram um aprendizado mais significativo para os estudantes. Sabemos que a leitura permite, ainda, a apropriação da estrutura da língua escrita e o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico e de pensamento crítico, ajudando na tomada de decisões e na resposta para problemas do cotidiano dos estudantes.

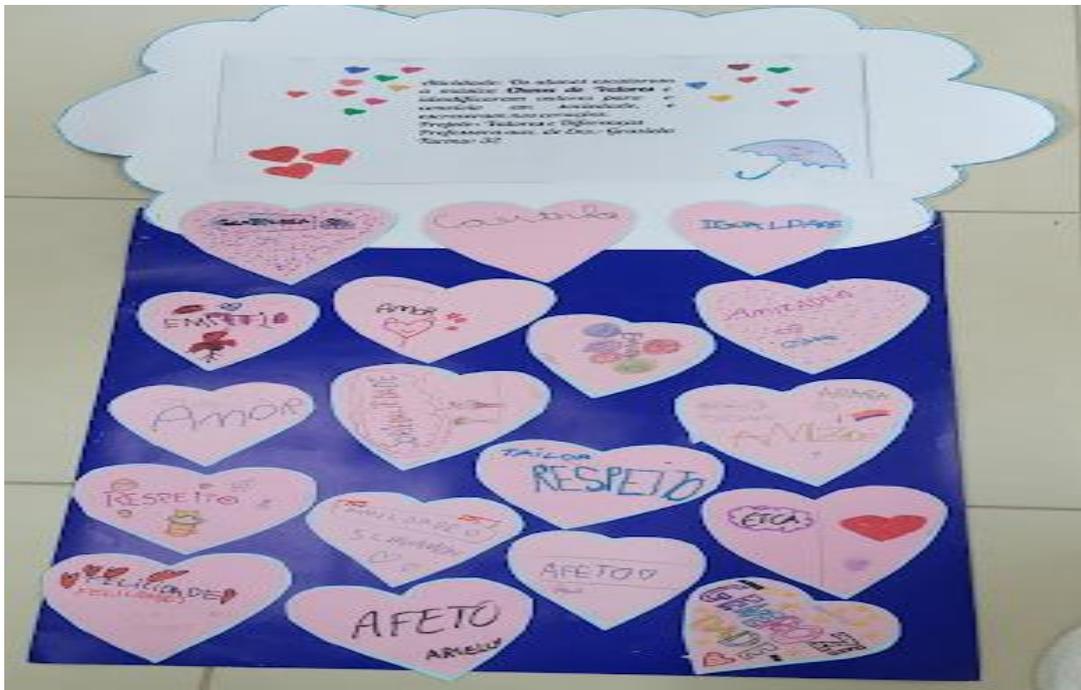
Foram utilizados como recursos para a execução deste projeto: slides, textos, vídeos, livros, filmes, músicas, pesquisas na internet, jornais, revistas, entre outros materiais. Nas imagens, algumas atividades realizadas:

Figura 1 - Coroa de flores de Euzébia Zanza



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 2- Cartaz/Música Chuva de valores



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 3 - Cartaz/Tesouros de Monifa



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 4 - Produção do livro Alfabeto de Valores



Fonte: Acervo da autora (2022).

## Considerações finais

A nossa avaliação é constituída no processo constante de reflexão cotidiana e de experimentações vivenciadas dentro e fora da sala de aula. O ato de planejar e replanejar, conforme as demandas, foi fundamental para a construção da nossa prática.

A avaliação foi contínua, pois aconteceu ao longo de todo o processo de aprendizagem da criança, tomando por base o conhecimento prévio dele sobre o assunto e histórias contadas pela professora e com o apoio de todos os outros recursos aqui apresentados no desenvolvimento deste trabalho. Para isso, os instrumentos utilizados foram: observação e registro do desenvolvimento das atividades.

É importante deixar claro que as crianças foram avaliadas por meio da participação nas aulas, das produções individuais e coletivas e do perfil comportamental. As observações e registros das aulas foram avaliadas e formaram objetos de reflexão para o replanejamento.

Tivemos como objetivo atingir de forma multidisciplinar as áreas curriculares da educação, o que foi desenvolvido na E. B. M. Beatriz de Souza Brito, na tentativa de criar uma cultura escolar de respeito e conscientização dos valores, bem como a necessidade de leitura e de escrita para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, envolvendo estudantes/famílias e professores.

Nosso projeto levou esses sujeitos a refletirem e respeitarem as diferenças percebidas nos colegas de sala, vizinhos e amigos. Percebemos que os estudantes passaram a corrigir seus colegas, com ações positivas, valores e respeito incentivados e praticados. Por isso, podemos afirmar que os comportamentos dentro da sala de aula se modificaram de forma muito positiva e significativa.

Todavia, ainda precisamos dar continuidade a este projeto para que as atitudes negativas sejam excluídas de nosso convívio familiar e educacional e, também, o bom andamento da leitura e da escrita se constituam como objeto contínuo de aprendizagem para o desenvolvimento da alfabetização e letramento. Com as práticas de leitura desenvolvidas, espera-se que os estudantes criem o hábito da leitura. Ao invés de leitura e de escrita chatas, a leitura será divertida e, conseqüentemente, a escrita mais significativa. Embora seja um processo longo e sequenciado, continuamos a construir o hábito de ler para desenvolver aquisição de novos conceitos, conhecimentos e novas habilidades de escrita.

O envolvimento dos estudantes, por meio de atividades, promoveu a autorreflexão do próprio comportamento em sala de aula e fora dela sobre a relação do tema valores

e diferenças com a alfabetização, percebe-se um desenvolvimento na escrita e na leitura, refletindo na autonomia do próprio estudante. Isto tornou-se possível com o ato de ressignificar o valor de cada um e relembrar o quanto é importante respeitarmos as diferenças culturais, físicas, sociais, raciais e o que se diz referente ao próximo como um ser único.

## Referências

- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'angola**. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: EDC, Pallas, 2011.
- BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FILLINGER, Camila, Suppa. **Euzébia Zanza**. 1. ed. São Paulo: Universo dos livros, 2018.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PRADO, Elizabeth Camargo; AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia. **Alfabetização hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/ SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. p. 12-17.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.
- ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. São Paulo: Brink Book, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VILELA, Ana. **Trem bala**. Formato de extended play. Slap Som Livre, 2017. Duração: 03:00.

# Representações sobre a orientação educacional na EEB Hilda Teodoro Vieira: presença e acolhimento

Juliana Topanotti dos Santos de Mello

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam.

*Guimarães Rosa*

## Introdução

O objetivo deste texto é refletir e registrar a construção do lugar de atuação da Orientação Educacional dentro de uma perspectiva escolar que visa incluir todas as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental na Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira (EEBHTV). Pensando a inclusão escolar, como defende Silva (2012, p. 98), uma escola que procura atender as necessidades dos/as estudantes e que provê meios para que todos/as “alcancem progressos escolares e sucesso acadêmico”. Como parte de um processo complexo e de difícil caminhar, a Orientação Educacional faz parte deste trajeto de inclusão, buscando compreender quais são estas necessidades e quais as ações necessárias para que sejam atendidas. Em algumas situações, estas necessidades poderão ser atendidas na escola. Em outras, haverá a necessidade de contar com outras instituições.

Refletindo sobre sua trajetória profissional, a orientadora educacional Rosy Rosalina Scapin (2006) observou que esta especialização, de início, visava trabalhar para ajustar os/as estudantes e suas famílias que eram considerados/as “problemas” ao ambiente e ao trabalho escolar. Anos de trabalho, mudanças sociais e políticas, transformações nos projetos educacionais, dentre um conjunto de reflexões, levaram as especialidades educacionais a uma nova atuação, “[...] agora inseridos no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do processo educativo” (Scapin, 2006, p. 21). Esta transição deslocou a atenção que era fixada no/a estudante e sua família e tornou estes atendimentos pontos de partida para ações que colocam em foco as práticas educacionais, o cotidiano escolar como um todo e a necessidade da construção de diálogo entre a rede de cuidados de promoção de direitos à criança e ao adolescente.

O espaço de ação da Orientação Educacional na EEBHTV está sendo reconstruído desde julho de 2021, quando a unidade recebeu novamente uma orientadora educacional. A reconstrução desta atuação tem como horizonte de possibilidades a Orientação Educacional como um conjunto de práticas que se baseiam no cuidado, no acolhimento, na promoção do respeito nas relações dos/as educandos/as com todos/as e com a escola. Estas práticas possuem o intuito de auxiliar na construção de um ambiente propício ao trabalho intelectual, pautado nos referenciais teóricos que a orientadora educacional foi tendo contato ao longo da sua jornada de formação e nas realidades vivenciadas pelos/as estudantes desta escola.

O olhar teórico que irá direcionar as reflexões e registros neste texto será ancorado no conceito de inacabamento (Freire, 1996). Neste recorte teórico, o autor ressalta o inacabamento como algo inerente à existência humana e visto que o tempo futuro faz parte do existir e há sempre a possibilidade de mudança, dentro de um conjunto de possibilidades recortado. Sobre este conceito, Freire reflete que

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou na sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (...) A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “*espiritualização*” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade. Só seres que se tornaram éticos podem romper com a ética (Freire, 1996, p. 51-52).

O inacabamento, como parte da existência, nos permite que nossas ações tenham em vista uma atuação ética. A escola, como instituição construída por seres humanos, constitui, também, as trajetórias escolares, que podem ser alteradas pelos mais diferentes acontecimentos. A Orientação Educacional pode intervir com diálogos, reflexões, com a procura de outros modelos para auxiliar os/as estudantes na busca por seus objetivos educacionais e sociais, contribuindo para as que as alterações possíveis nas trajetórias escolares visem a ética e a qualidade da aprendizagem.

Todo este processo é permeado pela construção da autoridade que, por sua vez, apoia-se na construção do vínculo entre todos/as da comunidade escolar. Desta forma, a Orientação Educacional precisa ir aproximando os/as educandos/as dos estudos e da postura respeitosa, sempre procurando resolver os conflitos por meio do diálogo.

Este tem sido o horizonte que tem guiado a construção do lugar da Orientação Educacional da EEBHTV. Sobre a história desta instituição, consta no PPP desta escola (PPP – EEBHTV, 2022) os seguintes marcos históricos:

A Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira teve seu início em agosto de 1950, como Escola Reunida Prof. Antônio Francisco de Souza, cujos prédios de madeira estavam localizados no espaço da atual Rótula da Penitenciária, na Trindade, então denominado de Três Pontes, onde permaneceu até 1967, quando foi destruída por um incêndio. Em 16 de fevereiro de 1966, o então governador Ivo Silveira baixou decreto criando esta unidade escolar em homenagem póstuma à educadora Hilda Teodoro Vieira, que viveu de 1914 a 1960, e prestou inestimáveis serviços à educação catarinense.

Construído um novo prédio, já na Rua Lauro Linhares esquina com a Rua Belarmino Correa, onde permanece até hoje, foi inaugurado em 24 de abril de 1968, pelo governador Dr. Ivo Silveira, com o nome de Grupo Escolar Hilda Teodoro Vieira, em homenagem à professora desse mesmo nome. Pelo Decreto nº SEE/7-5-710, em 1970, passou a funcionar como Escola Básica Hilda Teodoro Vieira, oferecendo Ensino Fundamental.

Em junho de 2000, a partir das exigências da LDB, a escola passa a ser denominada de Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, sendo mantida pelo governo do Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia (SEE), a escola continua a oferecer o Ensino Fundamental, tendo oferecido também por um breve período a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PPP – EEBHTV, 2022, s/p).

A EEBHTV atende, principalmente, as crianças e adolescentes das famílias que moram nos morros do Maciço do Morro da Cruz, que se situam no bairro Trindade, na cidade de Florianópolis (capital de Santa Catarina). Alguns/mas estudantes vêm de outros bairros, principalmente do Norte da Ilha, que tem um déficit de vagas nas escolas da região. Mais da metade dos/as estudantes são negros/as e são, em sua maioria, provenientes de famílias da classe trabalhadora.

O conceito de representação (Chartier, 2002) irá guiar a metodologia de análise deste texto. A escrita irá se apoiar nos relatos da atuação da orientadora educacional (representações da orientadora acerca de sua prática). Sendo que, para este autor, a representação é vista como “Um duplo sentido, uma dupla função são deste modo atribuídos à representação: tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem e, assim, constituir aquele que a olha como sujeito que olha” (Chartier, 2002, p. 165).

A prática da orientadora educacional será descrita em seus relatos pelas ações que tem desempenhado e estas descrições servirão de base para reflexões sobre a

prática profissional e a função da Orientação Educacional na EEB Hilda Teodoro Vieira. A presentificação das ações e a construção do sentido destas ações, segundo o conceito de representação. Esta segunda característica da representação dialoga com o conceito de inacabamento, deixando em aberto possibilidades de mudanças e de ajustes nas práticas da Orientação Educacional, sempre que necessários.

Nestes meses de trabalho como Orientadora Educacional, diversas ações foram tomadas pela orientadora. Buscando refletir e organizando estas ações, por meio da escrita deste artigo, este trabalho será dividido em duas partes. Na primeira parte, serão descritas e analisadas as práticas que visam à frequência escolar, sabendo que para o trabalho pedagógico é muito importante a presença dos/as estudantes na escola. Na segunda parte, serão vistas as práticas de orientação sobre as normas escolares, imprescindíveis para o bom desenvolvimento do trabalho escolar e as ações de acolhimento, também necessárias para a construção de um ambiente que favoreça os estudos e a criação de laços de sociabilidade entre a comunidade escolar. Ao final, serão tecidas algumas considerações sobre este tema neste trabalho.

## **Buscando a presença na escola**

Todo o trabalho pedagógico precisa da presença do/a estudante, seja presença física na escola, seja mediada por ferramentas virtuais, seja mediada pelas atividades impressas. É preciso alcançar a atenção do/a aluno/a de alguma maneira. É a partir desta presença que é possível a construção dos vínculos com a escola que possibilitem as aprendizagens nos mais diversos perfis dos estudantes. É na relação e na troca, mediadas pelo conhecimento e pelos ensinamentos de atitudes, que acontecem as apropriações que permitem o desenvolvimento dos/as estudantes nas diferentes áreas.

Infelizmente, por diversos motivos, ainda há famílias que não se sensibilizaram para a importância da frequência escolar na vida das crianças que estão sob seus cuidados. Em alguns casos, a materialidade da vida (a busca por empregos, a falta de transporte, situações de doenças na família, a falta de vagas em escolas próximas à residência, a necessidade de cuidar dos/as irmãos/ãs menores, dentre outros) impede que as crianças frequentem a escola com assiduidade. Nestas situações, o diálogo com as famílias e com a rede de instituições que visam à garantia de Direitos da Criança e do Adolescente são muito importantes e são ações realizadas pela Orientação Educacional.

A primeira ação da Orientadora Educacional é o acompanhamento diário das presenças no Fundamental 2 e o contato frequente com as/os professoras/es do Fundamental, que controlam a presença de suas turmas para a verificação das crianças

que estão faltando com frequência. Com este acompanhamento, é possível intervir quando o/a estudante começa a faltar, evitando que o problema vá avançando ao longo do ano letivo.

O próximo passo é o contato com as famílias para saber quais os motivos da infrequência escolar. Além de obter as informações acerca da situação do/a aluno/a e de sua família, este contato (que pode ser feito por telefone, por aplicativos de mensagens ou em reuniões realizadas na instituição escolar) visa também esclarecer as consequências da infrequência para o aprendizado do/a educando/a. O trabalho escolar é planejado de forma encadeada e é possível e desejável que seja realizado de forma interdisciplinar, por meio dos projetos pedagógicos, que podem envolver um/a professor/a (mais frequente nos anos iniciais) ou vários/as professores/as (mais frequente nos anos finais e nos projetos que articulam o Ensino Fundamental 1 e 2). Estes projetos são realizados em vários dias letivos, mais vezes ao longo das semanas. Caso o/a estudante falte com muita frequência, irá ficar ausente de muitas ações pedagógicas que estão enredadas umas com as outras. Isso dificulta sua aprendizagem, o que fica expresso nas avaliações.

A aprovação do/a aluno também depende da frequência escolar. Mesmo se os/as estudantes têm média suficiente para serem aprovados/as por nota, é preciso ter no mínimo 75% de presença. Esta questão da frequência mínima evidencia como a aprendizagem possibilitada pela vivência do espaço escolar também é importante para a educação geral dos/as estudantes. Outra consequência dos excessos de faltas é a inserção do/a aluno/a no Sistema APOIA, os/as responsáveis pela criança também são orientados em relação a estas providências institucionais.

Visando evitar a infrequência e a evasão escolar, a Secretaria do Estado da Educação pôs em funcionamento o Sistema do Programa de Combate à Evasão e Infrequência Escolar (APOIA). Este sistema é uma plataforma que integra as instituições escolares, o conjunto de Conselhos Tutelares e o Ministério Público, representado pelas Varas de Infância e Juventude, construindo, desta forma, um trabalho em rede. Neste sentido, o/a estudante que tiver cinco faltas consecutivas ou sete faltas alternadas, no período de um mês, sem justificativas, precisa ser cadastrado/a no sistema APOIA. Em um período de oito dias, é preciso tentar outras providências para que a criança comece ou retorne a frequentar a escola com assiduidade. Neste momento, outros contatos são feitos com os/as responsáveis pelos/as alunos/as, com vistas a promover o início ou o retorno da frequência escolar.

Para as situações de infrequência ou mesmo de evasão escolar, faz-se necessário o encaminhamento para o Conselho Tutelar, que possui outras possibilidades de

atuação, diferentes das ações escolares. O encaminhamento significa atuação em conjunto, pois a orientadora educacional continuará em contato com a família, agendando reuniões, conversando com os/as estudantes que retornam para compreender melhor os motivos de infrequência etc.

Também faz parte das ações da orientadora educacional mediar as relações entre famílias, estudantes e escola, envolvendo a comunicação com os/as professores/as. Todas essas ações que envolvem a busca pela frequência escolar precisam ser de acesso aos/às docentes para que possam planejar, orientar e ajustar, levando em consideração, quando possível, estas situações. Mesmo quando não é possível, é importante que estejam informados/as.

Algumas situações que envolvem questões de saúde (física e emocional) implicam em faltas justificadas por atestados médicos, declarações de comparecimentos a consultas, exames e outros tratamentos. Nestes casos, não cabe o cadastramento do/a aluno/a no sistema APOIA, no entanto, também são necessárias ações de mediação entre famílias, estudantes e escola (por meio de reuniões ou contatos telefônicos ou por mensagens nos aplicativos), visando que o vínculo com a escola seja mantido e a aprendizagem dos conteúdos escolares continue acontecendo, na medida do possível.

Em todas estas situações, os objetivos principais são: que o/a estudante passe a frequentar a escola com assiduidade; construa ou mantenha o vínculo com a instituição escolar e que ele/ela e seus responsáveis compreendam a importância de uma boa trajetória escolar para a vida futura dos/as educandos/as.

## **Quando os/as estudantes estão na escola**

Outra parte do trabalho da Orientação Escolar acontece na interação com as crianças e adolescentes que estão frequentando as aulas. Estas ações têm como objetivo colaborar na construção de um ambiente propício à realização do trabalho escolar e a constituição de relações harmônicas entre todos/as que frequentam o espaço escolar. São ações de orientação em relação às normas escolares, à boa convivência na escola e de acolhimento.

Em conversas com os/as estudantes, individualmente, com as turmas ou com pequenos grupos de estudantes, é esclarecido junto a eles/elas o que ocorreu e motivou a necessidade da conversa. São questões que envolvem os horários escolares, vestimentas, saídas da sala de aula sem autorização dos/as professores, falta de comprometimento com as atividades escolares e conflitos entre estudantes e seus colegas ou entre estudantes e professores/as. No momento posterior, é preciso

relembrar qual(is) norma(s) escolar(es) não foi(foram) respeitada(s) e qual a importância do respeito a esta(s) norma(s) para o bom andamento do trabalho escolar, para a aprendizagem dos/as alunos/as e para os resultados que irão compor as trajetórias estudantis deles/as.

Em algumas situações, dependendo da gravidade da situação ou da repetição dos desrespeitos às normas pelos/as mesmos/as alunos/as, faz-se necessário comunicar a família ou os responsáveis. Em alguns casos, é necessário convocar as famílias para comparecerem, pessoalmente, à escola. Nestas comunicações e reuniões, as situações são relatadas e visam buscar o apoio das famílias e dos/as responsáveis para que o/a aluno/a encontre uma união de discursos e de ações que visem o respeito às normas.

Outro conjunto de ações realizadas com os/as estudantes que comparecem à escola são as ações de acolhimento e cuidado, quando algo não vai bem (fisicamente, emocionalmente ou em relação à aprendizagem) com o/a estudante. São situações em que as crianças e adolescentes precisam de algum tipo de cuidado na escola.

Quando a criança fica melhor e tem condições de voltar para a sala de aula, é feita a comunicação para as famílias ou responsáveis, para que fiquem cientes e também observem em casa. Às vezes, mesmo sendo tomadas medidas de cuidados na escola, o/a estudante não melhora, ou, até mesmo, piora, e, com isso, é necessário solicitar que algum/a familiar venha buscar o/a aluno/a assim que possível. Em algumas situações, faz-se necessário o encaminhamento para o Centro de Saúde e outras unidades de atendimento médico e psicológico.

Quando o mal-estar (físico e/ou emocional) é consequência de alguma violência (negligência familiar, violências físicas, violências sexuais, dentre outras) sofrida pelo estudante, é necessário o encaminhamento para o Conselho Tutelar, visando acionar o trabalho em rede de defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. O trabalho de observação deve ser constante, pois a escola é, muitas vezes, o local mais frequentado pela criança ou adolescente, além do ambiente familiar. Esta característica e os vínculos criados nas instituições escolares propiciam que violências acontecidas sejam observadas e denunciadas.

Além destas ações, que são cotidianamente realizadas, a orientadora educacional também participa dos momentos pedagógicos que acontecem com frequências trimestrais, como Paradas Pedagógicas e Conselhos de Classe. Estas reuniões, que compõem o calendário escolar, organizam o trabalho pedagógico e são fontes de subsídios para que professores/as planejem as atividades em sala de aula. Nestes momentos de formação e de avaliação, é possível que a orientadora educacional

contribua com os relatos das ações cotidianas que podem auxiliar os/as docentes em seus trabalhos com os/as discentes.

Na EEB Hilda Teodoro Vieira, todas essas ações, frequentemente, são realizadas em conjunto com professores/as, assistente técnico-pedagógica e diretora, evidenciando o trabalho coletivo que precisa acontecer na escola. Somente por meio desta atuação em equipe podemos almejar uma escola inclusiva que é “quando acolhe, aprecia, ratifica e celebra o valor de todos os alunos receberem uma educação de mais qualidade, convivendo com colegas da mesma idade em uma escola regular próxima da sua casa” (SILVA, 2012, p. 101). Construir um ambiente harmônico voltado para o aprimoramento contínuo do trabalho escolar só é possível por meio do diálogo, das ações conjuntas e articuladas, voltadas para o objetivo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

Ainda bem que sempre  
existe outro dia.  
E outros sonhos.  
E outros risos.  
E outras pessoas.  
E outras coisas.  
*Clarice Lispector*

O lugar de atuação profissional é construído pouco a pouco e, no caso do lugar da Orientação Educacional, é feito no dia a dia da educação escolar. É a presença da orientadora na escola e suas ações ao longo do ano letivo que irão compor este espaço de ação. É importante ressaltar, também, que a orientadora constrói seu perfil profissional à medida que atua na escola, sendo que ambos estão sempre inacabados e, justamente por isso, sempre permitem mudanças.

No texto em tela, foi realizado um registro da caminhada da orientadora educacional que atua na EEB Hilda Teodoro Vieira, desde julho de 2021, a partir das suas representações de seu trabalho e tendo em vista que é uma construção sempre inacabada. Este registro possibilita algumas reflexões sobre o trabalho da orientadora educacional nestes meses de atuação.

A primeira reflexão é sobre a importância desta profissional na equipe gestora da escola para a realização de um trabalho articulado entre escola, famílias e a comunidade em que a escola está inserida. Pensando que partilhemos o cuidado e a educação das crianças e adolescentes, a comunicação ágil e efetiva entre estes grupos é fundamental,

o trabalho em rede e o diálogo entre os/as diversos/as profissionais e familiares faz com que o cuidado e o processo educacional sejam qualificados.

É importante ressaltar que as condições materiais e de tempo são determinantes para a realização das ações propostas pela Orientação Educacional. No contexto da EEBHTV que atende o Ensino Fundamental 1, com uma turma de cada ano em cada turno, com cerca de 400 alunos/as, no total das turmas, é possível realizar os planejamentos propostos. Sabe-se que há escolas maiores e que atendem um número maior de estudantes e que a quantidade de orientadoras/es educacionais presentes na instituição não consegue abarcar todas as demandas que acontecem na escola.

A falta de uma supervisora escolar que atue junto à equipe gestora da EEBHTV é sentida em muitas situações. A formação em Orientação Educacional visa preparar esta profissional para atuar em determinadas situações e que são específicas da função de orientador/a. A formação em Supervisão Escolar tem outros objetivos e busca atender outras questões do cotidiano escolar. Em alguns momentos, a atuação do/a supervisor/a escolar seria necessária e a ausência deste/a profissional é percebida.

A atuação da orientadora educacional possui duas principais frentes. A primeira é a busca pela frequência escolar e a segunda é o acolhimento e o trabalho para que exista o respeito às regras escolares e de boa convivência por parte dos/as discentes. No dia a dia escolar, é preciso separar o tempo entre esses dois conjuntos de iniciativas que se complementam. Infelizmente, a infrequência e a evasão escolar são situações que ainda precisam ser enfrentadas. Além daquelas situações de afastamento da escola por questões de saúde ou outros motivos que exigem que o vínculo seja mantido ou construído de alguma forma.

O caminho é construído a cada dia, a partir de avanços, retrocessos e mudanças de direção. A escuta, o diálogo, o acolhimento, a lembrança constante das regras e da importância do trabalho escolar e da escolarização na vida de todos/as, na comunidade escolar, guiam esse caminho.

## Referências

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 2002.

EEBHTV (Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira Teodoro Vieira). **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis (SC), 2022.

*Práticas docentes no Ensino Fundamental: diálogos formativos e registros*

Representações sobre a orientação educacional na EEB Hilda Teodoro Vieira: presença e acolhimento

DOI: 10.23899/9786586746327.9

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

SCAPIN, Rosy Rosalina. Começo... Tropeços... Recomeços... In: GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. **Supervisão e Orientação Educacional**: perspectivas de integração na escola. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

# O xadrez escolar no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes dos anos iniciais na escola E. B. Hilda Teodoro Vieira

Marco Antonio Dutra Schmitz

## Introdução

A proposta deste artigo é apresentar minha experiência com Xadrez Escolar nas turmas de 1º ao 4º ano, no turno matutino, da Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, no ano de 2022, localizada no Bairro Trindade, município de Florianópolis. Mostrarei várias possibilidades de atividades práticas com brincadeiras para o aprendizado do jogo e melhora dos estudantes em sala de aula. Foi elaborado e aplicado um questionário comparativo com professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Eles trabalham com duas turmas, mas apenas em uma foi fixado o uso do xadrez.

As aulas tinham a duração de 45 minutos, uma vez por semana. As turmas eram constituídas da seguinte maneira: no 1º ano, 15 meninos e 10 meninas; no 2º ano, 10 meninos e 8 meninas; no 3º ano, 15 meninos e 10 meninas; e no 4º ano, 13 meninos e 12 meninas. Sempre estou conversando com os professores sobre como o trabalho está sendo realizado. Há troca constante de informações para pontuar algum problema que surja durante a caminhada. Os professores se mostraram, desde o início deste ano letivo (2022), bastante receptivos com essa ideia do xadrez em uma das aulas de Educação Física.

Sou professor de Educação Física há 20 anos e trabalho com Xadrez Escolar há 15 anos. Após alguns anos como docente, vendo vários alunos com indisciplina, agressividade, dificuldades de concentração e sem motivação para fazer as aulas de Educação Física, fui buscar alternativas e me deparei com o xadrez. No começo, foi bastante difícil, pois a maioria dos alunos não gostam de ficar sentados e concentrados em um jogo de tabuleiro. Eles querem, nas aulas de educação física, estar na quadra realizando brincadeiras e jogando algum esporte.

Ao mudar o pensamento dos alunos sobre aula de educação física, que, além de trabalhar nosso corpo, devemos trabalhar nossa mente, começaram a surgir os

resultados. Alunos com dificuldades de atenção e aprendizado, em alguns meses aprendendo o xadrez, tiveram melhora significativa em outras disciplinas, conforme relatos dos professores das demais áreas.

Explanaremos como surgiu o jogo de xadrez e as mudanças na forma de jogar durante o tempo. O aprendizado do xadrez, no primeiro momento, parece muito complexo, pois cada peça tem seu movimento característico e isso, para as crianças, é difícil, por esse motivo, temos que criar mecanismos que ajudem nesse momento.

## História do Xadrez

Para contar a história de como surgiu o xadrez, utilizo o livro ilustrado *Xadrez para crianças*, das autoras Regina Ribeiro e Fernanda de Souza Loth de 2004. Esse livro conta a trajetória de um menino que no dia de seu aniversário ganhou um tabuleiro de xadrez e começou a aprender o jogo. Vários alunos se identificam com a história do menino e isso ajuda muito no aprendizado.

Segundo a referida autora, o xadrez é um jogo tão antigo que, durante todos os anos de sua existência, várias foram as histórias associadas à sua origem. A primeira história contada mundialmente se passa na Índia. Havia uma pequena cidade chamada Taligana, onde o único filho do poderoso Rajá (rei indiano) foi morto em uma sangrenta batalha. O rajá entrou em depressão por não ter conseguido superar a perda do filho. O grande problema era que o rajá não só estava morrendo aos poucos, como também estava se descuidando em relação ao seu reino. Era uma questão de tempo até que o reino caísse totalmente (Loth, 2004).

Vendo a queda do reino, um brâmane chamado Lahur Sessa, certo dia, foi até o rei e lhe apresentou um tabuleiro contendo 64 quadrados, brancos e pretos, além de diversas peças que representavam fielmente as tropas do seu exército: a infantaria, a cavalaria, os carros de combate, os condutores de elefantes, o principal vizir e o próprio rajá. O sacerdote disse ao rajá que tal jogo poderia acalmar seu espírito e que, sem dúvida alguma, iria curar-se da depressão. De fato, tudo o que o brâmane disse acontecera, o rajá voltou a governar seu reino, tirando a crise de seu caminho (Loth, 2004).

Era inexplicável como aquilo tudo aconteceu, sendo um único tabuleiro com peças o responsável por tirar a tristeza do rajá. Como recompensa, o brâmane foi agraciado com a oportunidade de pedir o que quisesse. Logo de primeira, ele recusou tal oferta, pois achava que não fosse merecedor de tal proposta, mas mediante insistência do rajá, ele fez um simples pedido. O brâmane pediu, simplesmente, um grão de trigo para a

primeira casa do tabuleiro, dois para a segunda, quatro para a terceira, oito para a quarta e, assim, sucessivamente, até a última casa. O rajá chegou a achar graça, tamanha a ingenuidade do pedido (Loth, 2004).

Entretanto, o humilde pedido do brâmane não era tão humilde assim. Após fazerem vários cálculos de quanto trigo eles teriam que dar para ele, descobriram que seria necessária toda a safra do reino por incríveis dois mil anos para atender ao pedido do sacerdote. Impressionado com a inteligência do brâmane, o rajá o convidou para ser o principal vizir (espécie de ministro, conselheiro do rajá) do reino, sendo perdoado de sua grande dívida em trigo. Na verdade, o que o brâmane apresentou para o rajá não foi o jogo de xadrez, foi a Chaturanga, uma das principais variantes do jogo de xadrez moderno (Loth, 2004).

É sabido que, entre os anos de 1450 e 1850, o xadrez começou a ter mudanças visíveis em relação ao que conhecemos hoje em dia. Foi nesse período que diversas peças ganharam os movimentos que conhecemos atualmente, todos esses movimentos e peças tiveram como origem a Chaturanga. O elefante (o antecessor do moderno bispo) somente podia mover-se em saltos por duas casas, nas diagonais. O vizir (o antecessor da dama) somente uma casa, nas diagonais. Os peões não podiam andar duas casas em seu primeiro movimento e não existia, ainda, o roque. Os peões somente podiam ser promovidos a vizir, que era a peça mais fraca, depois do peão, em razão da sua limitada mobilidade (Loth, 2004).

Segundo Bernwallner (2005), as regras do xadrez que conhecemos hoje começaram a ser feitas em 1475, só não se sabe ao certo onde ocorreu esse início. Alguns historiadores divergem entre Espanha e Itália. Foi neste período que os peões ganharam a mobilidade que conhecemos hoje em dia, que se resume em mover-se duas casas no seu primeiro movimento e tomar outros peões *en passant*. Nessa época, também foram definidos os novos movimentos dos bispos e da rainha, que se tornou a peça mais importante do jogo, sendo a única capaz de se movimentar para qualquer lado e avançar ou recuar quantas casas quiser. Os movimentos das demais peças, juntamente com o resto das regras que englobam todo o xadrez, só foram formalmente modificadas no meio do século XIX e se mantêm até hoje.

## Regras do Jogo de Xadrez

O jogo de xadrez é praticado por dois participantes, que usam um tabuleiro para jogar. São 32 peças, divididas em 16 brancas e 16 pretas. Sendo que ambas as cores possuem 2 Torres, 2 Cavalos, 2 Bispos, 1 Dama, 1 Rei e 8 Peões. É jogado em um tabuleiro de 64 casas, claras e escuras, alternadamente. O objetivo final do jogo é impor, por meio

de inúmeras estratégias, o xeque-mate ao adversário ou o seu rendimento (Bernwallner, 2005).

Definições de algumas termologias utilizadas no jogo: xeque é o rei sob ameaça de captura; xeque-mate, o rei está sob ameaça de captura, sem que ele tenha como escapar; captura é quando determinada peça toma a posição de uma outra peça adversária e esta é removida da partida; histórico da partida é a anotação de todas as jogadas feitas em uma partida.

O tabuleiro deve ser posicionado de modo que a 1ª casa, à esquerda de cada jogador (casa "a1" para as peças brancas e "h8" para as peças pretas), seja da cor preta. O jogador que estiver jogando com as peças brancas começa o jogo, podendo fazer o primeiro movimento. A seguir, os jogadores alternam jogadas até o fim do jogo.

O movimento das peças acontece da seguinte maneira: a movimentação da torre se dá somente de forma horizontal (linhas do tabuleiro) ou vertical (colunas do tabuleiro), quantas casas quiser. O bispo se movimenta somente nas diagonais do tabuleiro, quantas casas quiser. Uma dama pode se movimentar tanto na horizontal como na vertical (assim como uma torre) ou nas diagonais (assim como um bispo), também quantas casas quiser. O rei se movimenta em qualquer direção, apenas uma casa por lance. O rei não pode fazer um movimento que resulte em um xeque para ele. O peão somente pode fazer movimentos adjacentes à sua posição anterior, isto é, não pode retroceder. O peão, assim como o rei, só pode deslocar-se 1 casa à frente por lance, no entanto, quando o peão ainda está na sua posição inicial, este pode dar um salto de 2 casas à frente. O cavalo é a única peça que pode "saltar" sobre outras peças. A movimentação do cavalo é feita em forma de "L", ou seja, anda 2 casas em qualquer direção (vertical ou horizontal) e, depois, mais uma em sentido perpendicular (Bernwallner, 2005).

Nenhuma peça, quando deslocada, pode ocupar uma casa que já está sendo ocupada por outra peça da mesma cor. Quando a casa de destino de uma peça, quando em movimento, estiver sendo ocupada por uma peça de cor adversária, a peça em movimento efetuará a captura da adversária. A captura feita por peças do tipo peão só é possível quando a peça a ser capturada estiver deslocada uma linha à frente e uma coluna à direita ou à esquerda. A captura se dá na diagonal (Sadler, 2007).

No xadrez, temos três movimentos especiais. O roque é um movimento que envolve duas peças da mesma cor, o rei e qualquer uma das torres. O roque é feito ao mover o rei a duas casas para a direita ou para a esquerda e a torre movimenta passando sobre o rei e ficando ao seu lado. Para se fazer um roque, é obrigatório que o rei e a

torre não tenham se movimentado, até o momento, ou seja, tem que estar na posição inicial. As casas pelas quais o rei irá passar não podem estar sob ameaça das peças adversárias. Não pode haver nenhuma peça obstruindo o caminho onde passarão.

Captura *en-passant* é o movimento de captura especial feita por peões. O peão a ser capturado deve ter feito o lance inicial de duas casas. O peão que vai fazer a captura pode fazê-la como se o peão a ser capturado estivesse exatamente uma casa à frente da sua posição inicial e deslocado uma coluna à esquerda ou à direita, como na captura normal.

O terceiro movimento, a promoção de peão, é a coroação ao alcançar a última linha do tabuleiro (no caso das brancas, a linha 8 e, no caso das pretas, a linha 1), ele é promovido, o jogador é obrigado a escolher entre uma das outras peças para substituí-lo, exceto o rei, podendo ficar com até 9 damas no jogo, promovendo todos os peões e a dama que já têm.

A vitória da partida pode acontecer das seguintes formas: o jogador fazer um xeque-mate ao adversário; o adversário desistir da partida; terminar o tempo do jogador, quando o jogo é com relógio, e o adversário tiver peças suficientes para o xeque-mate.

Uma partida é considerada empatada quando um jogador não puder mais efetuar jogadas consideradas legais, um jogador propor o empate e o outro aceitar ou quando os jogadores não tiverem mais peças suficientes para dar xeque-mate ao adversário. É considerado material insuficiente: o rei e um bispo, o rei e um cavalo, o rei e dois cavalos contra um rei sozinho. O "rei afogado", ou empate por afogamento, é uma situação no xadrez em que o jogador tem a vez de jogar, não está em xeque, mas não tem movimentos válidos. Quando isso acontece, se diz que o rei está "afogado" e a partida termina em empate.

## Planejamento e desenvolvimento das aulas

O planejamento das minhas aulas foi realizado da seguinte maneira: tenho vários livros e artigos com atividades e possibilidades de aprendizado do xadrez. Meus 15 anos de prática com o jogo também me proporciona uma bagagem de conhecimento que facilita em sala de aula. Tenho um cronograma da ordem como vou realizar as atividades e como serão desenvolvidas durante o ano. Observo as características de cada turma e monto um cronograma das aulas, sempre respeitando suas peculiaridades e níveis de aprendizado.

Segundo Gessi (2014, p. 03), quando “[...] a criança está em sua plena capacidade de absorção de conhecimento surge o jogo que através de uma forma lúdica e indispensável para o desenvolvimento cognitivo no seu aprender diário”. Neste contexto, o xadrez proporciona diversos benefícios, entre eles, a facilidade no auxílio do aprendizado do conteúdo interdisciplinar, através de um raciocínio lógico e abrangente das disciplinas curriculares e de suas associações sequenciais.

Vygotsky (2003) afirmou que, embora não haja, no jogo de xadrez, uma substituição direta das relações da vida real, ele é, sem dúvida, um tipo de situação imaginária. Pode-se dizer que, conforme propõe este grande psicólogo, através da aprendizagem do xadrez, a criança estaria elaborando habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, passando a internalizá-los, propiciando a ela um comportamento além do habitual de sua idade.

As aulas de xadrez foram divididas em conhecimento do tabuleiro, nome das peças, posição inicial das peças no tabuleiro, movimentos das peças, brincadeiras com as peças, jogos modificados para aprendizado dos movimentos, atividades impressas, para melhor fixação do aprendizado. Também, foram utilizadas atividades e jogo no tabuleiro gigante, pintado no pátio da escola.

O conhecimento do tabuleiro foi apresentado para os alunos da seguinte maneira: um quadrado contendo 64 quadrados menores, pintados, alternadamente, de uma cor clara e uma cor escura, chamados cada um de casa, com 8 linhas e 8 colunas. Cada linha é numerada de 1 a 8, de baixo para cima, e cada coluna leva letras de a até h, da esquerda para a direita. A posição das peças no tabuleiro do xadrez é da seguinte maneira: as Torres são dispostas nas colunas “a” e “h”, os Cavalos nas “b” e “g”, os Bispos em “c” e “f”, a Dama na “d” e o Rei na “e”, estando as peças brancas na primeira fileira e as pretas na oitava. Os peões são dispostos na segunda fileira, para as peças brancas, e na sétima, para as peças pretas.

A montagem do tabuleiro é realizada como uma brincadeira bem lúdica, em que os alunos se divertem fazendo a montagem, cada vez mais rápido, as peças são misturadas e cada dupla faz a montagem mais rápido, um aluno vê se foi montado corretamente.

Para o conhecimento de cada peça com seu respectivo nome, é utilizado o desenho delas para os alunos colorirem e escreverem o nome corretamente. Após esse aprendizado, é vivenciada uma brincadeira de adivinhar o nome da peça, com os olhos fechados. Um aluno da dupla coloca uma peça na mão do aluno que está de olhos fechados e este tem que adivinhar, apenas utilizando o tato.

As peças, além de terem movimentos próprios, também têm um valor, que são: peão 1, cavalo 3, bispo 3, torre 5, dama 9 e rei infinito, mas para as brincadeiras, é atribuído o valor de 20 para o rei. Com esses valores de cada peça, é estimulado o trabalho com a matemática através da brincadeira: é ditado um número e eles têm que achar a soma utilizando as peças, também são feitas perguntas em que a resposta é um número, que eles respondem utilizando as peças. As turmas do 1º e 2º ano gostam que se pergunte sua idade e eles têm que acertar a do professor, utilizando várias peças até chegar na idade dele. Eles trabalham soma de números de forma muito lúdica com essas atividades.

Durante o aprendizado do movimento de cada peça, é utilizada o mural, onde o professor coloca uma peça e demonstra seu movimento, os alunos reproduzem esse movimento no tabuleiro. Também é utilizado o desenho das peças em um tabuleiro de papel e o estudante tem que pintar as casas as quais as peças podem ir. Faço a movimentação das peças, também, no piso da sala, que é em formato de quadrados, ou no tabuleiro pintado na escola, onde cada aluno, utilizando seu movimento, reproduz o das peças. Essas possibilidades ajudam a entender cada movimento e a não esquecerem mais.

Vamos apresentar um exemplo de atividade para memorização do movimento da peça. Nas aulas, podem ser utilizadas duas ou três possibilidades para o aprendizado do movimento de cada peça, isso varia para cada turma, pois são turmas heterogêneas e o aprendizado é diferente. Por isso, devemos sempre estar proporcionando possibilidades variadas para eles, de acordo com seu avanço no aprendizado. Seguem algumas possibilidades.

Batalha de peões: cada aluno utiliza apenas seus peões e o objetivo é capturar o maior número de peões do adversário. Uma variação é colocar como objetivo chegar com um peão no outro lado do tabuleiro primeiro. O primeiro momento é livre para cada aluno escolher o colega com quem irá jogar, após um tempo, as duplas são modificadas para uma maior socialização entre todos.

Para o movimento das torres, é utilizada a batalha de peões com o auxílio das duas torres para cada aluno. O objetivo é capturar o maior número de peças ou chegar com um peão ao outro lado. Outra atividade de movimento das torres é colocar os peões dispostos aleatoriamente pelo tabuleiro sem se movimentarem, utilizando apenas o movimento das torres para capturar o maior número de peões do adversário.

Cavalo comilão é a atividade utilizada para o aprendizado do movimento do cavalo, que é bem complexo, pois se movimenta em duas direções e pode pular sobre as peças

no mesmo movimento. Coloca-se um grão de feijão em cada casa do tabuleiro e os cavalos têm que ir comendo esses grãos, no seu movimento, e cuidando para não serem capturados pelo adversário. Vence quem, ao final, tiver mais grãos.

Bispo é utilizado na batalha de peões, trocando as torres pelos bispos ou ao colocar os peões espalhados pelo tabuleiro, e os bispos têm que capturá-los. Cada bispo só anda nas casas da cor que ele inicia, por isso, é importante sempre protegê-los, se ficar com apenas um bispo nessa atividade vai dificultar muito para vencer.

A dama se movimenta em todas as direções, então, é utilizada a brincadeira de polícia e ladrão na qual a dama é a polícia que tem que capturar todos os ladrões, que são os peões. Os peões vencem se um conseguir chegar no outro lado do tabuleiro.

O rei, por movimentar apenas uma casa para qualquer direção, é de fácil aprendizado pelos estudantes. É utilizada a batalha de peões, com ou sem as torres. Tendo como objetivo proteger ele do ataque das peças do adversário.

Só após essas atividades é que chega o grande momento de jogar com todas as peças. Até isso acontecer, foram realizadas entre 5 e 10 aulas, dependendo do ano da turma e de seu desenvolvimento do aprendizado em aula.

Alguns alunos preferem, até hoje, as brincadeiras com as peças do que jogar o xadrez completo, outros gostam de desenhar ou pintar as peças, por isso, temos que sempre criar várias possibilidades de transmitir o aprendizado aos alunos. Segundo Vigotsky (2003, p. 125), “[...] embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é sem dúvida, um tipo de situação imaginária”. Logo, os alunos brincando com as peças de sua maneira, recriando algo que viram em um filme ou vídeo do celular. Novas possibilidades de ensino são apresentadas aos alunos, produzindo conhecimentos e habilidades sociais, ligadas ao seu cotidiano.

## Questionário comparativo

Foi elaborado um questionário para os professores das turmas responderem. Com esses dados, foi possível direcionar o trabalho com as turmas e ter uma opinião com base no relato de quem trabalhou com duas turmas na escola. Turmas com final 1, com aprendizado de uma aula semanal de xadrez, e turmas com final 2, sem aula de xadrez.

Ao analisar os dados obtidos, foi possível constar:

- a) A turma 11 melhorou a concentração, em matemática e o comportamento, passando de 2 para 4. Melhorou um ponto nos outros itens.
- b) Na turma 12, a melhora não foi tão significativa.

- c) A turma 21 melhorou concentração e em matemática, passando de 2 para 4, e em raciocínio lógico, passando de 1 para 3. Nos outros itens, melhorou um ponto.
- d) A Turma 22 apresentou melhora menor e, no item comportamento, não teve nenhuma melhora.
- e) Na turma 31, a concentração aumentou 2 pontos e todos os outros itens apenas um ponto. A professora dessa turma salientou que os alunos, após a aula de xadrez, ficam mais calmos naquele dia.
- f) A turma 32 melhorou 1 ponto em todos os itens.
- g) A turma 41 melhorou 2 pontos na concentração e no comportamento e nos outros itens a melhora foi de 1 ponto. Ela não notou melhora na criatividade e na imaginação.
- h) Na turma 42, não teve melhora na concentração e nem na criatividade e na imaginação; nos outros itens, melhorou 1 ponto.

Quadro 1 – Questionário professores

| QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO 1º AO 4º ANO  |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
|--|-------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|
| <p>Esse questionário tem como objetivo a coleta de informações sobre como o xadrez pode ou não ajudar os alunos nos primeiros anos escolares. Sabemos que todas as turmas, em vários aspectos, são bastante heterogêneas. Por isso, cada pergunta o professor deve responder como a turma é, no geral. Para cada pergunta, assinale a alternativa que mais se enquadra sua turma, no referido momento do ano. 1 não atingiu, 2 atingiu pouco, 3 atingiu em parte, 4 atingiu em grande parte, 5 atingiu totalmente.</p> <p>Matutino: meninos:_____ meninas:_____ Vespertino: meninos:_____ meninas:_____</p> <p>Professor(a): _____ Turma M: _____ Turma V: _____</p> |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| <p>1 não atingiu, 2 atingiu pouco, 3 atingiu em parte, 4 atingiu em grande parte, 5 atingiu totalmente.</p>  | T. Matutino |   |   |   |   | T. Vespertino |   |   |   |   |
|  | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 | 1             | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1- Em relação à concentração dos alunos durante as aulas em fevereiro.   |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 2- Em relação à concentração dos alunos durante as aulas em agosto.  |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 3- Em relação ao <b>aprendizado da matemática</b> em fevereiro.  |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 4- Em relação ao <b>aprendizado da matemática</b> em agosto.   |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 5- Em relação ao <b>raciocínio lógico</b> dos alunos em fevereiro.   |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 6- Em relação ao <b>raciocínio lógico</b> dos alunos em agosto.  |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 7- Em relação ao <b>comportamento</b> dos alunos em fevereiro.   |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 8- Em relação ao <b>comportamento</b> dos alunos em agosto.  |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 9- Em relação à <b>criatividade e imaginação</b> dos alunos em fevereiro.  |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |
| 10- Em relação à <b>criatividade e imaginação</b> dos alunos em agosto.  |             |   |   |   |   |               |   |   |   |   |

Observações ou relatos sobre o que modificou com a turma que tem aulas de xadrez:

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

Florianópolis, 18 de agosto de 2022.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em responder o questionário acima, relativo às minhas turmas de anos iniciais, no ano de 2022, na EEB Hilda Teodoro Vieira. Também, concordo com a utilização das respostas pelo professor Marco no seu trabalho sobre xadrez, na produção do capítulo do livro.

-----  
Professor(a)\_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado por Professor Marco Dutra (2022).

Com base nesses dados, a concentração foi o item que mais melhorou, seguido do aprendizado na matemática e do comportamento. Isso me enche de orgulho e mostra que estou no caminho certo. Segundo Christofolletti (2005), o xadrez desenvolve o raciocínio e a concentração, que são elementos importantes para se resolver uma questão matemática com clareza e qualidade.

Também, foi aplicado um questionário para a equipe pedagógica e diretiva, em que as questões da agressividade e comportamental foram os itens que, durante o período matutino, os estudantes se mostraram mais calmos.

A seguir, será apresentado um quadro com as características do xadrez e suas implicações educativas. Esse quadro é o retrato de um jogador de xadrez e o que ocorre com ele em vários aspectos. Ele nos faz pensar o que acontece com a pessoa durante uma partida de xadrez.

Quadro 2 – A importância e os benefícios do xadrez no processo de formação

| <b>Características do xadrez</b>   | <b>Implicações nos aspectos educacionais e de formação do caráter</b>   |
|--|---|
| Fica-se concentrado e imóvel na cadeira  | O desenvolvimento do autocontrole psicofísico                           |
| Fornecer um número de movimentos num determinado tempo   | Avaliação da estrutura do problema e do tempo disponível                |
| Movimenta peças após exaustiva análise de lances   | Desenvolvimento da capacidade de pensar, com abrangência e profundidade |
| Após encontrar um lance, procurar outro melhor   | Tenacidade e empenho no progresso contínuo                              |
| Partindo de uma posição, a princípio igual, direcionar para uma conclusão brilhante (combinação) | Criatividade e imaginação   |
| O resultado indica quem tinha o melhor plano   | Respeito à opinião do interlocutor                                      |
| Dentre as várias possibilidades, escolher uma única, sem ajuda externa                           | Estímulo à tomada de decisões com autonomia                             |

Fonte: material elaborado pelo Prof. Fernando Jose Sanglard Gessi e pelo Prof. Dr. Marcelo Silva da Silva (2022).

Segundo o curso de xadrez básico, de Wilson da Silva (Silva, 2002), quando o professor de xadrez ensina as regras básicas aos seus alunos e os coloca para jogar está, também, colocando-os em uma trilha de delicado equilíbrio. Inicialmente, o aluno passa de um modo egocêntrico de jogar, elaborando planos e combinações que poderiam ser realizadas se seu oponente não fizesse lances. Aos poucos, vai percebendo que o lado oposto procura obstruir a realização de seus planos. Ele começa a temê-lo, mas não muda de atitude, continua a jogar do mesmo modo egocêntrico, simplesmente desejando que o adversário não seja capaz de invadir seus planos e vencer a partida. Atinge-se, assim, um ponto crítico e delicado: o espírito de competição se desenvolve. Como evoluir? Neste ponto, a interferência do professor é muito importante para controlar esta força, pois, se for deixada sozinha, poderá ter consequências perigosas. O espírito de competição exagerado pode levar à concentração de todas as energias numa só atividade limitada, negligenciando a evolução homogênea da personalidade. Por isso, o professor deve motivar o aluno a jogar xadrez por prazer, mais do que para vencer a qualquer custo. Em poucas palavras, explorar a beleza do xadrez, ao invés de valorizar a efêmera glória da vitória. São afirmações de Wilson da Silva (Silva, 2002).

## Considerações finais

Durante o desenvolvimento desse artigo, buscou-se transmitir um pouco da experiência com xadrez escolar. Foram seis meses de aulas com as turmas, troca de informações com os professores e, principalmente, vivência com os alunos. Constatou-se, no questionário dos professores, grande melhora das turmas, não apenas em sala de aula, mas em todo o ambiente da escola.

O xadrez também pode ser utilizado como instrumento pedagógico por professores de outras disciplinas, fazendo o processo de interdisciplinaridade entre as demais áreas de conhecimento, enriquecendo muito o aprendizado dos estudantes. Na matemática, o xadrez pode contribuir muito nesse processo de ensino-aprendizagem, pois desenvolve habilidades que são muito úteis para a resolução dos problemas matemáticos.

Há muitos benefícios que o xadrez proporciona aos seus praticantes, sendo eles estudantes ou não, dessa forma, o xadrez precisa ser mais valorizado dentro das escolas. Muitas vezes, é esquecido pelo professor por não saber a maneira correta de desenvolvê-lo dentro de sua aula. Sendo o jogo de xadrez usado pelos professores das outras disciplinas, como instrumento pedagógico, pode contribuir muito para que os alunos consigam compreender de forma mais fácil o conteúdo.

Como última análise, é possível dizer que o aprendizado de xadrez possibilita a formação moral dos estudantes, levando-os à prática de valores positivos, desenvolvimento de capacidades psicossociais, principalmente sua melhora em sala de aula e sua vivência do dia a dia. O jogo de xadrez é completo e interdisciplinar e através dele conseguimos desenvolver e melhorar capacidades do processo de ensino-aprendizagem. O profissional de Educação Física, ou qualquer outro professor que optar por ensinar o conteúdo xadrez, encontrará nesse jogo uma ferramenta estimulante e prazerosa para suas aulas, além de estar desenvolvendo o pensar na criança, fazendo com que ela desenvolva capacidades importantes, e estimulando em sala de aula para outras modalidades esportivas.

## Referências

BERNWALLNER, S. **Aprendendo Xadrez**, Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2005.

CHRISTOFOLETTI, D. F. A. O jogo de xadrez na educação matemática. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 80, jan. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd80/xadrez.htm>. Acesso em: 12 set. 2022.

GESSI, F J S *et al.* A importância e benefícios do xadrez no processo de formação. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, 2014.

LOTH, F. L. **Xadrez para crianças**. Blumenau: Todo Livro, 2004.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Lisboa: Moraes, 1975.

REZENDE, S. **Xadrez na escola**: uma abordagem didática para principiantes. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002.

SADLER, M. **Xadrez**: dicas para iniciantes. Tradução de Paulo Henrique Machado. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, D. F. **Xadrez na educação escolar**: uma perspectiva psicopedagógica. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – PUC-SP, São Paulo, 2006.

SILVA, W. **Curso de xadrez básico**. Curitiba: CEX, 2002.

VYGOTSKY, L S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# Um relato de adaptação curricular com estudantes da Educação Especial

Neusa Almeida Santana Machado

Samira de Moraes Maia Viganò

## Introdução

As vivências no âmbito escolar decorrem de uma série de fatores e articulações, que vão além da formação docente inicial. Isso ocorre porque atuamos com uma diversidade de pessoas, com características diferentes e que compõem uma pluralidade de saberes, culturas e histórias.

Nessa perspectiva, a escola, com o passar dos tempos, foi dimensionando a sua atuação, tendo em vista um olhar que possa atender os sujeitos em suas singularidades. Desse modo, a proposta de uma educação inclusiva iniciou em meados dos anos 1990, respaldada em leis e diretrizes que subsidiem o acesso e a permanência nos espaços educacionais. É mister expor que a educação inclusiva é uma proposta que visa atender a todos os estudantes, sendo esse espaço escolar um local de convivência da pluralidade humana, que se orienta por certa intencionalidade político-pedagógica, constituindo-se pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades (Pletsch, 2020).

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (Ropoli *et al.*, 2010, p. 08).

Como a proposta inclusiva é uma proposta para todos, há, assim, o atendimento e a inclusão do público da educação especial. A educação especial é uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis do ensino e tem como foco atender os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Ela pode se realizar pelo Atendimento Educacional Especializado que disponibiliza recursos e serviços específicos e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, nas turmas comuns do ensino regular

(Brasil, 2008). Como, também, pode ser realizada por uma auxiliar de educação especial e pelos demais professores da escola. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), deve assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender às necessidades de cada estudante (Brasil, 1996).

Compreendemos que se trata de uma modalidade que “implica a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos” (Pletsch, 2020, p. 63).

Sobre o público da educação especial, resumidamente, podemos definir que a deficiência se refere àquelas pessoas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial. O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é um conjunto de distúrbios que afetam as interações sociais e, atualmente, é apresentado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). No que se refere às altas habilidades/superdotação, são as pessoas com particularidades superiores na aprendizagem, relacionadas a uma ou mais áreas de conhecimento.

Ao expor essas ideias iniciais, destacamos que vamos partilhar uma experiência de vivência em sala de aula, com 2 estudantes com TEA, de 10 anos de idade, que fazem parte de uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de São José, cidade localizada no estado de Santa Catarina. A vivência é proporcionada por uma professora auxiliar de educação especial, no ano de 2022. As propostas trazidas vêm em consonância com a nossa formação enquanto pedagogas, especialistas na educação especial, atuantes na educação básica.

Desse modo, o texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre uma vivência pedagógica voltada para os processos relacionados com adaptações curriculares de 2 estudantes com TEA, do 4º ano do ensino fundamental.

Entendemos que as adaptações curriculares correspondem a ajustes e/ou modificações que podem ser realizados nos conteúdos, materiais ou propostas, visando responder às necessidades de cada estudante, com o propósito da aprendizagem. Para tanto, respaldamo-nos teoricamente na legislação vigente e em autores que se debruçam sobre a temática.

## **Contextualizações do relato**

A educação, por muitas décadas, organizou o seu processo apenas para algumas pessoas. Com o passar dos tempos, e os processos históricos de lutas, essa organização foi se alterando. No Brasil, o processo histórico é muito recente, mesmo que o país já

seja signatário de algumas convenções internacionais. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (ONU, 1948), o atendimento aos estudantes do público da educação especial, nos espaços educativos, foi realizado a passos lentos, passando por momento de exclusão, segregação, integração e, na tentativa atual, disposto como inclusão (Mantoan, 2015). Salientamos a importância da Declaração dos Direitos Humanos que mobilizou a instauração de políticas sociais que priorizem a dignidade humana, a igualdade, o respeito e a ideia de educação para todos, estabelecendo o pleno desenvolvimento e o fortalecimento pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948).

Ressaltamos que um dos principais pontos, na perspectiva de uma escola inclusiva, é a importância da quebra de paradigmas e de preconceitos, alinhando parcerias no âmbito da instituição escolar, visando o acolhimento das famílias e dos estudantes. Além disso, o trabalho conjunto com o professor regente demonstra a construção de um planejamento que vise o aporte necessário para o educando.

Não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes interdisciplinares quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer, eventualmente, ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente (Brasília, 2006, p. 47).

Isso explicitado, um dos pontos de relevância trazido nesse relato é em relação à acessibilidade e à adequação, na intencionalidade de subsidiar no que for necessário aos estudantes, por meio do diálogo, planejamento em conjunto entre o professor regente e a auxiliar de ensino da educação especial, garantindo o pleno desenvolvimento educacional e social.

Destacamos que esse atendimento

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 01).

Entendemos que o estudante é o centro de todo o planejamento. Esse planejamento é pensado, estruturado e idealizado a fim de que os estudantes consigam, de fato, ter seu processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, compreendemos que:

[...] ensinar sem diferenciar o ensino para alguns depende, entre outras condições, de abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (Mantoan, 2015, p. 71).

Ao partirmos dessa relação dialógica, interativa e integradora, trazemos como proposta de ação na educação especial, na perspectiva inclusiva, inicialmente, conhecer o estudante, bem como sua singularidade, para que, assim, possamos começar as atividades e compartilhamentos com os demais professores, juntamente com as adequações necessárias nos conteúdos.

Iniciamos relatando que, assim que o profissional auxiliar de educação especial inicia o trabalho nessa instituição de ensino, lhe são apresentados os relatórios dos anos anteriores, bem como o diagnóstico dos estudantes da turma que esse profissional irá atender. Esse diagnóstico tem a finalidade de orientar as estratégias, todavia não define a atuação, pois é necessário o reconhecimento de cada aluno. No caso aqui trazido, trabalharemos com estudantes com TEA. Os relatórios permitem entender, nortear e dar continuidade nos procedimentos didático-metodológicos já realizados, contribuindo para melhor atender os educandos.

É imprescindível conhecer os estudantes, com um olhar profundo sobre as melhores estratégias, a fim de facultar o conteúdo. Esse processo se inicia com a comunicação efetiva com a professora regente, sobre o planejamento bimestral e anual, para a adequação dos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes; após esse diálogo, as adequações dos conteúdos são propostas. É relevante dispor dos registros diários para descrever como ocorre cada etapa do desenvolvimento, observando se há necessidade de rever ou não as estratégias.

Os dois estudantes têm interações mais visuais, possuem particularidades na leitura e na escrita, interagem bem com os demais colegas, porém, muitas vezes, encontram-se agitados com a movimentação na sala de aula ou com intercorrências no ambiente escolar. As adaptações são realizadas em todas as disciplinas, sendo que as atividades de matemática se dão com materiais concretos, intencionando a abstração.

Há uma organização por meio de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esse plano corrobora no atendimento de cada estudante.

Desse modo, conduzimos nosso relato explicando o contexto que estamos contemplando: trata-se de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, no ano 2022. A atividade é correspondente à disciplina de língua portuguesa e traz como conteúdo os substantivos simples e compostos. Ressaltamos que as adequações pedagógicas foram realizadas com o auxílio de imagens, palavras, com a intenção de fazer com que o estudante conseguisse fazer o reconhecimento das imagens com relação às palavras.

A adaptação ocorreu, inicialmente, tendo o aporte do que o estudante já possuía de saberes (reconhecimento do sujeito e suas especificidades). Os saberes são conceitos prévios que o estudante possui e que se tornam primordiais para a aquisição dos conhecimentos científicos. No caso aqui relatado, os estudantes obtinham interesses e conhecimentos prévios sobre os animais, tinham conhecimento das letras e reconhecimento numérico, tais saberes contribuíram para que o processo fosse voltado a trabalhar com essas informações. Os interesses pessoais de cada estudante foram levados em consideração, embora obtivessem características semelhantes, a mediação dava-se separadamente, visto que cada uma das informações obtidas no diálogo se dispunha como preponderante e foram utilizadas a favor de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Tendo os interesses mapeados, iniciamos o processo metodológico de construção de novos conhecimentos, sendo aprofundados, gradativamente, a cada nova ação exposta.

Os recursos mais utilizados foram de imagens, vídeos, materiais concretos, entre outros, que estiveram sempre relacionados diretamente a letras e números, para contribuir no desenvolvimento e progresso da aprendizagem de cada educando. As adaptações vão muito além do material físico, começando dentro do planejamento do professor, como já exposto. As ações envolvem o comprometimento com os estudos da educação especial, reconhecimento de possíveis flexibilizações, de adequações, e da diversidade de materiais a serem utilizados.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais<sup>1</sup>. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Brasília, 2006, p. 61).

---

<sup>1</sup> O termo *necessidades especiais* não é mais utilizado, sendo referência: pessoas com deficiência, pessoas com TEA ou pessoas com altas habilidades/superdotação.

Desta forma, além dos recursos mencionados, é importante destacarmos que o aprendizado é dimensionado por meio da sua realidade cotidiana, dentro do espaço educativo, passando a explorar os ambientes e as dependências da instituição, desde a hora da entrada até sua saída das aulas, e, continuamente, buscando retomar a temática, sempre que for necessário. Assim, impulsionando o conhecimento em relação às atividades escritas, preconizando a utilização de estratégias.

Desse modo, os estudantes visualizavam a imagem e, após esse processo, compreendendo o nível silábico em que eles se encontravam, evoluindo e conseguindo realizar as junções das sílabas e, conseqüentemente, de pequenas palavras, tornando o processo da escrita dinâmico e melhor elaborado, distribuindo o tempo para os estudantes, de maneira que consigam escrever, e lembrando sempre de relacionar os conteúdos curriculares de cada disciplina da turma com os interesses pessoais de cada estudante.

A avaliação de cada processo foi recorrente, pois ela assume um papel primordial para a compreensão de cada etapa em que o educando se encontra.

Para que o progresso da criança seja acompanhado, as formas de avaliação devem ser revistas. Avaliação formativa deverá ser incorporada no processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do grau de aprendizagem alcançada, bem como identificar as dificuldades presentes, para auxiliar os alunos a superá-las (Brasília, 2006, p. 28).

No caso aqui relatado, tratou-se de uma adaptação para dois estudantes, todavia, as adaptações podem ser pensadas no contexto da turma, de forma a incluir todos os sujeitos em uma mesma atividade. Entretanto, é necessário considerar que não há “receitas de inclusão” e que todos os estudantes aprendem em diferentes tempos e de diferentes formas.

## Considerações finais

A apresentação, mesmo que de forma breve, desse relato tem como alicerce uma proposição baseada na perspectiva de uma educação especial inclusiva, evidenciada por intermédio do reconhecimento da evolução dos estudantes. De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 08), a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Destacamos um movimento importante de ação e reflexão, que vise direcionar a prática para o reconhecimento dos estudantes como seres singulares, logo após, foi primordial contextualizarmos o ambiente escolar de forma com que eles se sintam seguros. Salientamos que esse processo é contínuo, pois o ambiente escolar é desafiador e são inúmeros os obstáculos que precisam ser enfrentados, principalmente para o público da educação especial. Há que se transporem as barreiras que vão além do corpo físico; há barreiras atitudinais (atitudes de preconceito), barreiras sociais (exclusão social de grupos ou categorias), barreiras urbanísticas (existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo), barreiras arquitetônicas (edifícios públicos e privados não adaptados), barreiras pedagógicas (matrículas, currículos, tecnologias assistivas), entre outras.

Nesse processo de adequação pedagógica, a proposta para os estudantes foi baseada em atividades visuais e escritas, fazendo a junção dos conteúdos com as imagens, possibilitando aos estudantes entender os conceitos mais abstratos, com ações concretas.

Ao avaliarmos as ações, foi notório perceber que os propósitos foram alcançados com êxitos, porém nem sempre foi assim, foram vários trabalhos diários e estratégias para alcançar tal objetivo.

Pontuamos que esse processo foi muito desafiador para a professora e para a auxiliar, por se tratar de uma atividade que requer um repertório de ações pedagógicas, além de conquistar a confiança e fazer com que os estudantes pudessem entender os conteúdos propostos cotidianamente, junto com o desenvolvimento de sua autonomia, percebendo os diferentes tempos. Contudo, nada seria possível sem que houvesse as reflexões necessárias para a compreensão das adequações pedagógicas. Tais adequações mostraram-se interativas, no momento em que os estudantes percorreram a escola, caminharam para casa, andando pelas ruas, e começaram a dar sentido aos objetos, identificando-os e conceituando-os como substantivos simples, compostos ou próprios. Houve a percepção de que a proposta atuou na construção e na apropriação do conhecimento.

Nesse mesmo viés, Prieto (2006) salienta que a educação inclusiva é compreendida como um paradigma, destacando a diversidade como fonte e condição a ser valorizada na educação, pois é benéfica à inclusão e ao respeito aos diferentes educandos, ritmos de aprendizagem, exigindo uma ruptura com estereótipos encontrados em nossa sociedade. Torna-se, assim, necessário viabilizar um currículo acolhedor que crie possibilidades de inclusão e de transformação das diferentes relações estabelecidas.

Ao findarmos esse relato, debruçamo-nos em um pensar mais consciente da educação na perspectiva inclusiva. Para tanto, revisitamos um diálogo com os conceitos de educação especial, verificando que a escola inclusiva pode ser entendida sob a ótica de um ensino que busque garantir o direito de todos à educação, valorizando as diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades intelectuais, físicas, sensoriais de cada sujeito. Não se trata de tarefa simples, implicará em uma transformação paradigmática de estruturas consolidadas, desconstrução de preconceitos pessoais e sociais, de reproduções contidas nas práticas e nas políticas vigentes nos sistemas de ensino, objetivando a participação e a aprendizagem dos estudantes, sem exceção.

Por fim, evidenciamos que a escola se constitui como um espaço organizado para acolhimento de todos. Tendo como base o respeito e a empatia. Assim, indicamos como relevante os relatos docentes como esse, pois eles darão subsídios para o entendimento das propostas com os estudantes da educação especial.

## Referências

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.

**Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASÍLIA. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas.

Coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Acesso em: 02 ago. 2022.

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

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento**: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 21 ago. 2023.

*Práticas docentes no Ensino Fundamental: diálogos formativos e registros*

Um relato de adaptação curricular com estudantes da Educação Especial

DOI: 10.23899/9786586746327.11

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Arantes, V. A. (Org). **Inclusão escolar**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* A **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**: a escola comum inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

# Uso de jogos educativos no ensino de Ciências: dimensões lúdicas no desenvolvimento integral dos estudantes

Patrícia da Costa Kunt

Rafaella de Paula Tavares Harbe

## Contextualização da experiência

Dentre os princípios educativos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SC), dispostos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, está a consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional, que reconhece que os sujeitos possuem múltiplas dimensões a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho educativo. É uma proposta que visa a formação integral, pois não está centrada apenas nas dimensões linguísticas e cognitivas, mas, também, no desenvolvimento das dimensões lúdicas, estéticas, éticas, emocionais e corporais (Florianópolis, 2015).

Essa proposta também é possível observar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como propósito direcionar a educação brasileira para “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 25). O documento apresenta dez competências gerais referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, entre elas:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Diante desse compromisso com a formação integral dos estudantes e por percebermos na prática que as atividades lúdicas proporcionam momentos de alegria, socialização e motivação para aprender, propomos a escrita deste artigo com a finalidade de refletir sobre a importância da dimensão lúdica no desenvolvimento dos estudantes e relatar nossas experiências na utilização de jogos educativos nas

disciplinas de Laboratório de Ciências (Anos Iniciais, 1º ao 5º ano) e Ciências (Anos Finais, 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, na Escola Básica Municipal Henrique Veras, localizada em Florianópolis/SC.

## Percurso metodológico

A Escola Básica Municipal Henrique Veras, local deste estudo, está situada no bairro Lagoa da Conceição e pertence à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Foi fundada em 15 de novembro de 1955. Em 2012, a comunidade escolar solicitou ao Prefeito Municipal a reforma da escola, sendo iniciada em 2015 e concluída em 2020. Nesta reforma, foi construído o Laboratório de Ciências, atualmente, equipado com pias, tomadas, mesas, armários, vidrarias e *notebooks*. Ao longo do ano letivo de 2022, foram iniciadas uma coleção zoológica e uma horta ecológica. Os estudantes matriculados são, em sua maioria, nascidos em Florianópolis e residentes nos bairros Lagoa da Conceição, Canto dos Araçás, Costa da Lagoa, Canto da Lagoa, Barra da Lagoa e Rio Tavares (Florianópolis, 2022). Segundo os dados de matrícula, de novembro de 2022, a escola atendeu cerca de 149 estudantes nos Anos Iniciais e 203 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para a escrita deste relato de experiências, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a importância e os benefícios da dimensão lúdica no desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, foram consultados artigos e livros presentes na plataforma *Google Scholar*. Em seguida, foi realizado o registro fotográfico de nove jogos educativos utilizados, ao longo do ano de 2022, para abordar diversos temas vinculados às disciplinas de Laboratório de Ciências (Anos Iniciais) e Ciências (Anos Finais) do Ensino Fundamental. A escolha destes jogos teve por objetivo contemplar uma variedade que representasse os jogos disponíveis para *download* na internet, os adquiridos pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis e os elaborados pelas autoras.

## Benefícios da dimensão lúdica na educação

Segundo Cortez (1996), o lúdico é essencial na vivência e no crescimento saudável e harmônico das crianças. Essa autora defende que as atividades lúdicas contribuem no desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das crianças. Visto que proporcionam um ambiente livre, alegre e prazeroso no qual os alunos podem brincar, conversar, aprender, descobrir e conviver alegremente. Lorenzetto (2001) também concorda que é através do lúdico que as pessoas conseguem representar, transformar, fantasiar, imitar, reviver e se divertir.

Kishimoto (1996) destaca que utilizar os jogos na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa e motivadora. Esse potencial maximizador do aprendizado também foi verificado por Miranda (2002), que comparou as atividades lúdicas com um grande laboratório no qual ocorrem experiências inteligentes e reflexivas que, além de gerar conhecimento, possibilitam tornar concretos os conhecimentos adquiridos.

De acordo com Miranda (2002), existem cinco características que se relacionam para que o aprendizado proporcione um desenvolvimento integrado das potencialidades e habilidades das crianças, são elas: a cognição, a afeição, a motivação, a socialização e a criatividade. Segundo a autora, essas características podem ser potencializadas através das atividades lúdicas. O jogo infantil, por exemplo, ao lidar com a observação, a atenção, a memória, a imaginação e o vocabulário, contribui no exercício do intelecto (Piaget, 1971 *apud* Miranda, 2002). Por sua vez, a afeição contida no jogo abre caminho para a sensibilidade, que é um fator que contribui na predisposição à aprendizagem. Desta forma, a autora sugere que é a afeição que mais facilmente se conecta ao cognitivo.

Com relação à motivação, os jogos são excelentes aliados no despertar do interesse dos estudantes. Miranda (2002) afirma que os jogos são um convite à participação ativa dos estudantes, pois promovem entusiasmo, ânimo e alegria. Além disso, podem ser desafiantes e mobilizadores da curiosidade. Desta forma, estando motivados durante o jogo também ficam mais ativos mentalmente, favorecendo a superação de obstáculos cognitivos e emocionais. Campos *et al.* (2003) também relatam que a apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas durante as atividades lúdicas, pois os alunos ficam entusiasmados com a proposta de aprender de forma interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo.

A socialização é outro elemento fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes. Os jogos cooperativos, por exemplo, podem favorecer a integração do grupo, a confiança mútua, o diálogo e a escuta. Lorenzetto (2001) menciona que os jogos cooperativos podem despertar os valores da inclusão, da democratização de oportunidades e do respeito à individualidade. Cortez (1996) também destaca o papel dos jogos no desenvolvimento da solidariedade e do compartilhamento de experiências. Através dessas trocas, os estudantes podem aprender uns com os outros. Desta forma, aqueles que já detêm certo conhecimento podem auxiliar os demais a alcançá-lo também. Outro aspecto importante é o aprendizado de regras sociais, visto que os jogos possuem regras próprias e são meios pelos quais os mais jovens podem exercitar a

adaptação ao conjunto das regras sociais (Pearce, 1987 *apud* Miranda, 2002). Por exemplo, saber esperar sua vez de jogar, cooperar para o bem do grupo e respeitar o ponto de vista do colega.

Por fim, a criatividade é mais uma habilidade que pode ser favorecida através das atividades lúdicas. Durante os jogos e as brincadeiras, as crianças liberam seu potencial de imaginação. Segundo Miranda (2002), o criar e o recriar através do lúdico contribuem para a elaboração de interrogações e novas interpretações de uma situação. A autora também relaciona com a capacidade de desenvolver maior atenção e agilidade na busca de soluções para as questões do cotidiano. Tozoni-Reis (2012) acrescenta que a capacidade de criar interpretações do real pode tornar-se um elemento importante na formação de sujeitos críticos. Esse pensamento dialoga com Freire (2019, p. 68), que defende que “*aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada*”. E, também, afirma que aprender é “*construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*”.

## O lúdico na prática docente

Na internet, há grande variedade de jogos educativos disponíveis para venda e *download* gratuito. São ótimas soluções para as escolas que possuem poucos recursos financeiros para a compra de material educativo e para os professores que querem diversificar seu acervo e/ou estão sem tempo para elaborar o seu próprio material didático. Através de buscas na internet, adquirimos jogos para *download* com preços acessíveis sobre os temas “Consumo consciente” e “Misturas homogêneas e heterogêneas”.

Para o tema “Consumo consciente”, optamos por três modalidades de jogos: dominó, quiz e sudoku. Esses jogos foram elaborados por Bonanato (2022) e utilizados nas turmas de 4º e 5º ano.

O dominó é uma atividade lúdica de entretenimento. Nesse jogo, podemos reforçar o aprendizado sobre os tipos de resíduos, a segregação correta e a classificação das cores dos coletores, de acordo com a Resolução CONAMA nº 275/2001 (Fig. 1). É uma forma divertida para associar as cores dos coletores com os tipos de resíduos, pois os estudantes precisam pensar sobre a classificação antes de encaixar as peças. Na turma de 4º ano, foi utilizado após uma oficina de brinquedos de sucata, na qual o conteúdo foi previamente explicado.

Figura 1 – Dominó sobre o tema “Consumo consciente”



Fonte: Acervo da Escola Henrique Veras (2022).

O quiz é um jogo de perguntas no qual temos a possibilidade de dividir a turma em pequenos grupos nos quais os integrantes colaboram entre si para descobrirem as respostas corretas. Esse quiz é composto por 50 cartas que abordam os tipos de resíduos, o tempo de decomposição, a segregação correta, as cores dos coletores, o processo de reciclagem e os princípios dos 5Rs (Fig. 2). Pode ser utilizado para desvendar os conhecimentos prévios dos estudantes e instigá-los a refletirem sobre o tema ou como uma forma de avaliação do conteúdo. Nas turmas de 5º ano, foi utilizado para introduzir o tema e foi possível observar que os estudantes não conheciam a classificação das cores dos coletores, mesmo tendo esses coletores na cantina e no pátio da escola.

Figura 2 – Quiz sobre o tema “Consumo consciente”



Fonte: Acervo da Escola Henrique Veras (2022).

O sudoku é um jogo que exige concentração, raciocínio lógico e paciência. É uma alternativa para turmas pequenas e/ou alunos que preferem trabalhar de forma individual. Adquirimos dois modelos, um sobre as cores dos coletores (Fig. 3A) e outro sobre os tipos de resíduos (Fig. 3B). O segundo modelo é ainda mais complexo do que o primeiro, pois é preciso manter-se atento para não confundir os tipos de resíduos durante o jogo. Foi utilizado nas turmas de 5º ano que fazem parte do projeto de turno integral na escola, visto que são turmas pequenas e foi possível formar duplas para utilizar os dois exemplares que a escola adquiriu.

Figura 3 – Sudoku sobre as cores dos coletores e os tipos de resíduos



Fonte: Acervo da Escola Henrique Veras (2022).



aprendizado quando apenas transmitido de forma expositiva. Esses jogos pertencem ao conjunto de materiais para aulas práticas do Laboratório Didático Móvel – AUTOLABOR, adquirido em 2019. Esse equipamento consiste em um minilaboratório portátil com armazenamento para diversos materiais, como vidrarias, reagentes, microscópios, lupas, jogos e apostilas (Fig. 5). Foi criado para atender às aulas práticas das disciplinas de Ciências da Natureza, Química, Física e Biologia (AUTOLABOR, 2022).

Figura 5 – Laboratório Didático Móvel – AUTOLABOR



Fonte: AUTOLABOR (2022).

O jogo *Stop*, da tabela periódica, é composto por um *banner* com a imagem de uma tabela periódica e cinco conjuntos de cartas dos elementos químicos (Fig. 6). Os objetivos contemplam memorizar e associar os nomes aos símbolos dos elementos, situar a localização dos elementos na tabela periódica e classificar os elementos químicos de acordo com a sua natureza. Foi utilizado nas turmas do 9º ano. É uma forma criativa de assimilar a estrutura e o vocabulário presente na tabela periódica. A motivação pelo jogo facilita que os estudantes criem palavras com os elementos. Assim, a tabela que, inicialmente, parece complexa, vai aos poucos sendo desmistificada através das novas interpretações proporcionadas pelo jogo.

Figura 6 – Jogo Stop sobre o tema “Tabela periódica”



Fonte: Acervo da Escola Henrique Veras (2022).

O jogo sobre o tema “Cadeia Alimentar” é composto por cinco conjuntos de três cartas (Fig. 7). O objetivo é compreender o funcionamento de uma cadeia alimentar. Para tanto, os alunos são organizados em cinco grupos e distribuídos os conjuntos de cartas para que montem a cadeia alimentar, simulem e expliquem as seguintes situações: a) retirada do milho da cadeia alimentar; b) retirada da coruja da cadeia alimentar; c) retirada do rato da cadeia alimentar. Foi utilizado nas turmas do 6º ano. Além de auxiliar a compreensão do conteúdo através de troca de conhecimentos, também facilita a expressão dos estudantes que se sentem mais à vontade de manifestar suas opiniões em pequenos grupos.

Figura 7 – Jogo sobre o tema “Cadeia alimentar”



Fonte: Acervo da Escola Henrique Veras (2022).

Dentre os jogos elaborados pelas autoras, apresentaremos dois modelos que foram baseados no livro “Mata Atlântica: o bioma onde eu moro”, de Cristina Santos e Emílio Takase (2012). Esse livro faz parte do acervo da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e também possui uma versão digital, disponível para *download* gratuito.

O primeiro modelo é uma adaptação do jogo *on-line multimouse*, que deu origem ao livro, mas não está mais disponível na internet. A tecnologia *multimouse* permitia que dois mouses fossem conectados ao computador para que uma dupla de jogadores pudesse interagir de forma autônoma e simultânea (UFSC, 2013). Para a elaboração deste jogo, utilizamos as fichas dos seis ecossistemas do bioma Mata Atlântica e as ilustrações das 36 espécies da fauna presentes no livro (Fig. 8A). Os objetivos contemplam: identificar a fauna presente em cada ecossistema, conhecer a dieta dos animais e descobrir quais espécies estão ameaçadas de extinção. Foi utilizado com as turmas de 3º e 5º ano. Para a identificação da fauna de cada ecossistema, foi solicitado aos estudantes observar a coloração do animal, a possibilidade de camuflagem no ambiente e as características dos habitats, como presença de água e o tipo de solo. Os alunos do 5º ano apresentaram maior facilidade para desenvolver a atividade, enquanto os alunos do 3º ano, por desconhecerem grande parte das espécies nativas, demonstraram insegurança para tentar adivinhar o ecossistema sem o auxílio da professora e do livro. Esse jogo demonstrou ser uma ferramenta para desvendar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a fauna da Mata Atlântica e, desta forma, guiar o planejamento das aulas sobre a biodiversidade de Florianópolis e do Estado de Santa Catarina.

O segundo modelo é um jogo de memória composto por 26 pares de cartas (Fig. 8B). Cada par foi elaborado a partir das ilustrações das espécies da fauna e da flora presentes no livro. Os pares são formados pela ilustração e pela descrição das suas características. Os objetivos do jogo são identificar as espécies da fauna e da flora do bioma Mata Atlântica e conhecer algumas das suas principais características. Foi utilizado nas turmas do 7º ano. Mostrou ser uma forma divertida de explorar o conteúdo e promover a socialização da turma.

Figura 8 (A e B) – Jogos baseados no livro “Mata Atlântica: o bioma onde eu moro”



Fonte: Acervo da Escola Henrique Veras (2022).

Na nossa prática docente, os jogos descritos acima, e os demais aplicados nas turmas do 6º ao 9º ano, fazem parte da sistematização dos conteúdos previamente discutidos e explicados em sala de aula. As autoras acreditam que, assim, exista uma facilidade na compreensão das ações que serão realizadas nas jogadas. Já nas turmas do 1º ao 5º ano, os conteúdos de ciências são ensinados pelas professoras regentes. Os jogos aplicados nas aulas de Laboratório de Ciências são, portanto, oportunidades para as crianças reverem conteúdos e desenvolverem a habilidade de colaboração em pequenos grupos.

## Considerações finais

Com base nas nossas experiências, observamos que, durante a realização dos jogos, os alunos prestam atenção nas instruções, são notoriamente mais participativos, se interessam em discutir o tema e passam a ser produtores de conhecimento, ao invés de apenas o reproduzir. Aquelles estudantes com maior dificuldade de socialização se transformam e conseguem de maneira satisfatória interagir com os colegas em grupo.

Essa constatação dialoga com Cunha (1994), que afirma que a interação grupal é muito enriquecedora, pois ajuda as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades. A autora também destaca que:

Na competição em grupo, a vitória depende de todos; o mais forte sempre dependerá do mais fraco para conseguir a vitória, portanto, terá que ajudá-lo a conseguir um nível mais satisfatório. Por sua vez, o mais fraco terá o prazer de vencer através da vitória do seu grupo (Cunha, 1994, p. 28).

Além de ser benéfico para o desenvolvimento integral dos estudantes, ao elaborarmos os jogos também estamos exercitando a nossa criatividade e buscando motivação para o trabalho docente. Visto que é prazeroso acompanhar os estudantes se divertindo e aprendendo com um material lúdico, ainda mais quando foi criado por nós mesmas.

Contudo, consideramos que os jogos são excelentes ferramentas para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a motivação dos docentes. Pois, assim como o Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, acreditamos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2019, p. 24).

## Referências

AUTOLABOR. **Laboratório didático móvel**. Galeria de imagens. Disponível em:

<http://autolabor.com.br/educacao/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BONANATO, Marcos. **Classe invertida, jogos didáticos para imprimir, recortar e montar**, 2022.

Disponível em: <http://www.classeinvertida.blogspot.com.br>. Acesso em: 08 nov. 2022.

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

CAMPOS, Maria Lunardi; BORTOLOTO, Tânia Mara; FELÍCIO, Ana Karina C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos núcleos de Ensino**, v. 47, p. 47-60, 2003.

CONAMA. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução nº 275, de 25 de abril 2001**. “Estabelece o código de cores para os diferentes tipos de resíduos, a ser adotado na identificação de coletores e transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva”. Disponível em:

[http://conama.mma.gov.br/?option=com\\_sisconama&task=arquivo.download&id=273](http://conama.mma.gov.br/?option=com_sisconama&task=arquivo.download&id=273). Acesso em: 08 nov. 2022.

CORTEZ, Renata N. Chagua. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. **Motriz**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-9, 1996.

CUNHA, Nylyse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Básica Municipal Henrique Veras. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LORENZETTO, Luiz Alberto. A coragem de brincar. **Motriz**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 53-56, 2001.

MIRANDA, Simão. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 21-34, 2002.

PEARCE, Joseph. **A criança mágica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, Cristina; Bahia, Ana Beatriz; Takase, Emílio. **Mata Atlântica**: o bioma onde eu moro. Florianópolis: Lagoa da Conceição, 2012.

THEIA DIDÁTICOS. **Jogo didático Mistureba**: substâncias e misturas. Disponível em: <https://theiadidaticos.com.br/produto/jogo-didatico-mistureba-substancias-e-misturas/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologias aplicadas à educação ambiental**. 2. ed., Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

UFSC. Mata Atlântica: o bioma onde eu moro. **Notícias UFSC**, 26 fev. 2013. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2013/02/livro-mata-atlantica-o-bioma-onde-eu-moro-esta-disponivel-para-download/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

# Das experiências que nos habitam: (auto)biografia no processo de formação docente inicial, no Programa de Residência Pedagógica nos anos iniciais

Renata Soares Sampaio dos Santos

Alba Regina Battisti de Souza

Este texto é fruto das experiências no Programa de Residência Pedagógica (PRP), do (EDITAL CAPES nº 06/2018), a partir das ações docentes realizadas junto ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma unidade de Educação Básica da rede estadual de Santa Catarina. Também está articulado às análises e à discussão provenientes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da autora Renata, junto ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Faed/Udesc e ao Laboratório de Pesquisa Didática e Formação Docente. São conjugados os escritos da residente (autora Renata) e da professora orientadora e, de antemão, é possível inferir que a experiência possibilitou um exercício ativo da relação teoria e prática, por meio da inserção e da imersão na escola-campo, de modo a envolver/transpor os conhecimentos teóricos e metodológicos apreendidos no curso de formação inicial.

A base teórica do estudo toma como referência autores como Freire (1996), Bondía (2002), Souza (2011), Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (2017). A metodologia dessa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e do tipo autobiográfica, cujos dados são oriundos das narrativas da autora Renata e subsidiadas por registros documentais, no caso, um diário de campo e o questionário aplicados com os estudantes da escola-campo. As análises realizadas demonstraram o quanto o movimento de pensar criticamente as ações docentes aprimora a própria prática e o exercício de abertura ao outro reafirma a docência como uma profissão fundada nas relações e interações humanas, social e historicamente situadas.

A experiência vivenciada como residente nos Anos Iniciais foi marcada pela docência compartilhada e acompanhada pela professora preceptora e a orientadora de campo, com momentos de trocas de conhecimentos e diálogos permeados de admiração e respeito, que qualificaram a formação inicial e agregaram sentido à própria

formação pessoal e profissional. Dessa forma, a pesquisa busca responder à questão central: quais percursos e aprendizagens vivenciados no decorrer do Programa Residência Pedagógica nos Anos Iniciais contribuíram no desenvolvimento da identidade pessoal, acadêmica e profissional?

## Contextualizando a experiência

As experiências como bolsista, do Programa de Residência Pedagógica, realizadas em contexto de formação inicial, contribuíram para aprofundar a relação teoria e prática, aproximando conhecimentos advindos da Universidade e da Educação Básica, bem como agregaram sentidos para a formação docente, por meio da escrita reflexiva. Afirmam Passeggi, Souza e Vicentini (2011) que, a partir do exercício da escrita de relatos de experiência, existe a possibilidade de articular as práticas de formação e processos de inserção profissional, dando sentido à trajetória de profissionalização de professores.

Ao pensar sobre os conhecimentos apreendidos na graduação, a relação teoria e prática vai se ampliando e complexificando nos momentos de inserção no futuro campo de atuação docente. Nesse processo, são de grande valia diversos procedimentos, como a observação-participante, os planejamentos e os registros, bem como o contato direto e contínuo com as práticas docentes de professores/as mais experientes, reafirmando, assim, a ideia de Tardif e Lessard (2014) sobre a docência como profissão de relações humanas - um trabalho com e para seres humanos, numa relação interior do sujeito que trabalha, interage com o outro ser humano e, de certa forma, concebe ser transformado pela ação do seu trabalho, a fim de transformar as próprias identidades pessoal e profissional.

Vale ressaltar que os 20 encontros/aulas de iniciação à docência compartilhada, tal como foi previsto no PRP, constituíram-se como marco na formação inicial da residente. Assim, no decorrer no PRP, a cada encontro/aula, era criada uma experiência de querer bem aos estudantes, de querer bem a própria prática docente, de querer bem a prática docente do outro! Quanto mais exercício da docência, mais alegria era sentida! Cada ação docente foi vivenciada com alegria, pois, sem o gosto da alegria, a prática educativa torna-se esvaziada de sentido, tal como nos ensina Freire (1996, p. 160): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da boniteza e da alegria”.

Assim, compartilhando a boniteza e a alegria do pensar, fazer a docência e registrar, ciclos tão únicos e invisibilizados, aliam-se à ideia de Souza (2011), na qual a

escrita autobiográfica possibilita aos indivíduos articular as narrativas de si e as experiências vivenciadas para dar sentido à própria trajetória pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371).

Nas palavras de Souza (2011), as escritas sobre si podem ser entendidas como um caminho para os estudos relacionados com a experiência, o processo de formação e a atuação docente. Nesse sentido, a narrativa de si mesmo torna-se um dispositivo de (auto)avaliação, já consagrado na tradição acadêmica, tal como nos memoriais acadêmicos e de formação, nos diferentes gêneros criados: diários, portfólios, relatórios, ensaios biográficos.

O processo de escrita leva a pessoa que escreve a interpretar o que foi mais significativo no exercício da prática docente e, assim, possibilita refletir sobre o próprio percurso de formação no espaço educativo, seja formal, não formal ou informal (Souza, 2011). Dessa forma, instalam-se nesses escritos um conjunto de reflexões, a partir da narrativa (auto)biográfica e do desenvolvimento da autoanálise das experiências vivenciadas no espaço de formação, por meio do mergulho interior, retrospectivo e prospectivo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

## Processos metodológicos

A pesquisa (auto)biográfica é um processo de investigação ancorado nas experiências de vida reelaboradas nos espaços de formação e nos diversos contextos, configurando-se em um conhecimento experiencial ao articular a formação dos sujeitos e suas experiências. Esse tipo de pesquisa, ao se concentrar nos sentidos dados pelos narradores-autores, sobre a própria formação/autoformação, revelam as significações e constroem as identidades pessoal e profissional (Alves, 2015).

Nessa perspectiva, afirma a autora que a pesquisa (auto)biográfica permite compreender as narrativas e as trajetórias de vida como um método de investigação e de formação, em que o sujeito interpreta a si e suas significações articulando as relações pessoais, acadêmicas e profissionais. É organizada em dois momentos: o primeiro para estabelecer uma relação de aproximação entre pesquisador e sujeito e o segundo para

realizar a coleta de materiais por meio de entrevistas narrativas, memoriais, diários, fotografias, documentários, relatórios que ajudam o pesquisador a compreender e desenvolver as análises.

Para obter as elementos e significados pertinentes ao presente trabalho, foi utilizado o diário da residente e documentos produzidos no decorrer do Programa de Residência Pedagógica, com a intencionalidade de potencializar as aprendizagens experienciais, por meio do contato com as memórias e as diferentes aprendizagens formadoras, permitindo perceber-se como narradora-autora da própria trajetória da formação docente inicial, mediante ao mergulho interior e reflexivo na história pessoal, acadêmica e profissional.

Assim, constituíram como fontes os documentos do tipo técnico (diário de campo, projetos, planejamentos de aula, relatórios e questionário) e do tipo pessoal (autobiografia, narrativas e desenhos). Os materiais para a análise foram obtidos durante o período de observação participante e prática docente, realizados com uma turma de quinto ano, numa escola estadual vinculada ao Programa da Residência Pedagógica (PRP).

## O trabalho docente e as interações humanas

Ao pensar no processo de construção da identidade de professor/a e no processo de construção da identidade do/a estudante, tem-se o diálogo como ponto fundante de abertura ao outro. Essa abertura respeitosa nos ajuda na compreensão do próprio inacabamento, num constante movimento de construção e desenvolvimento da autonomia, tanto de professores/as quanto de estudantes. Nas palavras de Freire (1996, p. 71), “É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. A experiência de abertura ao outro, assim, torna-nos conscientes da nossa incompletude.

Refletindo sobre a ótica freiriana, o diálogo exige a escuta do outro e vai além da capacidade auditiva de cada pessoa. Significa escutar a fala do outro, escutar o gesto do outro e escutar a diferença do outro, para, no exercício da prática docente, estabelecer uma comunicação ao estimular os/as estudantes a falarem sobre dúvidas dos conteúdos, bem como seus anseios e curiosidades: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1996, p. 154).

Nos 18 meses de percurso no PRP, vale destacar que o cotidiano dinâmico da escola, como hora de entrada, tempo das aulas, recreio e hora da saída, bem como as relações interpessoais entre a dupla de residentes e professores/as, estudantes, gestores/as e funcionários/as, atravessadas pelo diálogo e respeito, tornaram a experiência formadora e transformadora, agregando expressivos significados ao processo de formação inicial.

Segundo Tardif e Lessard (2014), no caso da docência, a interação humana contribui para o modo como o trabalho docente pode ser analisado em função da experiência; em outras palavras, o trabalho é vivenciado e recebe um significado por ele e para ele. Tardif (1993), em seus estudos, aponta que a noção de experiência possui dois entendimentos: o primeiro como um processo de aprendizagem espontânea, no qual o professor conhece as manhas da profissão e sabe controlar os/as estudantes e as situações típicas; e, no segundo, a experiência é como um processo de significação das interações e situações vividas por cada indivíduo.

A experiência individual é, ao mesmo tempo, coletiva, pois partilha o espaço de trabalho e a cultura profissional com seus significados, desafios e situações comuns. Essa ideia contribui na compreensão da experiência, não como um ato de repetição e de controle sobre fatos e estudantes, mas na significação da situação vivida. “Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos” (Tardif; Lessard, 2014, p. 53).

Nessa perspectiva, os autores evidenciam o trabalho docente em função da experiência que, concomitantemente, relaciona-se com a dimensão individual, no próprio coração da experiência, e com a dimensão coletiva, por compartilhar espaços, situações e sentidos comuns.

O sujeito da experiência deixa marcas e possui sensibilidade para perceber os acontecimentos e afetos à sua volta. Esse sujeito se define por sua abertura ao mundo e aos outros. Assim, entendemos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender

a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço , 2002, p. 24).

As experiências vivenciadas como residente nos Anos Iniciais contribuíram na formação inicial, pois possibilitaram o exercício da docência ao praticar atividades relacionadas com a rotina do trabalho docente, tais como: acompanhamento das turmas junto com a professora preceptora; a observação participante com registros no diário de campo; planejamento dos projetos de docência; e a execução da docência compartilhada, sob a orientação da professora orientadora do Programa de Residência Pedagógica.

Podemos afirmar que o PRP proporcionou o tempo e o espaço para uma abertura ao outro no campo de atuação com sua complexidade, pois a residente vivenciou uma experiência de formação e de transformação. Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 26), “[...] é a experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”, o sujeito da experiência abre-se à própria transformação.

## O diário de campo da residente e reflexões

Para descrever a densa experiência no PRP, foi necessário revisitar os registros, tais como: o diário de campo da residente, os planos de aulas dos projetos de docência, os relatórios, as fotografias das atividades realizadas com a turma. Foram aprendizados significativos e que ficaram marcados de forma positiva na memória, nos registros e na formação inicial da residente. Nesse sentido, pode-se inferir que os encontros/aulas matutinas com a turma do quinto ano construíram o vínculo de pertencimento que se fortaleceu e nos tornou parte do grupo, como podemos acompanhar no excerto que traz a fala de uma estudante: “você escreve muito, eu gosto de escrever, só não sei o que escrever” (Trecho do diário de campo da residente Renata, em 09/10/2018).

Analisando esse trecho do diário no período de observação, chamou a atenção o fato de uma estudante na sala de aula demonstrar interesse pelo ato de registrar, prontamente, lhe foi entregue o diário para que pudesse perceber que a resposta dada tinha sentido. A resposta foi: “também não sei o que escrever, muitas vezes, escrevo o que observo, o que vejo acontecer aqui na sala de aula”. Logo, neste pequeno diálogo, permeado de possibilidades de reflexão na prática pedagógica, pois ancora-se o ato de observar, escrever para, em um outro momento de leitura, refletir criticamente e produzir um significado sobre a ação docente.

Conforme as palavras do educador Freire (1996, p. 153), “A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado”. Sendo assim, a relação dialógica corrobora o entendimento sobre a incompletude do ser humano que se abre ao outro e o processo permanente de busca por uma prática docente refletida e atravessada da intencionalidade de torná-la melhor a cada dia.

Os fatos e os acontecimentos significativos registrados no diário servem como recurso para a reflexão sobre a prática docente, favorecendo o desenvolvimento da própria pessoa e da atuação docente, podendo ser utilizado tanto no processo de formação como no de pesquisa, pois o uso do diário por acadêmicos e professores proporciona atividades narrativa e reflexiva (Zabalza, 2004, p. 11):

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

Para o autor, o diário utilizado no período de práticas de campo contribui para a consciência da experiência, possibilitando a autorreflexão da atuação docente. A partir do registro do diário de campo e de documentos produzidos, com o detalhamento das ações docentes vivenciadas no PRP, ampliou-se a compreensão dos processos pedagógicos com a turma do quinto ano, lapidando um olhar discente sensível para as aprendizagens mais significativas.

## O mapeamento das experiências e aprendizagens no Programa de Residência Pedagógica

No período de docência do PRP, trabalhamos na forma de projetos. *Foram três projetos desenvolvidos: “Alimentação saudável”; “Que horas são?”; e “Biografias”*. E, para finalizarmos as horas destinadas à regência, foram necessárias mais três aulas avulsas. Em duas, utilizamos o livro *Poemas Problemas* (Bueno, 2013) e, na última, trabalhamos as emoções a partir do filme *Divertida Mente* (Docter, 2015).

Os projetos foram uma resposta ao diagnóstico contínuo das necessidades e possibilidades da turma e do contexto escolar que são dinâmicos, desse modo, os conteúdos foram trabalhados mais de uma vez e de diferentes formas, contribuindo

para registros positivos nas memórias dos/as estudantes que comentavam sobre cada um dos projetos com entusiasmo. Assim, entendemos que planejar em forma de projetos é

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos (Vasconcellos, 1995, *apud* Pimenta; Lima, 2012, p. 220).

Neste texto, vamos destacar o *terceiro projeto*, “*Biografias*”, pensado e elaborado com a finalidade de contemplar as diversidades social, econômica e cultural, contando histórias de vida de pessoas, a partir de Monteiro Lobato, Cecília Meireles e dos livros da coleção “*Antiprincesas e anti-heróis*”<sup>1</sup>, que abordam fatos da trajetória de Che Guevara, Clarice Lispector, Eduardo Galeano, Frida Khalo e Violeta Parra. Planejamos as atividades com a orientação da professora preceptora e, em seguida, enviamos para a professora orientadora que sugeriu a inclusão de biografias de personagens da história e da cultura local, como Antonieta de Barros, Franklin Cascaes, Cruz e Souza e Claudio Alvim Barbosa (conhecido como Zininho).

Tendo como objetivo geral apresentar o gênero textual biografia para que reconhecessem suas características, a função sociocomunicativa e a forma como são elaboradas - por meio de pesquisas e envolvendo diversos dados. Assim, a intenção era contribuir com o desenvolvimento dos repertórios cultural, social, histórico e geográfico dos/as estudantes.

Nessa perspectiva, os planejamentos das aulas foram pensados e organizados com atividades diversas, tais como: contação de histórias, no início da aula, para a turma; compreensão do gênero textual biografia; produção de cartazes com expressão artística dos biografados; produção de vídeo na apresentação dos cartazes dos grupos para desenvolver a exposição oral; vídeos do *YouTube*; produção do gênero textual biografia, do colega de turma; produção do portfólio “*Retalhos de histórias*”; sessão filmica; avaliação do projeto vivenciado e do trabalho realizado pelas residentes no campo, em forma de questionário.

---

<sup>1</sup> Os primeiros livros da Coleção *Antiprincesas* (Editora Chirimbote) foram escritos na Argentina, em 2015, por Nadia Fink e ilustrados por Pitu Saá. Em 2017, passaram a ser divulgados no Brasil pela Editora Sur.

Com um olhar atento e pensante, conseguimos perceber o interesse dos/as estudantes e replanejamos, incluindo no projeto a escrita da biografia do/a colega de turma para a produção de um portfólio intitulado “Retalhos de histórias”. Portanto, exercitar o foco na dinâmica da turma possibilitou alcançar os objetivos que contribuíram com o processo de ensino-aprendizagem deles. Ao mesmo tempo, as atividades contribuíram para o aprendizado das futuras pedagogas, pois cada proposta pedagógica foi pensada e elaborada com a intencionalidade de oferecer situações de ensino-aprendizagem.

## **As percepções dos/as estudantes sobre as ações docentes no PRP**

Ao finalizar os projetos de docência, pedimos para a turma do quinto ano realizar uma avaliação escrita do nosso trabalho com eles, a partir de três perguntas: 1- O que você mais gostou do nosso trabalho?; 2- O que você gostaria de dizer para a Júlia e a Renata?; e 3- O que você acha que poderia ter tido a mais? Distribuímos uma folha pequena com as questões e uma folha de fichário grande para cada um. Após responderem as perguntas, distribuímos folhas brancas A4 para que se manifestassem por meio de desenhos, expressando o que foi mais significativo durante a docência compartilhada.

Na última questão, sobre o que poderia ter sido realizado a mais para agregar qualidade ao nosso trabalho, ficou evidente nas respostas dos/as estudantes que as ações docentes vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica foram relevantes e eles/as expressaram desejo de continuidade das atividades pedagógicas realizadas. No depoimento abaixo, vale destacar uma sugestão apresentada por uma estudante:

Mais trabalho em grupo e que tivesse mais pintura e aulas ao ar livre. Mas tudo foi muito legal, obrigado por tudo, por fazer nos saber mais sobre as coisas e ter vocês aqui e bem diferente e bem legal ter bastante professoras e ter vocês aqui já é um preparo para o 6º ano e todas as aulas foi bem legal.

A observação da estudante sobre a possibilidade de aulas ao ar livre provocou reflexão. Sabe-se que, na Educação Infantil, essa temática é recorrente e nos Anos Iniciais as aulas fora da sala de aula, geralmente, acontecem nas aulas de Educação Física e em outros poucos momentos de ida à biblioteca, à sala informatizada e aos passeios escolares. E, durante o exercício da docência, não conseguimos realizar nenhuma atividade ao ar livre por conta da reforma na escola. Percebe-se o quanto futuros projetos de docência podem contemplar o interesse dos/as estudantes de

buscar conhecimento fora das paredes da sala de aula e até fora dos muros da escola! E, dessa forma, oportunizar aprendizagens mais significativas em contato com a natureza.

Estudos recentes atestam que as salas de aula, em muitas situações, ainda são espaços com limites para a liberdade, a criatividade, o movimento e o contato das crianças com a natureza, perante os conhecimentos acerca do mundo, não dando oportunidades de sentir e estar. Tiriba (2008) propõe um “desemparedamento”, que consiste em práticas que ultrapassem, não apenas, as paredes das salas de aula, mas também os muros das instituições e que possibilitem às crianças uma relação com parques, praias, praças, campos, beiras de rio e diversos ambientes que religuem os/as estudantes à natureza, desfrutando de ar puro, sol, água e outras sensações do mundo natural.

Por fim, a transcrição e a análise interpretativa das respostas apresentadas pelos/as estudantes no questionário aplicado. Um aprendizado de abertura ao outro e de escuta das palavras escritas e não escritas, na tentativa de compreender olhares e gestos carregados de dizeres. As respostas expressam as vozes dos/as estudantes com suas opiniões sobre as ações docentes da dupla de residentes do PRP e nos fazem perceber o quanto o trabalho docente se reafirma como a profissão das interações humanas. Como nas palavras de Tardif e Lessard (2014), ensinar é trabalhar com seres humanos e para seres humanos, significa que os estudantes são o coração da profissão docente.

## Considerações finais

Ter participado como residente do Programa de Residência Pedagógica, a partir da observação participante da docência compartilhada, e, no ano de 2021, realizar a escrita de forma reflexiva e crítica dessa experiência, no Trabalho de Conclusão de Curso, tornou-se o porto seguro para ancorar o perfil docente cunhado junto a uma turma dos Anos Iniciais de uma escola estadual de Santa Catarina.

Vale destacar que a escola pública foi o espaço desse aprendizado profícuo! Espaço escolar organizado por profissionais acolhedores e comprometidos com a formação das residentes e futuras pedagogas. E foi um tempo marcado por vivências e diálogos de encorajamento com a intencionalidade de valorizar a profissão docente na perspectiva coletiva, na qual pode-se compreender o chão da escola como espaço e tempo de formação para as graduandas se firmarem na profissão, por meio das trocas

de conhecimentos e das partilhas das experiências significativas, a fim de desenvolverem a própria identidade docente.

Saber que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, individual e coletivo oportunizou refletir e desenvolver as identidades pessoal, acadêmica e profissional. E vivenciar as experiências no cotidiano da escola foi um marco na formação inicial, que se tornou um “diário de bordo” de uma residente com suas indagações. Superado o primeiro desafio de aprimorar o olhar para torná-lo atento e sensível, diante da complexidade do âmbito escolar, e, principalmente, para olhar com respeito ao observar os/as estudantes para melhor compreendê-los/las nas suas singularidades. Por conseguinte, as intervenções pedagógicas elaboradas em dupla e com supervisão das professoras agregou qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, tanto das acadêmicas quanto dos/as estudantes.

Na dialogicidade de ensinar e aprender, pretendeu-se traçar os rumos dos aprendizados desenvolvidos no decorrer dos estudos, na perspectiva freiriana, de se reconhecer um ser inacabado, em constante movimento de busca e reflexão, por meio do diálogo consigo mesma, com o outro e com o mundo para, nos processos pedagógicos, não apenas ensinar, mas, sim, aprender sempre mais e de diferentes formas para continuar os movimentos de autorreflexão e de autoconstrução.

Quanto aos aprendizados no percurso do Programa de Residência Pedagógica, vale ressaltar o exercício da docência compartilhada e o trabalho colaborativo das professoras para orientar, nos projetos de docência, com palavras de afeto e de confiança. Desse modo, oportunizaram a experiência formadora com possibilidades de autonomia e de criatividade, resultando em intervenções significativas para a formação docente e para a escolarização dos/as estudantes dos Anos Iniciais.

Contudo, o Programa de Residência Pedagógica possibilitou a imersão profissional, dando a oportunidade de encantar e ser encantada pelos/as estudantes dos Anos Iniciais. A observação e o registro contribuíram para desacelerar o ritmo interior para que a vivência compartilhada fosse mais importante que o produto. Bem como a reflexão crítica da prática tornou o exercício da docência uma ação formadora e transformadora para intervir no contexto de sala de aula, a fim de melhorar e dar qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A experiência vivenciada enquanto residente relacionada à reflexividade (auto)biográfica contribuiu com o processo de formação inicial e os resultados encontrados nessa pesquisa direcionam para um aprofundamento no entendimento sobre como ser uma professora que pensa, constantemente, em melhorar a própria

prática. A partir dos registros para refletir sobre os fatos mais significativos, juntamente com a análise interpretativa da percepção dos/as estudantes. E, nesse sentido, tornou-se mais compreensível os rumos a percorre enquanto futura profissional docente.

## Referências

- ALVES, G. A. Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11282>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação (online)**, Rio de Janeiro, Anped, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- BUENO, Jocian Machado. Os vínculos e o enredamento necessário na formação profissional em psicomotricidade. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, setembro, 2013. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Campus da UERJ, 2013. p. 62-64. Disponível em: [https://www.academia.edu/9484094/Trabalhos\\_Cient%C3%ADficos\\_Temas\\_Livres\\_Setembro\\_2013\\_pag\\_1\\_144\\_1\\_XII\\_Congresso\\_Brasileiro\\_de\\_Psicomotricidade](https://www.academia.edu/9484094/Trabalhos_Cient%C3%ADficos_Temas_Livres_Setembro_2013_pag_1_144_1_XII_Congresso_Brasileiro_de_Psicomotricidade). Acesso em: 16 out. 2023.
- BRASIL. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721). Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.
- DOCTER, Pete (Direção), **Divertida Mente (Inside Out)**. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. 94min, cor. Disponível em: <https://youtu.be/MGwWBm-WpYg?si=awwWJwOpXGqvCFl->. Acesso em: 16 out. 2023.
- FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 102-117.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, A.; EMMERDÖRFER, J. C.; MIRANDA, M. L.; SANTOS, R. S. S.; DAL PONT, K. R. Residência Pedagógica na formação inicial de professoras: vivências com as turmas de 5º anos na Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira. In: MARTINS, R. E. M. W.; SOUZA, A. R. B.; MARTINS FILHO, L. J. M. (orgs.) **Programa de Residência Pedagógica e Formação Inicial de Professores/as**: experiências e diálogos. Mato Grosso: Editora Inovar, 2021. p. 68-80. E-book. Disponível em: DOI:10.36926/editora inovar-978-65-86212-91-4. Acesso em: 28 jul. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Espírito Santo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 03, p. 1-15, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Madri, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 219-247.

SOUZA, E. C. Histórias de vida e formação de professores. **Salto para o futuro/TVescola**. SEED – MEC, 2007. p. 3-24. Disponível em:

<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf>. Acesso em: 21 mar. 21.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/86539423/Saberes\\_Docentes\\_Tardif\\_](https://www.academia.edu/86539423/Saberes_Docentes_Tardif_). Acesso em: 16 out. 2023.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Belo Horizonte, novembro, 2010. **Anais** [...]. Belo Horizonte. 2010, p. 1-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 16 out. 2023.

WEFFORT, M. F. Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I. **Publicações do Espaço Pedagógico**. Série Seminários. São Paulo, 1996.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# Implementando a horta pedagógica na EEB Hilda Teodoro Vieira: construção coletiva para uma escola sustentável

Rosângela Alves de Assunção

## Introdução

O presente relato é fruto do processo reflexivo inspirado pelo curso de formação “Entre diálogos e registros”, promovido pela FAED – UDESC (2022). Ainda, o escrito traz notas das ações docentes que foram desenvolvidas na Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira (EEBHTV), localizada na região central da cidade de Florianópolis/SC, no ano letivo de 2022, com previsão de continuidade nos anos posteriores. Importante realçar que tais ações estão modificando nossas relações com a comunidade, transformando, aos poucos, a nossa unidade em uma escola sustentável.

A partir de uma metodologia que privilegia a experiência da prática docente e com o objetivo de compartilhar vivências escolares, este texto visa sugerir à sociedade as possibilidades de transformar as unidades escolares em ambientes educadores sustentáveis e, assim, assinalar para nossas crianças a crença de um mundo socialmente mais igualitário e ambientalmente saudável e belo.

Por fim, espera-se que este trabalho, que é um diálogo comigo e com minha prática pedagógica e que tem me despertado um olhar afetivo e a percepção de que minha obra diária como docente tem efeito prolongado na sociedade, através dos conhecimentos construídos pelos estudantes e aplicados por eles e elas em suas vidas, por meio de suas ações enquanto sujeitos históricos e cidadãos politicamente atuantes, possa contribuir com a prática docente de professores e professoras da educação básica que tenham o desejo de modificar seus ambientes escolares, tornando-os mais naturais e saudáveis.

## Metodologia

A metodologia escolhida para este artigo foi o relato de experiência, gestado com informações oriundas de atividades realizadas com estudantes do 3º ano do ensino fundamental da EEB Hilda Teodoro Vieira e, também, das parcerias com docentes dos

anos finais e outros profissionais escolares para a implementação da Horta Pedagógica. Trata-se de uma descrição reflexiva da minha prática pedagógica, tanto em sala de aula como em outros espaços da escola, e da colaboração dos sujeitos para a construção de um espaço de estudo que está auxiliando na construção de uma escola sustentável. Também constam registros fotográficos das ações e diálogos com teóricos da área educacional que estudam o tema escola, educação ambiental e escola sustentável.

Assim, os principais objetivos são: registrar as ações de educação ambiental realizadas juntamente com estudantes do 3º ano do ensino fundamental; compartilhar as experiências com docentes dos anos finais para a implementação da Horta Pedagógica; e verificar como as atitudes dos sujeitos escolares estão contribuindo para a construção de uma escola sustentável.

## **Olhando a prática docente e traçando caminhos para a construção coletiva de uma escola sustentável**

Minha caminhada profissional na área da Educação iniciou-se em 2010 por meio de um estágio não obrigatório na ACADEBio (Centro de Formação em Conservação da Biodiversidade), que é um centro de formação para servidores federais do ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade), situada dentro da Floresta Nacional de Ipanema, uma Unidade de Conservação Federal, localizada na cidade de Iperó, no estado de São Paulo.

Depois que me graduei em Pedagogia, na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), em 2014, continuei minha trajetória formativa realizando a especialização em Educação Ambiental, com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, na UFBA (Universidade Federal da Bahia). Quando finalizei a especialização, eu já atuava como professora no estado de Santa Catarina. Sempre foi meu desejo colocar em prática os conhecimentos gestados durante minha experiência como pedagoga em formação na ACADEBio e ao longo do curso de especialização.

Me tornei professora efetiva de anos iniciais da rede estadual, na EEB Hilda Teodoro Vieira, em 2020, no período pandêmico. No referido ano, o calendário escolar seguiu conforme o planejado até março. No dia 19, do referente mês, as unidades educacionais foram fechadas, desde os berçários às universidades, e os profissionais da educação e professores foram lançados a um desafio até então inimaginável.

Em 2021, quando voltamos ao ambiente escolar de forma presencial, era evidente a demanda de todos nós de vivenciar experiências que nos conectam com a natureza. Uma das práticas desenvolvidas pelos estudantes do 3º ano, ao longo de 2021, e que

segue atualmente, é regar diariamente as plantas da escola. Percebi que era, e ainda é, um dos momentos mais esperados pelas crianças e que, aos poucos, a comunidade escolar está também desenvolvendo ações que podem ajudar a nossa escola a se tornar uma escola sustentável.

A questão ambiental está cada vez mais presente no dia a dia da rotina escolar, não apenas no currículo, mas, principalmente, em ações que vem se espalhando e contagiando a todos os intervenientes do processo educativo. Podemos verificar isso por meio dos espaços que as hortas vêm adquirindo dentro das escolas - somente no município de Florianópolis, de acordo com as informações do site da Secretaria Municipal de Educação, ao tratar do Programa Educando com a Horta Escolar e Gastronomia (PEHEG): *“cresce a cada ano o número de unidades educativas integrantes do PEHEG, saltando de cinco unidades em 2009 para 87 unidades em 2014 indicando um fortalecimento desta proposta educativa na Rede Municipal de Ensino”*. Ainda, o estado de Santa Catarina, por meio da SED (Secretaria de Estado da Educação), através da disponibilização do material intitulado “Educação ambiental políticas e práticas pedagógicas” (2018), incentiva a transformação das unidades escolares em ambientes sustentáveis.

Logo, registrar como o trabalho coletivo para a implementação da Horta Pedagógica, na EEB Hilda Teodoro Vieira, está inspirando docentes, estudantes e todos que compõem a comunidade escolar a adotarem comportamentos que vêm contribuindo para tornar a nossa escola um ambiente educador sustentável, é essencial para compartilhar com a sociedade que é possível transformar o ambiente escolar, estruturalmente convencional, em um espaço educador sustentável. Segue uma imagem da escola:

Figura 1 - Fachada da EEB Hilda Teodoro Vieira (2022)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Quero salientar que eu dialogo constantemente com Paulo Freire, pois minha formação enquanto pedagoga está permeada por suas ideias e, quando compreendemos suas concepções, é impossível separá-las de nossa prática pedagógica. Freire (1980, p. 35), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, diz que:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Sendo assim, ao me tornar professora efetiva de anos iniciais, na EEB Hilda Teodoro Vieira, em 2020, bem no período pandêmico, quando o trabalho pedagógico necessitou ser adaptado para atender as necessidades do contexto, compreendi por meio das devolutivas dos estudantes, referentes às atividades propostas, que cada vez mais é necessário alinhar a prática pedagógica às nossas atitudes como seres humanos em busca de uma sociedade que seja de fato sustentável.

Quando li, pela primeira vez, o escrito “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, ainda durante a graduação em Pedagogia, fiquei pensativa sobre qual professora eu gostaria de ser. Ao visitá-lo, novamente, em 2022, o livro me fez me olhar como professora e, mais uma vez, senti-me instigada a me perceber qual professora estou sendo dentro e fora da sala de aula... E, nesse contexto, sublinho que:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 1996, p. 38).

Durante minha experiência profissional na ACADEBio e no curso de especialização em Educação Ambiental, compreendi que para desenvolver a educação ambiental é necessário sensibilizar os atores sociais que fazem parte do contexto para que haja

mudanças de atitudes individuais que, somadas, no coletivo, impactam de forma significativa as comunidades local e global.

Considero importante destacar que, de acordo com Medeiros (2021), o termo sensibilização é usado para descrever ações que vão além da disponibilização de informação sobre o meio ambiente. Ainda, enfatiza que sensibilizar, em educação ambiental, é apresentar as informações referentes às questões ambientais de forma que o sujeito faça a relação de como isso impacta sua vida e sua comunidade e o motive a ter práticas que sejam mais equilibradas e harmoniosas com o objetivo de contribuir em uma melhor qualidade ambiental.

Quando retornei, de forma presencial, ao ambiente escolar, verifiquei que a questão ambiental está cada vez mais presente na nossa rotina, não apenas no currículo, mas, principalmente, em ações que vêm se espalhando e contagiando a todos os intervenientes do processo educativo.

Ainda, é importante salientar que a Unidade Escolar Hilda Teodoro Vieira já teve ações relacionadas ao tema ambiental. A escola já possuiu uma composteira, que temos a intenção de reativar nessa nova empreitada de implementação da horta pedagógica.

No Projeto Político Pedagógico (2022), a escola destaca que a *missão* é “Propagar conhecimento e saberes através de práticas educacionais inovadoras e colaborativas, contribuindo para a formação integral do estudante”. E a *visão* é “Ser uma escola de referência em práticas educacionais inovadoras, com uma gestão democrática e sustentável”. Logo, para alcançar a nossa visão, é necessário adotarmos uma postura sustentável para além das salas de aulas e da horta pedagógica. Para isto, é imprescindível a comunidade ficar cada vez mais engajada, para que as atitudes sustentáveis façam parte da rotina de cada sujeito que compõe a escola e a comunidade local.

A Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA define que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (PNEA, 1999).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 18, manual para escolas sustentáveis:

Escolas sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo (Ministério Da Educação, 2013, p. 2).

O estado de Santa Catarina, por meio do programa Educação Alimentar e Nutricional - EAN (Santa Catarina, 2022), vem incentivando as unidades escolares a implementarem a horta pedagógica com o intuito de “*estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, a qualidade de vida e saúde do escolar*”. Para além deste contexto, sabemos que a horta pedagógica é um amplo espaço de estudo que abre um leque de possibilidades de transformações estrutural, social e ambiental. Sendo assim, registrar e refletir sobre minha prática docente e o trabalho coletivo que vem sendo desenvolvido para a implementação da horta pedagógica, pode nos mostrar como estamos trilhando o caminho que aos poucos, pode nos transformar em uma escola sustentável.

## Registrando as atividades e refletindo o processo - praticando a práxis

Desde o início do período letivo de 2022, estudantes do 3º ano vêm desenvolvendo pequenas ações ambientais dentro e fora da sala de aula, ocupando os espaços ao ar livre e ambientes naturalizados para práticas educativas. O primeiro feito desenvolvido foi auxiliar os estudantes a construir os conceitos de meio ambiente e de sustentabilidade, por meio do diálogo, e ajudá-los a perceberem como suas atitudes individuais impactam no bem-estar coletivo da sala de aula, da escola e do lugar onde eles moram.

Seguindo a intenção de instigar os estudantes, outra proposta que vem sendo realizada é incentivá-los a cuidar das plantas que estão espalhadas pela unidade escolar. Todos os dias, o ajudante do dia escolhe um/a colega e juntos vão regar os vasos e canteiros. Eles também podem comer uma flor comestível, a capuchinha, que foi plantada por uma professora readaptada da escola, Luciane Ventura, que também é a responsável por disponibilizar, nas salas de aulas, caixas de papelão para a separação de papel que podem ser reciclados e, semanalmente, ela passa recolhendo-os.

Ainda, com o propósito de sensibilizar os/as estudantes do 3º ano, uma das ações que estão sendo desenvolvidas é a participação na Jornada de Educação Alimentar e Nutricional. Ela tem o objetivo de “*incentivar o debate e a prática das ações de educação*”

*alimentar e nutricional no ambiente escolar e dar visibilidade àquelas já desenvolvidas nas escolas públicas de educação infantil e Ensino Fundamental”.*

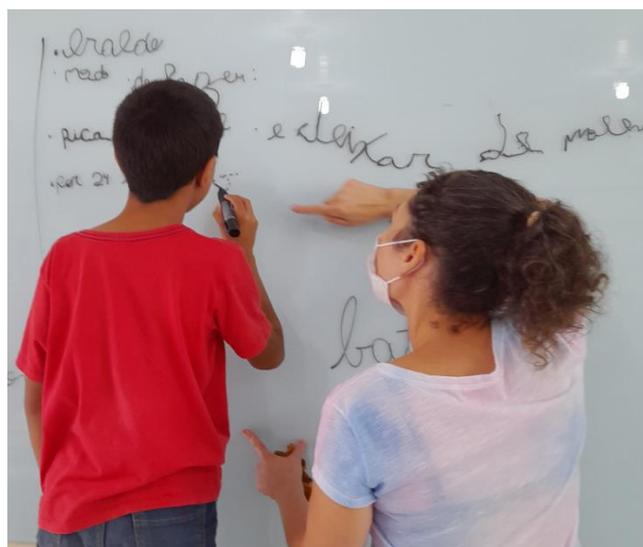
A participação da nossa escola na 4ª jornada alimentar vem somar às vivências que estamos realizando para a implantação da horta pedagógica. Logo, dentre as atividades propostas para o cumprimento do tema 1, “Caminho percorrido pelo alimento: do campo à mesa da escola”, a oficina de confecção de papel semente foi uma experiência incrível para as crianças e para mim, enquanto docente.

Figura 2 - Atividade interpretativa sobre de onde vem os alimentos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 3 - Estudantes praticando a escrita cursiva por meio do gênero textual receita



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

No decorrer das oficinas, as crianças reciclaram e picaram os papéis da escola, os mesmos papéis que eles e elas foram incentivados a reciclarem por meio da caixa que foi deixada na sala pela professora readaptada da sala informatizada. Os educandos também selecionaram, manusearam e até mesmo degustaram as sementes. Importante frisar que as sementes foram fornecidas pela Secretaria de Educação do Estado, em parceria com a Secretaria de Agricultura, Pesca e Desenvolvimento Rural, e algumas doadas por professores da escola<sup>1</sup>, para o incentivo do desenvolvimento das hortas escolares.

Figuras 3 e 4 - Oficina de confecção de papel semente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

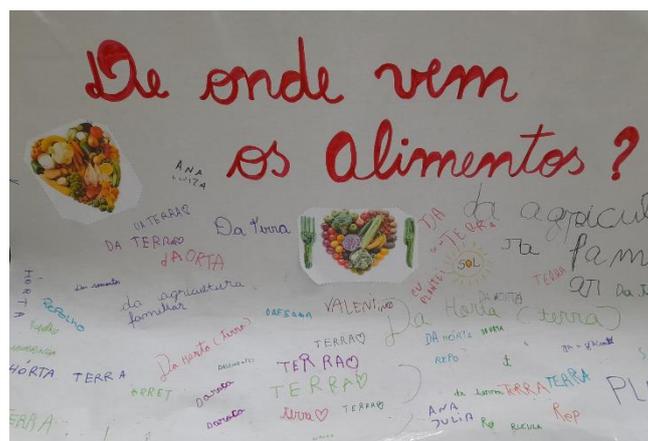
Para finalizar as ações de EAN, referentes ao tema 1, no dia da Festa da Família, realizada em 31 de abril, fizemos o plantio pedagógico com o objetivo de divulgar e ampliar a discussão sobre alimentação para toda a comunidade escolar, assim como sensibilizar todos os participantes em relação às questões ambientais. Durante o evento, os participantes foram convidados a escolherem as sementes que gostariam de plantar. Também poderiam optar por deixá-las na escola para o berçário da horta

---

<sup>1</sup> Em atendimento ao Programa de Alimentação Escolar (EAN). Para mais informações, acesse o link: <https://www.sed.sc.gov.br/pais-alunos-e-comunidade/31599-educacao-alimentar-e-nutricional-ean>.

pedagógica ou levar para casa. As famílias receberam de lembrança o Papel Semente, confeccionado pelas crianças, bem como puderam levar para casa um mix de temperos cultivados na escola e cuidados pelos estudantes do 3º ano, assim como um biofertilizante natural e mudas doadas pelo professor de educação física.

Figuras 5 e 6 - Atividade realizada junto à comunidade escolar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Ainda, em continuidade às ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), com a finalidade de trabalhar o tema 2, “Promoção da alimentação adequada e saudável: professores(as) em ação!”, as atividades foram aplicadas com o objetivo de criar memórias afetivas nos estudantes e para ampliar suas vivências em relação a como cultivar e preparar seus alimentos por meio da experiência de escolher o solo adequado, cultivar uma plantinha e brincar de cozinheiros, fazendo comidinhas com elementos naturais para incentivá-las em busca de uma alimentação mais natural e saudável. O lugar escolhido para realizar a atividade do brincar foi o espaço que estamos gestando a nossa horta pedagógica.

Figuras 7, 8 e 9 – Brincando de fazer comidinhas (3º ano)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

É importante salientar que as crianças adoram brincar neste lugar e que ele terá um parque que a unidade escolar irá receber em breve, então, para acomodar os dois, parque e horta, decidimos enquanto grupo que o local será uma horta parque que, semanalmente, os estudantes dos anos iniciais (1º ao 4º) vão para estar em contato com a natureza. Lá, tomamos sol e brincamos de peteca, de casinha, de correr, de jogar bola, de subir na árvore e, até mesmo, de *slackline* (uma fita de nylon esticada em dois pontos fixos).

Figuras 10 e 11 - Estudantes do 3º e 4º ano brincando livremente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Eu, particularmente, gosto da ideia de espaços integrados, sendo naturalizado, melhor, uma vez que é necessário promover ainda mais o contato da criança e do adolescente da área urbana com ambientes naturais. E o conceito de parque naturalizado, neste contexto, vem nos auxiliar a construir na nossa unidade um recinto que alie o brincar, o cuidar e o aprender para crianças e adolescentes que frequentam a EEB Hilda Teodoro Vieira.

Neste cenário, as parcerias entre docentes dos anos iniciais e finais, com o intuito de implementar a Horta Pedagógica, iniciou-se com as professoras de matemática que, juntamente com suas turmas, realizaram as medições e desenharam como poderia se dar a formação dos canteiros, na sequência, ainda com a intenção de ampliar a sensibilização da comunidade escolar, para além dos professores e professoras dos anos finais, os estudantes do 6º ao 9º ano foram convidados a participarem do concurso para a escolha do nome do parque/horta. Desta vez, as professoras de ciências

auxiliaram os estudantes dos anos finais a proporem nomes que seriam votados pela comunidade escolar. O nome que mais recebesse votos seria o escolhido. E a professora de arte do 6º ano, juntamente com suas turmas, confeccionaram cartazes que foram expostos no pátio do colégio. O professor de orientação e convivência passou de sala em sala, durante dois dias, para realizar a votação com os alunos.

O nome mais votado pelos estudantes para nomear o espaço do parque/horta foi BIO-PARQUE, proposto pelas estudantes da turma 81. Observei que esta ação foi a que mais engajou a comunidade escolar, de certa forma, todos participaram no ato. Alguns mais que outros, mas é sabido que em trabalhos de construções coletivas é natural a oscilação da participação das pessoas.

O BIO-PARQUE ainda está em gestação, o processo está mais lento do que o esperado, mas construções coletivas têm seu próprio tempo e cabe a nós, atores sociais, trabalharmos incessantemente para que a ideia em si se mantenha viva para a prosperidade.

Figura 12 – Projetos de canteiros para a horta escolar



Fonte: Banco de imagens da EEB Hilda Teodoro Vieira (2022).

Figura 13 – Concurso para a escolha do nome do parque/horta



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Paralelo à construção do BIO-PARQUE, outra ação que vem conquistando espaço dentro da nossa comunidade escolar é a separação do lixo. Uma ação que ao mesmo tempo que aparenta ser simples, na prática cotidiana, tem se demonstrado um desafio para os indivíduos.

Motivada pelo Programa Florianópolis Capital Lixo Zero, a unidade escolar Hilda Teodoro Vieira vem se organizando para expandir a separação do lixo para além das salas dos professores. Para isto, eu participei de uma reunião conduzida pela COMCAP, com orientações gerais sobre como será realizada a coleta seletiva de lixo no bairro e como a edificação escolar deve preparar a disposição dos resíduos para a coleta seletiva, que será: mista (papel, metal e plástico); orgânico; e vidro. Sendo assim, as próximas atividades são disponibilizar as lixeiras adequadas e orientar os estudantes, durante o recreio, a fazerem a separação do lixo no pátio.

Compreendemos que, para ser um ambiente educador sustentável, é necessário frisar três âmbitos:

*Espaço físico:* utilização de materiais construtivos mais adaptados às condições locais e de um desenho arquitetônico que permita a criação de edificações dotadas de conforto térmico e acústico, que garantam acessibilidade, gestão eficiente da água e da energia, saneamento e destinação adequada de resíduos. Esses locais possuem áreas propícias à convivência da comunidade escolar,

estimulam a segurança alimentar e nutricional, favorecem a mobilidade sustentável e respeitam o patrimônio cultural e os ecossistemas locais.

*Gestão*: compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente.

*Currículo*: inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global (Brasil, 2013, p. 2).

Olhando para estes três âmbitos, espaço físico, gestão e currículo, podemos vislumbrar que estamos no caminho certo ao refletir sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas na unidade, para verificar se temos condições de nos tornarmos uma unidade escolar sustentável.

Para isso, abaixo, segue breve levantamento de algumas ações ambientais que estão sendo realizadas na unidade e seu enquadramento dentro dos três âmbitos, o que pode ajudar a compreender se estamos gestando um espaço educador sustentável.

No contexto do *Espaço físico*, a escola passou, recentemente, por uma reforma, a qual, infelizmente, não considerou questões ambientais referente ao conforto térmico e à luminosidade, mas, para suprir esta deficiência, os professores são orientados a deixarem as janelas, cortinas e portas abertas, até mesmo para manter o ambiente ventilado por causa da pandemia da Covid-19. Os docentes também têm a liberdade de utilizarem os espaços externos à sala de aula para promoverem as aprendizagens. Os estudantes e professores também são motivados a usarem e/ou reutilizarem copos e garrafas não descartáveis e, mais recentemente, estão organizando a gestão eficiente dos resíduos.

Já no âmbito da *Gestão*, observa-se que a direção incentiva a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, principalmente, por meio do Conselho Deliberativo Escolar – CDE. Ainda, verifica-se que, no dia a dia da escola, a direção busca ter uma comunicação ativa com os estudantes e docentes, através de uma escuta afetuosa e responsável, prezando por uma comunicação não violenta. Conceito que está sendo trabalhado com os docentes em parceria com a orientação pedagógica para qualificar um processo comunicativo dialógico entre toda a comunidade escolar.

No campo do *Currículo*, a unidade escolar estimula, por meio do PPP, dos documentos orientadores disponibilizados pela Secretaria Estadual da Educação - SED e das conversas com a direção escolar, os docentes dos anos iniciais a organizarem os

seus planejamentos de forma interdisciplinar, inclusiva e respeitando a diversidade cultural, social e de saberes, considerando, ainda, as diferentes maneiras de aprender dos estudantes.

Após esse breve olhar para as ações que vêm sendo feitas em nossa escola, é perceptível que, aos poucos, estamos alicerçando a transformação da EEB Hilda Teodoro Vieira em um espaço educador sustentável. Mas é importante realçar que ainda temos uma longa jornada para alcançar tal feito.

É importante frisar, também, que para alcançar essa conquista é indispensável pensar diferentes formas de ensinar e aprender, mudar, sempre que necessário, a forma como fazemos a educação para garantir um aprendizado significativo do estudante. Para isto, podemos, como sugere Carlos Rodrigues Brandão, em seu texto - Alguns passos no caminho de uma outra educação -, “ousar” no processo.

[...] usemos re-centrar o processo do ensino-aprendizagem no “acontecer do aprender”, recolocá-lo no interior da vida de equipes e na experiência pedagógica do criar-entre-nós. Transformar a sala de aula e a turma de alunos em uma comunidade aprendente (Brandão, 2019, p. 21).

## Conclusão e expectativas

Ao longo dessa caminhada para concretizar a horta pedagógica na nossa unidade escolar, foi possível verificar que as experiências que estudantes e docentes vêm vivenciando estão auxiliando no desenvolvimento de cidadãos atentos às problemáticas ambientais e sociais.

Ademais, durante o andamento das propostas, foi possível verificar que as crianças se sentiram motivadas a lerem e escreverem a letra cursiva, a conhecerem e explorarem novos sabores, a entenderem de onde vem e como são preparados os alimentos servidos na escola, ao mesmo tempo em que se sentiram fascinados ao conhecerem a cozinha escolar. E, também, felizes por colocarem em prática, por meio de brincadeiras, os conhecimentos construídos.

Acredito que toda esta caminhada, que teve como objetivo sensibilizar os estudantes, nos mantém animados em relação ao projeto. Sabemos, ainda, do desafio que será a instalação do parque infantil que a escola irá receber. Pois, como não temos estrutura para acolher os dois ambientes, horta e parque infantil, optamos por fazer um espaço integrado. Entretanto, no momento, não sabemos ao certo quando a instalação dos equipamentos irá acontecer, nem exatamente como será, mas atinamos que a

disposição e os tamanhos dos brinquedos tomarão grande parte do espaço, o que exigirá da comunidade escolar, como um todo, criatividade para acolher as plantas, os brinquedos e os/as estudantes.

Destaco que, ao estudar a legislação e documentos orientadores referentes às questões ambientais no Brasil e no mundo, é verificável que é necessário, ainda, a nossa comunidade escolar implementar algumas ações com vistas a se tornar uma unidade sustentável. Entre as ações que necessitam ser implementadas, grifo como essenciais: a criação, a estruturação e o fortalecimento da “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida” (Com-Vida); o estudo da Agenda 21; e o cinema debate, pois acredito que tais ações podem alicerçar o nosso ambiente educador sustentável.

Para concluir esta análise sobre a implementação da horta pedagógica e como este ato está influenciando a nossa rotina e o fortalecendo de nossos vínculos, quero registrar, para a prosperidade, que pequenas ações diárias são o que mantém a nossa chama da esperança acesa em busca do sonho de uma sociedade melhor para nós e para as gerações futuras.

## Referências

BRANDÃO, Carlos. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antônio S.; BASSI, Flávio. **Criatividade: Mudar a educação, transformar o mundo**. 1 ed. São Paulo: Ashoka/Instituto Alana, 2019. p. 18-26. E-book. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/17596/instituto-alana-e-ashoka-lancam-e-book-gratuito-sobre-a-criatividade-como-ferramenta-para-mudar-a-educacao>. Acesso em 08 dez. 2022.

BRASIL. **Edital No 02/2019**. Processo no 23034.012356/2017-5. Regulamento jornada de educação alimentar e nutricional nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar – 4a edição. Brasília: FNDE, 2019.

BRASIL. **Manual Escolas Sustentáveis**. Resolução CD/FNDE n. 18, de 21 de mai. de 2013. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso em 14 ago. 2022.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA TEODORO VIEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, Santa Catarina, 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 18.646, de 04 de junho de 2018**. Institui o Programa Florianópolis Capital Lixo Zero, o grupo de governança e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2018/1864/18646/decreto-n-18646-2018-institui-o-programa-florianopolis-capital-lixo-zero-o-grupo-de-governanca-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Ambiental: Educando com a Horta Escolar**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gerencia+de+programas+e+projetos>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

MEDEIROS, Rozélia. Sensibilização. **Portal de Educação Ambiental**, Governo do Estado de São Paulo, 04 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/sensibilizacao/>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTA CATARINA. Educação Alimentar Nutricional. **Governo de Santa Catarina**, Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/pais-alunos-e-comunidade/31599-educacao-alimentar-e-nutricional-ean>. Acesso em: 15 nov. 2022.

## Sobre os autores e as autoras

### **Agatha da Rosa dos Santos**

Graduada em Geografia licenciatura (UDESC). Mestre em Educação PPGE/UDESC; Doutoranda em Educação PPGE/UDESC. Atuou como bolsista de ensino, pesquisa e extensão, no Laboratório de Estudos e Pesquisa, no Ensino de Geografia (LEPEGEO/UDESC).

E-mail: agatharosasantos@gmail.com

### **André Luiz Furlan Antigo**

Pedagogo, Supervisor escolar e Orientador Educacional. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da FAED/UDESC, vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente - NAPE.

E-mail: andreluizfurlan@gmail.com

### **Alba Regina Battisti de Souza**

Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da FAED/UDESC, vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente - NAPE.

E-mail: alba.souza@udesc.br

### **Amarildo Rafain Amadeu**

Licenciado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar. Professor Orientador de Convivência, atuando pela Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina.

E-mail: amarildo\_15@hotmail.com

### **Ana Maria Alves de Souza**

Professora efetiva de Artes Visuais na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr (Florianópolis/SC). Mestre nas áreas de Antropologia Social e Literatura. É membro efetivo da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Realiza o Curso de Psicanálise de Orientação Lacaniana e é integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Literatura (ICPOL-SC). Pratica a aquarela, no Ateliê Alvéolo, sob a coordenação da artista Zulma Borges.

E-mail: anamaria.souza@prof.pmf.sc.gov.br

### **Bruna Ribeiro Xavier**

Estudante de Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Graduada em Direito pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Formada em Magistério pelo Instituto Estadual de Educação (IEE/SC). Professora regente na Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira (SC), nos anos de 2021 e 2022.

E-mail: brunarxavier@gmail.com

### **Cristiana Laurindo**

Licenciada em Ciências Sociais, Especialista em Gestão e mestre em Educação. Servidora pública, atuando como Assistente Técnico-Pedagógica, da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina.

E-mail: nanilaurindo@yahoo.com.br

**Eduardo Antonio dos Santos**

Professor de Ensino Religioso das escolas EEB Vicente Silveira, EEB Hilda Teodoro Vieira e EEB Francisco Tolentino. Formado em Ciências das Religiões pelo Centro Universitário Municipal de São José/USJ, especialista em mediação e conflitos, CNV - Centro de Mediadores, Sexologia - FGV, gestão Coordenação Pedagógica - Unyleya, Especialista em AEE pela Faculdade Don Bosco. Pedagogo pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC

E-mail: eduesanttos@gmail.com

**Fernanda Gonçalves**

Doutora em Educação, Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. É integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE/UFSC) e do Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas (UEDESC/FAED). É professora efetiva de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, atuando como Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e, também, atua como professora colaboradora no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: feegoncalves@gmail.com

**Gisele Gonçalves**

Doutora em Educação, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC) e do Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas (UEDESC/FAED). É professora colaboradora no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC.

E-mail: elesigon@gmail.com

**Graziela da Silva Varella Batista**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, desde 2009. Possui Especialização em Letramento e Alfabetização (UNIASSELV). Desde 2013, é Professora Auxiliar de Ensino na E.B.M. Beatriz de Souza Brito, no bairro Pantanal, Florianópolis (SC).

E-mail: graziela.batista@prof.pmf.sc.gov.br

**Juliana Topanotti dos Santos de Mello**

Orientadora Educacional na EEB Hilda Teodoro Vieira, desde julho de 2021. Tem formação em Psicologia (UFSC) e Pedagogia - Habilitação Orientação Educacional (UEDESC) e é Mestra e Doutora em Educação (PPGE/UEDESC).

E-mail: julianatopanotti@uol.com.br

**Lourival José Martins Filho**

Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da FAED/UEDESC, vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente - NAPE.

E-mail: lourivalfaed@gmail.com

**Luciane Baretta**

Graduada em Pedagogia, Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Servidora pública, professora efetiva de séries iniciais na Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, atuando como Diretora Escolar.

E-mail: lubaretta22@gmail.com

**Lucieneide de Barros Lima do Carmo**

Professora de educação especial, da Escola Educação Básica Vicente Silveira. Formada em Pedagogia e Educação Especial, com especialização em Educação Especial.

E-mail: lucineide@gmail.com

**Marco Antonio Dutra Schmitz**

Licenciatura plena em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - 2003. Professor do Ensino Fundamental, de 2003 a 2010, no RS. Trabalha com Xadrez Escolar desde 2007. Professor em São José, com projeto xadrez de 2010 a 2015. Atualmente é Professor na Escola EEB Hilda Teodoro Vieira.

E-mail: mapaef@yahoo.com.br

**Maria Laura Pozzobon Spengler**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), com experiência docente na Educação Infantil, anos iniciais e Ensino Superior. Especialista em Gestão Escolar e Interdisciplinaridade. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Vice-líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: grupo de pesquisa em literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisa Coletivo Ciranda (UDESC).

E-mail: lolyzinha@hotmail.com

**Neusa Almeida Santana Machado**

Pedagoga, especialista em Saberes e Práticas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial e especialista em Psicopedagogia. Atualmente, é Graduanda em Licenciatura Plena em Educação Especial, na Universidade do Vale do Itajaí/Univali. Atua como professora auxiliar de educação especial, no município Florianópolis.

E-mail: neusa.asm@hotmail.com

**Patrícia da Costa Kunt**

Professora Auxiliar de Atividades de Ciências da E.B.M. Henrique Veras. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRGS (2010), Especialista em Gestão Ambiental pela IERGS (2012) e Mestra em Biologia Animal pela UFRGS (2019).

E-mail: patricia.kunt@prof.pmf.sc.gov.br

**Rafaella de Paula Tavares Harbe**

Professora de Ciências da E.B.M. Henrique Veras. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFG (2007) e Mestra em Biologia Vegetal pela UFSC (2010).

E-mail: rafaella.harbe@prof.pmf.sc.gov.br

**Renata Sampaio**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Atualmente, é graduanda em Educação Física pela UDESC e professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).

E-mail: resampaio.pedagoga@gmail.com

**Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins**

Doutora em Geografia. Mestra em Educação. Professora do Departamento de Geografia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Professora do PPGE, da FAED/UDESC. Coordenadora do LEPEGEO e coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens.

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

**Rosângela Alves Assunção**

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2014). Especialista em Educação Ambiental, com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (2016). Tem experiência na área de Educação com coordenação pedagógica de cursos capacitação e treinamento na área ambiental. Possui experiência em curso de magistério como supervisora de estágio e como preceptora no Programa de Residência Pedagógica da UDESC. Atualmente é professora dos anos iniciais na EEB Hilda Teodoro Vieira – Florianópolis (SC)

E-mail: 976166@profe.sed.sc.gov.br

**Samira de Moraes Maia Vigano**

Pedagoga, doutora e mestre em educação. Especialista em Educação Especial e em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Professora colaboradora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/FAED. Formadora do Curso de Especialização em Educação Inclusiva – UDESC/CEAD.

E-mail: samira.vigano@udesc.br

**Tamara Lofy de Brito**

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/FAED. Foi bolsista de Pesquisa em Iniciação Científica, participou como voluntária do Programa de Residência Pedagógica. Integra o Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente.

Editora CLAE

2023