

ANAIS DA I JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA

2º SEMESTRE DE 2020



ANAIS DA I JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2020

ANAIS DA I JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo, Brasil - 11, 12 e 14 de dezembro, 2020

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Instituto Singularidades

Organizadores

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
Profa. Dra. Elizabeth Reis
Profa. Ma. Sofia de Alencastro

ANAIS DA I JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

2º SEMESTRE 2020

Catlogação na Publicação
Serviço de Biblioteca
Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

Direitos Autorais 2021

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização expressa dos autores.

A revisão e normalização dos textos são de responsabilidade dos autores.

I Jornada Singular (2020: São Paulo, SP)
Anais da Jornada Singular Pedagogia / 2º semestre
de Pedagogia, 11, 12, 14 dez em São Paulo,
SP. -- São Paulo, Instituto Singularidade, 2020.
289 p.: il. 73.0 KB.

ISBN: 978-65-995011-0-4

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional 4.
Prática de ensino 5. Didática I. Alencastro, Sofia
de, org. II. Reis,
Elizabeth, org. III. Silva, Denise Rampazzo da, org. IV.
Título.

CDD 370.5

Elaborado por Juliana Lourenço Correia – CRB/8: 20062

Realização Instituto Singularidades,
por meio da Licenciatura em Pedagogia Acervo Digital

Comissão organizadora da I Jornada Singular

Profa. Ma. Cristina Nogueira Barelli
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
Profa. Dra. Elizabeth Reis
Profa. Lucila Cortelazzi Garcia
Profa. Ma. Sofia de Alencastro

Licenciandas e licenciandos:

Ivan Monteiro Felipe
Lucila Cortellazzi Garcia
Luis Felipe Machado dos Santos
Marina Silveira Di Ninno
Nádia Nunes de Camargo

Comissão científica

Profa. Ma. Cristina Nogueira Barelli
(Coordenação de Curso – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Dra. Elizabeth Reis
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Orientadores:

Profa. Dra. Angela Mota
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Cristiane Mori
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Dra. Elizabeth Reis
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Fernanda Arantes
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Ivaneide Dantas
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Dra. Sonia Maria Pereira Vidigal
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)
Profa. Ma. Tatiana Schunck
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Pareceristas *ad hoc*

Profa. Adriessa Santos - Instituto Singularidades. Mestre em Ciências pela USP.

Profa. Angela Di Paolo Mota - Instituto Singularidades. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP.

Profa. Antonieta Megale - Instituto Singularidades. Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP.

Profa. Cristiane Mori - Instituto Singularidades. Mestre em Linguística pela UNICAMP.

Profa. Daniela Dau - Instituto Singularidades. Master em Psicologia pela The New School/NY.

Profa. Edna Oliveira do Carmo - Instituto Singularidades. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

Profa. Fernanda Arantes - Instituto Singularidades. Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia/USP.

Profa. Fernanda Kalianny Martins Sousa - Instituto Singularidades. Mestre em Antropologia Social pela USP.

Profa. Franciele Busico de Lima - Instituto Singularidades. Mestre pelo Programa de Interunidades em Estética e História da Arte pela USP.

Prof. Guilherme Santinho Jacobik - Instituto Singularidades. Doutor em Educação pela UNICAMP.

Prof. Ivaneide Dantas da Silva - Instituto Singularidades. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

Profa. Jordana Thadei - Instituto Singularidades. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

Prof. Julio do Valle - IME-USP. Doutor em Educação pela USP.

Profa. Renata de Medeiros - professora ensino básico e formadora de professores.

Profa. Renata Queiroz de Moraes Americano - formadora de professores. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie.

Prof. Sônia Maria Pereira Vidigal - Instituto Singularidades. Doutora em Educação pela USP.

Prof. Tatiana Inglez-Mazzarella - Instituto Sedes Sapientiae . Doutora em Psicologia pela PUC-SP.

Apresentação

Esta publicação está composta por uma coletânea de trabalhos apresentados na I Jornada Singular da Licenciatura em Pedagogia do Instituto Singularidades realizada nos dias 11, 12 e 14 de dezembro de 2020, por meio de encontros síncronos online, em três salas simultâneas, num total de 30 sessões, abertas ao público em geral. O evento contou com 17 profissionais da área de Educação como arguidores e pareceristas e 11 orientadores responsáveis pelo acompanhamento dos trabalhos de pesquisa o que contribuiu para fazer deste evento um momento de troca e construção de saberes na área da Educação Básica.

Nesta publicação estão expressos os resultados do processo formativo de um grupo de 60 estudantes que com criatividade, perseverança e um extenso trabalho de pesquisa apresentaram um total de 30 trabalhos em três diferentes modalidades: 18 monografias, 11 materiais didáticos e um projeto de intervenção.

O livro está organizado em duas partes, a 1ª parte dedicada aos Projetos de Materiais didáticos e de Intervenção e a 2ª parte dedicada às Monografias acadêmicas, que apresentam os trabalhos organizados em 30 capítulos de acordo com a ordem alfabética dos títulos e seus respectivos autores.

Esperamos que o acesso aos temas aqui apresentados produza novas possibilidades de interlocução entre os autores e os demais profissionais que atuam no fértil e emergente campo da Educação.

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 11/12 /2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 1 - DENISE	19h00 às 20h00	Material Didático	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Jordana Thadei - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL/PUC-SP. Pedagoga. Psicóloga. Especialista em Ensino de Línguas Mediado por Computador (UFMG) e cursando especialização em Educação e Tecnologia, com foco em Design Instrucional (UFSCAR).	Histórias que conto, histórias que contam: apropriação da leitura e da escrita na EJA	Alice Warne Clemente Pinto, Carolina Nugent Cunha, Lais Maria da Silva Freire e Melina Yumi Carmo Niide
	20h00 às 21h00	Material Didático	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Franciele Busico de Lima - Doutoranda na FAU/USP. Mestra em Estética e História da Arte no Programa Interunidades da FFLCH/ECA/FAU/MAC da USP. Bacharela e licenciada em História pela FFLCH/ USP. Pedagoga pela UNG. Graduada em Comunicação Social/ Rádio e Televisão pela FAAP.	Arteragindo: a arte como interação	Anna Beatryz Borges dos Santos, Henrique de França Pereira, Maria Betania Rodrigues Pereira Camilo, Maria Eduarda Marques da Gama e Thainan Fernandes Bentes
	21h00 às 22h00	Material Didático	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Renata de Medeiros – Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela PUC/SP. Graduada em Pedagogia com especialização em Direção e Coordenação pela Universidade Bandeirantes.	Desmanual do território: propostas para crianças exploradoras	Carolina Cernev, Mariana El-Kadri e Sofia de Lima

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 11/12 /2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 2 - BETH	19h00 às 20h00	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra Antonieta Megale - Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Pedagoga. Bacharel em Comunicação Social.	O papel da escola na (des)construção dos estereótipos de gênero na Educação Infantil	Marina Silveira Di Ninno
	20h00 às 21h00	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Me Adriessa Santos - Mestre em Ciências pela USP, com especializações em Neuroeducação e Educação Sistemica. Bióloga pela Universidade de Mogi das Cruzes.	Desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil: adaptações da rotina escolar para o ensino remoto em decorrência da pandemia de 2020	Gisela Martello Matelli
	21h00 às 22h00	Material Didático	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Prof. Dr Guilherme Santinho Jacobik - Doutorado em História, Filosofia e Ensino de Matemática (UNICAMP).	Ciclos e conexões: seres, terra, alimento -	

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 11/12 /2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 3 - SOFIA	19h00 às 20h00 - Beth	Monografia	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Cristiane Mori	Profa. Me. Franciele Busico de Lima - Doutoranda na FAU/USP. Mestra em Estética e História da Arte no Programa Interunidades da FFLCH/ECA/FAU/MAC da USP. Bacharela e licenciada em História pela FFLCH/USP. Pedagoga pela UNG. Graduada em Comunicação Social/ Rádio e Televisão pela FAAP.	O livro e o letramento estético: livros-imagem para a educação do olhar desde a infância	Izabela Mariano Figueiredo de Araújo
	20h00 às 21h00 - Beth	Monografia	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Fernanda Arantes	Profa. Dra Antonieta Megale - Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Pedagoga. Bacharel em Comunicação Social.	A inclusão de educadores: a importância do olhar sobre quem é educador dentro da instituição escolar	Leila de Oliveira Novais
	21h00 às 22h00 - Denise	Monografia	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Estela Lacerda	Profa. Me. Franciele Busico de Lima - Doutoranda na FAU/USP. Mestra em Estética e História da Arte no Programa Interunidades da FFLCH/ECA/FAU/MAC da USP. Bacharela e licenciada em História pela FFLCH/USP. Pedagoga pela UNG. Graduada em Comunicação Social/ Rádio e Televisão pela FAAP.	A parceria entre o diretor(a) escolar e o coordenador(a) pedagógico(a) numa gestão escolar democrática e participativa	Cristiana Câmara Araújo

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 12/12 /2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 1 - DENISE	9h00 às 10h00	Material Didático - Jogo	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Fernanda Kalianny Martins Sousa - Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas, mestra em Antropologia Social e bacharela/licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo.	Jogo: na minha pele	Andreen Silva, Iara Tamayoci, Iza Fiore e Marina Fideles
	10h00 às 11h00	Monografia	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Fernanda Kalianny Martins Sousa - Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas, mestra em Antropologia Social e bacharela/licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo.	Um olhar para as práticas descolonizadoras na Educação Infantil	Maiara Oliveira
	11h00 às 12h00	Monografia	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Sofia Alencastro	Prof. Dr. Julio do Valle - Doutor em Educação, Mestre e Graduado e Licenciado em Matemática pela USP.	O dever do sujeito e a experiência na cidadania	Nádia Nunes de Camargo
	12h00 às 13h00	Intervenção	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota - Doutora e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano/USP. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Professora do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades desde 2014. Assessora pedagógica nas áreas de Educação Infantil, Educação Inclusiva, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicanálise e Primeira Infância.	Roda de conversa - redes de aprendizagem e projetos de intervenção com base em design thinking	Gabriela Dias Moura e Thamires Castro de Sousa

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 12/12 /2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 2 - BETH	9h00 às 10h00	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Me. Daniela Dau - Pedagoga pelo Instituto Singularidades. Psicóloga pela UFPR. Mestra em Psicologia pela The New School (NY). Formação em Psicoterapia Psicanalítica pela The Contemporary Freudian Society (NY).	Motivação no processo de aprendizagem dos alunos adolescentes: uma articulação possível entre neurociências e educação	Simone Dias Dantas Aranha
	10h00 às 11h00	Material Didático - Plataforma	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Prof. Dr. Julio do Valle - Doutor em Educação, Mestre e Graduado e Licenciado em Matemática pela USP.	ProGera: ambiente solidário de cocriação e compartilhamento de boas práticas	Patrícia Leite, Rita Alexandrino
	11h00 às 12h00	Material Didático	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra Antonieta Megale - Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Pedagoga. Bacharel em Comunicação Social.	Realidade virtual aplicada na educação	Marina Angerani Gato, Luis Felipe Machado dos Santos e Tathiana de Oliveira Cardoso
	12h às 13h00	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Prof. Me. Ivaneide Dantas da Silva - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Pedagoga pela mesma instituição.	A relação dos professores com o livro didático	Gabriela da Cunha Santos

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 12/12 /2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 3 - SOFIA	9h00 às 10h00	Material Didático	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Cristiane Mori - Mestre em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Fonoaudióloga pela PUC-SP.	Proposta de incentivo para o aprimoramento da mediação literária na escola.	Ana Cristina Junqueira Sampaio Meirelles, Camila dos Santos Rodrigues, Ligia Ishigami Vaz e Raquel Eskelsen Vogmannsberger
	10h00 às 11h00	Monografia	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Fernanda Arantes	Profa Me.Maria Estela Lacerda Ferreira Mestre em Supervisão Pedagógica- Universidade Aberta de Portugal (2018); Certifies in PCC – Professional Coach certification The international Association of Coaching, IAC and Sociedade Latino Americana de Coaching, SLAC HEREBY (2015). Especialista em Educação a Distância(2011). Mediadora do PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental (1994). Pedagoga. Atuou na Direção da Escola Gracinha (SP). É professora do Curso de Pedagogia do Instituto Singularidade desde 2003.	Diversidade no percurso de aprendizagem: como a escola poderia contemplar a todos?	Marcella Fogaça Gomes Figueira
	12h00 às 13h00	Material Didático	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Edna Oliveira do Carmo - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Especialista em Psicopedagogia, Instituto Singularidades e em Práticas Reflexivas – PUC-SP. Possui graduação em Letras, Inglês-Português, PUC-SP e em Pedagogia, Instituto Singularidades.	Faz de conta que acontece: explorando o direito de brincar na escola	Ana Luisa Amaral Lucena, Nathalie Hutchinson Klass e Thaís de Carvalho Naletto

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 12/12 /2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 4	9h00 às 10h00 - Denise	Monografia	Profa. Me. Fernanda Arantes	Profa. Me. Tatiana Schunck	Profa. Me. Edna Oliveira do Carmo - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Especialista em Psicopedagogia, Instituto Singularidades e em Práticas Reflexivas – PUC-SP. Possui graduação em Letras, Inglês-Português, PUC-SP e em Pedagogia, Instituto Singularidades.	O lugar do corpo na Educação Infantil: efeitos sobre práticas que consideram o corpo dentro da sala de aula	Laura Leite
	10h00 às 11h00 - Denise	Monografia	Profa. Me. Fernanda Arantes	Profa. Me. Edna Oliveira do Carmo	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik, Dr. em História, Filosofia e Ensino de Matemática (UNICAMP), professor do Singularidades.	Contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização	Gabriela Magalhães de Castro
	13h00 às 14h00 - Beth	Monografia	Profa. Me. Fernanda Arantes	Profa. Dra. Sonia Maria Pereira Vidigal	Profa. Me. Edna Oliveira do Carmo - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Especialista em Psicopedagogia, Instituto Singularidades e em Práticas Reflexivas – PUC-SP. Possui graduação em Letras, Inglês-Português, PUC-SP e em Pedagogia, Instituto Singularidades.	Projetos sociais com adolescentes em prol de uma educação integral	Ingrid Tálían Almeida Santos

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 14/12/2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 1 - DENISE	19h00 às 20h00	Material Didático - Jogo	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Adriessa Santos - Mestre em Ciências pela USP, Especialista em Neurociência e Educação, MBA em Gestão Escolar pela USP, Especialista na Moderna Educação pela PUC, Bióloga pela UMC e graduanda em Pedagogia pelo Mackenzie.	A Travessia: o desafio está no caminho	Ariela Kabbani, Ana Cristina Schnyder L. Castello Branco, Cristina Aiko Wakamoto, Deborah Sutton e Lucila Cortellazzi Garcia
	20h00 às 21h00 - Denise	Monografia	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Ivaneide Dantas	Profa. Me. Edna Oliveira do Carmo - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC-SP). Professora do Instituto Singularidades e da Prefeitura de São Paulo.	Um olhar sobre o uso das metodologias ativas a partir de um livro de LP para o 4o. ano do EF	Christiane Rocha Novas
	21h00 às 22h00	Monografia	Profa. Me. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Edna Oliveira do Carmo. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Especialista em Psicopedagogia, Instituto Singularidades, e em Práticas Reflexivas – PUC-SP. Graduada em Letras, PUC-SP e em Pedagogia, Instituto Singularidades.	A importância da interação e do vínculo professor-aluno na fase de alfabetização	Carolina Cabral Domingues dos Santos

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 14/12/2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 2 - BETH	19h00 às 20h00	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa Dra Angela Di Paolo Mota - Doutora e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano/USP. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará.	Alcances e limites da escuta psicanalítica na intervenção pedagógica na Educação Infantil: estudo de caso de uma instituição de ensino privada no município de São Paulo	Claire Annie Haber
	20h00 às 21h00	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Angela Mota	Profa. Me Renata Queiroz de Moraes Americano - Mestra em Educação, Arte, História e Cultura pela Universidade Mackenzie. Pedagoga, formada em Supervisão Escolar pela PUC/SP. Pós-graduação em Gestão e Currículo da Educação Infantil e Séries Iniciais do EF pelo Instituto Singularidades.	A adaptação escolar do bebê e de sua família	Paula Diniz Knoepfelmacher
	21h00 às 22h00	Material Didático	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Profa. Dra. Elizabeth Reis	Dra Sônia Maria Pereira Vidigal - Doutora e Mestre em Educação pela USP. Licenciada em Pedagogia e em Matemática. Especialista em relações interpessoais e desenvolvimento moral pela Universidade de Franca.	Pedagogia de projetos: um olhar ampliado para as práticas de Reggio Emília	Karen Araujo, Elis Molina Jazzar, Ivan Monteiro, Bruna Avancini

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 14/12/2020

	Horário	Modalidade	Professor Responsável pela sala	Orientador	Parecerista	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
SALA 3 - SOFIA	19h00 às 20h00 - Sofia	Monografia	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Sofia Alencastro	Prof. Dra. Tatiana Inglez - Doutora e Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP.	A conscientização sobre o consumo na adolescência	Michelle Belinghausen Krotoszynski
	20h00 às 21h00 - Beth	Monografia	Profa. Me. Sofia Alencastro	Profa. Me. Cristiane Mori	Profa. Me. Fernanda Arantes - Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Doutoranda em Educação, Linguagem e Psicologia pela FEUSP. Psicanalista especialista em psicanálise com crianças pelo Instituto Sedes Sapientiae.	Letramento: a importância do trabalho da escrita na Educação Infantil como um encaminhamento para uma alfabetização significativa	Ana Paula Waimberg

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

PARTE 1

PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO E DE INTERVENÇÃO

- 1. A travessia o desafio está no caminho**
Ana Cristina Schnyder L. Castello Branco, Ariela Kabbani, Cristina Aiko Wakamoto, Deborah Sutton Chammah, Lucila Cortellazzi Garcia 34
- 2. Aprimoramento da mediação literária na escola**
Ana Cristina Junqueira Meirelles, Camila Rodrigues, Ligia Ishigami, Raquel Eskelsen Vogtmannsberger 82
- 3. ARTERAGINDO a arte como interação**
Anna Beatryz Borges Dos Santos, Henrique De França Pereira, Maria Betânia Pereira Rodrigues Camilo, Maria Eduarda Marques Da Gama, Thainan Fernandes Bentes 134
- 4. Ciclos e conexões: a terra, o alimento, os seres. Ampliando o olhar sobre nossa relação com a natureza**
Carolina Blatyta, Luciana Buitron, Natalie Almeida 190
- 5. Desmanual do território propostas para crianças exploradoras**
Carolina Gomes Cernev, Mariana Pereira El-Kadri, Sofia Vieira Da Silva Villa De Lima 250
- 6. Faz de conta que acontece - explorando o direito de brincar na escola**
Ana Luisa Amaral Lucena, Nathalie Hutchinson Klass, Thaís De Carvalho Naletto 282
- 7. História que conto, histórias que contam: a apropriação da leitura e da escrita na EJA**
Alice Warne Clemente Pinto, Carolina Nugent Da Cunha, Laís Maria Da Silva Freire, Melina Yumi Carmo Niide 358

- 8. Na minha pele: jogo**
Andreen Silva, Iara Tamayoci, Iza Fiore, Marina Fideles 378
- 9. Pedagogia de projetos: um olhar ampliado para as práticas de Reggio Emilia**
Bruna Roysen Avancini, Elis Molina Jazzar, Karen De Araujo Silva, Ivan Monteiro 432
- 10. PROGERA: ambiente solidário de cocriação e compartilhamento de boas práticas**
Patricia Leite, Rita Alexandrino 454
- 11. Realidade virtual e suas aplicações na educação**
Luis Felipe Machado Dos Santos, Marina Angerami Corrêa Da Silva Gato, Tatiana De Oliveira Cardoso 498
- 12. Roda de conversa redes de aprendizagem e projetos de intervenção com base em design thinking**
Gabriela Dias De Moura, Thamires Castro De Sousa 522

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

- 1. A adaptação escolar do bebê e de sua família**
Paula Diniz Knoepfelmacher 558
- 2. A conscientização sobre o consumo na adolescência**
Michelle Belinghausen Krotoszynski 559
- 3. A importância da interação e do vínculo professor-aluno na fase de alfabetização**
Carolina Cabral Domingues Dos Santos 560
- 4. A inclusão de educadores: a importância do olhar sobre quem é educador dentro da instituição escolar**
Leila de Oliveira Novais 561

- | | |
|---|--|
| <p>5. A parceria entre o diretor (a) escolar e o coordenador (a) pedagógico (a) numa gestão escolar democrática e participativa
Cristiana Câmara Araújo 562</p> <p>6. Contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização
Gabriela Castro 563</p> <p>7. Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil: Adaptações da Rotina Escolar para o Ensino Remoto em decorrência da Pandemia de 2020
Gisela Martello Matelli 564</p> <p>8. Diversidade no percurso de aprendizagem: como a escola poderia contemplar a todos?
Marcella Figueira 565</p> <p>9. Letramento: a importância do trabalho da escrita na Educação Infantil como um encaminhamento para uma alfabetização mais significativa
Ana Paula Waimberg 566</p> <p>10. Motivação no processo de aprendizagem dos alunos adolescentes: uma articulação possível entre neurociências e educação.
Simone Dias Dantas Aranha 567</p> <p>11. O dever do sujeito e a experiência na cidadania
Nádia Nunes de Camargo 568</p> <p>12. O livro e o letramento estético: Livros-imagem para a educação do olhar desde a infância
Izabela Mariano Figueiredo de Araújo 569</p> <p>13. O lugar do corpo na Educação Infantil: efeitos sobre práticas que consideram o corpo dentro da sala de aula
Laura Leite Alencar de Oliveira 570</p> | <p>14. O papel da escola na (des)construção dos estereótipos de gênero na Educação Infantil
Marina Silveira Di Ninno 571</p> <p>15. O uso do livro didático em sala de aula
Gabriela da Cunha Santos 572</p> <p>16. Projetos sociais com adolescentes em prol de uma educação integral
Ingrid Tálion Almeida Santos 573</p> <p>17. Um olhar para algumas práticas descolonizadoras na Educação Infantil
Maiara Oliveira 574</p> <p>18. Um olhar sobre o uso das metodologias ativas a partir de um livro de LP para 4º ano do Ensino Fundamental
Christiane Rocha Novas 575</p> |
|---|--|

ANA CRISTINA SCHNYDER L. CASTELLO BRANCO

ARIELA KABBANI

CRISTINA AIKO WAKAMOTO

DEBORAH SUTTON CHAMMAH

LUCILA CORTELLAZZI GARCIA

01. A TRAVESSIA – O DESAFIO ESTÁ NO CAMINHO

Este material foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Pedagogo no Instituto Singularidades sob orientação da Prof^a Me. Denise Rampazzo da Silva apresentado na Jornada Singular – Pedagogia/2º semestre de 2020.

SÃO PAULO
2020

O jogo **A Travessia: o desafio está no caminho** tem como proposta criar um material didático para alunos do Ensino Médio como forma de auxílio em sua jornada de escolha profissional. Nosso objetivo é convidá-los para um caminho de autoconhecimento, que passa pela desconstrução de mitos sobre as profissões existentes, pelo reconhecer dos desejos de futuro, pela conscientização das habilidades já existentes e quais serão necessárias adquirir para esta escolha profissional. A Travessia apresenta um jogo, cuja modalidade é inspirada no RPG (*Role-Playing Game*)¹, no qual possibilita aos jogadores assumirem diversos papéis de personagens, criando assim, uma mini realidade com conflitos e resolução de problemas a serem enfrentados e objetivos a serem alcançados. Para isso, nos embasamos nos seguintes autores para sustentação teórica: Josemberg M. de Andrade, Girlene R. de Jesus Maja Meira e Zandre B. de Vasconcelos (2002); Antoni Zabala (2002), entre outros, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017; 2018).

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa formação acadêmica, aprendemos que a adolescência retrata o período de transição entre a infância e a idade adulta, no qual o jovem passa por diversas mudanças, tanto no âmbito biológico, quanto no social e psíquico. Visto que, é praticamente impossível desvincular essas mudanças umas das outras, pois, em seu conjunto, são os aspectos que exemplificam a síndrome do adolescente (NASIO, 2011) quando ele está em crise. Essa fase pode variar dependendo do contexto que está sendo observado, pois, em culturas diferentes, podem aparecer nas mais variadas formas, com durações distintas. Na nossa sociedade, trata-se como a fase na qual o/a jovem enfrenta o luto de sua infância e passa a se deparar com diferentes problemas para os quais ainda não possui uma resposta. Isso o torna vulnerável e, ao mesmo tempo, pode trazer um sentimento de incapacidade. É nesse momento que se instala a crise. Segundo Nasio:

A crise de adolescência designa o período intermediário da vida em que a infância não terminou de acabar e a maturidade não terminou de nascer, ao passo que um adolescente em situação de crise aguda é um jovem cujo comportamento, já agressivo ou dependente, por exemplo, torna-se subitamente inadministrável por sua família. [...] Porque para crescer todo adolescente é obrigado a padecer de uma neurose e desvencilhar dela. Ele é obrigado a sofrer o assalto de suas pulsões e a intransigência de seu superego, e a conciliá-los no fim (2011, p. 29).

A mistura de todos esses sentimentos pode levar o adolescente a tomar decisões precoces e, em muitos casos, agir de forma contraditória, pois enfrenta essas contradições dentro de si mesmo.

Assim, essa é a fase em que devemos construir uma autonomia maior do que a que tínhamos quando criança. Essa autonomia traz consigo independência

intelectual e a responsabilidade de fazer escolhas por si mesmo. Dentre essas escolhas, uma das mais comuns e importantes, dentro da cultura do nosso País, é a escolha de qual carreira seguir. Nesta fase, os adolescentes se encontram no período final da escola e costumam se preparar para a vida profissional que irão seguir e o que devem enfrentar para conquistar sua vaga na faculdade ou no mercado de trabalho. Considerando que essa é uma fase na qual o adolescente está imerso em uma crise, cabe a nós tentar compreender e investigar se esse jovem está de fato preparado para tomar uma decisão tão importante. Assim é mesmo um momento delicado, afinal:

O jovem se vê diante de uma multiplicidade de profissões, áreas de estudo, cursos, chegando a ficar, muitas vezes, confuso diante de tal complexidade. Inicialmente, ele se guiará a partir do mapa representacional construído por si próprio com base na sua posição sociocultural e econômica (SILVA, 1999apud ANDRADE, MEIRE e VASCONCELOS, 2002, p.2).

É possível ainda afirmar que:

Na maioria dos casos, quando os jovens são chamados a refletir sobre as dificuldades e possibilidades do mercado de trabalho e de se escolher uma profissão, usam meios não muito seguros, recorrendo a mitos e ideologias que sem dúvida, os tranquilizam e diminuem as suas ansiedades, mas não são verdadeiras saídas (JUNQUEIRA, 1999apud ANDRADE, MEIRE e VASCONCELOS, 2002, p.2)

A partir das nossas vivências e dos estágios de observação realizados com turmas do Ensino Médio, no qual nos deparamos com o processo de análise de possibilidades de escolha de profissões, percebemos que o jovem se depara muito cedo com a necessidade de uma escolha que lhe parece definitiva, uma vez que imagina ser para o resto de sua vida. A pressão sobre esse jovem o leva a acreditar que não há espaço ou tempo para errar, portanto, a escolha de carreira que tomar deve ser a certa, tal pressão não leva apenas em consideração suas questões internas que envolvem seus interesses, talentos e aptidões e a maneira como ele vê o mundo e como ele enxerga a si mesmo, mas também leva em conta as influências externas advindas dos seus pais, do meio social em que ele vive e dos seus colegas e amigos.

De acordo com Santos (2005), a adolescência é um estágio do ciclo de vida no qual o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças em sua vida. No entanto, o processo de desenvolvimento da identidade do indivíduo se torna ainda difícil diante da multiplicidade de opções e transformações que perpassam a sociedade atual. Assim, segundo Lemos:

O adolescente em permanente reconstrução interna deve acompanhar essas mudanças e precisa se posicionar diante delas. Entretanto, observamos que os mesmos vêm sendo “bombardeados” por informações que nem sempre contribuem para a constituição de uma identidade genuína (2001, p. 29).

Notamos que o jovem conta com recursos escassos que o auxiliem a tomar a decisão que lhe parece correta. Poucos jovens têm acesso às informações suficientes sobre o mercado de trabalho e às diversas profissões existentes, assim como a carência no apoio da escola para se conhecerem melhor, com propostas que possibilitam o autoconhecimento, para assim descobrirem que caminho profissional seguir, essas observações, feitas durante os estágios, em que foi possível perceber o pouco tempo dedicado às atividades e aos momentos que oportunizam aos alunos conhecerem a si mesmos, compreenderem quais suas habilidades desenvolvidas e quais desejavam conquistar, bem como, quais são seus talentos e como esses talentos podem auxiliar na escolha de uma carreira que contemple as realizações pessoais de cada um.

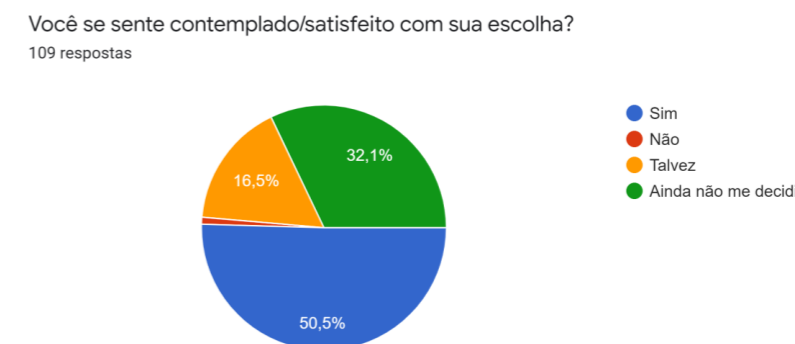
É sabido que a instituição escolar é parte essencial durante esse processo, pois ao ter como objetivo formar indivíduos de maneira integral, inseridos dentro de um contexto social, econômico e político, a escola deve auxiliar os alunos a perceberem e entenderem o seu papel dentro do contexto social. Uma vez que, segundo Ambiel (2016), nem sempre algumas decisões para se definir quanto à trajetória de vida que se deseja são realizadas de forma autônoma, necessitando de apoio para concretizá-las.

Para tanto, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p.473).

Atentas a esse propósito escolar e levando também em consideração nossas experiências pessoais, resolvemos fazer uma pesquisa por meio de um questionário on-line (Apêndice A) direcionado a indivíduos das mais diversas idades. A pesquisa buscou identificar a percepção das pessoas sobre a responsabilidade e o papel da escola no processo de escolha de carreira dos alunos, assim como suas próprias experiências dentro desse mesmo contexto. Ao final da pesquisa, respondida durante um período de sete dias por 272 pessoas, notamos que mesmo, em sua maioria, considerando o apoio da escola como essencial durante esse processo, grande parte considera que não recebeu o suporte necessário ou desejado.

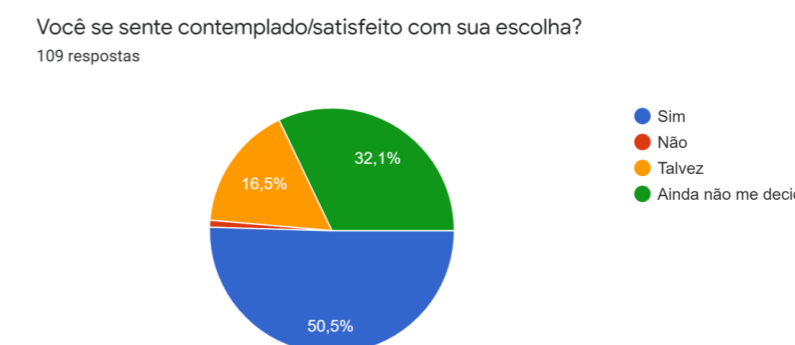
A pesquisa contou com estudantes de escolas públicas e privadas, a idade mínima dos respondentes é 15 anos. A seguir, nas figuras 1 e 2, são apresentados alguns dados do levantamento:

Figura 1: Gráfico que apresenta a porcentagem da faixa etária dos participantes.



Dentre os jovens em idade escolar, foi possível identificar que, segundo os entrevistados, há escolas que oferecem esse apoio, em sua maioria, com foco no vestibular, porém, apesar dos incentivos oferecidos, metade dos jovens que responderam ao questionário ainda apresenta uma dúvida em relação à carreira, como comprovado a seguir.

Figura 2: Gráfico que apresenta a satisfação dos participantes em sua escolha de carreira.



Ao questioná-los a respeito de quais sugestões de melhorias, direcionadas à gestão escolar, poderiam auxiliar na escolha de carreira, percebemos que uma quantidade mínima de adolescentes estava completamente satisfeita com o trabalho da escola neste quesito. A maioria levantou sugestões de apoio à escola em relação à apresentação de profissões, como indica o entrevistado a seguir, na pergunta 1.8: “[...] não apenas as conhecidas como “óbvias” (direito, psicologia, arquitetura, adm., economia...), pois muitos alunos acham que devem obrigatoriamente se encaixar em uma dessas carreiras, mas muitas vezes não se encaixam” (APÊNDICE A).

Quanto ao apoio em relação à percepção de si mesmo para a escolha profissional, muitos concluíram que as escolas deixam esse tema de lado. Resumimos essa percepção por meio da resposta de um dos respondentes na pergunta 1.8,

transcrita a seguir: “Eu acho que promoveria mais conversas e atividades para que os alunos se conheçam, conheçam seus gostos, pontos fortes e personalidades”. (APÊNDICE A).

Além disso, a pesquisa também mostrou que para muitos dos jovens e adultos que já estão cursando a faculdade e/ou trabalhando, o apoio da escola não contribuiu para sua escolha de carreira, como pode ser notado nas respostas extraídas do questionário da pergunta 2.4: “Não ofereceu apoio, a meu ver a escola apenas se concentrou em que todos tivessem boas notas no vestibular, mas não necessariamente separado pelas matérias de escolha do que o aluno queria cursar. (APÊNDICE A) e “A falta de apoio contribuiu para que eu não tivesse bons parâmetros para escolher de maneira mais bem pensada minha carreira”. (APÊNDICE A).

Como consequência da falta de apoio e suporte por parte das escolas, muitas das respostas sugerem que sua primeira escolha de carreira não foi muito bem pensada, o que levou a uma grande frustração.

Tendo em vista esta pesquisa, baseadas em nossas investigações teóricas e nossa percepção sobre o tema, expostos no início deste documento, nos sentimos provocadas a querer compreender de forma mais consistente a relação entre a construção da autoeficácia do adolescente, a percepção de suas habilidades e a escolha profissional.

Faz parte desse reconhecimento do sujeito, criar um material que “fale a sua língua”, portanto, utilizaremos uma linguagem jovial, lúdica e divertida, sem deixar de lado a seriedade do assunto, que é dar a oportunidade de, por meio do autoconhecimento, esses estudantes trazerem para a consciência seus desejos, suas habilidades adquiridas e as habilidades a conquistar.

Optamos por desenvolver esse material, pois percebemos a falta de recursos e ferramentas existentes para auxiliar os adolescentes a fazerem uma escolha de carreira consciente, de maneira que seja uma profissão adequada a cada aluno, levando em conta seus gostos, habilidades, talentos, interesses, entre outros. A falta desse tipo de material acaba deixando o professor com recursos muito limitados para oferecer ajuda e informação aos seus alunos. Portanto, ao compreendermos essa necessidade, surgiu a oportunidade de criar uma ferramenta que sirva de apoio para os professores e professoras que trabalham com jovens na escola ou em ambientes não-formais.

Consideramos também a possibilidade de levar a uma ruptura dos padrões existentes, nos quais a escolha profissional é guiada a partir do mapa de representações construído pelos adolescentes com base em sua posição sociocultural e econômica, além da identificação dos mitos e ideologias que servem de base para essa escolha.

O grupo acredita que todos têm potencial para serem plenos e integrais no processo de transição entre o mundo da escola e o mundo do trabalho e que cabe à instituição escolar auxiliar os jovens nessa caminhada para que o ponto

de chegada seja eficaz, assertivo, levando-o a uma completude como ser individual e social.

Assim sendo, temos como objetivo geral, elaborar um material didático em formato de jogo que contribua para uma transição eficiente entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, considerando o jovem como sujeito de desejos, possuidor de habilidades pré-existentes e capaz de desenvolver habilidades necessárias para uma vida profissional plena e assertiva.

Para tanto, definimos no início deste projeto como objetivos específicos:

- Pesquisar jogos já existentes que tenham como proposta propósito similar;
- Realizar um levantamento de autores que estudam conceitos como: o jogo como ferramenta de aprendizagem; a importância da construção da autoeficácia para a tomada de decisões; a influência dos mitos e ideologias pré-existentes para a escolha profissional; a importância do conhecimento dos desejos e o autoconhecimento para decisões assertivas da escolha profissional; o entendimento das habilidades (existentes e necessárias de serem adquiridas) como ferramenta de empoderamento para a escolha da carreira profissional;
- Investigar o público-alvo, sua linguagem, fase de desenvolvimento e relações emocionais, para a construção de um material didático que seja eficaz e que alcance seus objetivos pedagógicos;
- Planejar a dinâmica do trabalho do grupo, valorizando as habilidades de cada um dos componentes e seguir o cronograma de trabalho proposto;
- Desenvolver o jogo, do tipo RPG (Role-PlayingGame);
- Pesquisar possibilidades de identidade visual e materiais mais adequados ao projeto.

Criar um material didático inclusivo, acessível e que siga a linguagem do jovem é mais do que um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, é uma forma de utilizar o conhecimento adquirido como meio de transformação social com serventia para o bem comum.

Nossa vivência, no curso de Pedagogia, mostrou que a educação não se resume a um processo baseado em ponto de partida e ponto de chegada, faz-se necessário que os segmentos que compõem a totalidade da Educação Básica conversem entre si para que esse percurso e transição para a vida adulta aconteça de forma efetiva. É fundamental que a instituição escolar cumpra o seu papel de: formar cidadãos e cidadãs capazes de vivenciarem plenamente seus direitos e que participem da sociedade transformando seus contextos sociais.

Expandir esse processo como rede garante as pontes da integralidade, permitindo aos alunos que sigam inteiros em seus anos escolares sem deixar de lado seus desejos e fazendo uso das suas habilidades. Respeitar o sujeito em sua particularidade faz florescer habilidades, por vezes, adormecidas, empoderando os estudantes para que sejam participantes ativos da sociedade em que vivem a partir de escolhas profissionais assertivas. É importante frisar que a palavra assertiva, neste contexto, não é aplicada no sentido de acerto, mas sim no sentido de escolha acompanhada de identificação e satisfação pessoal plena.

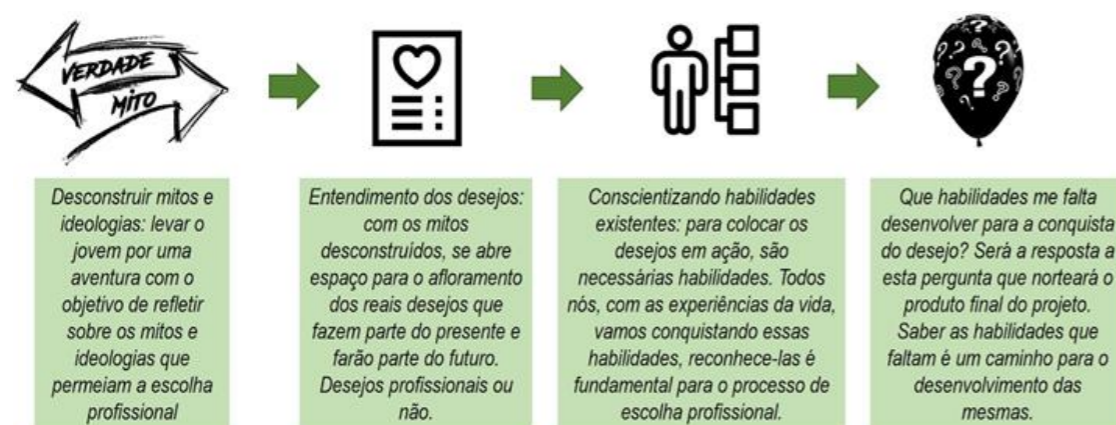
A profissão de educador, apresentada pelo Instituto Singularidades, nos convoca a ir além do papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, convoca-nos a ser um mediador no processo que leva à conscientização das potencialidades dos nossos estudantes. Estamos convictas de que é necessário garantir aos estudantes que acreditem nos desejos e no direito de concretização deles. Concordamos que os estudantes são capazes e inteligentes, a despeito de suas condições econômicas e sociais e seus posicionamentos políticos. Temos como missão garantir que exerçam plenamente sua cidadania.

É importante destacar que, como educadores, também nos cabe assumir a responsabilidade da profissão, garantindo o direito de aprendizagem e de escolha dos nossos alunos, para tanto, este material didático não será norteado por achismos ou tabelas que oferecem como produto um “ligue as pontas” com resultados prontos.

Para garantir um processo efetivo, cujo resultado seja o exposto anteriormente, desenvolvemos caminhos que serão baseados em quatro pilares, sendo eles:

- Desconstruir os mitos e ideologias sobre a escolha profissional;
- Entendimento dos desejos;
- Conscientização sobre as habilidades existentes/adquiridas;
- E, por fim, conscientizar sobre as habilidades a serem desenvolvidas.

Figura 3: Quatro pilares de embasamento do processo.



A partir do exposto acima, as perguntas de investigação que norteiam nosso percurso durante o desenvolvimento do material são:

- É possível contribuir com uma transição eficiente entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, considerando o jovem como sujeito de desejos, com um conjunto de habilidades já desenvolvidas?
- É possível contribuir com o processo de autoconhecimento do jovem a fim de que ele identifique quais habilidades precisa desenvolver para alcançar uma vida profissional plena e assertiva?

Nossa hipótese é que sim, é possível utilizar o jogo de interpretação de papéis como processo didático e convidar os jovens a trilhar caminhos de autoconhecimento e reflexão de forma lúdica e divertida. Além disso, acreditamos que o jogo desafiará os alunos de modo que, ao serem convocados a tomar decisões importantes para a finalidade do jogo, utilizar conhecimentos existentes (e saber explicar como utilizá-los), argumentar e provar suas ideias, gerar uma grande reflexão. A crença é que, ao final das quatro aventuras, os estudantes tenham refletido sobre seus processos (intencionalmente direcionados e objetivados em cada aventura), reconheçam seus desejos e habilidades, ampliem seus olhares para conhecer diferentes profissões e, ao mesmo tempo, consigam desmistificar algumas falácias sociais que rondam a escolha profissional assertiva. Para nós, o jogo fornecerá aos alunos ferramentas necessárias para fazer comparações e sínteses entre as diferentes escolhas profissionais e suas características, além de relacioná-las à sua própria história de vida e conhecimentos.

Os autores que embasaram teoricamente a criação do jogo são estudiosos que abordam os temas de juventude, jogos, jogos RPG, autoeficácia, ideologias, mitos e contexto social, autoconhecimento, habilidades. Entre eles: SCHMIT (2008); Souza (2015); Toledo (2014); Gomes (2012); Vieira (2014); Perrenoud (2000) e Zabala (2002). Também nos embasamos na BNCC que traz as orientações oficiais para o trabalho com essa faixa etária.

2. CAMPO DE PESQUISA

O jogo tem como proposta ser uma ferramenta de auxílio para a escolha consciente de carreira de jovens do Ensino Médio por meio de um caminho de autoconhecimento que passa pela desconstrução de mitos sobre as profissões existentes, pelo reconhecer dos desejos de futuro, pela conscientização das habilidades já existentes e quais serão necessárias adquirir para sua escolha profissional. Sua aplicabilidade será na sala de aula, com o acompanhamento do professor, por meio de curtas jornadas - quatro aventuras - pensadas para a provocação de discussões e reflexões.

Considerando nossa proposta de um jogo inspirado no RPG, no qual os jogadores são responsáveis pela construção de sua narrativa não-linear, utilizando como plano de jogo a imaginação e a interação entre os participantes e tendo como proposta envolver os jogadores em uma jornada de descobrimentos, o material será nomeado "A Travessia: o desafio está no caminho".

Acreditamos que o jogo trará resultados efetivos para a conscientização da escolha profissional por ter objetivos claros, teorias relacionadas à formação integral, por desenvolver um processo de autoconhecimento e reflexão e falar a língua e seu público-alvo.

O jogo, considerado como objeto de criação neste projeto, apesar de ser pensado para aplicação em sala de aula, foge das regras da "escolarização formal", a intenção é que seja um momento divertido e, ao mesmo tempo, cumpra com parte do currículo oficial, mas especificamente ajude o educador no desenvolvimento de uma das competências gerais apresentadas na BNCC e que está diretamente relacionada à construção de um projeto de vida e ao entendimento do mundo do trabalho, conforme será detalhado no decorrer deste projeto.

Outro ponto importante que garantirá a efetividade deste projeto e, portanto, os objetivos definidos neste trabalho, é a participação ativa do professor em sala de aula. Para este público, será criado um material específico com explicações teóricas pertinentes e relações entre o jogo e o currículo oficial do Ensino Médio. O grupo acredita que o papel do educador como mediador no momento dos jogos é fundamental e por isso, ao receber este material específico, o professor encontrará informações e indicações necessárias não apenas para ser um mediador no momento do jogo, mas também se enxergar como jogador e assim propiciar aos alunos um grande momento de discussão e aprendizado.

Nossa intenção é aplicar o jogo em um grupo de adolescentes no início do ciclo do Ensino Médio, pois é justamente quando começam a se questionar sobre as diversas possibilidades de carreira a ser seguida e nem sempre conhecem ou já refletiram sobre suas habilidades e talentos, que são questões imprescindíveis para essa escolha. Como, ao longo do nosso pré-projeto, tivemos contato com os professores e o diretor do Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo, pretendemos aplicar "A Travessia" com o público de alunos do 1º ano do Ensino Médio da escola em questão.

2.1 O produto final

O produto do nosso projeto é composto por quatro aventuras que desafiam o aluno a cumprir as missões propostas; as cartas relacionadas aos personagens do jogo; o Manual do Educador Jogador, o Livro do Mestre e o Diário de bordo.

As aventuras

A primeira aventura foi pensada como uma forma de propiciar ao jovem uma experiência de reflexão sobre os mitos e ideologias que permeiam qualquer escolha profissional e sobre a relação direta que existe entre as profissões e as habilidades. Para isso, foi criada uma narrativa baseada em uma problematização permeada por um acontecimento verídico 11 de Setembro de 2001-, no qual os jogadores precisarão utilizar as habilidades das profissões para resolver, de forma colaborativa, a missão.

Durante esse percurso, a intenção é mostrar que todas as profissões estão diretamente relacionadas às habilidades e ao mesmo tempo fazer os alunos refletirem sobre suas possíveis escolhas profissionais de forma lúdica, desafiadora e divertida. Um dos recursos utilizados para a desmistificação das profissões "comuns", aquelas mais escolhidas pelos jovens, é a criação de uma Carta Coringa, na qual os jogadores têm que pensar "fora da caixa" e escolher uma profissão diferente das apresentadas nas Cartas personagens do jogo, além de elencar habilidades relacionadas a sua escolha.

Para deixar o jogo ainda mais dinâmico, as jogadas acontecem a partir da relação entre a escolha de uma ação que conduzirá a uma reação e que só será revelada no momento da jogada.

A segunda aventura tem como objetivo a reflexão sobre os desejos profissionais do aluno em toda a sua trajetória e como eles podem estar relacionados com a profissão que irão escolher no futuro. Foi criada uma narrativa baseada em outro acontecimento verídico da história – O tsunami na Indonésia em 2004 – na qual os jogadores deverão levar em conta seus desejos profissionais do passado e presente, para completarem suas missões.

Essa aventura tem como objetivos principais fazer com que os alunos entendam que seus desejos são construídos por meio de suas experiências de vida e percebam que, ao lembrar sobre sua trajetória individual, é possível identificar influências históricas que os constituem como são. Além disso, o desafio pode ajudá-los a perceber que sentimentos florescem em si ao assumir determinado papel profissional.

Essa etapa conta com missões muito diferentes da primeira e se torna dinâmica ao incluir atividades como mímica, desenho, relatos de vida, entre outros. O grupo tem a possibilidade de completar a missão a partir das votações realizadas pelo restante do grupo.

A terceira aventura, assim como as anteriores, também conta com uma narrativa baseada em um contexto histórico – Incêndio na boate Kiss –, na qual os alunos têm como missão ajudar o protagonista/mestre a tomar decisões conscientes para solucionar a situação do local.

Para isso, precisam utilizar habilidades que identificam em si mesmos e em seus colegas para convencer o protagonista a cumprir a missão. Isso permite que os alunos consigam colocar suas habilidades existentes em ação, de modo que sirva como uma simulação para situações-problema reais que irão enfrentar.

Essa dinâmica contará com cartas de elencar habilidades, contagem de tempo e um mapa da aventura. Todas essas características se aproximam bastante do RPG e têm a capacidade de cativar a curiosidade dos alunos.

A quarta e última aventura será a “ponte” da travessia. Os alunos recebem uma ponte individual, que tem como objetivo a reflexão de toda sua trajetória e experiências dentro do jogo. A aventura convida o aluno a atravessar sua própria ponte, levando em conta todos os seus aprendizados até o momento.

O Manual do Educador Jogador

Inspirado no livro do professor dos materiais didáticos presentes nas instituições de ensino, o Manual tem como proposta apresentar o jogo A Travessia para o docente, esclarecendo a sua importância do auxílio escolar para a escolha de uma carreira consciente, os benefícios dos jogos e da gamificação dentro da prática escolar, a proposta de um jogo RPG e sua dinâmica, a sua relação com os currículos oficiais e, por fim, e não menos importante, a preparação docente para utilização dos jogos em sala de aula. Também está presente neste Manual todo o conteúdo do Livro do Mestre e as devidas orientações para o professor, assim como dicas de leitura para aprofundamento e uma orientação de como se dirigir no momento pós-aventura.

Para a elaboração deste documento, contamos com o apoio do Professor Júlio César Augusto Do Valle, o que enriqueceu nosso trabalho com suas observações sobre a gamificação, sobre a relevância de articular o jogo aos documentos oficiais de forma mais direta para o convencimento docente a respeito da potência desse tipo de instrumento didático. Também nos possibilitou compreender a importância de exaltar a preparação do docente de modo que ele planeje uma trajetória de sentidos, de autoavaliação crítica e reflexiva.

O Livro do Mestre

Livro utilizado por um dos jogadores e conta com todo o conteúdo do jogo: regras, enredo, caminhos, desafios. Para sua construção, procuramos criar um texto direto e objetivo, com todas as informações importantes para o andamento do jogo. Sua organização e seu layout foram pensados para que o aluno leitor tenha a mesma experiência de aventura dos demais jogadores, para isso, utilizamos os mesmos elementos (ou algo similar) das cartas do jogo.

O Diário de Bordo

Material utilizado por todos os jogadores, no qual de maneira individual, refletem sobre as aprendizagens do jogo e respondem a perguntas que auxiliam sem eu processo de autoconhecimento. É um dos principais elementos que auxiliam a alcançar objetivo do jogo, uma vez que é nesse momento que o aluno é conduzido a refletir sobre os “papéis” do jogo em consonância com as habilidades, desejos, entre outros.

2.2 Considerações do especialista

Após o término da criação inicial do protótipo, o material foi submetido ao parecer de uma especialista que trabalha com a faixa-etária a qual se destina o jogo e auxilia seus alunos no processo de escolha de carreira e projeto de vida. Ela aponta que o projeto está bem escrito, com a fundamentação teórica condizente e de importância pelo impacto na sociedade, uma vez que a orientação profissional em nossa sociedade é restrita e faz-se necessário democratizar o acesso à orientação profissional para um maior número de pessoas.

Segundo a especialista, “a escolha profissional deve ser pensada, refletida e pautada em critérios sólidos e de autoconhecimento”. Nesse sentido, o trabalho apresentado cumpre esse papel de auxílio, considerando-o aplicável e altamente viável.

Outro aspecto positivo levantado é a utilização do jogo como proposta didática por ser uma prática lúdica interessante para aplicação em grupo, ideal para situações escolares.

Como observação a ser corrigida no futuro, destacou um melhor detalhamento para explicação e utilização da Carta Coringa, com direito a uma sugestão para seu melhor aproveitamento.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Considerando os eixos indicados como norteadores de criação do nosso projeto, os autores que darão embasamento teórico ao nosso projeto serão apresentados abaixo seguindo o seguinte raciocínio: o jogo como ferramenta de aprendizagem e os eixos a serem explorados no jogo.

3.1 A escolha do recurso pedagógico: o jogo

A importância do uso de jogos como material didático está relacionada ao fato de ser um atrativo para os jovens. Ao longo de nossa aprendizagem, compreendemos que utilizar essa ferramenta, no processo, permite que o processo de construção do conhecimento não esteja pautado exclusivamente no desenvolvimento das habilidades cognitivas. A utilização do jogo pode promover o desenvolvimento das habilidades diversas e possibilitar a mobilização dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas e contribuindo para o desenvolvimento de competências que transcendem o desenvolvimento cognitivo. Acreditamos que essa estratégia tem potencial para envolver e promover a participação dos jovens de forma ativa de modo que desperte seu interesse e curiosidade. De acordo com Macedo (2007):

Resumidamente, do ponto de vista das crianças, a ação de jogar é significativa, o que justifica seu valor e envolvimento. Do ponto de vista profissional, a ação de jogar é meio para se trabalhar a construção, a conquista ou a consolidação de determinados conteúdos, atitudes e competências. Trabalhar conceitos abstratos por meio de situações ilustrativas é um recurso interessante e ajuda os alunos a encontrarem sentido nas exigências e demandas escolares (2007, p. 30).

Além disso, pode-se tornar o aprendizado mais significativo por meio dos jogos, os alunos atribuem um maior sentido ao que estão aprendendo e como utilizar esse aprendizado na prática. Os jogos também contribuem para melhorar as relações dos estudantes que jogam, pois promovem uma interação diferente da que estão acostumados na escola, como o trabalho em equipe, a relação eu com o outro e suas trocas de experiências. Segundo Macedo, Petty & Passos (2007):

A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os raciocínios (2007, p.10).

O RPG (*Role-PlayingGame*) é um gênero de jogo que será utilizado no material didático proposto neste projeto. Esse gênero surgiu nos Estados Unidos, em 1974, e foi adaptado para diversos jogos diferentes. Trata-se de um espaço no qual os jogadores (neste caso, os alunos) atribuem-se papéis e personagens para interpretar e montam uma narrativa coletivamente. O jogo não possui um enredo fixo e requer algumas escolhas necessárias para cativar a atenção dos alunos e para que ele tenha significado. Cada aluno deve escolher um personagem e, junto com o personagem, diferentes características (físicas, mentais, entre outras) para protagonizar. À medida

que cada aluno faz suas escolhas, o jogo vai estabelecendo um objetivo e eles são convocados a uma série de conflitos e resolução de problemas.

A escolha pelo RPG, como uma das estratégias de jogo, também encontra respaldo teórico no artigo de Souza (2015), *Uso de jogos de Role Playing Game* (RPG) como uma estratégia possível de aprendizagem de conteúdos de biologia na Educação de Jovens e Adultos no qual a autora aponta a importância do RPG para cativar os alunos. Segundo Souza:

O RPG é um recurso interessante para formar um ambiente onde o aluno desenvolve muitas habilidades, pois pode ser utilizado para formar ambientes de aprendizagem que estimulem o aluno a construir um conhecimento concreto. Essa modalidade de jogo pode ser adaptada a vários conteúdos didáticos e pode ser utilizada por várias disciplinas (2015, p. 389).

Ao aprofundarmos nossas investigações sobre o tema, utilizamos o trabalho de mestrado de Schmit (2008), *"RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos em que são feitos apontamentos teóricos como meio de reflexão sobre o uso do RPG na educação, tais como: sua história nos Estados Unidos (EUA) e no Brasil; alguns estudos sobre o RPG nos EUA e Europa; apresentação sua definição e suas dinâmicas; uma leitura do RPG a partir de Vygotsky e suas perspectivas metodológicas. São alguns dos aspectos que nos alimentaram teoricamente nesse processo. Para Schmit:*

O RPG seria uma espécie de laboratório de vivências onde o limite é a imaginação dos participantes. Assim, por meio do RPG, os jogadores podem conferir novos sentidos às suas experiências, podendo ser uma ótima ferramenta para intervenções do educador (2008, p. 62).

Também nos deu suporte teórico, o material produzido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná de autoria de Toledo (2014), *"RPG como estratégia de ensino: uma proposta para o ensino de profissões"*. O material destinado aos educadores da rede do Paraná oferece uma unidade didática sobre o RPG como uma forma de metodologia de ensino e de recurso tecnológico no ensino vinculado às profissões. O conteúdo foi bastante inspirador, pois de acordo com Toledo:

A diversão do RPG não está em vencer ou derrotar os outros jogadores, mas em utilizara inteligência e a imaginação para, em cooperação com os demais participantes, buscar alternativas que permitam encontrar as melhores respostas para as situações propostas pelo no roteiro. É um exercício de diálogo, de decisão em grupo, de consenso que incentiva o desenvolvimento, em jovens e adultos, do raciocínio, diálogo, criatividade, trabalho de equipe, leitura e diversas outras habilidades sociais (2014, p. 10).

3.2 A Travessia: RPG e os quatro eixos conceituais

Conforme já apresentado no capítulo sobre o Campo de pesquisa, o Jogo conta com uma apresentação de contexto geral (Manual do Educador Jogador) e será separado por aventuras distintas que comporão os eixos conceituais apresentados no infográfico abaixo:

Figura 4: eixos conceituais que embasam o processo.



Cada um dos quatro eixos seguirá embasamentos teóricos específicos que pretendem assegurar que os conteúdos das aventuras levem os estudantes a alcançar determinados objetivos. A seguir, faremos a descrição teórica por eixo.

Eixo 1: Verdades e Mitos

Objetivo: Desconstruir mitos e ideologias.

Conteúdo: Propiciar ao jovem uma aventura com o objetivo de que ele reflita sobre os mitos e ideologias que permeiam qualquer escolha profissional.

Conceitos básicos: autoeficácia, ideologias, mitos e contexto social.

A desconstrução de mitos e ideologias seguirá no caminho da construção da autoeficácia, por meio de um trabalho de reflexão sobre suas crenças/ confiança em relação às suas capacidades para a resolução de um problema ou determinação para completar uma tarefa em uma dimensão equilibrada, sem se abater ou se levar por influências externas dos mitos e ideologias.

Andrade, Meire e Vasconcelos (2002) advertem sobre a tendência idealizadora/fantasiada do jovem em relação ao seu futuro, o que, segundo os autores, não é ruim, porém, sem perceber, esse mesmo jovem pode acabar idealizando também uma sociedade e um mercado de trabalho ímpar e inerte. Para tanto, de acordo com os estudiosos, é de suma importância a reflexão de que sua perspectiva de vida deve acompanhar a realidade dinâmica sociocultural e econômica na qual está inserida, assim como ter consciência de que suas escolhas não são estáticas, realizadas apenas naquele exato momento, ao contrário, é um movimento contínuo à medida que vai tendo consciência de si, de sua personalidade, de seus interesses e aptidões, que são influenciados conforme suas experiências e o tempo.

No artigo, "Relações entre autoeficácia para escolha profissional, exploração e indecisão vocacional", Ambiel e Hernandez (2016) apresentam a teoria da autoeficácia que, segundo os autores, é um conjunto de crenças que influenciam o sucesso e o envolvimento de uma conduta – como uma ferramenta em potencial de auxílio para a escolha de carreira, uma vez que, segundo Bandura (1997) apud Ambiel e Hernandez (2016):

A crença de autoeficácia é um dos fatores principais que influenciam o comportamento humano, uma vez que tende a modular quanto esforço, tempo, obstáculos e estresse uma pessoa poderá despendar, o que tende a se relacionar com a probabilidade de sucesso que uma pessoa tem para desempenhar uma determinada atividade (2016, p.68).

Os autores também apresentam a Escala de Autoeficácia para a Escolha Profissional (EAE-EP), uma ferramenta utilizada por profissionais especializados em orientação vocacional e cujos princípios serviram como inspiração para o nosso projeto.

No artigo, "Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: uma revisão", Nunes (2008, p. 30) descreve o funcionamento e a formação das crenças de autoeficácia, que "são definidas como a confiança na capacidade pessoal para organizar e executar certas ações". Tais crenças, segundo o autor, são formadas por meio do processamento cognitivo, que abrange ações de atenção, memória e integração de informação, sendo que devemos levar em consideração que as informações processadas só serão integradas aos julgamentos da autoeficácia quando se tem a apreciação cognitiva. Outro ponto levantado pelo autor a ser destacado é a indicação que o autoconhecimento sobre a eficácia de uma pessoa baseia-se em quatro fontes: experiência pessoal; aprendizagem vicária; persuasão verbal e outros tipos de influência social; e indicadores fisiológicos.

Eixo 2: Entendimento dos Desejos

Objetivo: Refletir sobre experiências para conscientizar desejos.

Conteúdo: Com os mitos desconstruídos, abre-se espaço para o afloramento dos reais desejos que fazem parte do presente e devem ser buscados no futuro. Desejos profissionais ou não.

O entendimento dos desejos seguirá um caminho que passa pela construção do *Self* dialógico (construção narrativa da identidade), por meio de um trabalho autobiográfico das histórias de vida.

O conceito de *Self* dialógico pressupõe que a identidade aflora a partir da construção narrativa de quem eu sou e as minhas experiências de vida, assim:

A abordagem narrativa do *self* e da identidade consolidou-se recentemente no campo da psicologia a partir dos escritos de Hermans e Kempen (1993) e McAdams (2001). Ela tem como princípio a ideia de que a história contada por uma pessoa acerca de sua vida pode ser tomada como um retrato de seu próprio *self* e de sua identidade (VIEIRA e HENRIQUES, 2014, p. 163).

A construção da autobiografia ascende às memórias de longo prazo que estão diretamente relacionadas à construção do eu. Refazer as trajetórias da

vida é um caminho de conscientização que cruza o eu e as memórias autobiográficas, considerando as experiências vividas como ferramenta de transformação.

[...] Por um lado, as memórias surgem organizadas em torno do Eu e, por outro lado, a percepção da continuidade do Eu, a identidade pessoal, depende das memórias que correspondem às experiências vividas. É quando o ser humano toma consciência de si enquanto ser que existe como ser único, enquanto Eu, que surge a capacidade de contar uma história (Damásio, 1999), a sua história pessoal (Greenwald, 1980) constituída por experiências que viveu, que estão gravadas na sua memória e organizadas em função do Eu constituindo aquilo que se designa por memória autobiográfica (GOMES, 2012, p. 4).

Neste projeto, a busca pela identidade acontece de forma integrada e tem como função ascender ao propósito de vida. “A identidade é aqui definida como a integração sincrônica e diacrônica do *self* capaz de situar a pessoa em algum nicho psicossocial e dar um mínimo de propósito e sentido a sua vida” (VIEIRA e HENRIQUES, 2014, p. 163).

Tornar a identidade consciente é uma forma de ajudar os sujeitos a definirem os propósitos que trazem sentido à vida. A construção e/ou identificação dos desejos é o próximo passo desta trajetória, pois a partir do momento que se entende o propósito de vida se torna possível elencar, de forma consciente, os desejos.

Eixos 3 e 4: Conscientizando sobre as Habilidades

Objetivo: Reconhecer as habilidades já alcançadas e as habilidades a serem desenvolvidas para conscientizar o processo de escolha profissional.

Conteúdo: Para colocar os desejos em ação, são necessárias habilidades. Todos nós, com as experiências da vida, vamos desenvolvendo essas habilidades e reconhecê-las é fundamental para o processo de escolha da carreira.

Quais habilidades faltam desenvolver para a conquista do meu desejo? Será a resposta a esta pergunta que norteará o produto do projeto. Identificar as habilidades que precisam ser desenvolvidas é um caminho para o desenvolvimento delas. A discussão sobre a importância do desenvolvimento das competências no sucesso acadêmico, profissional e pessoal vem ganhando maior relevância nas últimas décadas. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a definição de competência aparece como: “A mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (2017, p. 8).

É, portanto, a capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos ou vivências para resolver questões da vida real, como pensamento crítico e empatia.

A BNCC também enfatiza que para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular deve desenvolver um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Devido à Reforma do Ensino Médio e à publicação da BNCC (2018) para essa etapa, os componentes curriculares obrigatórios para os três anos do EM são os de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, as competências específicas e habilidades das demais áreas de conhecimento podem e devem ser desenvolvidas em diferentes arranjos curriculares a partir dos itinerários formativos.

Segundo a matéria especial “O que é Educação para o Século 21?”, da plataforma Porvir do Instituto Inspirare, o desenvolvimento de competências é urgente e necessário:

Longe de ser um modismo, a preocupação com o desenvolvimento dessas características sempre foi objetivo da educação e precisa ser entendido como um processo de formação integral, que não se restringe à transmissão de conteúdos. Então o que muda? Para que consiga alcançar esse propósito, a inclusão de competências socioemocionais na educação precisa ser intencional. As competências socioemocionais são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar. (KALENA, ROCHA, OLIVEIRA,s/d, on-line).

Se há uma aparente concordância a respeito da importância das habilidades socioemocionais na formação de valores e na preparação dos jovens para os desafios do século XXI, por que o processo de ensino-aprendizagem não avança muito mais nesse quesito?

Ao contrário do processo de desenvolvimento cognitivo, representado na área de educação pelo desempenho acadêmico, via habilidades cognitivas como retenção, compreensão, interpretação e aplicação de conteúdos, as habilidades socioemocionais tratam de atributos que lidam com as próprias emoções dos indivíduos, sua capacidade de se relacionar com os outros e de gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas, além dos impactos em outras esferas.

De acordo com Bessa (2008):

Partindo do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Desse modo, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação (2008, p. 151).

Trabalhar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos alunos apresenta benefícios que vão além das habilidades em si. Considerando que as habilidades são capacidades que uma pessoa desenvolve para desempenhar determinado papel ou função, enquanto a competência é mais ampla e engloba a coordenação das habilidades com conhecimentos e atitudes.

Esse assunto é amplamente corroborado pelo pensamento de Zabala no texto “Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo”. Pará o autor:

Intervir na sociedade, participar de sua gestão, exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solidaria, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e natural, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender, etc., tudo isso torna necessário dispor de instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais capazes de responder a situações que se movem sempre no terreno da complexidade. (2002, p. 58).

Dessa forma é de grande importância não só identificar as habilidades de cada indivíduo envolvido no processo, mas também detectar as habilidades a serem desenvolvidas por cada um para contemplar seus desejos e, para tanto, é parte relevante o exercício do autoconhecimento e como consequência a avaliação dos próximos passos para a construção do seu projeto de vida.

4. ANÁLISE DE DADOS

A fim de identificar se os objetivos estabelecidos para este projeto foram alcançados, a proposta de coleta de dados inicial era a de aplicação do jogo em sala de aula com jovens do Ensino Médio que se encontram no momento de transição entre a escola e o mundo do trabalho. Entretanto, devido ao momento de pandemia e isolamento social que estamos enfrentando, não foi possível aplicar o jogo presencialmente aos alunos. Por conta disso, optamos por efetuar uma pesquisa junto à especialistas que atuam na área de Educação com alunos dessa faixa etária para a validação do material didático.

Encaminhamos um e-mail (Apêndice B) para sete especialistas da área apresentando uma introdução e um breve descritivo do jogo A Travessia, um questionário com nove perguntas (Apêndice C) e o Manual do Educador Jogador, que contém o conceito do jogo e o porquê da escolha dele como ferramenta pedagógica. Enviamos também outros documentos complementares caso os especialistas quisessem ter uma visão mais completa do projeto, como: o Livro do Mestre, o Diário de Bordo e os arquivos gráficos contendo as cartas do jogo e o material a ser impresso. Obtivemos respostas de quatro especialistas- cujos mini currículos encontram-se no Apêndice F.

Os especialistas foram escolhidos de acordo com referências de profissionais indicados pelos componentes do grupo e que estão inseridos no contexto do Ensino Médio. Em uma conversa com a orientadora, Prof.^a Me. Denise Rampazzo, definimos aqueles que poderiam contribuir com a análise desse material de maneira cuidadosa e detalhada. São profissionais da área da Educação, Mestres e Doutores, especialistas em filosofia, neurociências e matemática, sendo que todos atuaram ou atuam como professores no segmento do Ensino Médio.

Requisitamos que esses profissionais especialistas analisassem o material com foco no jogo e sua jornada, avaliando a possibilidade de auxiliar os estudantes no processo de transição entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, propiciando assim a reflexão sobre os seus desejos, as suas habilidades e as habilidades que o estudante deverá desenvolver para amparar sua trajetória. Baseadas nas respostas (Apêndices E, F, G e H) dos educadores, fizemos as seguintes análises– divididas em duas grandes categorias– que visam contemplar os objetivos iniciais desse projeto. Essas categorias são:

- (i) **O jogo como ferramenta potente para propiciar a reflexão dos alunos sobre o mundo do trabalho.**
- (ii) **O jovem como um sujeito reflexivo, capaz de realizar escolhas para uma vida profissional plena e assertiva.**

A seguir, seguem as análises de dados a partir das categorias definidas.

- (i) **O jogo como ferramenta potente para propiciar a reflexão dos alunos sobre o mundo do trabalho.**

Um de nossos grandes objetivos iniciais era criar um jogo que servisse como ferramenta potente para que o professor pudesse jogar com seus alunos e auxiliar no processo de formação referente à entrada no mundo do trabalho, possibilitando que o estudante consiga fazer uma escolha mais consciente no momento de transição em que se encontra. Segundo o especialista um:

Sem dúvida o jogo traz elementos potentes para auxiliar os jovens nesta reflexão. Cada aventura traz situações favoráveis a isso, seja pela situação em si, seja pela escolha da melhor habilidade da personagem para ser evocada, ou pela potência da discussão que emerge. Além disso, possibilita outras formas de posicionamento (via escolhas das situações ou via criação de novas personagens), o que sempre é muito importante por acomodar as diferenças entre os jovens (Apêndice H).

O professor se encaixa na posição de mediador, explorando a potencialidade do jogo a fim de conduzir uma discussão reflexiva com seus alunos sobre o processo de autoconhecimento e entrada no mundo profissional (e o quanto

essa entrada se relaciona com as habilidades de cada um) de maneira mais lúdica e que se aproxima da linguagem do jovem.

Dos quatro especialistas entrevistados, todos disseram que o material possui grande potencial de discussão e reflexão, tanto direta quanto indiretamente, no processo de escolha de carreira. A maioria aponta a maneira lúdica do jogo como um atrativo para os jovens, fornecendo um momento divertido e, ao mesmo tempo, uma reflexão a partir do tema tratado.

Além disso, os especialistas trazem também a importância desse jogo como uma proposta nova e diferente de trabalhar com os jovens estudantes em seu processo de escolha de carreira, visto que, na maioria das escolas, tal processo é trabalhado por meio de uma abordagem mais pragmática e que não convida o jovem a uma real reflexão de qual carreira pode ser a melhor escolha para si mesmo considerando seus desejos e suas habilidades. Para um dos especialistas, a presença de diferentes aventuras e contextos é capaz de conduzir os alunos a uma nova forma de posicionamento, o que torna a discussão muito valiosa. Porém, segundo a especialista três, o material também serve para outros propósitos, conforme pode ser percebido na sua afirmação:

Não sei se o que eu entendo como transição para o mundo do trabalho é justamente o objetivo desse jogo. Eu entendo que a “transição para o mundo de trabalho” tem em vista, por um lado, questões de ordem prática e cotidianas, como, por exemplo, organização salarial, e, por outro lado, conhecimentos atualizados específicos sobre a carreira que o aluno deseja seguir. “A travessia” tem outros méritos e, no meu entender, esses são mais valiosos do que essa “transição para o mundo de trabalho.” Parece-me que a reflexão do jogo permite um processo de autoconhecimento de si, dos desejos e das habilidades e ainda que esse processo auxilie na escolha profissional é maior que ele. Como eu entendo essa transição uma mudança de nível pragmático, acho ela pouco reflexiva. Mas, se com transição do mundo escolar para o mundo de trabalho queremos dizer a mudança de vida que acontece com o jovem que termina o ensino médio e tem diante de si uma realidade distinta da escola, o jogo oferece ótimas reflexões (Apêndice H).

A especialista entrevistada identificou que a proposta pode auxiliar o jovem nesse processo de escolha de carreira e mudança do Ensino Médio para a realidade do mundo do trabalho, porém, defende também que o jogo é algo que vai além desse processo, pois amplia a possibilidade de discussão do professor com seus alunos, incluindo outros valores.

Para todos os entrevistados, o formato de jogo é visto como algo muito positivo, pois é capaz de chamar a atenção do jovem, sendo algo que vai ao encontro de sua linguagem e que acaba sendo uma maneira mais interessante e criativa de trabalhar com os temas abordados. De acordo com Busarello, Ulbrichte e Fadel, no texto “A gamificação e a sistemática 1 de jogo: conceitos sobre a gamificação

como recurso motivacional”, isso acontece porque:

o ato de jogar, além de proporcionar prazer, é um meio de o sujeito desenvolver habilidades de pensamentos e cognição, estimulando a atenção e memória. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes. Para os autores, o engajamento é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente. Vianna et al. (2013) compreendem que o nível de engajamento do indivíduo no jogo é influenciado pelo grau de dedicação do mesmo às tarefas designadas. Essa dedicação, por sua vez, é traduzida nas soluções do jogo que influenciam no processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido (2014, p. 13).

Segundo as considerações dos especialistas que apreciaram o trabalho, a metodologia e as características do jogo contribuem para a imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido, funcionando como um motor motivacional, sendo essa sua potência capaz de possibilitar a reflexão a respeito de suas escolhas relacionadas ao ingresso no mundo do trabalho.

(ii) O jovem como um sujeito reflexivo, capaz de realizar escolhas para uma vida profissional plena e assertiva.

Desde o início do projeto, também se colocou como um dos objetivos desenvolver um jogo capaz de despertar no jovem a reflexão crítica, para que ele seja capaz de reconhecer seus desejos e habilidades a fim de auxiliá-lo a realizar escolhas conscientes em busca de uma vida profissional plena e assertiva. Tendo como foco nessa análise o aluno, o principal propósito é, por meio dessa trajetória, torná-lo um sujeito capaz de tomar decisões ou traçar caminhos de forma ponderada, cautelosa e com abertura para um maior número de possibilidades que corroborem com suas expectativas. De acordo com um dos especialistas:

o jogo pode ajudar de algumas maneiras o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Em primeiro lugar, ele serve como um guia com perguntas direcionadas sobre o tema, os alunos são conduzidos pelo jogo e pela reflexão sobre habilidades e profissões. Em segundo, o atrativo de ser, aparentemente, uma brincadeira ajuda a criar um clima propício para a atenção do jovem. Por último, a ferramenta também pode possibilitar jovens que são mais fechados a participar da discussão (Apêndice F).

Nessa mesma linha de pensamento, podemos ver essa possibilidade de afirmação de outro especialista ao dizer que “o jogo pode auxiliar nas reflexões. A transição para o mundo do trabalho pode exigir outros elementos, como autoestima, valores pessoais, influência familiar, questões socioeconômicas etc.” (Apêndice H).

De acordo com Bessa (2008), podemos dizer que aflorar a reflexão possibilita o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos alunos propiciando benefícios que vão além das habilidades em si, como o amadurecimento pessoal e reconhecimento de seus valores e potenciais para uma melhor tomada de decisão. O Diário de Bordo do jogo tem esse objetivo central para garantir um passo repleto de questionamentos, pensamentos críticos e reflexivos para que o jovem saia de sua zona de conforto e considere um amplo leque de possibilidades e caminhos para seu futuro, além de colher dessa experiência um aprendizado significativo e relevante. Segundo Zabala, no texto “Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo”:

Intervir na sociedade, participar de sua gestão, exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solidaria, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e natural, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender, etc., tudo isso torna necessário dispor de instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais capazes de responder a situações que se movem sempre no terreno da complexidade (ZABALA, 2002, p. 58).

O jogo A Travessia propõe essa reflexão contextualizada ao apresentar acontecimentos reais, tragédias que pretendem desenvolver a empatia e com isso também propicia ao jovem a possibilidade de uma reflexão que saia dos mitos e verdades que a nossa sociedade normalmente apresenta, pressionando para soluções assertivas em todos os momentos da vida.

Na fala dos especialistas, ao analisarem o quanto o jogo pode ser considerado uma quebra de ruptura dos mitos quanto às escolhas profissionais e ideologias que servem como base referencial, é possível identificar mais uma vez sua potência na fala de um deles que afirma que:

este jogo pode ser considerado uma oferta diferenciada para colocar atenção na questão da escolha de profissão. Oferece algo realmente diferenciado, com objetivos claros, aventuras excelentes, propósitos bem articulados com as propostas. Eu não sei se compreendo o que gostariam de saber quanto a quebra de ruptura de mitos e ideologias... ele pode trazer (certamente tem grande potencial para isso) reflexões variadas, de diferentes ordens, mas talvez quebra de ideologias seja algo mais complexo – poderia dizer que acende uma luz (Apêndice H).

Apesar de um dos especialistas questionar a ruptura dos mitos e não conseguir avaliar em que medida o jogo representa efetivamente uma ruptura (Apêndice G), outro especialista afirma que:

Acho que sim. Esse objetivo está mais forte na primeira aventura, mas também está presente implicitamente nas outras aventuras. Na primeira aventura, os alunos são convidados a pensarem em

profissões menos tradicionais que as que já foram propostas (advogado, médico, engenheiro etc.). Ter que pensar em outras profissões e as habilidades relacionadas a esse personagem auxilia na ruptura de mitos profissionais (Apêndice F).

Sabendo que a adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, na qual o jovem passa por diversas mudanças, encorajá-lo a se tornar um sujeito reflexivo para auxiliá-lo nessa trajetória é uma das maneiras para torná-lo mais autônomo e possibilitar que ele faça escolhas conscientes, fugindo de alguns mitos existentes. Segundo Andrade, Meire e Vasconcelos (2002), esse é mesmo um momento delicado, afinal:

O jovem se vê diante de uma multiplicidade de profissões, áreas de estudo, cursos, chegando a ficar, muitas vezes, confuso diante de tal complexidade. Inicialmente, ele se guiará a partir do mapa representacional construído por si próprio com base na sua posição sociocultural e econômica (SILVA, 1999b apud ANDRADE, MEIRE e VASCONCELOS, 2002, p. 2).

E ainda:

Na maioria dos casos, quando os jovens são chamados a refletir sobre as dificuldades e possibilidades do mercado de trabalho e de se escolher uma profissão, usam meios não muito seguros, recorrendo a mitos e ideologias que sem dúvida, os tranquilizam e diminuem as suas ansiedades, mas não são verdadeiras saídas (JUNQUEIRA, 1999 apud ANDRADE, MEIRE e VASCONCELOS, 2002, p. 2)

Esse estágio de transição dos jovens é responsável por mudanças significativas em suas vidas que é ainda mais complexo diante da enorme gama de opções na atualidade. Segundo Lemos:

O adolescente em permanente reconstrução interna deve acompanhar essas mudanças e precisa se posicionar diante delas. Entretanto, observamos que os mesmos vêm sendo “bombardeados” por informações que nem sempre contribuem para a constituição de uma identidade genuína (2001, p. 29).

O percurso do jogo “A Travessia” justamente tem a intenção de auxiliar e de propiciar várias reflexões de forma a tentar garantir um processo de descoberta das suas habilidades e desejos em busca da construção das suas identidades.

Sendo assim, não poderíamos deixar de elencar elementos potentes do jogo que estão relacionados ao processo reflexivo dos jovens, tais elementos são destacados por um especialista:

Evocar habilidades, algo que muito contribui para a reflexão, tanto da associação habilidade/profissão, quanto sobre as habilidades individuais já desenvolvidas, em processo ou que exigirão maior atenção; ainda com relação as habilidades, há a possibilidade dos jovens não concordarem com as habilidades associadas a determinadas profissões e isso também é bastante positivo, porque trará outros pontos para discussão e reflexão; por ser uma proposta realizada em equipe, se colocar, construir argumentos, ouvir, identificar habilidades, contradições em si e nos outros é altamente rico para o processo reflexivo e para o autoconhecimento (Apêndice H).

Portanto, acreditamos que essa experiência do jogo “A Travessia” fundamentada no pilar do autoconhecimento contribui para a formação do jovem como um sujeito reflexivo, que irá sustentar a sua capacidade em realizar escolhas mais assertivas para o seu futuro profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo pelo qual passamos para construir nosso trabalho foi de muita reflexão e aprendizado, inclusive reforça nossa convicção da potência do nosso próprio jogo, pois foi uma longa e proveitosa travessia.

Analisando os questionários respondidos pelos especialistas que utilizamos para validar academicamente nosso projeto, confirmamos nossa convicção de que a metodologia e as características do jogo podem ser um instrumento diferenciado e inovador, possibilitando uma experiência significativa para os alunos que procuram uma trajetória e escolha mais consciente de carreira. A proposta potencialmente pode aproximar os alunos desse novo universo, sem deixar de lado o prazer de jogar dos adolescentes.

Acreditamos que o jogo “A Travessia” atinge os objetivos propostos de ser um material didático que pode ser utilizado como ferramenta capaz de propiciar a reflexão dos alunos sobre as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, bem como auxiliar esses alunos a refletirem sobre si e considerar suas habilidades e seus desejos como instrumentos que possam amparar as suas escolhas de forma mais consciente.

Ao término desta etapa, esperamos aplicar o jogo com grupos de adolescentes do Ensino Médio, assim que o fim da pandemia possibilitar nossa intenção quando iniciamos o projeto.

O jogo estará disponível na plataforma on-line para que possa ser uma ferramenta útil para educadores de jovens de todo o País, com o Manual do Educador Jogador que contempla a possibilidade de condução do processo, com a preparação prévia por meio de todas as indicações de leitura e reflexões.

Para o melhor aproveitamento do grupo, nada melhor que, além do

universo da Pedagogia, dispormos de uma designer, uma publicitária, duas jovens adultas que acabaram de passar por esse processo de escolha profissional e uma engenheira. Tivemos uma grande parceria nesse quinteto, cada uma contribuindo com suas principais habilidades e competências. Podemos dizer que foi uma aventura de muita responsabilidade, mas uma grande diversão que, desejamos, auxiliará professores que trabalham com adolescentes em todo o País. Deixará saudades!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcia Maria; TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 227-256.
- AMBIEL, Rodolfo A.M.; HERNÁNDEZ, Débora Noemi. Relações entre Autoeficácia para Escolha Profissional, Exploração e Indecisão Vocacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 67-75, jun.2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2020.
- ANDRADE, Josemberg M. de; MEIRA, Girlene R. de Jesus Maja; VASCONCELOS, Zandre B. de. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 22, n. 3, p. 46-53, set. 2002.. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2020.
- BESSA, Valéria da Hora. Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências. In: BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 149-155. Disponível em: http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias_da_aprendizagem_online.pdf. Acesso em: 12 abr.2020.
- BNCC: você sabe a diferença entre competências e habilidades? Fundação **Telefônica VIVO**, on-line, 18 fev. 2020. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/educacao-do-seculo-xxi/bncc-voce-sabe-a-diferenca-entre-competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- GOMES, Celestina. Construção social da memória autobiográfica e histórias de vida.

III Jornadas de histórias de vida em Educação: A construção de conhecimentos a partir de histórias de vida. Porto: Portugal, 2012. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Construcao%20social%20da%20memoria.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

JACOBNIK, Guilherme Santinho. **Os jogos e a Matemática**. 1. ed. Rio de Janeiro: ESSIA Educação, 2017. v. 1.

LEMOS, CaioáGeraiges. **Adolescência e escolha da profissão**. São Paulo: Vetor, 2001.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASIO, Juan. David. **Como agir com um adolescente difícil? Um livro para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-42, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.

KELENA, Fernanda; ROCHA, Marília; OLIVEIRA, Vinícius. Educação para o Século 21. Porvir, on-line, s/d. Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>. Acesso em: 12 de abr.2020.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2020.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos**. 2008. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20SCHMIT,%20Wagner%20Luiz.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SOUZA, Elaine Santana de. Uso de jogos de Role Playing Game (RPG) como uma estratégia possível de aprendizagem de conteúdos de biologia na educação de jovens e adultos. **LINKSCIENCEPLACE**, v. 2, n. 3, p. 384-424, 2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/144>. Acesso em: 10 abr. 2020.

TOLEDO, Elizete da Aparecida. O RPG como estratégia de ensino: uma proposta para o ensino de profissões. In: Artigos. **OS Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Volume I. Programa de desenvolvimento educacional – PDE 2014-2015. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava – Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/>

cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_elizete_da_aparecida_toledo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A construção narrativa da identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 163-170, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

ZABALA, Antoni. Enfoque **Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Cap. 2. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002. p. 43-87.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário on-line

Empregado nos meses de março e abril/2020

Escolha de Carreira

Olá. Essa pesquisa, que será utilizada para o desenvolvimento de nosso TCC tem o intuito de saber um pouco mais sobre como foi/está sendo seu período de escolha de carreira durante o Ensino Médio.

*Obrigatório

1a- Faixa Etária: *

15-17

18-23

24-33

Acima de 34 anos

1b- Atualmente, em que situação você se encontra? *

Cursando o Ensino Médio

Cursando a faculdade e/ou trabalhando

[Próxima](#)

Cursando Ensino Médio

1.1 - Você já sabe que carreira pretende seguir? *

Sim

Não

Estou na dúvida

1.2 - Você estuda em escola... *

Pública

Privada

1.3 - Qual é o papel da escola no processo de escolha de carreira? É oferecido algum apoio? *

Sua resposta _____

1.4 - Caso a resposta seja sim, de que forma é oferecido?

Sua resposta _____

1.5 - Você considera que o apoio da escola contribuiu para sua escolha de carreira? *

Sim

Não

Ainda não escolhi minha carreira

1.6 - Caso a escola não ofereça nenhum apoio durante esse processo, como você está decidindo que caminho seguir?

Sua resposta _____

1.7 - Você se sente contemplado/satisfeito com sua escolha? *

Sim

Não

Talvez

Ainda não me decidi

1.8 - Se você participasse da gestão de uma escola, o que criaria/mudaria para que essa escola auxiliasse melhor os alunos durante essa fase? *

Sua resposta _____

[Voltar](#) [Enviar](#)

Cursando a faculdade e/ou trabalhando

2.1 - Com que idade você precisou escolher que carreira iria seguir? *

Sua resposta _____

APÊNDICE B – E-mail para especialistas – coleta de dados

Olá, Caro Prof. XXX,

Somos alunas do último semestre do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades. Viemos por meio deste e-mail pedir sua ajuda para fazer uma análise sobre o nosso Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo desta análise seria fazer um levantamento de dados do jogo, uma vez que, devido a pandemia nós não poderemos colocar ele em prática até o final do ano.

Nosso projeto foi a criação de um material didático para alunos do Ensino Médio como forma de auxílio em sua jornada de escolha profissional. Sabendo que a adolescência é a fase na qual os sujeitos passam por grandes transformações físicas, biológicas e psíquicas e ao mesmo tempo a fase de autonomia e imposição de escolhas do futuro, acreditamos que se faz necessário um apoio constante da Instituição Escolar nestas escolhas para que a transição do mundo da escola para o mundo do trabalho aconteça de forma efetiva, proporcionando aos jovens a oportunidade da escolha consciente baseada em seus desejos, talentos, habilidades existente e habilidades a serem adquiridas.

Nosso desejo é convidá-los para um caminho de autoconhecimento que passa pela desconstrução de mitos sobre as profissões existentes, pelo reconhecer dos desejos de futuro, pela conscientização das habilidades já existentes e quais serão necessárias adquirir para esta escolha profissional assertiva.

Para alcançar nosso objetivo, o jogo terá como foco final um elencar de habilidades a serem adquiridas e um reconhecimento dos desejos de cada um.

Tendo vista os mais diversos benefícios dos jogos e da proposta da gamificação dos objetos de aprendizagem, "A Travessia", apresenta um jogo, cuja modalidade é inspirada no RPG (Role-Playing Game), no qual possibilita aos jogadores assumirem diversos papéis de personagens, criando assim, uma mini realidade com conflitos e resolução de problemas a serem enfrentados e objetivos a serem alcançados.

O jogo é composto pelo Livro do Mestre, que explica a dinâmica de nosso jogo, e as quatro aventuras que fazem parte do nosso material didático. Ficariamos agradecidas se pudéssemos contar com sua análise do **Manual do Educador Jogador**, composto pelo Livro do Mestre, que contará com três das quatro aventuras. Também estamos enviando outros arquivos (anexos) que compõe o jogo: O diário de bordo e as cartas de aventuras, além das perguntas a serem respondidas por você a partir da sua análise.

A análise deve ser focada no próprio jogo, por isso a leitura do documento **MANUAL DO EDUCADOR JOGADOR** pode ser feita a partir da página 20. As páginas anteriores contêm um pouco mais sobre a teoria do nosso projeto, por isso a leitura não é necessária.

Pedimos por favor para que nos retorne com seus comentários e respostas até o dia **21/10**.

2.2 - Você estudou em escola...

Pública

Privada

2.3 - Qual foi o papel da escola no processo da escolha de carreira? Era oferecida alguma ajuda/suporte? *

Sua resposta _____

2.4 - De que forma a escola ofereceu este apoio? Você considera que isso contribuiu para a sua escolha de carreira? *

Sua resposta _____

2.5 - Que outros fatores de sua vida tiveram influência nessa escolha? (ex: Família, Hobbies)

Sua resposta _____

2.6 - Você se sentiu contemplado/satisfeito com a sua escolha? *

Sua resposta _____

2.7 - Atualmente, você trabalha/estuda dentro dessa mesma área? Se não, o que o/a fez mudar?

Sua resposta _____

2.8 - Se você participasse da gestão de uma escola, o que criaria/mudaria para que essa escola auxiliasse melhor os alunos durante essa fase? *

Sua resposta _____

Voltar
Enviar

Obrigada,

Ana Cristina Castello Branco, ArielaKabbani, Aiko Wakamoto,
Deborah Sutton Chammah, Lucila Garcia

APÊNDICE C – Questionário – coleta de dados

Questionário – Coleta de dados – A Travessia

- 1) O jogo “A Travessia” pode ser considerado uma ferramenta para auxiliar os adolescentes a refletirem sobre sua carreira futura?
- 2) Você avalia que esse jogo pode ser considerado uma quebra de ruptura de mitos e ideologias que normalmente servem como base referencial para sua escolha da profissão?
- 3) Este jogo pode auxiliar o processo de transição entre o mundo escolar e o mundo de trabalho?
- 4) A partir do momento que a escolha profissional não tem uma única possibilidade, você acredita que o jogo “A Travessia” auxilia no processo reflexivo do indivíduo sem deixar de lado seus desejos e levando em consideração a potencialidade de suas habilidades para uma melhor escolha?
- 5) Essa trajetória auxilia os alunos a enxergarem as habilidades necessárias a serem desenvolvidas para contemplar a sua escolha profissional da melhor maneira?
- 6) O jogo contribui no processo de autoconhecimento do aluno, auxiliando-o a descobrir quem ele é, quais suas experiências e expectativas?
- 7) O quanto o jogo é uma ferramenta atrativa que proporciona a atenção do jovem para refletir sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional?
- 8) O jogo pode ser considerado uma experiência significativa para os alunos?
- 9) Ao ler o trabalho, você considera que as aventuras (Voo 175; O Resort Sheraton Grande Laguna; Boate Kiss) se relacionam de maneira direta com os quatro eixos (Desconstruir mitos e ideologias; Entendimento dos desejos; conscientizando habilidades existentes; que habilidades me faltam desenvolver para a conquista do desejo)?

APÊNDICE D – Mini currículo dos especialistas

Prof.^aMe. Adriessa Santos

Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Possui especializações em Neuroeducação, Educação Sistêmica, MBA em Gestão Escolar e Metodologias, Tendências e Foco no Aluno. É bióloga e graduanda em Pedagogia. Atua como coordenadora pedagógica e docente nos Anos Finais do Fundamental e tem experiência na formação de professores.

Prof.^aDr.^a Anita Guimarães Câmara

Graduada, licenciada, mestra e doutora em Filosofia pela PUC-SP. Estuda e pesquisa nesta área desde 2005 e sempre teve muito interesse em trabalhar com jovens. Fez estágios em escolas particulares e públicas, e participou de um Módulo da Companhia Brasileira de Filosofia para Crianças. Atualmente leciona as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes (História da arte e Estética) na Escola Morumbi - Unidade Moema para o Ensino Médio e para os Anos Finais do Fundamental. Além das aulas regulares, orienta grupos de pesquisa no Projeto Interdisciplinar da escola.

Prof. Dr. Júlio Cesar Augusto do Valle

Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), universidade onde se graduou em Licenciatura em Matemática, além de Mestre (2015) e Doutor (2019) em Educação. Atuou por alguns anos como docente do Ensino Médio. É especialista em Políticas Públicas para a Igualdade Social na América Latina pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Durante os dois últimos anos da graduação participou do primeiro grupo de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) na Universidade de São Paulo, campus da Capital na Escola de Aplicação. Em 2014, atuou como coautor do caderno de Grandezas e Medidas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Ministério da Educação (MEC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática (GEPeM) desde 2012, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em janeiro de 2017, aceitou o convite para se tornar Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, tornando-se, em 2019, Secretário Municipal de Educação, após a reorganização administrativa das áreas, cargo que exerceu até março de 2020.

Prof.^a Me. Margareth Polido Pires

Coordenadora da Licenciatura de Matemática do Instituto Singularidades. Mestre em Ensino de Ciências (IF/FE USP). Especialização em Didática do Ensino Superior e História das Ciências. Bacharelado e Licenciatura em Física. Foi professora de Física do Ensino Médio durante 28 anos. Suas principais experiências estão na formação de professores, estudos de currículo e metodologias investigativas.

APÊNDICE E – Questionário – coleta de dados – Prof.a Me. Adriessa Santos

1. O jogo “A Travessia” pode ser considerado uma ferramenta para auxiliar os adolescentes a refletirem sobre sua carreira futura?

Sim. O jogo permite reflexões diretas e indiretas a respeito do processo de escolha da carreira.
2. Você avalia que esse jogo pode ser considerado uma quebra de ruptura de mitos e ideologias que normalmente servem como base referencial para sua escolha da profissão?

Sim. O jogo suscita o pensar sobre as habilidades e isso distancia-se das escolhas mais tradicionais a respeito das carreiras.
3. Este jogo pode auxiliar o processo de transição entre o mundo escolar e o mundo de trabalho?

Sim, o jogo pode ser considerado uma ferramenta interessante para esse movimento e uma vez utilizado, simultaneamente, com outras propostas, como feiras, rodas de conversa com profissionais, por exemplo, pode ajudar os alunos e alunas no processo de transição entre o mundo escolar e o mundo de trabalho.
4. A partir do momento que a escolha profissional não tem uma única possibilidade, você acredita que o jogo “A Travessia” auxilia no processo reflexivo do indivíduo sem deixar de lado seus desejos e levando em consideração a potencialidade de suas habilidades para uma melhor escolha?

Sim. Acredito, inclusive, que esse é um dos pontos fortes do jogo.
5. Essa trajetória auxilia os alunos a enxergarem as habilidades necessárias a serem desenvolvidas para contemplar a sua escolha profissional da melhor maneira?

Sim. Como supracitado, acredito que o jogo tem esse ponto de destaque: a reflexão sobre as habilidades na escolha profissional.
6. O jogo contribui no processo de autoconhecimento do aluno, auxiliando-o a descobrir quem ele é, quais suas experiências e expectativas?

Acredito que o autoconhecimento é um processo, por isso ele deve ser trabalhado de forma integral, mas certamente o jogo auxilia nesse processo. Caso o jogo seja trabalhado com outras práticas como um bom Projeto de Vida, pode tornar-se uma ferramenta ainda mais potente.

7. O quanto o jogo é uma ferramenta atrativa que proporciona a atenção do jovem para refletir sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional?

O jogo é muito atrativo por trazer uma linguagem que vai encontro dos jovens além disso, proporciona uma reflexão interessante sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional.
8. O jogo pode ser considerado uma experiência significativa para os alunos?

Com certeza!
9. Ao ler o trabalho, você considera que as aventuras (Voo 175, O Resort Sheraton Grande Laguna e Boate Kiss) se relacionam de maneira direta com os quatro eixos (Desconstruir mitos e ideologias, Entendimento dos desejos, conscientizando habilidades existentes e Que habilidades me faltam desenvolver para a conquista do desejo)?

Sim. Acredito que a jornada do jogo proporciona o trabalho com os quatro eixos mencionados.

Notas da participante da pesquisa: Parabéns pela criação do jogo Meninas! Achei muito bem elaborado e estruturado e o considero uma das ferramentas mais interessantes que já vi para a promoção de escolha de carreiras considerando habilidades.

APÊNDICE F – Questionário – coleta de dados – Prof.^aDr.^a Anita Guimarães Câmara

1. O jogo “A Travessia” pode ser considerado uma ferramenta para auxiliar os adolescentes a refletirem sobre sua carreira futura?

Sim. Fiquei muito interessada na proposta do jogo e conforme fui lendo fiquei cada vez mais impressionada com o potencial de reflexão que o jogo possui. Não conheço nenhuma proposta parecida, então, fiquei surpresa com “A Travessia.” Chamou minha atenção inicialmente por tratar da transição e saída do jovem do ensino básico. Esse tema, nos lugares que trabalhei e estudei, é trabalhado pela ótica do vestibular, nas feiras de profissões e no teste vocacional. Essas opções, a meu ver, não possibilitam muita reflexão. “A travessia” parece trazer uma proposta diferente e valiosa para trabalhar o tema de maneira menos pragmática.

2. Você avalia que esse jogo pode ser considerado uma quebra de ruptura de mitos e ideologias que normalmente servem como base referencial para sua escolha da profissão?

Acho que sim. Esse objetivo está mais forte na primeira aventura, mas também está presente implicitamente nas outras aventuras. Na primeira aventura, os alunos são convidados a pensarem em profissões menos tradicionais que as que já foram propostas (advogado, médico, engenheiro, etc.). Ter que pensar em outras profissões e as habilidades relacionadas a esse personagem auxilia na ruptura de mitos profissionais.

3. Este jogo pode auxiliar o processo de transição entre o mundo escolar e o mundo de trabalho?

Não sei se o que eu entendo como transição para o mundo do trabalho é justamente o objetivo desse jogo. Eu entendo que a “transição para o mundo de trabalho” tem em vista, por um lado, questões de ordem prática e cotidianas, como, por exemplo, organização salarial, e, por outro lado, conhecimentos atualizados específicos sobre a carreira que o aluno deseja seguir. “A travessia” tem outros méritos e, no meu entender, esses são mais valiosos do que essa “transição para o mundo de trabalho”. Parece-me que a reflexão do jogo permite um processo de autoconhecimento de si, dos desejos e das habilidades e ainda que esse processo auxilie na escolha profissional é maior que ele. Como eu entendo essa transição uma mudança de nível pragmático, acho ela pouco reflexiva. Mas, se com transição do mundo escolar para o mundo de trabalho queremos dizer a mudança de vida que acontece com o jovem que termina o ensino médio e tem diante de si uma realidade distinta da escola, o jogo oferece ótimas reflexões.

4. A partir do momento que a escolha profissional não tem uma única possibilidade, você acredita que o jogo “A Travessia” auxilia no processo reflexivo do indivíduo sem deixar de lado seus desejos e levando em consideração a potencialidade de suas habilidades para uma melhor escolha?

Sim, isso foi o que mais me deixou impressionada com o jogo.

5. Essa trajetória auxilia os alunos a enxergarem as habilidades necessárias a serem desenvolvidas para contemplar a sua escolha profissional da melhor maneira?

Acredito que o jogo é uma porta de entrada para essa escolha. Não acho que ao final do jogo, o aluno terá escolhido sua carreira, mas isso não é uma crítica ao jogo. Pelo contrário. Como parece ser um jogo que gera mais reflexão do que respostas ele pode servir como um estímulo para a investigação sobre escolhas profissionais.

6. O jogo contribui no processo de autoconhecimento do aluno, auxiliando-o a descobrir quem ele é, quais suas experiências e expectativas?

Sim, o processo de autoconhecimento parece ser o objetivo mais patente do jogo.

7. O quanto o jogo é uma ferramenta atrativa que proporciona a atenção do jovem para refletir sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional?

Acho que o jogo pode ajudar de algumas maneiras o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Em primeiro lugar, ele serve como um guia com perguntas direcionadas sobre o tema, os alunos são conduzidos pelo jogo e pela reflexão sobre habilidades e profissões. Em segundo, o atrativo de ser, aparentemente, uma brincadeira ajuda a criar um clima propício para a atenção do jovem. Por último, a ferramenta também pode possibilitar jovens que são mais fechados a participar da discussão.

8. O jogo pode ser considerado uma experiência significativa para os alunos?

Acredito que sim! Gostaria de ter jogado esse jogo na minha época de ensino médio e acho que os alunos que trabalho também iriam ter uma experiência significativa com o jogo.

9. Ao ler o trabalho, você considera que as aventuras (Voo 175, O Resort Sheraton Grande Laguna e Boate Kiss) se relacionam de maneira direta com os quatro eixos (Desconstruir mitos e ideologias, Entendimento dos desejos, conscientizando habilidades existentes e Que habilidades me faltam desenvolver para a conquista do desejo)?

Eu achei as escolhas das aventuras bastante interessantes. Todas elas marcaram a história de maneira trágica. Talvez tenha sido pela importância dramática e pela convocação moral que esses eventos possuem que eles foram escolhidos. Acho que isso traz força e interesse para os jovens que irão jogar.

APÊNDICE G – Questionário – coleta de dados - Prof. Dr Júlio César Augusto do Valle

****Manual do educador jogador - Ficou ótimo! Agradeço por terem considerado essa sugestão!**

*****Cuidar das identidades visuais que, embora nos remetam ao contexto do RPG, poderiam refletir cenários/contextos profissionais ou ainda fazer referências mais específicas às próprias aventuras e seus respectivos contextos.**

- 1) O jogo "A Travessia" pode ser considerado uma ferramenta para auxiliar os adolescentes a refletirem sobre sua carreira futura?

Considero, sim, o jogo 'A Travessia' como uma ferramenta que os auxilie, em especial devido à natureza da abordagem, que conecta aspectos do 'refletir sobre si' aos conhecimentos necessários sobre as profissões, suas habilidades correlatas, de modo lúdico, criativo e interessante.

- 2) Você avalia que esse jogo pode ser considerado uma quebra de ruptura de mitos e ideologias que normalmente servem como base referencial para sua escolha da profissão?

Tive dificuldades para refletir sobre essa questão, mesmo depois da releitura do material. Certamente, a natureza da abordagem à escolha das profissões se diferencia e se distingue de muito do que conheço, mas não consigo avaliar em que medida representam efetivamente uma ruptura. Sugiro, inclusive, a revisão do enunciado para explicitar o que o grupo compreende como 'quebra de ruptura.' Ao mesmo tempo, considero que as/os jogadoras/es podem ter subsídios mais apropriados para respondê-la.

- 3) Este jogo pode auxiliar o processo de transição entre o mundo escolar e o mundo de trabalho?

Acredito que o jogo elaborado pode auxiliar no processo de transição entre a escola e a profissionalização qualificada, com foco em nível superior. A escolha das profissões e a possibilidade de que outras sejam adicionadas colabora para flexibilizar o contexto e as possibilidades das/os jogadoras/es.

- 4) A partir do momento que a escolha profissional não tem uma única possibilidade, você acredita que o jogo "A Travessia" auxilia no processo reflexivo do indivíduo sem deixar de lado seus desejos e levando em consideração a potencialidade de suas habilidades para uma melhor escolha?

Sim. Enfatizando minha resposta anterior, penso que quanto maior a capacidade de flexibilização dos contextos, das profissões e aventuras, maior a garantia de que o jogo se adapte a diferentes

contextos sociais e, portanto, escolares. Na medida em que os trajetos (as aventuras) se diversificam essas condições ficam asseguradas.

- 5) Essa trajetória auxilia os alunos a enxergarem as habilidades necessárias a serem desenvolvidas para contemplar a sua escolha profissional da melhor maneira?

(*)

- 6) O jogo contribui no processo de autoconhecimento do aluno, auxiliando-o a descobrir quem ele é, quais suas experiências e expectativas?

(*)

- 7) O quanto o jogo é uma ferramenta atrativa que proporciona a atenção do jovem para refletir sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional?

(*)

- 8) O jogo pode ser considerado uma experiência significativa para os alunos?

(*)

- 9) Ao ler o trabalho, você considera que as aventuras (Voo 175; O Resort Sheraton Grande Laguna; Boate Kiss) se relacionam de maneira direta com os quatro eixos (Desconstruir mitos e ideologias; Entendimento dos desejos; conscientizando habilidades existentes; Que habilidades me faltam desenvolver para a conquista do desejo?)?

Sim, as aventuras contribuem para estruturar e elucidar o que pretendem com os quatro eixos, porém acredito que valha à pena acrescentar, talvez no Manual do Educador Jogador, dicas/orientações/instruções que permitam às turmas (professor/alunos/as) criarem também aventuras conectadas a outros contextos, capazes de tornar o jogo adaptável aos mais diferentes e diversos contextos escolares.

(*) Meninas, gostaria de conversar com vocês sobre a formulação dessas questões. Talvez existam outras formas de enunciá-las de modo a tornar mais explícito o que desejam questionar. Sugiro que reflitam sobre o que nós, leitores/as privilegiados/as do trabalho de vocês, podemos afirmar a partir de sua leitura. Digo isso porque as perguntas remetem a afirmações que não são possíveis de serem construídas fora da experiência de jogo com os jovens. Ou seja, minha leitura me faz supor que o jogo possa ser um subsídio bastante relevante para o trabalho sobre as profissões com os/as alunos/as, mas dizer “da melhor maneira” ou mesmo do processo de autoconhecimento (descobrir quem são) podem nos levar a fazer afirmações que somente podemos verificar na prática do jogo. Faz sentido?

APÊNDICE H – Questionário – coleta de dados – Prof.ª Me. Margareth Polido Pires

Caras alunas, o material que vocês produziram está excelente. Me refiro tanto a clareza de objetivos, o foco no propósito, os cuidados nas escolhas, a atenção às temáticas envolventes para os jovens, quanto a forma de apresentação, extremamente cuidadosa (e caprichada).

Nas questões que vocês propõem, parecem se destacar preocupações relativas ao quanto o jogo pode auxiliar na reflexão sobre carreiras, se ajuda no processo de transição para o mundo do trabalho, se é suficientemente potente para o dar-se conta das habilidades consolidadas ou em processo, o quanto auxilia no processo de autoconhecimento. Apesar de ter tentado apresentar uma resposta a cada questão eu não sei o quanto elas de fato ajudam vocês, no sentido de oferecerem as respostas que procuram. Mas, do meu olhar, queria muito explorar as diferentes potências do jogo e não estava conseguindo fazer isso claramente nas questões, então, quero deixar isso também marcado para vocês, ok?

Destacaria como elementos potentes:

- Narrativas do jogo centradas em fatos que ocorreram, exigindo trabalhar com situações reais;
- Evocar habilidades, algo que muito contribui para a reflexão, tanto da associação habilidade/profissão, quanto sobre as habilidades individuais já desenvolvidas, em processo ou que exigirão maior atenção;
- Ainda com relação as habilidades, há a possibilidade de os jovens não concordarem com as habilidades associadas a determinadas profissões e isso também é bastante positivo, porque trará outros pontos para discussão e reflexão;
- Por ser uma proposta realizada em equipe, se colocar, construir argumentos, ouvir, identificar habilidades, contradições em si e nos outros é altamente rico para o processo reflexivo e para o autoconhecimento;
- O diário de bordo traz a possibilidade de uma reflexão individual bastante oportuna para sistematizar o ocorrido, além de poder trazer para a reflexão pontos que poderiam não ter sido percebidos;
- O material se apresenta de forma muito clara para os professores, que poderão contar com um material rico em seu propósito e com orientações para o trabalho com os alunos, bastante claras;
- A escolha de um jogo de RPG foi excelente, suporta todas as intenções e qualidades da proposta, destacando-se a possibilidade de tomada de decisões, que na essência é o que está por detrás da escolha que envolverá a todos os jovens na finalização do Ensino Médio.

Parabéns pelo trabalho!

Questionário – Coleta de Dados – A TRAVESSIA

1. O jogo “A Travessia” pode ser considerado uma ferramenta para auxiliar os adolescentes a refletirem sobre sua carreira futura?

Sem dúvida o jogo traz elementos potentes para auxiliar os jovens nesta reflexão. Cada aventura traz situações favoráveis a isso, seja pela situação em si, seja pela escolha da melhor habilidade da personagem para ser evocada, ou pela potência da discussão que emerge. Além disso, possibilita outras formas de posicionamento (via escolhas das situações ou via criação de novas personagens), o que sempre é muito importante por acomodar as diferenças entre os jovens.

2. Você avalia que esse jogo pode ser considerado uma quebra de ruptura de mitos e ideologias que normalmente servem como base referencial para sua escolha da profissão?

Eu considero que este jogo pode ser considerado uma oferta diferenciada para colocar atenção na questão da escolha de profissão. Oferece algo realmente diferenciado, com objetivos claros, aventuras excelentes, propósitos bem articulados com as propostas. Eu não sei se compreendo o que gostariam de saber quanto a quebra de ruptura de mitos e ideologias... ele pode trazer (certamente tem grande potencial para isso) reflexões variadas, de diferentes ordens, mas talvez quebra de ideologias seja algo mais complexo – poderia dizer que “acende uma luz”.

3. Este jogo pode auxiliar o processo de transição entre o mundo escolar e o mundo de trabalho?

O jogo pode auxiliar nas reflexões. A transição para o mundo do trabalho pode exigir outros elementos, como autoestima, valores pessoais, influência familiar, questões socioeconômicas etc.

4. A partir do momento que a escolha profissional não tem uma única possibilidade, você acredita que o jogo “A Travessia” auxilia no processo reflexivo do indivíduo sem deixar de lado seus desejos e levando em consideração a potencialidade de suas habilidades para uma melhor escolha?

Creio que todos esses elementos são potencializados no campo reflexivo.

5. Essa trajetória auxilia os alunos a enxergarem as habilidades necessárias a serem desenvolvidas para contemplar a sua escolha profissional da melhor maneira?

Sim, pode auxiliar.

6. O jogo contribui no processo de autoconhecimento do aluno, auxiliando-o a descobrir quem ele é, quais suas experiências e expectativas?

Pode contribuir sim, trazendo elementos para o plano da consciência e conseqüente reflexão.

7. O quanto o jogo é uma ferramenta atrativa que proporciona a atenção do jovem para refletir sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional?

Sem dúvida o jogo é altamente atrativo, muito bem estruturado, traz elementos potentes para a atenção dos jovens e se conecta com eles.

8. O jogo pode ser considerado uma experiência significativa para os alunos?

Claro que pode. É atrativo, repleto de possibilidades de reflexão, potencializa a escuta e a discussão, traz referências do mundo do trabalho e das habilidades pessoais necessárias. Enfim, potente para uma experiência significativa.

9. Ao ler o trabalho, você considera que as aventuras (Voo 175, O Resort Sheraton Grande Laguna e Boate Kiss) se relacionam de maneira direta com os quatro eixos (Desconstruir mitos e ideologias, Entendimento dos desejos, conscientizando habilidades existentes e que habilidades me faltam desenvolver para a conquista do desejo)?

Está bem clara a relação – os elementos trazidos como “pano de fundo”, as personagens, as possibilidades de ação, tudo está bem articulada para cada uma das aventuras.

ANEXO

ANEXO A – Consideração da especialista

Especialista: Andrea C. F. Presotto – Psicóloga e Orientadora Profissional, Professora de Gestão de Carreira do ETIM do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein.

Motivo da escolha: A escolha da Professora Presotto para a validação se deu pelo fato dela ser um contato próximo de um dos integrantes do grupo, pelo fato de que o Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein, do qual faz parte da equipe docente, nos abriu a porta para uma possível aplicação em sala de aula e principalmente por ela ser uma especialista da área de orientação profissional.

Como foi feita a validação: Leitura e avaliação do material desenvolvido.

São Paulo, 15 de junho de 2020

Às alunas Ariela Kabbani, Ana Cristina Schnyder L. Castello Branco, Cristina Aiko Wakamoto, Deborah Sutton e Lucila Cortelazzi Garcia do Instituto Singularidades.

Referente à apreciação do TCC

Foi com muito prazer que tive contato com o material desenvolvido pelo grupo, o TCC composto pelo pré projeto, manual do professor jogador e lista de habilidades. Após a leitura prévia gostaria de parabenizá-las pelo belíssimo trabalho. Muito bem escrito, com excelente fundamentação teórica, apresentação visual, atual, envolvente e de importância pelo impacto na sociedade.

A orientação profissional voltada para jovens em sua primeira escolha ainda é bastante restrita a determinados segmentos na nossa sociedade, em geral, adolescentes de escola particulares. Contudo, faz-se necessário democratizar o acesso a orientação para um maior número de pessoas. Encontrar um trabalho que concilie interesses e habilidades é altamente gratificante e colaborar para essa viabilização é de grande relevância social.

Trata-se de um material que auxilia na promoção de reflexões acerca das profissões, na sondagem e reconhecimentos de habilidades, na desconstrução de mitos e fantasias, além da exploração de desejos, novas habilidades a serem desenvolvidas, e ainda ampliação de repertório do mundo profissional. Considero-o aplicável e altamente viável.

A escolha profissional deve ser pensada, refletida e pautada em critérios sólidos e de autoconhecimento. O trabalho tem uma função central na vida das pessoas e uma escolha realizada com mais segurança é favorecedora de maior realização profissional. Nesse sentido, o material produzido pelo grupo cumpre perfeitamente esse papel de auxiliar em tais reflexões. Além disso, os descritivos, tais como a lista de habilidades instrumentalizam o professor que mesmo não tendo conhecimento na área será capaz de explorar melhor o tema.

Outro aspecto bastante positivo é a forma apresentada, um jogo. Atual e envolvente, a gamificação tem sido bastante explorada e é uma prática lúdica bastante interessante para aplicações em grupo, ideal para situações escolares.

Gostaria de fazer uma sugestão em relação à descrição do jogo no que se refere a carta coringa. Como não tenho familiaridade com essa modalidade de jogo, confesso que tive dificuldade em compreender sua dinâmica. Assim, penso que seria interessante um melhor detalhamento na explicação do jogo.

Outra questão que me ocorre é a elaboração da lista das habilidades na carta coringa pelos alunos. Apesar de ser uma atividade individual, penso no potencial que poderia ter a construção coletiva de outras cartas de profissões e de uma espécie de “banco de dados” de habilidades. Considerando que o grupo muitas vezes se reconhece através do outro, talvez fosse interessante.

Por fim, gostaria de dizer que é gratificante apreciar um trabalho como esse, desenvolvido por educadoras que acreditam no desenvolvimento de pessoas e no poder do trabalho como uma instância central e organizadora da vida humana.

Andrea C. F. Presotto

Psicóloga e Orientadora Profissional | Professora de Gestão de Carreira do ETIM do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein

ANA CRISTINA JUNQUEIRA MEIRELLES

CAMILA RODRIGUES

LIGIA ISHIGAMI

RAQUEL ESKELSEN VOGTMANNBERGER

02. APRIMORAMENTO DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- apresentado ao Instituto Superior de
Educação de São Paulo/Singularidades -
curso de Pedagogia - como requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob orientação de Profa. Me. Sofia
de Alencastro.

SÃO PAULO
2020

O nosso projeto de intervenção tem como objetivo incentivar os educadores a se tornarem mediadores da leitura literária, através da proposta de quatro oficinas práticas, que irão desenvolver as principais modalidades leitoras na escola e assim fortalecer a tríade final: aluno, livro e mediador da leitura (educador ou familiar). O educador que incentiva os alunos a ampliarem os hábitos leitores, promove agentes protagonistas na construção de espaços de aprendizagem e na resolução de problemas específicos e coletivos. Com a intenção final de tornarmos a biblioteca das escolas um espaço vivo, ou seja: um lugar que proporcione a realização de diferentes práticas leitoras; responsável pelo fortalecimento da cultura leitora e consequentemente da escrita; que promova o ensino do uso coletivo de bens públicos, com cuidado e responsabilidade com livros; além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais como: a comunicação, a solidariedade e a cooperação.

1. INTRODUÇÃO

Durante a nossa formação em Pedagogia, fomos instigadas a repensar a possibilidade da melhoria do ambiente e das relações dentro da instituição escolar, para isso acreditamos na importância da participação ativa dos alunos no enfrentamento dos desafios e na efetiva solução dos problemas, reconhecendo dessa maneira, as vontades, interesses, potenciais e opiniões.

Assim, ao longo do processo de aprendizagem, o estudante deve ser orientado a sair do papel passivo, no qual predominam as queixas e o conformismo, e partir para a posição ativa de execução, realização e sucesso. Aprender com os dilemas, com as dificuldades, com os poucos recursos e com os fracassos, exercitando as habilidades e o aprendizado para a superação dos próprios obstáculos.

Com o objetivo de provocarmos esse aluno a se tornar agente do aprendizado, nossas observações, foram focadas, na estrutura física e organizacional da escola, nas atividades cotidianas e no ambiente escolar, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e ampliar a visão de mundo.

A escola deve oferecer um ambiente social saudável e estável, proporcionar o convívio com uma diversidade de identidades e contribuir como um espaço cultural de descobertas, de conhecimento, de aprendizagem, de emoções e relações. Assim, analisar a escola como um espaço sociocultural significa compreendê-la, culturalmente, repleta de diferentes pontos de vista e aberta a todo tipo de informação que, inegavelmente, caminham na sua maioria, no sentido de promover o aprendizado e o desenvolvimento de maneira significativa.

Essa proposta parte do princípio de que a escola não se resume somente à sala de aula, pois fazem parte dela outros espaços que são essenciais, tanto para a ação educativa, quanto para uma prática democrática. Ela é vista como um território no qual todos devem exercer o papel de educadores, bem como a cidade deve ser vista como educadora, no sentido de apoiar, incrementar e fortalecer o projeto pedagógico da escola.

Nesse contexto, a valorização da leitura literária no cotidiano escolar, proporciona condições para que o educador desenvolva e promova, o acesso ao conhecimento imensurável disponível nos livros, e o domínio crítico da linguagem oral e escrita de seus alunos.

Com esse objetivo, ressaltamos a legislação vigente (Lei 12.244/10), que apoia nosso projeto, que garante o direito inalienável de acesso aos livros e a leitura em todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas. As escolas deverão ter como meta a universalização da biblioteca, com prazo de cumprimento da meta, de 2020, para o ano de 2024 de acordo com o novo Projeto de Lei 9.484/18, que alterou a Lei nº 12.244/10, que ampliou o prazo de regularização das escolas de acordo com as normas da Lei 12.244/10.

O uso adequado da biblioteca na escola, presume a realização de diferentes práticas leitoras, para o fortalecimento da cultura de leitura e consequentemente da escrita, ensinando o uso coletivo de bens públicos, de cuidado e de responsabilidade com os livros públicos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, como a solidariedade e a cooperação, além de todas as outras habilidades advindas do contato de várias situações e experiências relacionadas às histórias dos livros.

Na perspectiva de um cenário contrário, ou seja, na ausência de bibliotecas nas escolas, podemos encontrar o agravamento dos indicadores de analfabetismo funcional e do desempenho escolar, uma vez que a base leitora é fundamental para o acesso a todo tipo de conhecimento, vocabulário e criatividade. Em relação às atitudes dos professores, quando eles se envolvem em atividades de pesquisa e incentivam os alunos a frequentarem a biblioteca, isto pode aumentar em até sete pontos o desempenho no Saeb, o que representa 63% de um ano de aprendizagem em português. <http://www.ecofuturo.org.br/blog/a-importancia-da-biblioteca-na-escola/>

O índice de leitura dos alunos está diretamente relacionado ao sucesso escolar quanto maior o grau de leitura, maior o aproveitamento e o rendimento do aluno.

A leitura propicia o desenvolvimento intelectual e a imaginação. Além disso, também estimula o aprendizado, pois as crianças que leem se concentram mais, possuem maior capacidade de reter, memorizar, compreender e assimilar conceitos novos e mostram-se mais propensas a entender a explicação do professor. Quando a criança lê, ela experimenta afetos, exercita habilidades nunca reconhecidas.

Como afirma Cléo Busatto, em uma *Live* em 2020,

Numa pesquisa, nos Estados Unidos, eles apuraram que a leitura literária constrói novos caminhos, conexões, sinapses (a pessoa tem um novo caminho traçado na sua mente, após efetuar uma leitura densa). Após feita a leitura, a criança volta ao mundo real mais potente, com habilidades nunca lidas antes, promovendo a compaixão. De história em história, a criança vai se construindo.

Além de desenvolver a agilidade mental, aumentando a bagagem cultural e o vocabulário, quando um estudante possui um melhor domínio da língua materna, tem mais facilidade para expressar as ideias e os sentimentos, desse modo, sente-se mais seguro, integra-se com maior naturalidade na própria cultura e torna-se mais preparado para enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade.

2. CAMPO DE PESQUISA

2.1. Descrição do território

Para a ideal realização do nosso projeto, pensamos basicamente na realidade das escolas públicas dos anos iniciais do Fundamental que ainda não conseguiram organizar e utilizar, na totalidade, o espaço designado para a sala de leitura e ou ainda não conquistaram uma boa presença da cultura leitora na própria comunidade.

É importante lembrarmos aqui as principais questões desse território. Ele deve ser mais do que um simples local geográfico, pois implica em um espaço da convivência social e de mediação afetiva, cultural e material, que permite aos sujeitos trabalhar, habitar, circular relacionar-se, divertir-se.

O território ganha com isso, um valor simbólico para os sujeitos, pois possibilita a comunhão entre o lugar e aqueles que nele vivem, o que faz com que as pessoas se reconheçam e construam redes sociais e identidade.

Podemos, em vista disso, falar de territorialidade como um conjunto de práticas que garantem aos sujeitos a apropriação do lugar como sendo seu, permanecendo em um dado território no qual se reconheçam. Assim, territorialidade implica, efetivamente, um sentimento de pertencimento, sendo a base para a identidade pessoal e social.

2.2. Público alvo

Partindo do princípio que trabalharemos com escolas públicas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, fizemos um estudo para descrevermos a seguir um perfil médio dessa organização. As escolas que fazem parte de nosso público alvo, se caracterizam como instituições que:

- ofereçam o Ensino Fundamental I, (1º ano ao 5º ano), organizada por ciclos e localizem-se nos bairros periféricos da capital de São Paulo atendam uma média de estudantes 30 alunos por turma; distribuídos em 10 salas, com um quadro docente formado por cerca de 20 educadores que trabalham em dois turnos: matutino e vespertino.

- tenha um perfil de aluno entre de 6 a 10 anos de idade, pertencentes a classe social de médio padrão e uma porcentagem pequena de alunos de classe social menos privilegiada
- apresente estrutura familiar diversificada, onde alguns convivem com pais, avós, padrastos ou madrastas e pertencem a diversas crenças religiosas.
- cujos alunos utilizem o transporte escolar particular ou o transporte da própria família.

O perfil comum do padrão de família dos alunos é simples, observa-se que as moradias são diversificadas, feitas com estruturas de alvenaria simples, humildes e algumas de médio padrão, elas são alugadas ou próprias, pais e mães trabalham fora o dia todo, como: empregados em indústrias, em comércio, em serviços domésticos, em escritórios, em bancos, em serviços públicos ou na área da saúde, deixando os filhos com pessoas da família ou em instituições que abrigam crianças no contra turno escolar.

Adaptando-se à real situação do distanciamento social, imposto pela Pandemia do Corona vírus, nosso público alvo passou a ser o grupo de educadores da instituição escolar, por ser a forma mais viável de realizarmos o projeto de intervenção de modalidades leitoras, por meio de oficinas de formação, para ampliar e enriquecer esta prática.

2.3. Desafios

O contato de forma remota entre educadores e alunos, exigiu a revisão e a adaptação de olhares, práticas e rotinas. Dessa forma, nosso maior desafio foi o de conseguirmos realizar um trabalho de intervenção, sem estar presentes no dia-a-dia da escola.

Optamos estrategicamente por trabalhar com os educadores, por ser um grupo menor, de melhor acesso e por estarem adaptados à rotina da educação à distância; além disso, sabemos que a mudança de cultura dentro de uma comunidade escolar, pode começar pela mobilização dos educadores, que além de modelos, serão multiplicadores dessa prática em sala de aula.

Desse modo, foi necessário nos reinventarmos, para elaborarmos uma prática de intervenção diferente, assim optamos por oferecer oficinas de modalidades leitoras para o acesso à leitura literária, por meio de encontros à distância, com a utilização de tecnologias digitais, de forma síncrona. Organizamos as oficinas em parceria com profissionais do Instituto Singularidades, de forma colaborativa e construindo o conhecimento.

Sobretudo o desafio será o de propor uma mudança de hábito para a escola, para os educadores, alunos e conseqüentemente, o aumento do envolvimento

das famílias nas práticas leitoras, para integrar essa comunidade e poder reconhecer na escola, um centro de leitura, um lugar de encontros e trocas leitoras, do qual possam fazer parte e que reconheçam o quanto suas contribuições são bem-vindas.

Para o fortalecimento do projeto, já que o desafio é grande, temos como base principal o exercício da escuta, para conhecer os desejos, identificar as possibilidades, as dificuldades, os diferentes olhares e as variadas percepções; promovendo trocas de experiências, cooperação e maior preparo por parte dos educadores, numa integração social e cultural de todos os envolvidos.

Um dos primeiros pontos para conseguirmos de forma mais eficaz e efetiva enfrentar este desafio, é podermos ouvir e principalmente fazê-los sentirem-se pertencentes, respeitados e colocar em campo as questões levantadas. Assim poderemos refletir coletivamente, encontrando juntos, meios para resolução das questões e dificuldades que possam surgir.

2.4. OBJETIVO

O nosso projeto de intervenção tem como objetivo potencializar a capacidade leitora da comunidade escolar, através da apresentação de diversas possibilidades de modalidades leitoras aos educadores.

Acreditamos no fortalecimento da tríade: aluno, livro e mediador da leitura (educador ou familiar). O educador que incentivará os seus alunos na ampliação de seus hábitos leitores e na sua busca como agente protagonista na construção de espaços de aprendizagem (sala de leitura) e assim demonstrar a importância da mobilização, na comunidade escolar, como agente de resolução de problemas específicos e coletivos. Proposta essa valorizada por Jolibert (1994)

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem de tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua formação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. (p. 14)

Esta intervenção contemplará processos educativos e de formação, por meio de diálogos, conversas e pontuações, a fim de chegar-se por consenso em soluções para que o espaço da sala de leitura seja transformado num espaço de convivência social e de mediação afetiva, cultural e material.

Para a nossa inspiração trouxemos parte do conto Bibliotecas, de Valter Hugo Mãe (2015):

Os livros gostam de pessoas que nunca pegaram neles, porque têm surpresas para elas e divertem-se com isso. Os livros divertem-

se muito. [...] As pessoas que se tornam leitoras ficam logo mais espertas, até andam três centímetros mais altas, que é efeito de um orgulho saudável de estarem a fazer a coisa certa. Ler livros é uma coisa muito certa. As pessoas percebem isso imediatamente. E os livros não têm vertigens. Eles gostam das pessoas baixas e gostam de pessoas que ficam mais altas. [...] Depois da leitura de muitos livros pode ficar-se com muita inteligência admirável e a cabeça acende como se tivesse uma lâmpada dentro. É muito engraçado. (p. 151 e 152)

Com essa inspiração e a inspiração do José Morais (1999), identificamos a possibilidade de efetuar um Projeto de Intervenção, compreendendo o quão rico e importante esta poderia ser para potencializar os processos de aprendizagem escolar.

Para que a proposta de melhora das condições de ação de uma postura leitora, fosse efetiva e causasse impacto na instituição escolar; procuramos identificar problemas na estrutura física e organizacional que fossem passíveis de uma mudança simples e provocasse uma melhora imediata no aprendizado dos alunos, além de buscar fundamentar teoricamente nossos objetivos em parceria com a gestão, o planejamento, o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Regimento Escolar.

Procurando entender mais sobre o protagonismo na vida das escolas, apuramos que, desde 1988, a gestão democrática escolar é uma exigência constitucional (artigo 206, inciso VI), prevista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (artigo 3º, inciso VIII), e por meio deste processo, os alunos e demais integrantes da comunidade escolar, aprendem na prática, o que significa participar e atuar em um contexto democrático.

Além disso, encontramos na Base Nacional Comum Curricular, nas Competências Gerais, o direcionamento do estímulo a formação ética, no sentido de auxiliar os alunos na construção de um sentido de responsabilidade, de valorização da solidariedade, da participação e do protagonismo voltados para o bem comum. Segundo essas diretrizes os alunos devem adquirir a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais, e de atuar de forma responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais, sendo capazes de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, e de perceber as experiências humanas e refletir sobre elas, com base na diversidade dos pontos de vista.

Nesse sentido, nossa intenção é verificar qual seria o impacto da proposta de intervenção, através dos quatro indicadores:

- A preservação e manutenção do espaço da Biblioteca, enquanto sala de leitura e espaço de aprendizado para toda a comunidade;
- A instauração permanente na rotina de sala de aula, das práticas leitoras sugeridas nas oficinas realizadas pela formação;

- Análise do aumento da comunicação (oral e escrita) e autonomia dos alunos da escola, além da sua participação nos diferentes espaços de atuação, e na;
- Observação da participação da comunidade escolar nos eventos e atividades leitoras da escola.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

3.1. A importância da leitura no contexto escolar

Atualmente, tem se discutido qual é o papel da instituição escolar na vida das pessoas, quais são as finalidades e objetivos da Educação com o advento do século XXI, com o acesso exaustivo à informação e aos meios de comunicação on-line e com o advento das transformações sociais e a globalização.

A prática de ensinar e de aprender, não são tarefas simples e corriqueiras, que podem ser exercidas por qualquer pessoa, necessita de preparo, dedicação e intencionalidade. A esse respeito, Silva e Santos (2013), comentam sobre a prática do ensino-aprendizagem, e a respeito dos atores sociais (professores e alunos), da seguinte forma:

As ações de ensinar e aprender são, por si só, tarefas complexas e que exigem dos atores sociais – professores e alunos – um comprometimento diferente daquele esperado das interações cotidianas. (p. 150)

Por sua vez, a respeito dos processos em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2003), citado por Silva e Santos, argumentam que:

O estudo dos processos interativos em sala de aula já é reconhecido há algum tempo como um recurso valioso para se chegar à compreensão dos complexos processos cognitivos envolvidos de aprender e ensinar. (2013, p. 150)

Além desses, podemos localizar Zabala (1998) que reflete, em profundidade, sobre outro aspecto importante, que diz respeito à Educação, que é a função social do ensino. Trata-se de pensar, qual seria a finalidade que o ensino deve ter em nossa sociedade, posto que, até os dias atuais, ele tem priorizado as capacidades cognitivas, referentes à aprendizagem das disciplinas ditas “tradicionais”.

A escola deveria se ocupar mais das demais capacidades do ser humano, não só das cognitivas, tendo em vista que, a instituição escolar, no entendimento de Zabala (1998), deve promover a formação integral dos sujeitos, sendo preciso haver a formação visando à autonomia, ao equilíbrio pessoal, às relações interpessoais, e à inserção social do indivíduo no mundo.

No entendimento de Zabala (1998), o ser humano é um todo, um ser único, (que não detém capacidades isoladas), e a escola é um local preferencial para o aluno estabelecer relacionamentos, vínculos e relações.

Sendo assim, aprendemos a fluência da leitura, nas relações estabelecidas com a sociedade e nas trocas e aprendizagens promovidas na escola, dessa maneira a leitura tem que ser considerada num espaço interativo e deve se aproximar das práticas de leitura que desenvolvemos na vida real.

Dessa forma a escola deve promover um espaço de experiência e formação, deve ser uma agência de letramento, deve ensinar os gêneros do discurso, habilidades de leitura e promover o seu planejamento.

A sensação que temos é de que o tempo pedagógico está baseado em pequenos intervalos (aulas), de fragmentadas atividades, dentro de uma rotina estabelecida de conteúdos escolares relevantes e de cumprimentos urgentes, e assim, muitas vezes não conseguimos garantir o espaço de uma leitura dentro de uma prática histórico cultural reflexiva e participativa.

O exercício da leitura bem realizada, exige um grande esforço dos educadores, no exercício do silêncio do grupo, no convite à curiosidade, no encantamento do levantamento das hipóteses, da prática da reflexão e no exercício da transformação. E por que esse espaço é importante? Porque promove um momento de produção social, onde ao provocar a reflexão e a participação de todos, os alunos passam a ocupar o lugar de sujeitos cheios de sentidos, deveres e direitos. Porque através dela que estabelecemos relações com experiências vividas na sociedade, alcançando um maior conhecimento do mundo e formalizando de nossa participação nele.

As práticas sociais de leitura, podem ser apresentadas por diversos gêneros literários e devem ser algumas das propostas incorporadas nas leituras em sala de aula, como: *gêneros jornalísticos*, os quais proporcionarão contato com a realidade dos acontecimentos mundiais. Pela leitura da manchete, dos destaques, dos títulos de matérias e do resumo de notícias desenvolvidas ao longo da reportagem, o leitor aprende a desenvolver uma leitura ágil, localizando uma ou mais informações que poderão ser desenvolvidas e discutidas depois, conforme o interesse do leitor; e nesse caso as imagens podem dar pistas prévias do conteúdo da matéria e refinar a capacidade de interpretação e percepção.

Gêneros científicos são textos mais elaborados e fazem parte de revistas especializadas, enciclopédias, livros e até páginas da internet, eles desenvolvem a apropriação de temas mais específicos e informações mais detalhadas e aprofundadas, as quais muitas vezes possuem relação com outros conteúdos disciplinares. Este gênero requer maior concentração por parte do leitor, e uma organização dos registros mais importantes a fim de não perder pistas específicas e indispensáveis para a compreensão ampla do texto. Muitas vezes proposta pela escola, para ser feita em grupo e compartilhada, promove a oportunidade de confrontarmos diversas pistas encontradas e selecionadas pelos colegas, e com isso

rejeitar e confirmar hipóteses para a produção textual.

Gêneros publicitários, são representados por cartazes, folhetos, propagandas em revistas e jornais, e têm grande presença na nossa sociedade, por isso podem ser facilmente trazidos para um trabalho mais sistemático em sala de aula de leitura do objetivo e da persuasão que ele executa através da estratégia de convencimento.

E os *Gêneros Literários* englobam vários textos literários, feitos pela recriação da linguagem cotidiana, por exemplo, o que costuma provocar forte adesão do leitor. Podemos encontrá-lo na leitura de um poema, de um romance de época, de um conto ou mesmo de uma peça dramática.

Esse gênero talvez seja o mais significativo para a formação de um acervo cultural consistente. Pode ser representado por textos que costumam trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras e apresentam um potencial de produzir hipóteses fictícias e criativas que o dificultem a entrada na realidade; ou podem provocar no leitor a capacidade de experimentar sensações pouco comuns ou ainda não vividas até o momento, mostrando diversas possibilidades de mundo (da fantasia) e dessa forma se identificarem ou não com o personagem.

Dessa forma, nosso projeto, optou por trabalhar com o gênero literário pois ele proporciona para o mediador e conseqüentemente para o aluno, um favorável repertório para o desenvolvimento de práticas sociais, cognitivas e emocionais, em que o leitor se depara com vários contextos da vida diária e na leitura escolar.

3.2. O papel do professor como mediador da leitura

O educador, para Oliveira (2010), tem o papel específico de interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, promovendo avanços que não ocorreriam espontaneamente. Na citação abaixo, Oliveira (2010) reflete sobre o importante papel do educador, que, por meio da demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, tem condições de promover um ensino-aprendizagem relevante para o aluno.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, e o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do bom ensino. Isto é, a criança não tem condições de percorrer,

sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (p.64)

Todo educador precisa estar ciente de que educar não significa somente a repetição de conteúdos à exaustão, para promover a memorização de dados e equações, mas estimular o pensamento e a reflexão do aluno, a troca de ideias com os pares, no sentido de incorporar, de forma significativa, a apropriação do conhecimento. Bem como implica, ainda, o reconhecimento das crianças e dos jovens, como condutores da própria história e do presente de suas comunidades.

Muitas vezes nas escolas, diante da imposição de leituras escolhidas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se um mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educadores; é preciso munir esse professor de informações para que ele possa realizar uma seleção de textos literários, tendo sempre em vista os interesses e a capacidade interpretativa de seus alunos.

O papel do professor na escolha do material de leitura é sempre uma importante etapa do processo de organização do trabalho docente, etapa que deve ser avaliada e compartilhada com seus pares em função dos novos materiais de leitura disponíveis na biblioteca e dos novos interesses da escola e de seus alunos.

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde a seleção dos textos e materiais de leitura, passando por uma diversidade de gêneros; para qualquer nível de turma o planejamento da leitura e a organização do tempo pedagógico para essas atividades são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor, como mediador desse processo.

Outro importante ponto que o professor não pode deixar de lado é identificar claramente o objetivo da leitura ou o que ele espera que os alunos aprendam e desenvolvam; qual a relação desse texto com o projeto pedagógico da escola e com o conjunto de textos a serem lidos ao longo do semestre, qual a relação entre o texto e o mundo externo, quais dificuldades vão encontrar os alunos, durante ou após a leitura, e como o texto vai contribuir para o bom desenvolvimento deles.

Nessas atividades de mediação de leitura, o professor não pode esquecer de guiar-se por princípios que envolvam a diversidade, a sensibilidade, a valorização de experiências, a contemplação, a afetividade e o fortalecimento da autoestima, para que o aluno se desenvolva em todas as suas potencialidades, aproveitando plenamente desse momento.

E afinal, como ler para os meus alunos, onde as experiências de leitura das crianças são marcantes não só pela compreensão dos significados do texto, mas também pelos "modos" de ler, pela entonação da voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente que a leitura desenvolve, por tudo aquilo que o texto estabelece de relações e sensações na criança.

As crianças e os jovens não são um eterno “vir a ser”, não são seres ausentes de qualquer potência e capacidade, reconhecidos por suas vulnerabilidades e carências, mas são sim produtores de cultura, agentes, capazes de interagir, de lutar pelos seus interesses e desejos, na escola e na sua comunidade.

Vale lembrar que apesar da audição da leitura, ser um importante fator na formação da criança leitora, é fundamental que ela tenha contato com os livros e com a leitura de textos escritos, por meio da qual ela fará a iniciação ao mundo das hipóteses e da cultura escrita; assim, vale insistir que a leitura é anterior à alfabetização e vai além dela, é quando o professor ensina dentre outras coisas a estabelecer relações entre o texto e o contexto, entre as palavras e o mundo, relações nem sempre evidentes no texto podem e devem ser antecipadas pelo leitor e serão importantes para a compreensão e interpretação, possibilitando relações, sensações diversas e pessoais.

Pois ao longo da vida, cada leitor poderá formar uma memória leitora que impactará diretamente na sua leitura de mundo, e dará origem a uma pluralidade de leituras, escritores e leitores possíveis, onde nesse sentido o processo de formação de leitores é também um processo de formação para a percepção do mundo - a partir dos textos lidos e escritos, e para além deles.

Os objetivos do ensino da leitura são dessa forma, numerosos e potentes; quando solicitado ao aluno o que ele aprendeu, sentiu ou extraiu de uma leitura, o professor estará colocando em prática um importante exercício individual de percepção e autoconhecimento, muitas vezes surpreendentes e que lançam luzes a novas buscas de leituras.

Nesse sentido, o projeto de intervenção vislumbra um educador capacitado, por meio das oficinas, para que possam interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, onde somente na relação com os outros, mais avançados, é que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas, provocando avanços, promovendo a aprendizagem de forma significativa e contextualizada, estimulando a reflexão dos alunos e a troca de opiniões entre os pares.

3.3. A formação do indivíduo como um ser integral através das leituras literárias

No mesmo sentido do pensamento de Zabala, a pedagogia inspirada na psicogenética Walloniana, não percebe o desenvolvimento intelectual (cognitivo) como meta máxima e exclusiva da educação, mas sim, como esclarece Galvão (2014), como “[...] meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído pela pessoa. (p. 98)”

As crianças percebem as primeiras experiências com a leitura de textos literários de forma bastante significativa por atingirem duas dimensões bem

significativas: a sensibilidade e o conhecimento. A sensibilidade é percebida através do imaginário expandido que coloca em realidade todas as nossas imagens, sonhos e possibilidades, contribuindo para a formação da personalidade, da capacidade crítica e do poder de reflexão através das suas crenças e valores, que também são construídas pela sua contribuição.

A obra literária faz um recorte das possibilidades e traz esse para o real, claro que do ponto de vista do narrador, que pode construir através do fictício e da fantasia, oferecendo ao leitor inúmeras formas de interpretação. Além disso ela é um veículo legítimo de transmissão de tradição, cultura e patrimônio, e pode também ser a proposição de novos conceitos.

Amplia o conhecimento já que, sem dúvida, a leitura dá conta de histórias, lendas, geografias, costumes e estilos de vida que tiveram estreita relação com o que somos ou fomos. Até dentro da leitura prazerosa e de deleite podemos adquirir conhecimento e esse é um dos principais poderes da leitura, ela acontece sim, sem jamais deixar de transmitir e agregar; porém não existe a necessidade de cobrarmos esse conhecimento, exigindo das crianças resposta racionais e únicas que a elegem como alguém que deve utilizar a leitura somente como conteúdo para o cumprimento de um dever.

No entendimento de Galvão (2014) o desenvolvimento intelectual é um artifício para se chegar ao desenvolvimento do próprio indivíduo, que é a meta maior, e, na construção da personalidade do sujeito, valoriza-se a expressão do eu, e por meio do expressar-se, há a relação e o confronto com o outro. Esse é o entendimento da autora, nos seguintes termos:

Da psicogenética walloniana não resulta, todavia, uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus, percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental, a expressão do eu. Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se. Na escola, este movimento de exteriorização do eu pode ser propiciado por atividades no campo da arte, campo que favorece a expressão de estados e vivências subjetivas. (p. 99 e 100)

Quando pensamos na forma de ensinar nas instituições de ensino, refletimos sobre qual a melhor maneira de alcançarmos o interesse das crianças e jovens, e que conhecimentos serão selecionados, Zabala (2002), tendo em vista o enfoque globalizador, entende que, as disciplinas são meios (e não finalidades), para a compreensão da realidade e para intervir nela, e, o autor conclui, a respeito do ensino na complexidade, nos seguintes termos:

(...) a função social do ensino é a de formar para compreender a realidade e intervir nela, o que implica ter de ensinar para a

complexidade. A educação para a complexidade permite-nos analisar alguns dos diferentes tipos de conhecimentos possíveis - o cotidiano, o científico e o escolar - e o papel que cada um deles desempenha para alcançar esse objetivo. Dessa análise deriva a necessidade de nos acercamos da realidade em sua complexidade, o que implica uma aproximação de um enfoque globalizador, em que as disciplinas não são as finalidades, mas os meios para compreender a realidade e intervir nela (p. 43).

Como mediador da leitura, o professor deve ser um especialista em leituras, ele precisa conhecer, saber selecionar e indicar livros, mas acima de tudo, ser um leitor assíduo de literatura para perpetuar esse modelo. Se ele próprio não se entusiasma e não "acreditar" na leitura, deve ir buscar outra. Uma obra que não o emociona deve ser deixada de lado.

Devemos acreditar que quem se entrega ao livro literário infantil, sai da leitura mais enriquecido interiormente, pois ela não deve ser feita só para o desfrute dos alunos, mas também para o próprio benefício e prazer do professor. Dessa maneira ele irá enriquecer e ampliar as possibilidades de linguagens, tão importantes para dar vivacidade à prática pedagógica.

O desejo do nosso projeto de intervenção, é promover o ensino para a complexidade e a integralidade, que não visa apenas ao aspecto intelectual e cognitivo do aluno, mas que acesse os diversos conhecimentos: emocionais, intelectuais, históricos, políticos e existenciais, para que o indivíduo construa e questione a própria personalidade, e a valorize como expressão única e pessoal.

3.3.1. A aprendizagem significativa

A criança e o adolescente precisam ser constantemente desafiados, por meio do processo de ensino e aprendizagem, para que haja uma formação integral e significativa, no sentido de que o novo se relacione com o universo de conhecimento já existente, cujo ponto de partida seja o saber dos alunos, seus conhecimentos prévios, e que a aprendizagem apresente um caráter lúdico, produtivo, afetivo e prazeroso, ao reconhecer as possibilidades intuitivas e criativas de todos que dela participam.

Os alunos devem ser capazes de perceber as experiências humanas, de refletir sobre elas, aceitar a diversidade de pensamento e de pontos de vista, indivíduos autônomos intelectualmente, agentes, na escola e na comunidade, atuantes, capazes de articular o pensamento histórico e geográfico, em face do próprio momento. E por fim, a própria mobilização da comunidade escolar, articulada, para atuar no território, como estratégia para a resolução de problemas coletivos.

A literatura também não é um texto acabado e estático que obriga a criança a aceitá-la de maneira passiva, mas sim um processo contínuo de descobertas e possibilidades. Em suas mediações o educador pode utilizar de estratégias para facilitar a exposição dessas emoções nas crianças, assim, favorecendo o autoconhecimento.

A dramatização, por exemplo, pode ser uma maneira de trabalhar positivamente e concretamente um tema, que dessa forma se transforma numa possibilidade real de ver e sentir uma determinada situação. As rodas, ao proporem uma leitura compartilhada e uma discussão, também são uma importante ferramenta para a formação do leitor infantil.

É comprovado que as histórias lidas e ouvidas na infância criam laços afetivos entre quem lê e quem ouve, fortalecendo essas relações e propiciando novas possibilidades existenciais, sociais e educacionais.

Esse leitor, à medida que se torna mais assíduo, desenvolve-se a partir das escolhas do próprio interesse, e com isso promove a expansão do conhecimento e aumenta as possibilidades de repertório. Dessa maneira, ele se transforma num leitor literário, o que facilita o acesso a novas experiências que poderão ajudá-lo até, na reformulação de suas teses.

Assim, por intermédio do projeto de intervenção, que os alunos, juntamente com os professores, serão agentes, na escola e na comunidade, por meio da participação na biblioteca escolar, pela busca de uma aprendizagem conectada à leitura literária e a uma vida melhor.

Ressaltando que o processo de aprendizagem leitora e consequentemente de formação de um leitor é uma tarefa bastante complexa, pois exige a criação de hábitos de leitura como condição fundamental, quer para o aumento do interesse em outras leituras, quer como instrumento facilitador de aquisição de conhecimento, quer para o desenvolvimento de competências específicas de compreensão leitora mais complexas que levam a análise mais crítica do texto como parte do acesso à informação e que sofrem a concorrência de produtos eletrônicos e das redes sociais.

3.4. A leitura auxiliando no desenvolvimento das competências e habilidades na escola

Zabala (2002) se preocupa, com a necessidade de formar mulheres e homens, por meio de uma série de conhecimentos, habilidades e valores, sendo que, o fim primordial consiste em saber resolver os problemas que a vida em sociedade ocasiona. O que se pretende é desenvolver no indivíduo, as competências (seja no âmbito profissional, interpessoal ou social), que abrangem o conhecimento e a atuação, na complexidade.

Na citação a seguir, Zabala (2002) afirma que, todos os objetivos educativos, requerem intervenções complexas, sendo que a escola deve utilizar dos instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais para atender as questões complexas.

Nenhum dos objetivos educativos descritos representa uma

intervenção simples. Intervir na sociedade, participar de sua gestão, exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solidária, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e animal, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender, etc., tudo isso torna necessário dispor de instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais capazes de responder a situações que se movem no terreno da complexidade. [...] O saber científico somente pode ter sentido educativo quando está a serviço do desenvolvimento humano em suas vertentes pessoais e sociais. (p. 57 e 58)

Portanto, para responder à pergunta “o que se deve aprender?”, para Zabala (1998), é preciso falar de conteúdos de natureza extremamente variada: são dados, habilidades, técnicas, conceitos etc. Por sua vez, Coll (1986), citado por Zabala (1998), agrupa os conteúdos conforme sejam eles, conceituais (“o que se deve saber”), procedimentais (“o que se deve saber fazer”) ou atitudinais (“como se deve ser”), para se alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Competências Gerais 10, afirma que devemos estimular os alunos, na formação ética, no sentido de auxiliá-los na construção de um sentido de responsabilidade, para valorizar a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum. Os alunos devem ter a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais, e de atuar de forma responsável e autônoma.

A BNCC (2018) menciona competências e habilidades, mas o que significam essas palavras? Macedo (2018), utiliza o texto escrito, para diferenciar a competência de habilidades, nos seguintes termos:

[...] De um jeito simplificado, eu separo competência de habilidade, comparando-as com um texto escrito. Competência é a frase toda, o texto inteiro. Habilidade refere-se aos verbos - por exemplo, identificar, antecipar, ler, substituir, argumentar, incluir... A habilidade é o domínio desses verbos enquanto formas de procedimento, enquanto um “como fazer”. Nesse sentido, pode-se pensar “ler” como competência ou como habilidade, de acordo com o contexto. A habilidade diz respeito à leitura do enunciado para poder decidir sobre a melhor resposta. De outro lado, ler é uma forma de interpretar o mundo de compreendê-lo. É uma competência, portanto. [...] Em síntese, habilidade significa, na prática, saber compreender e realizar termos identificados como verbos: relacionar, reconhecer, comparar... Quando dizemos “reconheça”, o que o aluno entende e faz? No caso da leitura enquanto competência, importa considerar a relação entre as palavras, os conectivos que as vinculam de um modo ou de outro; importam o conteúdo e o contexto; importam quem lê e o que é lido. (p. 79 e 78)

A professora Sonia Vidigal (2017), afirma que, a competência apresenta alguns aspectos, tais como a pessoalidade, a mobilização e o conteúdo. A pessoalidade, se refere ao fato de que somente pessoas podem ser competentes. Com relação à mobilização, este aspecto está associado à capacidade de angariar recursos para a realização de um determinado projeto. O conteúdo é o conhecimento, ou seja, para concluir, a competência seria a combinação, de modo eficaz, da busca pelo conhecimento com a mobilização, e, por sua vez, a falta do conhecimento, é o primeiro sintoma da caracterização da incompetência.

As Competências Gerais 6 e 7 gerais da BNCC (2018), que estão relacionadas ao nosso projeto de intervenção, definem de maneira bem clara que:

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.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Em seguida listamos as seguintes habilidades, que serão desenvolvidas, pelos educadores, por intermédio do projeto de intervenção:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social, nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto, conhecimentos prévios, universo temático, gêneros, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. Oralidade
Contagem de histórias.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

A inserção da leitura literária, em sala de aula, não pode ser algo ocasional, e não pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, nas quais os estudantes tenham acesso ao texto literário e possam também refletir coletivamente sobre tais textos.

A intervenção planejada e rotineira, visa dar ferramentas aos educadores para que possam promover competências e habilidades diversificadas, experiências enriquecedoras, vivências culturais, aos alunos, para valorizarem a solidariedade, a participação e o protagonismo, visando o bem de todos.

O recorte teórico em Zabala (2002) e em Macedo, é a base para a capacitação dos educadores, para que lancem mão de conhecimentos, habilidades, conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), e valores, a fim de, então, mediar os alunos, na promoção do conhecimento e da atuação necessária à complexidade dos dias atuais.

3.5. A ideia de cidadania e o nosso aluno cidadão

Liberali (2018), entende que o conceito de cidadania está relacionado a questões éticas ligadas ao contexto sócio histórico, no qual os sujeitos estão inseridos. Na citação a seguir, a autora oferece uma definição de cidadania, no sentido de ação social, como um espaço de valores, de ações e de instituições, que tenha fundamento, em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia etc.

A cidadania seria entendida como um tipo de ação social, como aspiração a ser construída socialmente, como espaço de valores, de ações e de instituições, como uma prática política fundamentada em valores tais como: a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito às diferenças e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários. (p. 56)

No entendimento de Liberali (2018), a função da escola é primordial para o debate e para a construção de valores cidadãos, e, se desejamos formar indivíduos para a cidadania, é necessário ter uma postura de reconhecimento do valor da democracia, como nos lembra a autora, se dependemos uns dos outros, é preciso conhecer o diferente, para saber como agir com o outro.

A autora faz um alerta para a importância da aprendizagem do significado de cidadania, principalmente nos dias de hoje, e o projeto de intervenção prevê uma ação social fundamentada em valores como a igualdade e a autonomia,

além de respeito às diferenças e às identidades, por isso, trata-se de ação-cidadã.

Com o objetivo de formar indivíduos para a cidadania, a escola possui como principal ferramenta o estímulo da leitura do mundo através da formação de leitores críticos. Essa leitura deve ser feita com o objetivo de estimular a troca de experiências, as discussões sobre temas polêmicos e utilizando como base a valorização dos diversos pontos de vista que ela possa suscitar, a leitura deve ser vista como a busca de posicionamento político diante do mundo e estar presente na prática da sala de aula. Os alunos deveriam ser capazes de experienciar o ato de ler como uma ação histórico-cultural, e serem autores desta construção.

3.6. A importância da biblioteca escolar e suas possibilidades

Apesar do avanço significativo para a Era Digital, é preciso ressaltar que a biblioteca escolar, a razão e o objeto de intervenção do nosso projeto, é um recurso educacional de importante valor pedagógico, e deve ser explorado pelos educadores. Mas, faz-se necessário perceber melhor o seu sentido, tendo em vista as mudanças sociais advindas com a cultura digital nas práticas leitoras, conforme assevera Roca (2012), nos seguintes termos:

A reflexão permitirá esclarecer sua conceituação não apenas à luz das mudanças sociais que a cultura digital provocou no uso da informação e das práticas leitoras, como também a partir das necessidades reais geradas nas escolas. Porque é aqui onde o enfoque competencial do currículo e a nova situação de sala de aula demandam a reformulação de aspectos metodológicos nos processos de ensino e de aprendizagem. (p. 23)

Esclarece Roca (2012) que, não significa criar uma biblioteca escolar, tendo em vista que o modelo criado é válido, mas, ressalta a autora, o importante é implementar uma biblioteca inserida em um contexto escolar, com a ideia de biblioteca enquanto centro de recursos, promovendo o processo educacional. Nesse sentido, assevera Roca (2012) que:

A implementação da biblioteca escolar passa por iniciar um processo de trabalho na escola que represente sua consolidação paulatina como recurso educacional, ativando sua utilidade. É preciso conduzir estratégias reais que permitam que a biblioteca seja transparente nas atividades da escola, mas ao mesmo tempo influente nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse trabalho representa um apoio pedagógico que deve ser realizado com a finalidade de proporcionar elementos de melhora no ensino (p. 24).

O projeto de intervenção em tela, surgiu do nosso desejo maior de que a sala de leitura das escolas públicas, seja utilizada como um recurso educacional,

e que tanto os educadores, como a instituição escolar, promovam estratégias reais, envolvendo a leitura, nas atividades escolares dos alunos, ao mesmo tempo que promova o processo de ensino- aprendizagem.

Para que a biblioteca, seja de fato um espaço frequentado e vivo na escola, ela precisa ser frequentada pelos seus alunos, deve representar um lugar dinâmico e confortável que possibilite práticas de leitura significativas para alunos e professores como diz Failla (2016).

Acredito na biblioteca como um espaço social sem barreiras físicas (móveis ou corpos de pessoas) e psicológicas. Um lugar onde o leitor possa circular, ter acesso às informações e ao conhecimento com mais autonomia. Isso em nenhum momento extingue a presença de pessoas. Na verdade, as pessoas precisam estar por trás de tudo isso, para o leitor “flanar” entre os espaços da biblioteca. Um espaço que propicie o seu deslocamento autônomo, físico e mental. (p. 82)

Um outro aspecto importante na utilização do espaço da biblioteca é fazer com que o aluno descubra como pesquisar, circular e perceber a organização dos livros, assim, o “bibliotecário” precisa perder o medo da desordem e permitir o livre acesso aos livros. É importante também que a criança aprenda a conviver nesse espaço, respeitando o silêncio e como manusear o acervo.

A qualidade da biblioteca, é outro fator bem importante, ela deve oferecer os vários gêneros textuais: como a prosa, a poesia, o dramático e os textos visuais. Além deles podem se juntar também os materiais produzidos pelos próprios alunos a partir dos livros, esses materiais podem ser expostos, chamando a atenção de outros leitores em potencial.

A seleção de obras literárias, implica leitura de histórias completas e é este o grande potencial para atrair as crianças, ler com as crianças provoca o envolvimento emocional com o imaginário das obras, impulsionando-as para o diálogo com o texto, com os personagens, com as aventuras. Assim, o acervo de leituras literárias se transforma no meio fundamental para potencializar a interação e consequentemente o desenvolvimento das crianças.

No anexo está disponível uma curadoria de livros indicados para os anos iniciais do Fundamental, que poderá servir de guia inicial para uma futura construção do acervo.

4. METODOLOGIA DO PROJETO

Logo no início do nosso projeto foram consultadas duas especialistas a Me. Profa. Cristiane Mori (Apêndice 10.1) e a Me. Profa. Ivaneide Dantas (Apêndice 10.2).

Dessa conversa surgiu a importante consideração de que o incentivo

da prática leitora dentro da escola deve ser realizado através do fortalecimento da tríade: aluno, livro e mediador da leitura (educador ou família). Nessa ocasião foi percebida a potencialidade do educador nesse processo e isso possibilitou que o foco do projeto passasse a tomar o educador como o principal protagonista na mediação da leitura literária, na perspectiva de reconhecer a sua importância e relacionar-se ao impacto produzido sobre o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos e, consequentemente, na necessidade da construção e no estabelecimento de espaços de aprendizagem - sala de leitura ou bibliotecas - para todos os seus estudantes.

Dessa forma, a proposta do trabalho passou a ter como foco o professor como mediador da leitura. Para isso, foram elaboradas quatro oficinas, para o grupo de educadores. Em cada uma delas é proposta uma modalidade leitora, um gênero literário e um autor; possibilitando a ampliação do repertório leitor do professor e a promoção da diversidade na prática em sala de aula, incentivando o aluno, inspirado no educador como modelo, a se tornar um leitor assíduo, e assim potencializar o desenvolvimento e integralidade dos alunos através de todas as possibilidades que a leitura oferece.

Para que as oficinas tenham o melhor aproveitamento e sucesso no grupo de educadores, é muito importante a execução do diagnóstico prévio sobre o contexto escolar e a verdadeira expectativa do grupo de educadores, a realização das oficinas com os sujeitos que residem ou frequentam o território da intervenção, objetiva também identificar as questões problemáticas consideradas importantes por esses atores, podendo ser até uma estratégia importante para abertura do diálogo, participação e envolvimento desses sujeitos na construção e no ajuste das oficinas, e em futuros projetos de melhoria na comunidade.

O projeto de intervenção ainda pode contar com diversas parcerias futuras que a determinada instituição escolar pode fazer com instituições governamentais, ONG's ou Instituições Filantrópicas que buscam apoiar e incentivar a leitura no Brasil.

5. OFICINAS

5.1. Oficina 1

Objetivos: Compreensão da modalidade leitora permanente da leitura em voz alta.

Temas desenvolvidos: Leitura em voz alta como atividade permanente da rotina escolar, orientações básicas necessárias para uma leitura correta, gênero narrativa e conhecer o trabalho da leitora Cléo Busatto.

Material de apoio: Apresentação em Power Point, vídeos e livros virtuais.

Recursos necessários: Aplicativo de reunião digital (Zoom, Google Meet ou

Microsoft Teams ou Projetor de Slides (presencial)

Duração: 1 hora e meia

Descrição das atividades: A primeira Oficina trabalha com a modalidade da leitura oral como atividade permanente na escola, vamos começar tentando resgatar um pouco da memória leitora dos participantes, e tentar estabelecer alguma proximidade entre e com eles, talvez até estabelecer relações dessa memória com a sua habilidade e frequência leitora atual.

Os primeiros *slides* mostram dados que corroboram com a importância de mediação ou influência de um educador para o desenvolvimento leitor de seus alunos.

Logo em seguida, é proposto um vídeo com um modelo de leitura oral adequado como exemplo para os participantes da oficina.

São propostas, em seguida, duas modalidades de leitura oral permanente, ou seja, que devem ser incorporadas à rotina semanal/mensal, no planejamento do trabalho com o grupo de alunos de forma diária ou semanal, feita pela professora em roda, que pode ser de um livro curto ou capitulada, de um livro mais denso e longo; e a segunda, uma leitura oral em roda feita por um aluno mais velho da escola, ou até um familiar convidado, que venha para compartilhar uma história, e conhecer e ser apresentado, aos alunos da sala.

O importante dessa Oficina, é que ela estabeleça as primeiras orientações necessárias para uma leitura literária adequada: a escolha de um livro, a determinação clara do objetivo da leitura, a leitura prévia do livro, os procedimentos de apresentação do livro para o grupo, a forma de realizar o levantamento das expectativas dos alunos, as regras de comportamento para composição do ambiente de leitura e escuta, as formas de realizar a leitura (tom de voz, clareza na dicção, inserção de novas palavras, onomatopeias e como compartilhar as figuras do livro).

Também são apresentadas as orientações de como realizar a escuta ativa de todos, estimulando as e relações e interpretações feitas pelos participantes, a releitura de alguns trechos, o esclarecimento de dúvidas e a proposta de futuras leituras.

Para a participação dos educadores, é proposta uma atividade em pequenos grupos: para que planejem uma leitura oral para os seus alunos, e em seguida, o pedido de que um grupo voluntário justifique a escolha do texto para leitura em voz alta. Como inspiração pode-se apresentar o vídeo da Cléo Busatto, no qual ela utiliza o gênero da narrativa e conta uma história de Uganda (África) chamada Kintu e Nambi.

A oficina 1 termina oferecendo várias alternativas de material de apoio como um vídeo sobre a importância de o mediador conhecer e gostar da história que vai ler; a diferença entre ler e contar uma história; e uma série de indicações de leituras, filmes e vídeos que podem ajudar na ampliação de repertório desse educador.

5.2. Oficina 2

Objetivos: Compreensão da modalidade leitora rodas de leitura simultâneas.

Temas desenvolvidos: Rodas de leitura simultânea, critérios para escolha de um livro, preparação de uma resenha, gênero poesia e conhecer o trabalho do escritor Manoel de Barros.

Material de apoio: Apresentação em Power Point e vídeos.

Recursos necessários: Aplicativo de reunião digital (Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams ou Projetor de Slides (presencial))

Duração: 1 hora e meia.

Descrição das atividades: Na segunda oficina, para o aquecimento, pode-se retomar os principais pontos levantados na Oficina 1: a importância da assiduidade da leitura oral nas atividades de sala de aula, os cuidados para a execução da leitura, e escolha do livro, o objetivo claro da leitura e a importância dos combinados durante as rodas de leitura; falar sobre o importante escritor Manoel de Barros e o gênero Poesia.

Pode ser iniciada com a leitura de um poema, foi sugerido: o poema: Bernardo, com a intenção de demonstrar uma nova maneira do educador de iniciar uma atividade com seus alunos, através de um áudio; depois é apresentado outros livros do autor e uma outra alternativa de trabalharmos a poesia: através de vídeos cantados, muito bem aceito pelas crianças menores, foi utilizado como exemplo o trabalho das "Crianças" (Youtube), maneira lúdica e divertida que facilita a memorização de palavras, versos e ritmos.

O mediador da leitura pode contar um pouco sobre a vida e percurso do autor, promovendo a familiarização dele pelas crianças, despertando a proximidade e a vontade de conhecê-lo mais. Em seguida, é lembrado as dicas importantes para um bom percurso literário poético, suas peculiaridades e variedades, inclusive de autores.

Refletir sobre o importante papel da poesia em ampliar o repertório cultural e apresentar metáforas e outras figuras da linguagem; da possibilidade de construção de imagens e jogos de associação de palavras, da utilização da sonoridade nas rimas, refletidas na melodia, e na cadência e pausas para a construção de sentidos e a importância da leitura em voz alta para o desenvolvimento da oralidade, segurança e auto estima.

É apresentado também outros importantes escritores de poesia e alguns livros.

A Prefeitura de SP realizou em 2009, um projeto de leituras simultâneas chamado Projeto Entorno, um vídeo sobre os detalhes e dicas dessa modalidade pode ser apresentado em seguida.

A modalidade leitora trabalhada nessa oficina será a leitura simultânea diversa como atividade permanente, concretizando a possibilidade de a escola oferecer para todas as crianças de diferentes turmas, diferentes leituras, e a oportunidade de elas exercerem a opção de escolha, a possibilidade e o privilégio de assistirem um outro mediador leitor e a troca de experiências com seus colegas de classe no retorno da leitura.

Cada professor é responsável pela escolha do seu livro, e deve compartilhar com os seus pares o motivo. Em seguida, cada educador deve elaborar uma resenha do seu livro, que pode ser apresentada junto com uma foto da capa do livro, para serem apresentadas aos alunos da escola que poderão escolher em qual livro gostariam de participar da roda de leitura. Muito importante deixar a escolha ser feita somente pelo livro e não pelo educador que vai fazer a leitura.

No dia da sessão, todos os educadores estão espalhados pela escola, cada aluno é encaminhado para o seu "livro", especifica roda de leitura. Depois da leitura, a professora resgata seus alunos e promove uma grande discussão sobre as impressões diversas, promovendo a crítica dessa leitura e a indicação ou não dela, para um colega de sala.

Em seguida é proposto para o grupo o seguinte exercício, cada professor vai escolher um livro infantil que tenha em casa e fazer uma resenha sobre ele, essa resenha deve ser postada num padlet, que servirá de mural da escola. Em seguida, cada professor escolhe qual dessas resenhas ele gostaria de participar da respectiva roda de leitura; é desenvolvido com o grupo estratégias de produção de resenha e elaboração do material para a divulgação. No final do exercício pode ser também socializado as dificuldades e o aprendizado construído.

Encerraremos a segunda Oficina sugerindo dois vídeos que oferecem algumas dicas e possibilidades de aprendermos mais sobre essa modalidade, e o gênero poesia.

5.3. Oficina 3

Objetivos: Compreensão da modalidade leitora da leitura compartilhada como atividade permanente em sala de aula.

Temas desenvolvidos: Como fazer corretamente a leitura compartilhada em sala de aula, gênero prosa contemporânea e conhecer o trabalho da escritora Lygia Bojunga.

Material de apoio: Apresentação em Power Point e vídeos.

Recursos necessários: Aplicativo de reunião digital (Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams ou Projetor de Slides (presencial)

Duração: 1 hora e meia.

Descrição das atividades: Na terceira Oficina, para o aquecimento, pode-se retomar

os pontos importantes trabalhados na oficina anterior - rodas de leitura simultâneas e o gênero poesia. A importância das rodas com diferentes turmas, do grupo de educadores discutir suas propostas de leitura antes, e da importância da poesia na construção do imaginário fazendo a ponte entre o real e o simbólico e todas as suas possibilidades.

A formação inicia-se com o vídeo da escritora / ilustradora Eva Furnari comentando sobre o livro - A Bolsa Amarela (1976) da escritora Lygia Bojunga, e sua trajetória contemporânea. Em seguida vamos conhecer um pouco sobre a vida dessa escritora e suas principais obras, tratando do gênero atual de suas escritas. São sugeridos outros autores e livros do mesmo gênero e explicado a terceira modalidade leitora: leitura compartilhada como atividade permanente.

As características do gênero são expostas: que eles podem ser compostos de gêneros literários, que trabalham com o imaginário das crianças, brincando com palavras e imagens, que possuem projetos gráficos diferentes e que podem ter finais abertos e são exemplificados por alguns livros indicados no próximo slide.

Com certeza a atividade leitora mais comum na sala de aula, aquela que a professora elege um livro único para leitura de toda a turma, e propõe a leitura dele em grupo, em voz alta (espontânea), interpretando-o através da discussão coletiva. Vale ressaltar aqui, a importância da não obrigação de nenhum aluno em ler em voz alta e da não vinculação da leitura com uma atividade posterior obrigatória, atentos a desescolarização da leitura no contexto escolar, onde ela deve existir como parte integrante da aprendizagem e como um precioso recurso para formar leitores competentes.

Para aprendermos a criar uma boa situação de leitura compartilhada, algumas dicas são dadas num vídeo da Denise Guilherme da A Tabá, a primeira questão é criar um clima de participação e liberdade entre todos os alunos, a escuta e a valorização de todas as crianças que estão participando são muito importantes, aproveitar a participação delas para iniciar a discussão com grupo pode ser uma oportunidade. Auxiliar as crianças na localização das informações no texto, para a sua melhor interpretação ou compreensão, é também um ótimo exercício, e esse exercício serve de exemplo ou apoio para que todas as crianças se apropriem das informações importantes da história. Outra importante orientação, é depois do texto lido, podemos solicitar para o grupo, citarem outros textos parecidos ou com temas similares, estabelecendo relações e justificando seus argumentos, e por fim dar tempo e deixar as crianças a vontade com a leitura para poderem elaborar suas hipóteses e se aprofundarem nas discussões.

Na sequência pode ser proposto para o grupo uma dinâmica, que deverá ser feita em pequenos grupos de 4 ou 5 participantes; cada grupo deverá escolher um livro para o exercício e propor uma dinâmica de leitura que pode ser dividida por personagens, por parágrafos, por páginas, propondo uma nova forma de fazermos a leitura compartilhada em sala de aula, e ao final, apresentar para o grupo maior, argumentando suas escolhas e dividindo as impressões e sensações de

todos, durante a dinâmica. Comprovando que essa modalidade favorece a fluência oral leitora, promove o intercâmbio de ideias, e na troca dos comentários ampliamos o conhecimento do sentido da história.

Para o fortalecimento da leitura no nosso dia-a-dia, no último vídeo da dinâmica, o Professor Cortella fala sobre a importância da formação continuada na profissão do professor e de como ela pode e deve estar representada pela leitura, afirmando que o livro foi a primeira “plataforma digital” inventada e que a partir do momento que o educador se encanta pela leitura ele também pode encantar os seus alunos, como uma “fada mágica”.

Como sugestão, para aprendermos mais dicas e orientações sobre a modalidade trabalhada e sobre como exercitá-la corretamente na sala de aula, dois vídeos da Denise Guilherme, o primeiro sobre como organizar o trabalho da leitura na escola e o segundo sobre como fazer o seu aluno se interessar pela leitura.

5.4. Oficina 4

Objetivos: Promover o hábito da visita à uma Biblioteca e o convívio dentro da sala de leitura da escola.

Temas desenvolvidos: Conhecer o espaço de leitura de uma Biblioteca, saber localizar um livro, os cuidados no empréstimo do livro.

Material de apoio: Apresentação em Power Point e vídeos.

Recursos necessários: Aplicativo de reunião digital (Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams ou Projetor de Slides (presencial)

Duração: 1 hora e meia.

Descrição das atividades: Quarta Oficina de formação do mediador leitor, inicia-se lembrando os principais pontos da oficina anterior: o gênero contemporâneo, a modalidade de leitura compartilhada na sala de aula e levantando os conhecimentos prévios do gênero contos.

Através de um podcast sobre “A chapeuzinho Vermelho”, elaborado pela Raquel, propomos um mergulho nesse gênero lembrando uma essa clássica história. Em seguida vamos sugerir alguns livros de coletâneas de contos de fada e apresentado o vídeo da Ilíada de Castro que explica a importância de pesquisarmos e encontrarmos as histórias originais para iniciarmos as crianças nos contos de maneira adequada, em seguida podemos propor uma discussão sobre as principais características do conto e da fábula.

Nossa escritora apresentada será a Ana Maria Machado, ganhadora do prêmio Hans Christian Andersen considerado o Nobel da Literatura Infantil e suas principais obras. E reforçaremos os pontos importantes na justificativa da leitura como atividade esporádica realizada na visita à uma biblioteca.

O exercício em grupo da Oficina 4 é bastante lúdico e interativo, todos os professores da oficina irão poder participar através da ferramenta WordWall, que possibilita a criação de atividades personalizadas na sala de aula utilizando palavras para produzir: quizzes, competições, anagramas, pares correspondentes, e jogos de palavras, uma ferramenta fácil de ser utilizada e que estimula a participação dos alunos nas atividades. Na sequência, os professores participam da atividade elaborada para a narrativa do conto Chapeuzinho Vermelho e dividem para o grupo, as suas impressões.

O hábito da visita a uma biblioteca faz com que a criança mantenha a necessidade da diversidade da leitura sempre atualizada, a visita pode ser feita virtualmente para despertar o interesse, na Biblioteca Pública mais perto da casa do aluno ou da sua escola, e na própria Biblioteca da sua Escola. Com esse hábito as crianças aprendem a se comportar, deslocar e encontrar seus livros nesse espaço e conquistam a intimidade dentro dele. Ampliam grandemente sua possibilidade de leituras e se deparam com todos os lançamentos e variedades.

Apresentamos o vídeo que a Magda Soares detalha todo o trabalho realizado por uma escola com o objetivo de que as crianças se aproximem dos livros, desde a utilização do livro na rotina escolar, passando pela estratégia de deixarmos os livros ao alcance e com a capa a mostra para as crianças, até a manufatura de almofadas e bolsas para as crianças levarem o livro para a casa. E conclui, afirmando que “uma escola sem biblioteca é uma escola sem alma” - Magda Soares.

Para conhecermos mais sobre o gênero contos, é sugerido mais dois vídeos da Ilíada de Castro, doutora da ECA - USP, explicando a importância do conto de fadas para as crianças, contando que têm se registro do conto de fadas da Cinderela, na China desde Antes de Cristo, e por que ele sobreviveu tanto tempo? a potencialidade do conto de fadas está em consolar e dar esperança para a criança, que se identifica com a fragilidade do protagonista da história.

O conto de fadas, fala de coisas essenciais humanas como a realização do sonho impossível, que especialmente para a criança possui uma potência imensurável na “busca pelo final feliz”, o universo do conto de fadas tem a ver com a esperança de dias melhores e pode sim, ser um recurso para resolver um problema, uma dificuldade, além de impulsionar uma visão de possibilidades e otimista da vida.

A dicotomia entre o bem e o mal, também pode ser uma crítica a esse gênero, mas é preciso deixar bem claro que o conto trabalha num plano simbólico de personificação entre o bem e o mal e isso é muito importante para a criança que espera que o mal seja sempre punido e o protagonista recompensado, pelo “felizes para sempre”.

6. AVALIAÇÕES

No desenvolver do projeto, houve muitos “ajustes de rumo”, devido principalmente à situação singular que atravessamos com o distanciamento social e a suspensão completa das atividades nas escolas, desde o mês de março deste ano.

Trabalhamos sempre com dois cenários, o da volta a sala de aula, ou seja, das atividades escolares presenciais, e o de permanência do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais e das aulas a distância.

No primeiro cenário teríamos a possibilidade de conhecer mais profundamente o espaço escolar e identificar algum problema no uso adequado de sua sala de leitura e confirmando possivelmente uma baixa cultura leitora, conversaríamos com as professoras, com a gestão e poderíamos colocar em prática a proposta de formação através das quatro oficinas. Possivelmente em cada oficina implantaríamos um formulário de avaliação que pudesse nos fornecer dados precisos de retorno, avaliação e sugestões para futuros ajustes.

Mas o cenário atual impossibilitou que isso acontecesse na prática e depois de várias tentativas, de realizarmos efetivamente as quatro oficinas na formação de um grupo de professores de uma escola pública em São Paulo, assim, optamos por apresentar nosso projeto para alguns gestores de escolas e docentes da faculdade, para que eles pudessem fornecer uma avaliação mais precisa da proposta.

Dessa forma, nosso projeto foi avaliado qualitativamente pela forma de entrevistas que foram feitas após a apresentação do nosso projeto / oficinas. Ao todo foram seis entrevistas que tiveram como principal objetivo: fornecer subsídio para o projeto, estimular a escuta, fornecer sugestões para ajustes e desenvolvimento do trabalho e fornecer informações concretas para a nossa conclusão.

Nesse processo, deve-se buscar responder às seguintes questões:

1. O projeto atingiu seus objetivos?
2. Produziu as mudanças desejadas?
3. Gerou efeitos não desejados?

Para chegar à essas respostas sugerimos alguns indicadores, já citados, que devem ser aplicados após a implantação do projeto a fim de medir seu impacto para ampliação da capacidade leitura da comunidade escolar. São eles:

- Preservação e manutenção do espaço da Biblioteca, enquanto sala de leitura e espaço de aprendizado para toda a comunidade;
- Instauração permanente na rotina de sala de aula, das práticas leitoras sugeridas nas oficinas realizadas pela formação;
- Aumento da comunicação (oral e escrita) e autonomia dos alunos da escola, além da sua participação nos diferentes espaços de atuação, e na;

- Participação da comunidade escolar nos eventos e atividades leitoras da escola, como feira de livros, saraus, clube do livro...

Todas as entrevistas foram bem participativas e repletas de boas sugestões e informações, e estão na íntegra nos anexos.

Consideramos os retornos positivos com relação a importância e necessidade do tema - leitura e a potencialidade de uma sala de leitura bem utilizada, no espaço escolar, todas as entrevistadas reconheceram que infelizmente a leitura ainda não faz parte da cultura da maioria das escolas no Brasil.

Aqui trouxemos os principais pontos abordados: a necessidade de conhecermos bem o território e a comunidade escolar, de trabalharmos alinhadas com os objetivos e as orientações da gestão, conhecermos bem os educadores e as práticas que eles já implementam na escola, e ouvir muito atentamente as necessidades e sugestões deles e dos estudantes.

Os educadores estão “cansados” de participarem de formações em que os palestrantes se dizem detentores de uma “fórmula mágica”, que estimule o aprendizado, sem reconhecerem as dificuldades e peculiaridades de cada sala de aula. Muitas vezes os educadores já tentaram várias abordagens e se encontram acomodados nas práticas diárias, nesse caso, o palestrante deve reconhecer as limitações da sala de aula, praticar a escuta e exercer a empatia com o educador.

O sucesso de cada Oficina, estará diretamente relacionado com o alinhamento das expectativas dos educadores e com o interesse conferido pela gestão ao projeto.

As práticas mediadoras de leitura devem fazer parte do planejamento da escola e ser discutidas sempre que necessário, nas reuniões pedagógicas. A frequência, diversidade e intensidade devem ser temas constantes de desafio e de aperfeiçoamento.

Elaboramos uma tabela que consegue resumir os principais pontos avaliados do nosso projeto.

		Avaliadores	1	2	3	4	5	6
		Se achou o Projeto relevante?	X	X	X	X	X	N/A
Qual o maior risco do projeto?	Executar um bom diagnóstico da escola.	X	X	X			X	N/A
	Práticas leitoras inseridas no TCC				X			
	Parceria com a coordenação para a elaboração.		X					
	Preparo e envolvimento dos educadores	X			X			
Avaliação das Oficinas	Bem estruturadas e executáveis	N/A	N/A	X	X	X		
	Muito extensa e com vários objetivos.	N/A	N/A					X

A proposta se mostrou relevante para a melhora das práticas leitoras nas escolas, e nos orientou sobre os principais riscos de não ser bem sucedida no ambiente escolar. Através das entrevistas ampliamos também o nosso conhecimento sobre a realidade e dificuldades das escolas, o que nos proporcionou um grande aprendizado.

7. CONCLUSÃO

O maior retorno de que o nosso trabalho faz sentido e está alinhado com uma real demanda da escola, foi percebido pelo consolidado do retorno das entrevistas, feitas pelos avaliadores no primeiro item (Se achou o Projeto relevante?). O fato de que no decorrer desse processo, houve tempo de ajustar as oficinas e o olhar de acordo com as orientações pertinente, foi a parte mais rica do nosso exercício de conclusão, apesar de ser a mais exaustiva também.

Com a impossibilidade de aplicarmos pelo menos uma vez o Projeto completo numa escola pública, essas avaliações foram o consolo e garantia de que o trabalho partia de um lugar importante, com um objetivo claro e muito relevante para a escola e caminhava com cuidado e atenção para a construção de um modelo a ser ajustado e adaptado, mas que garante o incentivo dos aspectos mais importantes no aprimoramento da mediação literária na escola.

O projeto, deve contar sempre com o respaldo das fundamentações teóricas assimiladas no curso de graduação como: a importância do papel do educador como mediador literário, a necessidade de formarmos um ser integral contando

com o auxílio da literatura; de como podemos aliar essa leitura aos objetivos da sala de aula para tornarmos a educação significativa, de como a leitura promove o desenvolvimento de competências e habilidades que irão ajudar na formação desse aluno como um cidadão competente e ativo na sociedade e ainda, do resgate da importância da biblioteca na escola e na comunidade.

O envolvimento dos educadores da escola, no nosso Projeto de Intervenção, reverte positivamente para a aprendizagem dos alunos, em todas as disciplinas além de repercutir em muitas das questões educacionais (oralidade, argumentação, leitura e interpretação). E será ainda mais produtivo se sustentado por um clima dirigido pela diretora e pela coordenação pedagógica.

Podemos atingir também a família desses alunos, para iniciarem juntos esse processo de introdução à leitura literária, por meio de propostas futuras de interações adulto - família / livro / criança, num contato humano e acolhedor, que estes momentos podem proporcionar. Ou ainda, onde os alunos poderão escolher um livro para levar para casa; e convidar alguém da sua família, para realizar uma leitura para os seus colegas, num combinado antecipado e de maneira voluntária. Estas leituras em voz alta serão para deleite do grupo, para despertar emoções, intimidade, compartilhamento de impressões, multiplicando e enriquecendo experiências próprias e ampliando a visão do mundo.

Sabemos que o processo de formação do leitor e da aprendizagem literária é uma tarefa complexa e que exige a criação de hábitos de leitura como condição básica, tanto para entendermos um instrumento facilitador da aprendizagem do código, quanto para as habilidades linguísticas, como para o desenvolvimento de competências que conduzem à compreensão e à análise crítica de tudo que podemos ler, já que essa é a oportunidade de acesso ao mundo.

E por isso, os projetos de promoção da leitura possuem esse duplo desafio: a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora, e devem ser inseridos no próprio processo educativo da aprendizagem leitora e no contexto escolar. A leitura literária é uma grande, se não a maior, ferramenta para o sucesso escolar. Assim, torna-se necessário que os educadores (pais, professores, bibliotecários e monitores) saibam reconhecê-la e reconheçam que amar a literatura deve ser algo indispensável.

Será muito valioso destinar aos espaços de leitura, mediadores responsáveis com perfil profissional para exercer a função, que se interessem por projetos e por orientar leituras, por acompanhar pesquisas e manter o acervo organizado. Espaços de leitura exigem dinamismo e vivacidade. E numa comunidade leitora representa o coração da escola.

Em um ambiente assim constituído, cada profissional contará com a parceira do outro, co-responsabilizando-se pelo projeto pedagógico da escola, nessa empreitada da educação leitora das crianças.

Dessa maneira, a proposta de intervenção, se mostra viável e deverá contar com o importante comprometimento da gestão escolar, para liderar, construir e possibilitar a realização das oficinas de aprimoramento da mediação literária na

escola; que podem ser realizadas mesmo a distância e durante o período destinado à formação continuada da equipe ou aos encontros pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MIGUEL, E. S. et al. **Leitura na Sala de Aula: Como ajudar os Professores a formar bons Leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012. Biblioteca A

MORAIS, J. **A arte de ler**. Psicologia Cognitiva da leitura. Lisboa: Cosmos, 1999.

PAIVA, A. et al. **Literatura: Ensino Fundamental** (Coleção Explorando o Ensino; 20) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PEREZ, T. (Org). **Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO. Ministério da Educação. Disponível em www.mec.gov.br. Distribuído para as secretarias de educação em 2006. Acesso: em 25 de outubro de 2020.

QEDU. Fundação Lemann. Disponível em <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 25 de outubro de 2020

ROCA, G. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAILLA, Z. **Retratos da Leitura 4**, Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SINGER, Helena et al. **Pesquisa Ação Comunitária**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz - Fundação Itaú Social, 2011.

VIDIGAL, Sonia. **Observações referentes a aula da professora do dia 21/08/2017**, escritas no diário de campo da aluna Ana Cristina Meirelles.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



LEITURA COMPLEMENTAR

Tema: Sociedade consumista e individualista

BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

Tema: A representatividade na escola: Conselhos, Assembleias, Grêmios estudantis.

DEMOCRACIA NA ESCOLA. **Educação em Direitos Humanos**. Rede Municipal de São Paulo. Edição de julho de 2019.

Tema: Conceito de complexidade

FERRARI, M. **Edgar, o arquiteto da complexidade**. Nova Escola, 2008.

Tema: Desenvolvimento Integral do indivíduo

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Tema: Aprender a se educar na era digital

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

Tema: Função da escola e a cidadania

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas: Pontes, 2018.

Tema: Ensinar na complexidade

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Tema: O ensino e aprendizagem como tarefas complexas

SILVA, M. SANTOS, M. E. P. **A educação bilíngue para alunos surdos numa perspectiva culturalmente sensível/relevante**. Foz do Iguaçu, Ideação, 2012.

Tema: Autonomia do aluno

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Tema: O papel da escola na formação do aluno / Zona de Desenvolvimento Proximal

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

Tema: O jovem como agente transformador

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **O Ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre Educação**. São Paulo, 2017.

Tema: Leitura de Livros

MÃE, V. H. **Contos de cães e maus lobos**. Ed. Porto Editora, 2015.

Tema: O protagonismo do aluno

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tema: Enfoque globalizador para o ensino e a aprendizagem,

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE

1. Principais pontos da entrevista com a Professora Cristina Mori - 22.05.2020 às 18:00h.

- Identificar a relação da escola com os programas de distribuição de livros do estado, PNBE, com a Fabíola ou Diretora.

- Se sim, onde estão os livros? Ou o que aconteceu?

- Identificar qual o acervo da escola – mapear o problema

- A biblioteca sempre foi assim, nunca foi um espaço de aprendizagem?

- Objetivo de fortalecer a cultura da leitura na escola

- Indicação de leitura do Projeto Prazer em Ler do Instituto C&A

- Fundação Itaú Social

Orientação para que o trabalho fique na escola:

Importância da tríade Aluno, livro e professora (mediador da leitura)

1. Livro – acervo/material e espaço de leitura / Biblioteca
2. Mediador de Leitura – geralmente professor, mas pode ser qualquer outro funcionário da escola – importância da figura do bibliotecário.
3. Aluno – promover o comportamento leitor.

É possível a escola promover ações que incentivem a leitura de seus alunos.

Melhor estratégia é trabalharmos com o professor, que é um catalisador e multiplicador dessa cultura – ação de formação para os professores se tornarem mediadores de leitura.

Não esquecer da importância da leitura literária.

Modalidades leitoras que podem ser aplicadas na escola:

1. Leitura oral:
 - a. Leitura diária;
 - b. Leitura na biblioteca (1 X por semana);
 - c. Leitura capitulada – livros mais longos, divididos por capítulos.
2. Sessões simultâneas de leitura, cada professor escolhe um livro e todas as salas simultaneamente leem o livro, o aluno tem liberdade de escolher em qual sala vai ficar.
3. Leitura compartilhada – todos da sala leem o mesmo livro, os pais

devem comprar pelo menos um por ano, assim, o livro fica no acervo da escola.

4. Roda de Biblioteca – procedimento padrão da criança pegar um livro emprestado por semana, na biblioteca, com acervo organizado lido.

Dessa maneira, a biblioteca fica sempre frequentada e viva. Seria interessante que pudéssemos falar com uma bibliotecária experiente, a indicação é a landra, bibliotecária do Lourenço Castanho.

Outra sugestão: pesquisarmos a Biblioteca Pública mais próxima da escola, para visitas e atividades escolares. Levantarmos a possibilidade de parcerias com instituições governamentais ou não, para melhorarmos o acervo da escola – e ter cuidado com as doações.

2. Principais pontos da entrevista com a Professora Ivaneide Dantas - 03.06.2020 às 17:15h.

- Devemos nos preparar para entender os Programas de distribuição de Livros do MEC.
- Conversar com a Diretora e a coordenadora para entender o acervo existente na Biblioteca e as tentativas passadas de utilização do espaço de leitura. Procurar melhorar o acervo e organizar os livros.
- Ter como objetivo criar um Projeto de Biblioteca Circulante, onde os alunos poderiam “emprestar” livros da biblioteca e levá-los para casa.
- Propor sessões de leituras feitas por voluntários em cada sala de aula, para o estímulo da leitura.
- Ter como principal foco os alunos do 1º Ano do E.F.
- Talvez propor uma parceria com o Singularidades para a escola ter voluntários de leitura dentro do quadro de alunos de letras e pedagogia do Instituto.
- Ela acredita que os professores não têm abertura para uma formação em prática leitora, que o dia a dia dele é muito corrido e que eles já devem ter tentado várias práticas.

A conversa com a Ivaneide é mais pessimista com relação à revitalização da Biblioteca. Ela é bastante pragmática, no sentido de que sem um “bibliotecário”, a Biblioteca não se mantém viva.

3. Live – Como mediar a leitura literária por meio das plataformas digitais.

Palestrante da Live: Cléo Busatto

Apresentadora da Live: Letícia (Árvore Educação)

Data: 13/07/20

Link de acesso: <https://youtu.be/03/mNRynfF>

A Live discutiu a respeito das leituras literárias mediadas, por meio das plataformas digitais, com Cléo Busatto, como entrevistada.

Durante a Live, Cléo comentou como pode ser feita uma boa mediação de leitura nas plataformas digitais, e disse o que percebeu nessas leituras virtuais: perdeu-se o contato com a palavra, com a narrativa da história que se deseja contar, e que existe uma preocupação excessiva com o cenário da história, com a vestimenta das personagens, e que há perdas na narrativa das histórias. Mas, a palestrante afirmou que neste momento da quarentena, é perceptível a importância da leitura de história, de forma virtual (Por exemplo, utilizar histórias que façam menção à morte, da origem da morte, trabalhar esse assunto, durante o período da pandemia).

Cléo comentou ainda, a importância formadora da Literatura, indicando que a fantasia alimenta e possibilita o contato com o mundo interior do indivíduo. A Literatura propaga a esperança, a alegria, e contribui com a inteireza do sujeito (afirma a palestrante), e nós ativamos nossas crenças, sentimentos, durante a experiência literária. A fantasia alimenta o ser humano, mas alerta Cléo que, se a leitura literária não possibilita o contato com o mundo interior do sujeito, não existe a mediação, não há, então, a importância formadora. A criança, quando lê, experimenta os afetos, e passa a exercitar habilidades nunca lidas anteriormente.

Informou Cléo, que foi elaborada uma pesquisa, nos Estados Unidos, e apuraram como a leitura literária constrói novos caminhos, conexões, sinapses (a pessoa tem um novo caminho traçado na sua mente, após efetuar uma leitura densa). Após a leitura, a criança volta ao mundo real mais potente, com habilidades nunca lidas antes, promovendo a compaixão. Afirma Cléo que: “De História em história, a criança vai se construindo.”

A palestrante nos informou que, a literatura exige a inteireza dos sujeitos, ou seja, é necessário estar inteiro durante toda a experiência literária. Ativamos nossas crenças, sentimentos, durante esses momentos.

Com a leitura, afirma Cléo, nos colocamos no lugar do outro (personagem), sem passar os perigos (reais), que o personagem enfrenta no correr da história, mas, o indivíduo-leitor, com essa experiência, amplia contradições e resolve conflitos. A literatura é uma vivência estética, além disso, a criança, quando lê, também experimenta afetos.

Por fim, ficou claro, pela palestra que, é fundamental, as crianças e

jovens terem acesso à leitura literária de qualidade, exatamente para poder acessar a todos esses processos acima relatados, que são importantíssimos para o crescimento e a formação de todo ser humano.

4. Live – Práticas de leitura na escola # 1: Literatura como experiência estética. (Grupo Companhia de Letras)

Data da *Live*: 13/07/20

Link de acesso: <https://youtu.be/HuryqDFlecy>

Apresentação da *Live*: Edi Fonseca

A *Live* trouxe a reflexão a respeito da importância da Literatura em nossas vidas, e comentou como ela alimenta a imaginação, são histórias que apresentam o mundo com toda a sua diversidade, e traz indivíduos mais humanos, com defeitos e qualidades. Ou seja, a Literatura nos ajuda a habitar o próprio mundo em que vivemos. Além de tudo isso, há o trabalho com as palavras, o ritmo do próprio texto, a construção da linguagem, e, ainda, a experiência estética, como, por exemplo, tal personagem “sentiu o movimento do mar”, assim, o leitor, tem a oportunidade de passar por esta experiência enriquecedora.

Foi comentado ainda, que, no que se refere à literatura infantil, podemos destacar a importância das ilustrações, do texto visual, em conjunção com o texto verbal, e ainda as sugestões e ocultamentos presentes por meio da narrativa da história, para a própria criança poder desvendar com a leitura, e fazer as próprias descobertas.

Por fim, ficou o alerta: a literatura é uma linguagem artística, muito rica, e não deveria ser usada para moralizar, com viés utilitário, porque perde sua riqueza maior.

11.5 -TED – Literatura como direito humano (São Paulo X Salon)

Data do TED: 13/07/20

Link de acesso: <https://youtu.be/h3vDVjzQ0g>

Palestrante do TED: Bel Santos

A palestrante iniciou o TED com uma pergunta-disparadora: Vale a pena levar literatura de qualidade para todas as pessoas? Para pessoas simples?

Em 1980, Bel Santos fez faculdade de Matemática, e lá encontrou diversos poetas negros, como Oliveira Silveira. Ela entende a Literatura como direito humano, essencial para todos os indivíduos. Comentou a respeito da montagem de uma biblioteca no cemitério de Parelheiros, na casa do coveiro, e comentou como muitos jovens aproveitaram para apreciar a literatura no local.

Bel enxerga a Literatura no sentido de proporcionar ao ser humano

voar para o futuro, de ir além do destino que foi lhe dado. Comentou Bel, que os jovens levaram a literatura para as praças, e perceberam que podiam escrever as próprias histórias, a respeito das próprias percepções.

Com a literatura, podemos ler sobre personagens que se parecem conosco, e as crianças se apropriam das histórias que são, posteriormente, lidas para os adultos.

Ao final do TED, a palestrante faz menção ao livro de Carolina de Jesus, “Quarto de Despejo”.

6. Entrevista on-line - com Bruno Souza (ativista social)

Data da entrevista: 10/07/2020

Participantes: Ana Cristina, Camila, Ligia, Raquel

Bruno Souza, com a idade de 25 anos, trabalha na Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura e estuda pedagogia na Instituição de ensino FEDUC - Faculdade do Educador. Ele é um empreendedor social na empresa Núcleo de Jovens Políticos, trabalhou na TV Doc Fundação, e na empresa IBEAC, e frequentou a Escola Schumacher Brasil. Morador do bairro do Jardim Ângela, ele tem atuado da sua casa, neste momento da pandemia.

Iniciou a entrevista dizendo que o professor precisa fazer com que o objeto (os livros), cheguem às mãos da criança e do adolescente. A crítica é que, normalmente, utiliza-se a biblioteca para colocar as crianças de castigo, porque se comportaram mal durante as aulas, passando a mensagem que o ambiente da biblioteca se destina a momentos de punição, e não de entretenimento, aprendizagem e de gozo.

Bruno, durante a entrevista lançou algumas perguntas disparadoras para os participantes, tais como:

- Pensar a respeito do “adulto centrismo,” existente na nossa sociedade;
- Como fazer para que o local crie sentido para a comunidade escolar, e ainda;
- Como promover a leitura literatura, em conjunto com outras disciplinas (Por exemplo, antes da aula de Geometria, a professora pode fazer a leitura de um capítulo de um livro relacionado ao tema da aula);

Ressaltou o entrevistado, a respeito da importância da palavra na aprendizagem, tendo em vista que, para que o aluno possa responder a equação de matemática, ele precisa entender a questão, o enunciado escrito, proposto pelo professor.

Acrescentou ainda que, na biblioteca, as crianças precisam ter

autonomia na disposição dos livros, para poder acessá-los com facilidade (Não adianta colocar os livros infantis nas prateleiras de cima, aonde as crianças não conseguem alcançar sozinhas).

Nós, participantes da entrevista, solicitamos uma ideia para engajar, por meio de nosso projeto de intervenção, as crianças, na leitura literária, e a sugestão de Bruno foi que colocássemos 5 (cinco) livros em cada sala de aula, sendo que, no horário do intervalo, os estudantes (que pegaram algum livro), deveriam devolvê-lo, diretamente, na sala de leitura. Posteriormente, as crianças e jovens deveriam dizer, se gostaram ou não da leitura que fizeram.

Bruno Souza nos indicou a leitura de alguns livros, tais como:

- Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário – Délia Lerner;
- Os jovens e a Leitura – Michele Petit;
- Ler e brincar, tecer e cantar – Yolanda Reys
- Ouvir nas entrelinhas – Cecília Bajour.

7. Entrevista on-line - com Laetícia

Data da entrevista: 24/07/2020

Participantes: Ana Cristina, Camila, Ligia, Raquel

Em 2016, Laetícia, com seus filhos estudando na EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada na Rua dos Pinheiros nº 706, se ofereceu para ajudar na biblioteca do local, tendo em vista que precisava esperar seus filhos que estavam praticando capoeira.

Informou que passou por um treinamento para poder atuar na biblioteca do local, e que foi formada uma comissão na EMEF, para tomar as decisões a respeito da biblioteca. Foi feita uma reforma do espaço (que antes, era uma sala de leitura), sendo que as estantes foram doadas por uma empresa, e o programa de software utilizado escolhido foi o Alexandria Adm., que foi uma doação (não foi pago pela escola).

Na biblioteca, era possível agendar aulas no local, e era permitido que durante o recreio, as crianças fossem à biblioteca, e, havia voluntários, que cuidavam dos livros, na parte da manhã e da tarde.

Informou ainda que, a escola recebeu doação do acervo de livros novos, e foi feito um mutirão, para retirar os livros velhos, antigos, e colocar os livros doados no lugar. O projeto Mira efetuou a doação dos novos livros.

Letícia informou que se trata de uma biblioteca comunitária (toda a comunidade pode retirar os livros), e que as crianças estão autorizadas a levar os livros para casa, para posterior devolução.

8. Avaliação 1 - Apresentação do Projeto para a Patrícia Souza - Coordenadora da Escola Aberta de SP.

Feita em 25.09.2020 às 10:00h

Patrícia comentou que as oficinas podem trabalhar com um repertório enorme de possibilidades.

É muito importante que antes de qualquer formação tenhamos bem claro as respostas das seguintes perguntas:

- . Vocês têm o hábito de ler?
- . Vocês utilizam a biblioteca com que frequência?
- . Por que vocês não utilizam a biblioteca?
- . Vocês podem levar os livros da biblioteca para a sala de aula?

Sugeri que o nosso grupo deve se apresentar, conhecer o grupo de educadores, antes das formações, sugeri que oferecêssemos uma leitura voluntária antes das reuniões pedagógicas da equipe.

A leitura deve representar um momento de descontração e deleite, em vários momentos da rotina escolar: na hora após o almoço, momento da higiene bucal, deixar uma seleção de livros num cantinho confortável "tapetinho de livros" no intervalo, com um educador de plantão que pode promover uma roda de leitura.

E pontuou os seguintes cuidados que devemos ter:

- . na proposta da leitura simultânea nas salas de aula, para a escolha da sala devemos ter garantida a autonomia dos estudantes (ir e vir), se eles forem muito pequenos isso causa uma insegurança e "bagunça" nos corredores da escola. Sugeri que a proposta fosse realizada fora da sala de aula, no jardim ou quadra, onde os professores formassem rodas de leitura simultâneas e tivessem dessa forma mais controle sobre todas as crianças.
- . na oficina de leitura compartilhada, deixar bem claro que não são todos os alunos que ficam a vontade de fazer a leitura em voz alta para a sala, ela deve ser voluntária e não podem ser feitas correções na frente do grupo todo.
- . a visita à Biblioteca deve ser estimulada, mas o aluno não precisa ter a obrigação de retirar um livro, ele precisa ter vontade, ser responsável e se sentir seguro para realizar esse empréstimo.
- . a escola deve promover a visita às bibliotecas públicas e realizar na biblioteca uma roda de leitura e promover o contato dos seus alunos com esse espaço.
- . a escola pode promover uma campanha de arrecadação de livros

com os pais, comunidade e parceiros e pode sim ser responsável pela manutenção de um acervo atualizado.

9. Avaliação 2 - Apresentação do Projeto para a Roberta e Fernanda - Coordenadoras da EMEF Rodrigues Alves e participantes do Projeto Myra.

Feita em 02.10.2020 às 10:00h

Pontuaram a importância da leitura na escola e defendem a participação dos gestores nesse projeto.

- . sugeriram o estímulo / convite da leitura espontânea feita para os colegas de sala sem correção dos educadores
- . na importância da qualidade literária das escolhas nas oficinas oferecidas, principalmente na qualidade das temáticas nas leituras compartilhadas.
- . no cuidado da não escolarização da leitura
- . da leitura compartilhada diária na sala de aula de diversos gêneros literários
- . nos mostraram o Projeto Entorno de leitura da Prefeitura.

10. Avaliação 3 - Apresentação do Projeto para Cris Mori – Formada em linguística... Mestre da língua Portuguesa e, professora do Instituto Singularidades

Data: 15/10/2020, às 16:30h.

Os novos modelos, é algo novo, atípico para todos, todos empenhados em buscar melhor formato, para os trabalhos, do que precisa ter e, não precisa ter, é difícil para todos o que estamos vivendo, na pandemia.

Cris, pontuou que na leitura compartilhada, o importante é escolher a história, o título do livro, e não escolher quem irá ler. Por isso é preciso que não seja colocado/comunicado, por quem será lida/o.

Esclareceu, que a ZDP, de Vygotsky, não é só em relação aos alunos, mas inclusive com adultos/professor também. Isso se aplica para professor em formação e um professor formador.

Para tentar iluminar, quando falamos de ZDP, falamos de um espaço que otimiza o aprendizado, isso acontece "otimização de aprendizado" é de alguém mais experiente e, ele sendo mais experiente, propõe intervenções, atividades, experiências que podem despertar outros processos de aprendizagem, que estavam adormecidos, em desenvolvimento.

A Cris entende, que um formador deve agir, atuar, na ZDP com

professores com a qual ele atua, porque é preciso saber, "Talvez seja o pulo do gato para nós", quais são os conhecimentos já tidos, já dados, já consolidados! Para poder "desempenhar", essas oficinas.

Numa formação ideal, temos que partir do método que os professores já têm. Que a intervenção considere o que eles já sabem, e leve adiante.

Talvez usar o livro do in loco, recebido no início do ano, nele consta sobre formação de professores. Livro da biblioteca A, usado no in loco. Camila tem tudo em pdf, que a Cris enviou.

Em relação à leitura, o leitor deste trabalho; a contemporaneidade, a formação integral, os processos de aprendizagem. O projeto, por ser de mediação, é preciso que tenha algo que fale disso. Indicou Tati Braklin - modalidades de leitura, comportamentos leitores e procedimentos de leitura ... Material escrito para secretaria...

Pensar em autores, rubricas de avaliação, para as oficinas. O que esperamos desses leitores críticos? Sugeriu formulário Google Forms, para as oficinas. Por parte dos leitores críticos, o que olhar?

Avaliação feita de forma "Tet a Tet", ou escrevemos/preencheremos, na medida que falam, ou eles preencherem. Para termos as devolutivas registradas, para material de nosso trabalho, será dado da nossa pesquisa. (Estas conversas serão nossa avaliação).

A Cris se dispôs em falar novamente conosco, para fazer a avaliação, de forma oral.

11. Avaliação 4 - Apresentação do Projeto para Cris Nogueira – Coordenadora Pedagógica do curso de pedagogia do Instituto Singularidades

Data: 03/11/2020, às 11:30

Avaliação feita pela Cris Nogueira – Projeto bem fundamentado teoricamente e na prática, muito bem estruturado e envolvente. As linguagens utilizadas, visual, sonora são envolventes e potentes. Fomos bem orientadas pela Cris Mori, Tati Schunck e Sofia.

Diferentes modalidades, faz ampliar e mostrar outras habilidades que possuímos, de como nos envolvemos e, de continuar aprimorando, como professores.

A estrutura das oficinas está adequada e, inclusive ao momento que estamos vivendo. Nos cabe fazer essa análise, do que seria sem pandemia, do que é com pandemia, e do potencial que isso tem para pós pandemia. Do que é positivo, a partir dessa aprendizagem, dentro do contexto que estamos.

O objetivo de incentivo aos professores, com o projeto de intervenção, para qualquer escola, "letrar" agentes principais, que são os professores e junto com

isso os alunos, pela leitura literária – Ponto para provocar: definirmos esse foco - Na aplicação em diferentes usos, diferentes escolas.

Seria interessante estruturarmos algo, do que a escola precisaria para poder aproveitar este material que estamos desenvolvendo – Exemplo: a escola precisaria ter um diagnóstico de como estas as atividades de leitura e, como os professores veem as atividades e, o potencial que eles têm e como a escola faria as atividades diagnósticas.

Contarmos/descrevermos estas atividades diagnósticas, quais são estes indicadores? (Exemplo da Alcides Vidigal, quando iniciamos, onde a Camila, residente conversou com a CP e, falou sobre o abandono da sala de leitura....)

O projeto de intervenção precisa estar de acordo com o contexto, de onde será usado.

Enfatizar importância da atividade diagnóstica – Perguntas ao professor – definir a adequação, do que é necessário – Como preparar a escola para usar o material que desenvolvemos – Estarmos alinhados, conhecer as potências de cada professor, as práticas, o que dá certo, as dificuldades – Considerando inclusive o acervo da escola.

O que pode fortalecer o trabalho, pensar esse diagnóstico com amplitude, como a escola pode fazer o acompanhamento desse diagnóstico e avaliar, a partir dessa intervenção e outras mais que poderão fazer.

Bom seria ter sido desenvolvido a partir do momento que conseguíssemos aplicar o projeto.

12. Avaliação 5 - Apresentação do Projeto para Bianca – Professora de sala de leitura em escola municipal de São Paulo – SP – Diretoria de Ensino Pirituba

Data: 05/11/2020, às 10:30

A importância de se preparar o professor e o aluno, fazendo combinados, isso cabe para qualquer situação, ou aula. Não pode se deixar de fazer o que foi combinado, isso cabe para todos. Cuidado com respeito em cumprir estes combinados.

Variedade de tipos de leitura, o professor é o exemplo disso, leitura é exemplo.

Leitura prazerosa - isso as vezes parece distante, vemos professores muito focados em leituras acadêmicas, de curso, de preparos, de alfabetização, lendo somente algum tipo de material, de autores restritos, ampliar o repertório, visão e diferenças. O professor às vezes fica tão ansioso, “esquece que não é o mágico”, quer dar conta de tudo. Uma leitura como momento de ternura e de alcance, para essa leitura prazerosa.

Sala de leitura - adquirir experiências, muito boas, etapas a conquistar... Não é fácil se tornar leitor, se tem muitas dificuldades...

Práticas que deram certo: Criou passaporte de leitura para os pequenos, onde é escrito o título que escolhem. Uma semana ela dá aula, escolhe o que será lido e, na outra semana a aula é deles, eles escolhem o que querem ler, e levar para casa. Inseriu três carinhas, para pintarem, se gostaram do livro, se não gostaram ou, se maravilharam com a leitura e, se gostariam que outras crianças lessem – Começaram a perceber o quanto é legal, e fazem roda para compartilhar suas percepções, sobre o livro.

Com professores, funcionários, profissionais do apoio, do refeitório da unidade escolar, desenvolveu uma proposta, para terem contato com a sala de leitura. De início não aceitaram, ficaram receosos. Foi convidando, fazendo propaganda do livro para chamar atenção, citando a sala de leitura que é rica, com mais de 3000 mil livros. Mostrou livros de filmes e diversos outros gêneros. Fez marca página e, no verso colocou espaço para datas, para levar e devolver – e quem preencheu o verso, ganhava um agrado. Resgatar o contato com livros, lembrando do primeiro contato que tiveram na infância, na vida, quem foi o modelo, como citado por nós, na oficina 1.

Uso de microfone deu muito certo, ajudou muito de diferentes formas (e essa ideia partiu por conta da reforma na escola) Bianca possibilitou aos alunos usarem, leitura com microfone, foi uma novidade, gostaram demais, Bianca ficou perplexa, parolendas, muitos que antes não quiseram ler, agora queriam, participando, o aluno que possui autismo leu, porque quis.

Visita à biblioteca, organizar esta saída é interessante. No ano passado foram para a Mario de Andrade – os alunos se sentiram importantes e perceberam a necessidade do respeito e cuidado, de se ter lugar público, do espaço de leitura - Traçaram um direcionamento, para não os levar por levar – Fizeram pesquisa sobre determinado autor, de acordo com o ano, perguntando aos profissionais da biblioteca. Usaram totem, acharam curioso, maravilhoso, se encantaram. Os momentos foram fotografados e, em outro dia compartilharam a experiência na escola, com a sala, sobre o autor, fazendo discussões.

Importante de os alunos organizarem a biblioteca, terem esse contato, essa possibilidade em ajudar, sendo que fazem questão.

Roda de leitura – a coerência em ter começo, meio e fim, ressaltando o olhar, tom de voz.

Achou as oficinas maravilhosas – E, dão muito certo, mas é preciso a participação de todos. Os professores ficam preocupados quando se misturam as turmas, como mediar tudo isso, crianças de diferentes salas. Propor a prática de leitura simultânea, faz pensar mais abertamente.

Preparação do espaço, é estimulante, e não somente o preparo do professor.

Feira do livro – os alunos escolhem livros, e trazem outros livros, para trocarem. Escolhem o que que lhes agrada, trocas também feitas entre eles. Colocam os livros na bancada e, recebem um cartão com o número de livros que levaram.

Possuem um acervo grande, essa escola tem a cultura da sala de leitura - O acervo vem da secretaria municipal. Separam 60 livros, para que cada sala tenha seus próprios livros.

A prefeitura tem o projeto minha biblioteca - cada aluno recebe dois livros por ano e depois de lido trocam. A intenção é que cada aluno tenha sua mini biblioteca em casa.

O município está bem à frente, recebem treinamento 1x ao mês na diretoria de ensino, e seminário 1x por ano, com autores renomados, e recebem tarefas, para cumprirem.

13. Avaliação 6 - Data da avaliação: 17/11/2020 - Avaliação da Patrícia - coordenadora pedagógica - Escola Aberta

Avaliação da Primeira Oficina - proposta de mediação literária na escola

Após assistir à apresentação da Oficina nº1, a coordenadora pedagógica Patrícia, efetuou as seguintes considerações ao nosso projeto:

- Que, as escolas, já recebem, diversos documentos, com formato semelhante ao nosso projeto;
- No que se refere à Oficina nº 1, estamos sobrecarregando o professor, com muitas dicas e orientações, a respeito da leitura literária, sendo que, talvez o educador não tenha tais habilidades, não apresente o tipo de perfil do professor que aprecie leitura;
- Que estamos partindo da premissa que todos os professores são contadores de histórias, que seguem esse perfil, mas é necessário pensar na diversidade de profissionais da educação, naqueles profissionais que não vão gostar de contar histórias;
- Que a Oficina nº 1 está com coisa demais, ao mesmo tempo, ela devia ter um único objetivo básico, ao invés de haver vários objetivos;
- Durante a oficina, deveríamos começar com o básico, e fazer exercícios, juntamente, com os professores;
- Sugere, trazer o livro, como “ferramenta” para o professor, e para sua atuação na prática;
- Pensar em uma oficina prazerosa e gostosa, porque os professores estão todos cansados e esgotados, e;
- Que estamos, durante a oficina, em alguns momentos, nos dirigindo

às crianças e em outros aos educadores.

Ao final, comentou Patrícia que, na Escola Aberta, há o professor leitor (que gosta da leitura literária), e existe também o professor que não tem a habilidade da leitura, como um hábito na sua vida, mas que se esforça para adquiri-la, porque compreende que é importante.

14. - Curadoria de Literatura Infanto-Juvenil

Objetivo: Auxiliar no repertório de construção do acervo da Sala de Leitura na escola e material de apoio para o educador na sala de aula.

Critério utilizado: Listados livros premiados em concursos de literatura, livros do PNLD e livros indicados por autores reconhecidos na Literatura Infantil Brasileira.

A Arca de Noé - Vinicius de Moraes

Com quantos pingos se faz uma chuva? - Maria Amália Camargo

Amoras - Emicida

O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry

Harry Potter e a Pedra Filosofal- J. K. Rowling

Malala, A menina que queria ir para a escola - Adriana Carranca

Flicts - Ziraldo

Anne de Green Gables -Lucy Maud Montgomery

Mania de explicação - Adriana Falcão

Onde vivem os monstros - Maurice Sendak

Tudo bem ser diferente - Todd Parr

O menino maluquinho - Ziraldo

Pluft, O Fantasma - Maria Clara Machado

Como treinar seu Dragão - Cressida Cowell

Raimundo cidadão do mundo - Fábio Yabu

A Bolsa Amarela - Lygia Bojunga

Reinações de Narizinho - Monteiro Lobato

O menino Marrom - Ziraldo

Quem soltou pum? - Blandina Franco e José Carlos Lollo

A invenção de Hugo Cabret - Brian Selznick

Meu pé de Laranja Lima - José Mauro de Vasconcelos

O Hobbit - J.R.R. Tolkien

O Menino do Dedo verde - Maurice Druon

Marcelo, Marmelo, Martelo - Ruth Rocha
 Fonchito e a Lua - Mario Vargas Llosa
 O Bicho Alfabeto - Poemas de Paulo Leminsky
 Livro das Perguntas - Pablo Neruda
 O que me diz Louise? - Toni Morrison e Slade Morrison
 O pequeno Nicolau - Sempé - Goscinny
 20 Mil Léguas Submarinas - Júlio Verne
 O Jardim Secreto - Frances Hodson Burnett
 Quatro Contos - E.E. Cummings
 Vozes do Parque - Antony Browne
 As Aventuras de Huckleberry Finn - Mark Twain
 As Aventuras de Robin Hood - Alexandre Dumas
 Os Meninos da Rua Paulo - Ferenc Molnár
 Os Três Mosqueteiros - Alexandre Dumas
 O Grande Sertão: Veredas: Graphic Novel - João Guimarães Rosa
 Caçadas de Pedrinho - Monteiro Lobato
 O Menino e o Tuim - Rubem Braga
 Amália - Rachel de Queiroz
 A História de Emília - Monteiro Lobato
 O Estribo de Prata - Graciliano Ramos
 A Menina Cláudia e o Rinoceronte - Ferreira Gullar
 Raul da Ferrugem Azul - Ana Maria Machado
 Histórias da Velha Totônia - José Lins do Rego
 Diversidade - Tatiana Belinky
 A Árvore dos Desejos - William Faulkner
 Os Gatos de Copenhague - James Joyce
 O Discurso do Urso - Julio Cortázar
 Caninos Brancos - Jack London
 O Mágico de Oz - L. Frank Baum
 Extraordinário - R. J. Palacio
 O gênio do crime - João Carlos Marinho
 Pé de Pilão - Mario Quintana

História Meio ao Contrário - Ana Maria Machado
 História de Dois Amores - Carlos Drummond de Andrade
 Chapeuzinho Amarelo - Chico Buarque
 O menino azul - Cecilia Meirelles
 A história dos pingos - Mary França e Eliardo França
 O menino que aprendeu a ver - Ruth Rocha
 Meu material escolar - Ricardo Azevedo
 No meio da Bicharada - História de bichos do Brasil - Ricardo Prado
 Madeline Finn e Bonnie - Lisa Papp
 Não Confunda - Eva Furnari
 O Caso do Bolinho - Tatiana Belinky
 É proibido miar - Pedro Bandeira
 Amarílis - Eva Furnari
 O Reizinho Mandão - Ruth Rocha
 DRUFS - Eva Furnari
 A gaiola - Adriana Falcão
 Fábulas de Esopo - Ruth Rocha
 De Olho nas Penas - Ana Maria Machado
 Robin Hood - Pedro Bandeira
 Asas de Joel - Walcyr Carrasco
 Marilu - Eva Furnari
 Alguém Muito Especial - Miriam Portela Renato
 Um redondo pode ser quadrado - Canini
 O batalhão das letras - Mario Quintana
 Travadinhas - Eva Furnari
 Artur faz arte - Patrick McDonnell
 O piolho - Bartolomeu Campos Queirós
 O Rei Bigodeira e sua banheira - Audrey Wood
 É o bicho - Guto Lins
 Tarde de Inverno - Jorge Luján
 Vira Bicho! - Luciano Trigo
 Passarinhando - Nathalia Sá Cavalcante

Não vou dormir - Christiane Gribel
 A Bela Borboleta - Ziraldo
 Feito Bicho! - Gabriela Brioschi
 Banho! - Mariana Massarani
 Shhh - Juan Gedovius
 Que bicho mordeu? - Leo Cunha
 Que bicho será que a cobra comeu? - Ângelo Machado
 A grande questão - Wolf Earlbruch
 O beijo do Sol - Celso Sisto
 O jogo do vira-vira - Ana Maria Machado
 Os corvos - Aldous Huxley
 Cadê o rato? - Mary França
 Gato no Mato - Sebastião Nuvens
 Enrosca ou Desenrosca - Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona
 Um avião e uma viola - Ana Maria Machado
 Ida e volta - Juarez Machado
 Ritinha Bonitinha - Eva Furnari
 O presente que caiu do céu - Regina Rennó
 A aventura de bambolina - Michele Iacocca
 Como gente grande - Anouk Ricard
 Ideia maluca - Cecília Vasconcellos
 É o bicho futebol clube - Guto Lins
 Saco de brinquedos - Carlos Urbim
 Quem quer ser rinoceronte - Shel Silverstein
 Rodolfo o carneiro - Rob Scotton
 De letra em letra - Bartolomeu Campos de Queirós
 Era uma vez um ovo - Marco
 Tatus tranquilos - Florence Breton
 Bom dia Marcos - Marie-Louise Gay
 O bicho folharal - Angela Lago
 Asa de Papel - Marcelo Xavier
 Quando isto vira aquilo - Guto Lins

A casa sonolenta - Audrey Wood
 O lenço branco - Viorel Boldis
 Eu e minha luneta - Cláudio Martins
 Não confunda - Eva Furnari
 História em 3 atos - Bartolomeu Campos de Queirós
 Uma história atrapalhada - Gianni Rodari
 Bruxa, bruxa venha a minha festa - Arden Duce
 Quer brincar de pique-esconde? - Isabella e Angiolina
 O menino e a bola - Simone Goh
 Dia de chuva - Ana Maria Machado
 Segredo - Ivan Zigg
 Um outro pôr-de-sol - Marta Neves
 Vira-lata - Stephen Michael King
 Que bicho será que botou ovo? - Ângelo Machado
 Bichos da Noite - Carla Caruso
 O rinoceronte ri - Miguel Sanches
 O segredo de Magritte - Caulos
 Quem adivinha? - Helena M. Uehara
 Hoje me sinto - Madalena Moniz
 Bucala - Davi Nunes
 Sulwe - Lupita Nyong'o

ANNA BEATRYZ BORGES DOS SANTOS
HENRIQUE DE FRANÇA PEREIRA
MARIA BETÂNIA PEREIRA RODRIGUES CAMILO
MARIA EDUARDA MARQUES DA GAMA
THAINAN FERNANDES BENTES

03. ARTERAGINDO- A ARTE COMO INTERAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- apresentado ao Instituto Superior de
Educação de São Paulo/Singularidades -
curso de Pedagogia - como requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob orientação de Profa. Dra.
Elizabeth dos Reis.

SÃO PAULO
2020

O projeto resultou em um Guia de intervenções nomeado Arteragindo e seu objetivo é mobilizar os alunos a se relacionarem de maneira mais participativa com a escola através da criação de um espaço que possibilite as livres expressões artísticas dos alunos, fortalecendo vínculos de afeto, de pertencimento à comunidade escolar e engajando os alunos na preservação dos espaços. Acreditamos que quando há participação dos alunos nas decisões a respeito da organização do espaço escolar, estas sempre são valiosas e contribuem para melhoria deste espaço, além de possibilitar aos alunos sentirem-se pertencentes àquela comunidade e mobilizados com tarefas e atividades curriculares, o que pode favorecer as aprendizagens, como consequência, a melhoria do desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O embasamento teórico do projeto foram: Paulo Freire (1968 e 1987), Rubem Alves (1980) e John Dewey (1952), os quais defendem a educação integral dos sujeitos.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema deu-se devido à percepção de dois integrantes do grupo que, além de serem ex-alunos, continuam frequentando a instituição pública na qual se formaram por meio dos estágios de observação curricular, e notam a ausência de participação dos alunos nas decisões institucionais escolares, mas percebem que os alunos se mobilizaram na construção de um projeto intitulado geladeira literária, que tem por objetivo ser um depósito de livros, com a possibilidade de empréstimo e cujo acervo foi se constituindo a partir de doação voluntária.

Durante a disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais, quando foi apresentada a possibilidade de que o Trabalho de Conclusão de Curso poderia ser uma intervenção em um espaço educativo, não tivemos dúvida de que lá seria esse espaço. Então, planejamos contribuir para criar um ambiente específico na escola que, além de ser acolhedor, permitisse aos alunos compartilharem, uns com os outros, suas diversas formas de expressão. A geladeira literária, que já foi iniciada por eles, também faria parte deste espaço.

O interesse em investigar porque tantos empecilhos para atender às sugestões dos educandos para o uso dos espaços e viabilizá-las sempre nos intrigou, principalmente, quando conversamos com a diretora e identificamos a dificuldade que a gestão tem em implementar sugestões vindas dos alunos para o ambiente. Após esta conversa inicial com a direção, fizemos um segundo contato, via e-mail, em que apresentamos uma proposta de intervenção. A diretora demonstrou grande abertura em acolher o nosso projeto e nos sugeriu também dar andamento ao que os alunos já estavam colocando em prática.

Acreditamos que a gestão democrática é a única maneira de garantir o direito à Educação de forma efetiva, com diálogo, sem opressão e autoritarismo. A escola é o espaço no qual este direito, conforme o estabelecido no Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, direitos retomados e explicitados no ECA, que em seu

Artigo 53 preconiza que, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (1990, p. 34).

Nesse sentido, a Lei assegura que deve ser garantido

- a Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- o Direito de ser respeitado por seus educadores;
- o Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- o Direito de organização e participação em entidades estudantis (BRASIL, 1990, Art. 53).

A respeito da gestão democrática, Paro (1997) esclarece que a participação dos membros da escola, em conjunto com a direção, torna o processo democrático quando todos lutam pela mesma causa, não existindo resistência por parte da instituição e dos demais participantes.

Na elaboração deste projeto, o grupo embasou suas reflexões teóricas e práticas nas obras de Paulo Freire (1921-1997) e Rubem Alves (1933-2014), que nos inspiram e dão subsídios para pensarmos em possibilidades de projetos de intervenção.

Devido à situação em que nos encontramos, nos dois semestres em que elaboramos este projeto, perante a pandemia (COVID-19) e consequente isolamento social, o projeto teve que sofrer algumas mudanças, pois não foi possível estar presencialmente na instituição, deste modo, junto com a orientadora profa. Denise, o grupo passou a buscar outras maneiras de dar andamento ao projeto. Depois de muita conversa, decidimos ampliar as possibilidades elaborando um Guia com propostas de intervenção que poderá ser utilizado por alunos e professores/gestores de instituições públicas e privadas. No entanto, assim que a pandemia acabar, pretendemos retomar a ideia inicial e realizar a intervenção no espaço da instituição em que os dois membros do grupo estudaram.

Cabe ressaltar que o Guia desenvolvido pelo grupo foi elaborado sob os mesmos princípios da intervenção planejada inicialmente e descrita no início desta Introdução.

O Guia de intervenções foi nomeado Arteragindo e seu objetivo é mobilizar os alunos a se relacionarem de maneira mais participativa com a escola por meio da criação de um espaço que possibilite as livres expressões artísticas dos alunos, fortalecendo vínculos de afeto, de pertencimento à comunidade escolar, engajando os alunos na preservação dos espaços.

Para alcançar este objetivo geral, definimos etapas que nomeamos como objetivos específicos, responsáveis por permear o pensamento que desejamos alcançar com o projeto:

- Conversar com a direção escolar, buscando entender as demandas da instituição;
- Decidir junto a gestão a definição da intervenção a ser realizada;
- Pesquisar teóricos que embasarão a construção do Projeto;
- Elaborar o protótipo do guia de como desenvolver as intervenções;
- Iniciar a escrita do conteúdo do guia Arteragindo;
- Encaminhar a primeira versão do guia Arteragindo para avaliação da direção escolar;
- Enviar aos educadores e educandos, a segunda versão do guia e formulários a fim de levantar dados para validação do projeto Arteragindo;
- Analisar os dados coletados;
- Finalizar a escrita do projeto e os ajustes no guia Arteragindo e
- Definir e elaborar a apresentação para comunicação do projeto.

Para desenvolver o projeto de maneira a alcançar o objetivo proposto, além dos objetivos específicos, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: É possível desenvolver projetos de intervenção em instituições escolares capazes de mobilizar os estudantes e potencializar a gestão democrática?

A seguir, apresentamos o Campo de pesquisa, Campo conceitual, Análise dos dados e Considerações finais do projeto.

2. CAMPO DE PESQUISA

A instituição de ensino inicialmente escolhida para realização da investigação do projeto de TCC é uma escola da rede pública estadual e localizada na Zona Norte da capital de São Paulo.

Para maior esclarecimento e aprofundamento das informações sobre o lugar da pesquisa, faremos algumas considerações para justificar nossa escolha inicial por esta instituição.

Dois membros do grupo estudaram na instituição e, posteriormente, nela realizaram o estágio de observação, o que nos coloca no lugar de observadores participantes ao descrever o objeto de investigação. O ambiente da escola e seu funcionamento se assemelham ao modelo de educação bancária, que conforme descrito por Freire (1974), pressupõe uma educação estruturada de maneira vertical, entre educador e educando, sendo o educador o sujeito que detém o conhecimento enquanto o educando é aquele que recebe o conhecimento.

A instituição atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com Ensino Regular. Há uma média 1.150 alunos frequentadores do espaço e 85 professores, sem auxiliares de sala. A escola não oferece nenhum tipo de programa e/ou atividades extracurriculares, sendo assim, percebemos que há uma precariedade de atividades e ações culturais, reforçando nossa impressão de que a escola é tradicional e com um tipo de educação bancária, conforme definido por Freire (1974)a. Com base nessas observações entendemos ser um local adequado para a aplicação das propostas apresentadas no guia Arteragindo.

De acordo com as Normas Gerais de Conduta Escolar (SÃO PAULO, 2009) elaborado pelo governo do estado de São Paulo,

As escolas públicas estaduais abrigam alunos e alunas de diferentes idades, níveis de desenvolvimento psicossocial e estratos sociais, que devem receber do Estado atenções adequadas às suas necessidades. Ter garantido o acesso à educação gratuita e de qualidade, desde o Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, constitui um dos direitos básicos dos alunos. (p. 07)

Partindo dessa premissa, iniciamos nossa investigação que resultou no projeto Arteragindo buscando responder a seguinte questão: é possível materializar na instituição escolar propostas que incluam toda a sua comunidade, propiciando o sentimento de pertencimento aquele espaço e possibilitando que todos participem efetivamente das decisões educativas da instituição?

Um dos problemas encontrados pelos integrantes que frequentaram a escola foi a rotatividade de grêmios, os quais sempre foram formados, porém no decorrer da gestão esses grupos não se mantinham, assim, aconteciam várias eleições no decorrer dos anos letivos. Percebemos que não existe uma comunicação efetiva entre gestão e alunos em relação à importância do funcionamento de um grêmio estudantil que consolide a ideia de que a construção desta rede de apoio dos educandos possibilita a parceria e favorece ambos os lados, pois melhora a comunicação.

Compartilhamos da ideia de autores da área da educação que defendem a gestão democrática (FREIRE, 1974; LIBÂNEO, 2005; LONGO, 2014) e acreditamos que quando há participação dos alunos nas decisões a respeito da organização do espaço escolar, estas sempre são valiosas e contribuem para melhoria deste espaço e das relações que nele se estabelecem. Além disso, possibilita aos alunos sentirem-se pertencentes àquela comunidade mobilizados com as tarefas e atividades curriculares, o que pode contribuir com as aprendizagens, como consequência, a melhorar o desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Partilhamos também do pensamento de Dewey (1859-1952), para quem as escolas que atuam dentro de uma linha de obediência e submissão não são efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, deste modo, estamos certos de que esse pensamento se relaciona com o que o grupo acredita, uma vez que ainda de acordo com o teórico, a educação é um processo social em desenvolvimento, não é a preparação para a vida, é a própria vida.

Consideramos ser necessário proporcionar aos alunos um entendimento de que eles não só podem, mas devem reivindicar melhorias que tornem o seu espaço de formação mais agradável para convivência entre os membros da comunidade. Um dos aspectos que consideramos de maior relevância está relacionado à liberdade de expressão e este é o foco do nosso projeto: mobilizar os alunos a se relacionarem de maneira mais participativa com a escola com a criação de um espaço que possibilite as livres expressões artísticas dos alunos, fortalecendo vínculos de afeto, de pertencimento à comunidade escolar, engajando os alunos na preservação dos espaços.

Com esse objetivo em mente e dispostos a alcançar este propósito, desenvolvemos o Arteragindo, a fim de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências não apenas cognitivas, mas também socioemocionais e expressivas que, no nosso entender, possibilitará relações mais empáticas e afetuosas entre os alunos e entre estes e a gestão escolar e professores, possibilitando um convívio que potencializará aprendizagens e conservará o espaço, pois todos sentirão que pertencem aquele lugar.

A utilização do material poderá auxiliar alunos, professores e gestores a estabelecer um diálogo e criar espaços de convivência nos quais a livre expressão das ideias e das artes favorecerá o sentimento de pertencimento ao espaço da instituição e acreditamos que este sentimento pode também possibilitar um maior envolvimento nas decisões institucionais, o que é uma das características da gestão democrática.

Neste momento atípico de pandemia global que estamos vivendo (COVID-19), o grupo deu início a elaboração do Guia Arteragindo, que pretende inspirar e orientar grupos de alunos, professores e gestores com sugestões que acreditamos podem contribuir para a transformação de um espaço escolar em um lugar que favoreça a ampliação do repertório cultural dos educandos e um espaço para sua livre manifestação de ideias e expressões artísticas. O Arteragindo pretende auxiliar a gestão escolar com ideias sobre como conduzir a implementação de um projeto de intervenção escolar com referências artísticas, o que possibilitará também uma interação e comunicação mais efetiva entre aluno-gestão.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Freire (1921-1997), em Educação Problematizadora (PATTO, 1981), considera vivências e saberes dos alunos, ativos e protagonistas no seu processo de construção dos conhecimentos, o que faz com que as relações deixem de ser verticais e se tornem horizontais, criando um espaço de aprendizagem mútua. Nesse modelo os alunos não são receptores de conhecimento, como no modelo de Educação Bancária (PATTO, 1981), exemplificado por Machado de Assis em 1881, na obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, ao relatar a experiência na Universidade de Coimbra, Portugal: "Não tinha outra filosofia [referindo-se ao cabeleireiro]. Nem

eu. Não digo que a Universidade me não tivesse ensinado alguma; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto" (ASSIS, 1994, p. 35). À vista disso, nas entrelinhas teria algum propósito todo esse tradicionalismo? Na verdade, sim e encontramos as respostas também em, Paulo Freire, teórico que definiu o modelo de Educação Bancária, explicando que a intenção do modelo está na rigidez que tem por intuito uma cultura de silêncio: negação da educação como um processo de busca, metodologias sem práticas criativas e transformadoras, transmissão de valores que não escutem as pluralidades e singularidades dos sujeitos como contribuintes na construção dos saberes, para o educador, nesta concepção de Educação,

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1968, p. 82-83).

Para Freire, os educandos são meros receptores do conhecimento, condicionados a tão somente alcançarem aquilo que lhes for apresentado, nem mais nem menos. É comum, em muitas instituições escolares espalhadas pelo país, que seguem esta concepção educativa, que quando surgem alunos com ideias mirabolantes propondo mudanças ao ambiente, sejam vistos pelos próprios colegas como "loucos (as)", por compreenderem que dificilmente a ideia poderá ser levada adiante, já que é necessária a validação e apoio da gestão. Igualmente se reflete a atitude dos professores que em grande medida "podam" as expectativas dos educandos, de tal forma que são desestimulados a pensarem em qualquer coisa diferente para o espaço por reconhecerem que é praticamente impossível que alcancem a mudança necessária. De acordo com Freire (1968, p.83) "não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento".

Por isso, faz-se urgente a modificação desse padrão pré-estabelecido, afinal, o alto número de evasão de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio apontam para, entre outras questões, a falta de interesse no processo de ensino-aprendizagem, indicando a escola como um local desinteressante. Muitos estudantes relatam que somente comparecem às aulas para obter a frequência e conseguem avançar aos anos seguintes, por meio da aprovação do conselho de classe, não demonstrando nenhum envolvimento com sua própria formação acadêmica. Não se trata apenas de culpabilizar a gestão ou os professores ou o sistema educacional como um todo, faz-se urgente pensar em maneiras de garantir que os alunos se sintam acolhidos e queiram ficar na instituição escolar. Segundo Freire, efetivar uma educação problematizadora pode ser um caminho para alcançar esse objetivo. Para o autor,

[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição, entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem (FREIRE, 1968, p.95-96).

Atividades que, em geral, envolvem os alunos como shows de talento, campeonatos esportivos de futebol, vôlei, basquete ou ping-pong, música no intervalo, clubes de leitura, saraus, batalhas de rimas, entre outros, são reivindicações que costumam receber como resposta que as obterão somente se comportarem de tal forma, respeitarem tal coisa, comparecerem todos os dias devidamente uniformizados, entre outros critérios por vezes incompreensíveis para alguns, mas para outros facilmente podem assemelhar-se ao modelo behaviorista de Skinner tendo por função educar através de estímulos do meio e não de maneira dialógica e para a liberdade. Como já alertava Freire,

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educando passivos (FREIRE, 1987, p. 79).

Quando se trata da educação, também é possível encontrar em Rubem Alves a metáfora das "velhas árvores", apontando que educadores e educandos têm suas histórias, trajetórias e angústias e é necessário que a mediação desta relação frutifique. Afirma que o educador deve atuar de forma significativa e reflexiva para inspirar o desejo de pensar e investigar, segundo o autor,

[...] os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em

que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" sui generis, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (ALVES, 1980, p. 13)

Alves (1980) ressalta que "É doloroso, mas necessário dizer que o mundo mudou", e aborda as questões atuais, de um ensino que, muitas vezes, considera que a Educação tem "suas funções amarradas", o autor indica que o educador deve atuar de forma significativa e reflexiva, uma forma que inspire o desejo de pensar e investigar, o professor, precisa romper com a ideia de que é um profissional moldado pelas estruturas institucionais, alguém que segue um único modelo referencial. Para Alves,

O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. Frequentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição (ALVES, 1980, p. 14-15).

Em suas reflexões Alves também se refere à falta de diálogo, comunicação e voz, voz de expressão, voz de imposição dentro da educação, o que leva a pensar, no quanto algumas escolas estabelecem relações pouco democráticas entre a gestão e os educadores, o que acaba se transferindo para relações pouco democráticas entre os educadores e os educandos. O autor nos inspira a pensar: Se a escola é de todos, como podemos refletir sobre um currículo e pensar em propostas que incluam toda a comunidade escolar, fazendo com que ela se sinta cada vez mais pertencente às decisões educativas e no uso dos espaços da instituição? Segundo ele,

Se nem nós estávamos em nosso discurso, como poderíamos pretender que aqueles que a escola nos entregou como alunos, estivessem? Assim, discurso da escola ficou, progressivamente, como algo solto no ar, que não se liga, pelo desejo, nem aos que fazem de conta que ensinam, nem aos que fazem de conta que aprendem. Ninguém fala. Quem fala é um sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se. Não foi assim que nos ensinaram? Não foi assim que ensinamos? (ALVES, 1980, p. 23)

Educar por meio das expressões artísticas, sensíveis e dando espaço as relações intersubjetivas, essa educação que respeita as individualidades, que escuta ativamente e acolhe, proposta pelo autor embasa nosso projeto que está interligado de maneira direta com o processo de formar para a democracia, na criação do espaço,

no diálogo, nas trocas, na reflexão, exercendo a cidadania e sendo protagonistas de suas histórias para, ao transpor os muros da escola, atuarem para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017). Sobre isso recorreremos ao teórico John Dewey (1859-1952), para quem a educação não se limita a um único conhecimento, mas a algo que possa ser alcançado por todos os educandos por meio da valorização de práticas ativas que esses sujeitos podem desenvolver. Para o autor, o educador deve ter por intenção proporcionar a interação entre indivíduo e o meio. Em sua obra *Experiência e Educação* (1952) aponta para a relevância das experiências e para o exercício da cidadania no espaço escolar. Segundo ele, a experiência tem papel importante nas ações formativas, modificando e interferindo nas ações humanas. Assim, a experiência não é uma fonte de sensações enganosas que operam como barreiras a serem superadas através da razão ou de atividades puramente intelectuais, ela não tem começo nem fim apresentando-se como um todo, um fluxo apreendido por meio de nossos sentidos e deve possibilitar expandir as capacidades reflexivas e de intervenção dos educandos.

Em *Pedagogia do Oprimido*, o educador Paulo Freire faz reflexões sobre o cenário de opressão existente dentro do sistema educacional brasileiro no qual escolas públicas dos estados e municípios, em sua maioria, têm abordagens únicas. O autor aponta caminhos que possibilitam repensar práticas de ensino como, a Pedagogia Problematizadora e a Dialogicidade que favorecem a construção do diálogo entre os sujeitos, de forma a favorecer a comunicação para que se possa pensar, aprender e transformar em conjunto o aprendizado e a sociedade em que estão inseridos. As ações culturais também são questionadas por Freire ao afirmar que

A revolução se gera nela como ser social e, por isto, na medida em que é ação cultural, não pode deixar de corresponder às potencialidades do ser social em que se gera.

É que todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições (FREIRE, 1968, p.183).

Adotar um novo método de convivência é sinal de que as contradições podem aparecer durante o percurso, e todos deverão se ouvir, ceder, questionar e problematizar, a fim de colocarem em prática o lado crítico com o propósito de todos poderem contribuir na condução da implementação do espaço que será criado para a comunidade escolar. Levamos conosco os ensinamentos deixados por Paulo Freire, Rubem Alves e John Dewey, autores que nos dão tamanha alegria em estudar e poder exercitar suas concepções, aquelas deixadas fortemente para nós educadores que almejamos contribuir com a transformação da educação brasileira.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para coletar os dados que analisaremos neste tópico criamos dois formulários com objetivo de compreender melhor como se daria a implementação de um espaço artístico no ambiente escolar, proposto no guia *Arteragindo: A Arte Como Interação*.

Realizamos uma pesquisa participante que segundo Severino é aquela

Em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (2007, p. 120)

Cabe ressaltar que consideramos a pesquisa como participante devido a dois membros do grupo terem sido alunos e feito estágios curriculares na instituição, o que lhes possibilitou acesso aos membros da comunidade escolar e aos dados do objeto de investigação de maneira diferenciada.

A coleta dos dados aconteceu por meio de entrevistas pessoais e virtuais com alguns gestores e educadores da instituição que responderam questões dirigidas sobre a proposta de intervenção e adequação das propostas indicadas no guia. As entrevistas feitas pessoalmente foram do tipo semiestruturadas que segundo Máximo-Esteves são as que estão orientadas para a intervenção mútua, as questões são amplas e permitem um significado partilhado entre entrevistador e entrevistado (2008, p.96).

No primeiro momento, encaminhamos à diretora da escola, objeto de observação nesta pesquisa e onde almejávamos desenvolver o projeto, o guia em sua primeira versão, sem o encaminhamento de formulário e tivemos o retorno em uma conversa pessoal, cuja transcrição encontra-se no Apêndice 1.

Segundo a devolutiva da gestora, a escrita do guia está acessível para o público alvo a que se destina, havendo bastante semelhança com outras propostas que já existem em instituições escolares estaduais de São Paulo. Ainda segundo essa devolutiva da diretora, pode-se identificar alguns pontos positivos no projeto que indicam potência para implementação em outras escolas públicas, além daquela para a qual foi pensado.

Disse a gestora que os objetivos e propostas desenvolvidos pode auxiliar no desenvolvimento da instituição a partir das relações de toda comunidade escolar, contribuindo para o ensino integral.

Após os ajustes iniciais, o guia foi encaminhado para quatro educadores, que se dispuseram a responder o questionário no Google formulários, disponíveis nos Apêndices ao final deste trabalho.

Além do formulário, um dos educadores encaminhou um por e-mail considerações a respeito do guia, também disponível nos Apêndices deste trabalho.

A fim de sistematizar e organizar os dados coletados, seguiremos a análise a partir de duas categorias: Articulação com os documentos da instituição e Potencialidades do guia.

4.1. Articulação com os documentos da instituição e internacional

Um dos professores que analisou o guia, e encaminhou considerações por e-mail, ressaltou que é de fundamental importância que as propostas do material esteja conectada e tenha aderência ao proposto no PPP (Projeto Político Pedagógico) das instituições nas quais forem utilizados.

O PPP das instituições traz em seu bojo os objetivos que a instituição deseja alcançar, as metas a cumprir e sonhos que deseja realizar. São essas aspirações e os meios para realizá-las que devem estar expressos no documento chamado de projeto político-pedagógico. Segundo Paulo Roberto Padilha, diretor do Instituto Paulo Freire (SP) "O PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos" (LOPES, 2010). Como o guia propõe uma relação mais direta e que empoderar os estudantes, fortalecendo sua relação com a gestão da instituição escolar, faz-se necessário que o documento seja conhecido pelos estudantes para que estes possam buscar nas intencionalidades neles manifestados como implementar as transformações desejadas.

Esse processo, além de formativo, contribui para uma gestão democrática na medida em que gestão, educadores e educandos devem apropriar-se do documento institucional e de como fazê-lo vivo e eficiente como o definiu o professor Padilha.

Outro aspecto importante a ser considerado nas devolutivas feitas pelos educadores é que o guia está em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, estabelecidos em setembro de 2015, pelos 193 países membros das Nações Unidas. A adoção da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável tem como objetivo elevar o desenvolvimento do mundo e melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas. O lema é não deixar ninguém para trás e consideramos que a adoção do guia pode proporcionar uma inclusão dos educandos na comunidade escolar por meio de suas potências e criatividade. A discussão sobre o meio-ambiente e sustentabilidade, na nossa concepção, não pode ser dissociada do sentimento de pertencimento ao território e a uma comunidade, portanto, consideramos que o guia

pode favorecer o sentimento de pertencimento à comunidade, daí a preservação e o cuidado virão como consequência.

4.2. Potencialidades do guia

Os dados obtidos por meio dos formulários respondido pelos professores, três educadores e uma vice-diretora, foram bastantes positivos. Todos consideram que as sugestões dispostas no guia podem ser implementadas nas instituições em que atuam e consideram bastante importante que as instituições oportunizem a prática democrática e ampliação dos repertórios da comunidade escolar. Afirmaram que o guia pode favorecer uma educação pautada no aluno ativo e protagonista da sua aprendizagem e que a participação dos educadores e gestores só favorece esse processo formativo. Todos manifestaram o desejo de contribuir com a implementação do guia assim que a situação de isolamento social tiver sido superada.

Com relação à escrita do guia, todos afirmaram ser acessível e de fácil entendimento. Um dos educadores sentiu falta de o guia explicitar seu embasamento teórico, entretanto, como o guia é o produto, resultante de um processo de pesquisa e aprofundamento conceitual, consideramos que não se faz necessário que a teorização que sustenta o material lá estivesse presente. Cabe ressaltar que nosso objetivo maior sempre foi produzir um guia que conversasse diretamente com os estudantes e conceituar e fundamentar teoricamente as propostas de intervenção poderia dar ao material um caráter mais acadêmico, aproximando-o dos educadores e gestores, mas afastando-o dos estudantes.

Outro aspecto ressaltado pelos educadores foi às diversas linguagens propostas, capazes de aproximar os membros da comunidade escolar à diversidade cultural e diferentes opiniões sobre temas variados. Os educadores também deixaram algumas ideias de propostas a serem realizadas em um ambiente de convivência, reforçando que este ambiente pode ser utilizado para debates, conversas e discussões de assuntos que ajudem no autocuidado e garantia da saúde física e mental. Associar o guia ao programa escola da família, possibilitando o uso do espaço não somente aos alunos e funcionários das escolas, mas também a comunidade ao redor e famílias dos educandos pode ser outro aspecto potente do guia quando implementado.

A fim de validar a relevância do guia para favorecer a criação de espaços de convivência que possam ser utilizados pela comunidade escolar como espaço de fruição, consultamos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

4.3. Características dos estudantes pesquisados:

- 81,8% dos estudantes são estudantes de instituições públicas
- 18,2% dos estudantes são estudantes de instituições privadas
- 60% dos que responderam ao questionário no 1º ano do EM
- 40% dos que responderam ao questionário estão no 7º e 8º ano do EF e 1º e 2º ano do EM

Existência de espaço de convivência na escola

- 63,6% dos estudantes afirmam que há espaço de convivência na escola em que estudam
- 36,4% dos estudantes afirmam que não há espaço de convivência na escola em que estudam, destes, 100% desejam ter esse espaço nas instituições em que estudam.

Espaço para expressarem livremente as opiniões

- 54,5% dos estudantes dizem que não sentem falta
- 45,5% sentem que não tem abertura para expressar o que pensam.

Sobre o que gostariam de ter nos espaços de convivência, a grande maioria pontuou que seria positivo existir neste canto diversos dispositivos eletrônicos para escutar música e acessar a internet e aplicativos, um ambiente confortável para descanso, conversação e leitura de livros, jogos eletrônicos e de tabuleiros também foram mencionados, mas a expressiva maioria considera essencial que o ambiente deve ser confortável e convidativo para o público que for frequentá-lo.

Um aspecto relevante das respostas é que todos os estudantes consideram importante que educandos e gestão escolar conversem a respeito, pois têm a compreensão de que o espaço precisa ser fruto de negociação e planejamento entre todos os agentes envolvidos, expressando de maneira intuitiva o desejo da gestão democrática e a ruptura com a educação bancária a qual muitos são expostos desde o seu ingresso na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste processo e observando as respostas dos alunos, consideramos que nosso guia pode ser um instrumento facilitador para que estudantes empoderem-se e dialoguem com educadores e gestores a fim de transformarem suas escolas em ambientes nos quais eles desejem estar. A implementação de algumas propostas do guia pode modificar o cotidiano de uma instituição escolar, transformando o ambiente, fazendo-o aconchegante e agradável para toda a comunidade.

Os dados coletados dos educadores, gestora e estudantes demonstram a potência do guia Arteragindo para a construção de um ambiente mais leve e que favorece o diálogo entre educandos, educadores, gestão e demais funcionários, consolidando os laços de afeto, respeito e empatia na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Rubem Alves: "Só aprende quem tem fome"**. Nova Escola, 01 Mai. 2002. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/913/rubem-alves-so-aprende-quem-tem-fome>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ASSIS, Machado. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- DEWEY, John. **How We Think**. Boston, D.C. Heath, 1933.
- DEWEY, John. **O pensador que pôs a prática em foco**. Nova Escola, 01 Out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 15 Abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.
- IDEB, **Índice de desenvolvimento da educação básica**. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 01 Out. 2020.
- LONGO, Maristela. **Gestão Democrática na Escola Pública**. Erechim: Perspectiva. v.37, n.140, dezembro/2013.
- LOPES, Noêmia. **O que é projeto político pedagógico (PPP)**. Gestão Escolar. 01 Dez 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>
- MÁXIMO-ESTEVEVES, Lídia. **Visão Panorâmica da investigação-ação**. Portugal: Porto Editora, 2008.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SKINNER, B. F. **B. F. Skinner, o cientista do comportamento e do aprendizado**. Nova Escola, 01 Out. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>>. Acesso em: 02 Out. 2020.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

APÊNDICE 1 – RELATO DA CONVERSA COM DIRETORA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR OBSERVADA

Ao encaminhar o protótipo para a direção da instituição que está sendo realizada a pesquisa, a diretora Sandra relata que o trabalho está muito bem redigido, com clareza e possibilitou que retornasse em sua memória outros projetos que já foram aplicados na escola, porém não houve continuidade, como: escola da família, um espaço de convivência oferecido aos alunos durante os finais de semana (sábados e domingos) e CONVIVA que envolve a comunidade escolar, fazendo a assimilação do nosso projeto com o que o governo propõe ao falar em proporcionar aos sujeitos que tem acesso a comunidade escolar um espaço de convivência. Sandra pontua também que a mediação escolar se faz bem resolvida quando existe um espaço para que os educandos possam resolver seus próprios conflitos, pois para ela a área de convivência a ser aplicada e ampliada possibilita a interação direta desses educandos podendo auxiliá-los a entenderem e resolverem seus conflitos entre si e individualmente.

A diretora e também professora de português sinaliza o quão importante é viabilizar esse projeto, uma vez que igualmente a comunidade pode melhorar sua saúde mental, o interesse por leitura e a busca por parcerias, tanto internamente entre corpo docente e educandos como em relação à busca por coparticipações com o setor privado, permitindo o desenvolvimento da autonomia em buscar a expansão dessa união entre órgãos públicos e privados, deixando visível a comunidade que o aluno é o protagonista de todo aquele ambiente, tendo convicção de que a escola pertence a todos da comunidade ali inserida.

Por fim, ela finaliza dizendo que as intervenções oportunizam o engrandecimento desse pertencimento já dito anteriormente, no qual o conceito absorvido pelo aluno de que ele deve ser ativo e cuidadoso com seu espaço faz com que tudo se torne mais leve no dia a dia escolar, fazendo com que o educando tenha vontade de estar presente no espaço cada vez mais. Ela deixa exposta sua felicidade em ter um grupo querendo auxiliar na melhoria da convivência e proporcionar um local de acolhimento, de voz e que ajude os alunos a amarem o espaço estudantil, trazendo suas famílias para perto da escola e ajudando a expandir o território escolar para além dos grandes muros, proporcionando um ambiente saudável a todos.

APÊNDICE 2 – DEVOLUTIVA DA ANÁLISE DO GUIA ARTERAGINDO FEITA POR UM PROFESSOR DE UMA EMEF

Na introdução poderia mencionar que o Projeto Arteragindo vem ao encontro dos Cinco P's da Agenda 2030: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria, os quais estão pactuados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>

Página 7 – Passos para construir um canto de convivência.

Para implantar o Projeto Arteragindo precisa haver um diálogo com as diferentes ações da escola, sendo uma delas com o PPP (Projeto Político-Pedagógico), o qual tratará em alguns dos seus objetivos o protagonismo e cidadania do discente (aluno). A participação do Grêmio Estudantil é imprescindível, uma vez que trata da organização representativa dos interesses dos alunos que buscam o protagonismo através do diálogo entre os diferentes segmentos da escola e iniciativas para desenvolverem suas ideias.

Página 8 – Nem todas as escolas públicas do Brasil tem verba específica para o Grêmio Estudantil desenvolver seus projetos. Entretanto, as escolas recebem o repasse de verbas, entre elas o PDDE (Programa de Dinheiro Direto para a Escola) que podem ser aplicadas na aquisição de materiais permanentes e de consumo (uso diário). Com o Projeto Arteragindo fazendo parte do PPP, haverá aplicação da verba para a implementação e desenvolvimento do mesmo.

Página 9 – É importante o Projeto Arteragindo passar pela aprovação do Conselho de Escola a fim de dar legitimidade antes de ser apresentado a comunidade escolar. O Conselho Escolar é um colegiado formado por vários segmentos (docentes, discentes, funcionários e familiares) que tem como objetivo a democratização da escola e melhoria na qualidade de ensino.

Página 10 – Esse espaço é o território de encontro democrático (diversidade e a multiplicidade de culturas) onde a equidade será um elemento para que todos os envolvidos tenham acesso ao conhecimento através de suas atuações e trocas de experiências, fazendo-se sentir pertencentes ao espaço.

Página 15 – Quanto ao Sarau poderia ao final do ano haver a possibilidade da elaboração de um livreto ou livro simples com obras (poemas, poesias ou outro gênero literário) escritas pelos alunos e comunidade escolar.

APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO CRIADO PARA COLETA DE DADOS COM EDUCANDOS

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organizá-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1° ano do Ensino Médio

A escola em que você estuda é: *

Pública

Privada

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Música (porque acalma e faz bem pra alma); Livros (porque nos permite conhecer novos mundos); Jogos (porque nos distrai e anima).

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Sim. Assim, conseguimos melhor visualizar o projeto, e durante o desenvolvimento do mesmo, já sabemos o que será e o que não será possível realizar.

https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses

2/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1° Médio

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses

4/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Jogos, música, instrumentos musicais

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Para os alunos conviverem melhor

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

5/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organizá-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

8º ano

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

7/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Um espaço confortável e agradável ao mesmo tempo e acolhedor

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Para que fique um espaço agradável a todos

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

8/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1°

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

10/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Acredito que um espaço confortável, com livros, computadores para os alunos poderem interagir nas horas vagas

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Sim. Todos devem fazer a sua parte e quanto mais gente tentando criar esse espaço de convivência, mais chances há dele acontecer.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

11/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1° EM

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

13/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Com certeza eu gostaria de algo que a gente pudesse passar a visão de mundo, mostrar aos nossos colegas quem somos e relembrar o indivíduo único que somos

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Obviamente sim, pois são eles que irão ceder um espaço para isso e, conseqüentemente, terão a responsabilidade pelo o que ocorrer nele

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

14/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

2 ano do ensino médio

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

16/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *
 um lugar onde possamos nos expressar, mostrar quem somos e praticamos nossas idéias com outros alunos

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

sim, porque a escola deve estar ciente de tudo que o aluno faz

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

17/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
 Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

7° ano.

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

19/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Televisão, vídeo game, livros, computador, wi-fi, puff e etc.....

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Não, por que a maioria do tempo quem irá passar na sala é os estudantes, não a direção ou a coordenação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

20/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organizá-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1º E.M.

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

22/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Conversa

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Sim, porque é importante que tenha que tenha consenso de ambas as partes.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

23/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1º E.M.

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

25/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Conversa

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Sim, porque é importante que tenha que tenha consenso de ambas as partes.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

26/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1 ENSINO MÉDIO

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

28/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
 Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
 Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
 Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

Arte

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

Porque eles são os responsáveis

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

29/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Arteragindo TCC - Estudantes

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos o quão importante é para você aluno ter um espaço de convivência dentro da instituição que você estuda.

Lembrando que, espaço de convivência é um local da escola em que vocês possam junto com a direção projetá-lo e organiza-lo de forma acolhedora, permitindo mudanças decididas conjuntamente.

A sua resposta vai auxiliar a nortear o nosso olhar em relação a importância deste espaço dentro de uma instituição educacional.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Em que série você está atualmente? *

1° Série do ensino médio

A escola em que você estuda é: *

- Pública
 Privada

<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzZvzGGYak/edit#responses>

31/33

27/10/2020

Arteragindo TCC - Estudantes

Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas? *

- Sim
- Não

Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

- Sim
- Não

Você sente que na sua escola falta espaço para expressão? *

- Sim
- Não

O que você gostaria que tivesse em um espaço de convivência? Descreva a importância. *

algo para nós podermos realmente conviver, ter um espaço joven, para lermos e coisas do tipo

Para você, a criação de um espaço de convivência, deve ser pensado junto a coordenação/direção? Por que? *

sim, pois são eles que vão bancar isso

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

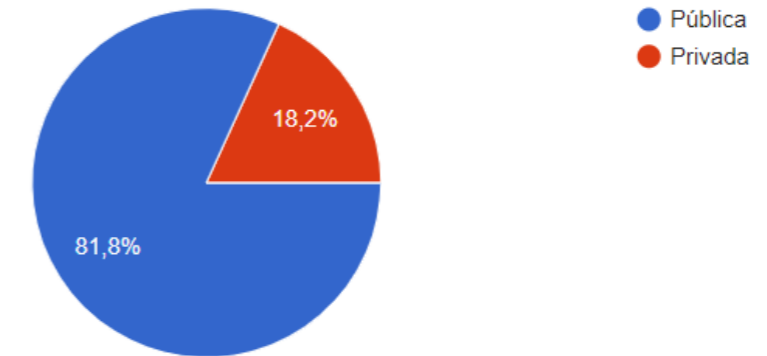
<https://docs.google.com/forms/d/1gzy1QGMAZV6ns7XVYfUYq7epXmMz9Km2NDzVzGGYak/edit#responses>

32/33

GRÁFICOS:

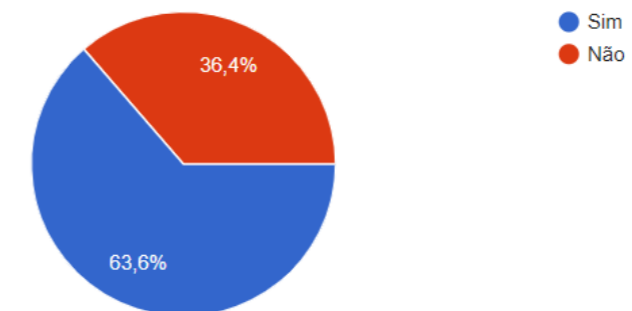
A escola em que você estuda é:

11 respostas



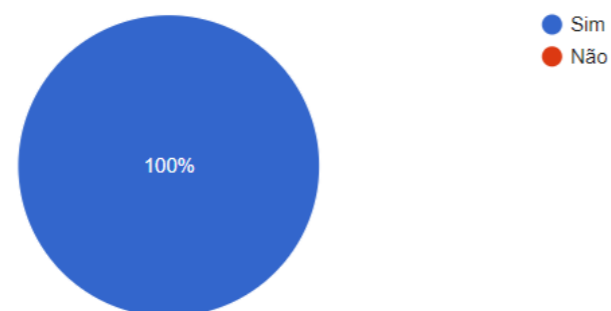
Em sua escola existe um espaço de convivência que se permita o acolhimento como forma de descanso, liberdade de expressão nas formas visuais artísticas como por exemplo o "grafite", organização de saraus, batalhas de rima, salas de jogos, entre outras coisas?

11 respostas



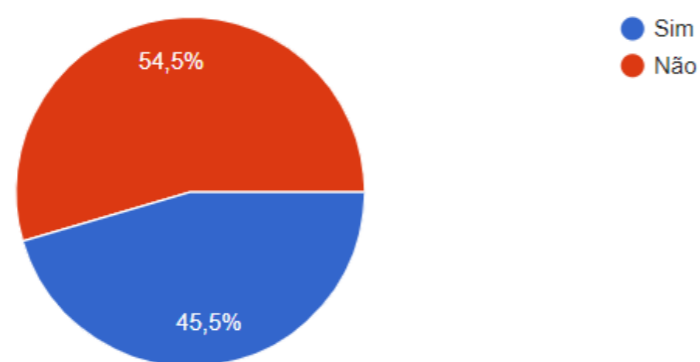
Se você respondeu que "não" a questão acima, queremos saber se você gostaria que tivesse um espaço de convivência em sua escola.

8 respostas



Você sente que na sua escola falta espaço para expressão?

11 respostas



APÊNDICE 4 – FORMULÁRIO CRIADO PARA COLETA DE DADOS COM EDUCADORES

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Arteragindo TCC - Profissionais

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos por meio de suas respostas:

- Seu ponto de vista sobre o nosso Projeto;
- Se alcançamos o nosso Objetivo;
- Sugestões para melhorarmos.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Antes de tudo, gostaríamos de conhecer você. Qual é o seu nome? Em que área atua? *

Sou Duarte Alves, professor de Educação Física na rede pública.

Você acessou o Guia? Das orientações que nós sugerimos, elas são capazes de atender o seu espaço de atuação? *

- Penso que sim
- Penso que não
- Provavelmente

Outro:
Qualquer atividade educacional desenvolvida no ambiente escolar consegue contemplar todas as disciplinas seja pelo conteúdo específico ou pela integralidade do aluno (afetivo, emocional, atitudinal, etc)

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Em relação aos objetivos expostos na apresentação (pág. 2 e 3) do Guia. Você acredita, assim como o grupo, nesse tipo de Ensino? O acha relevante? Afinal, por que o julga importante? Teve ou tem alguma experiência para compartilhar sobre? *

A escola é o espaço para praticar a democratização e o aprofundamento da criticidade dos alunos. Com esse Projeto creio que os alunos passam a ser verdadeiros protagonistas, desde que a gestão seja democrática e ambos consigam caminhar juntos. Protagonismo não é fazer o que bem entender. Ele precisa ser consciente sobre regras (direitos e deveres). Não tenho nenhuma experiência com um Projeto dessa dimensão. Embora tivesse trabalhado em uma escola com parceria do Terceiro Setor.

E a respeito da escrita do Guia, ela está acessível? É de fácil entendimento? *

Sim

Não

Talvez

Outro:

Para quem é destinado a leitura/compreensão desse Guia? Eu consegui entender o objetivo.

Agora queremos saber se você considera relevante um Projeto como um Guia para implementação de uma proposta dentro de uma instituição. Divida a sua opinião conosco, ela é importante! *

Sim. O Guia são os processos (começo, meio e fim) que devem ser efetivados até alcançar seus objetivos. Nem sempre o Guia será a "palavra final", pois quando tratamos com a diversidade ou diferentes bagagens culturais as alterações podem surgir (adaptações, remanejamentos, replanejamento, etc).

Das propostas de manifestações mencionadas neste Guia, você tem considerações a compartilhar? Existe algo a mais que não colocamos e que considera relevante em um espaço educativo?

A participação da comunidade escolar (fora da escola) usará esse espaço interno em qual momento? Algumas escolas do Estado tem a opção aos finais de semana (Projeto Família na Escola), porém na prefeitura não há escolas abertas ao finais de semana, porém a participação dos pais e responsáveis podem acontecer em outros momentos.

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VVssCaCTPbnlBEaryWMOJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

2/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Você gostou dos layouts do nosso Guia? Faria alguma alteração? Conte-nos o que achou.

Gostei do layouts, porém é interessante usar as Normas da ABNT (formatação, parágrafos, fonte, espaçamento de linhas, etc).

De forma geral, você tem alguma sugestão para acrescentar ao nosso Guia, ou algo que queira compartilhar com gente que não mencionamos nas questões acima?

Enviei algumas intervenções para complementar o Projeto Arteragindo se houver necessidade. Creio que quanto mais o Projeto estiver inserido na LDB (Leis de Diretrizes e Base da Educação) maior será a possibilidade de colocá-lo em prática.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VVssCaCTPbnlBEaryWMOJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

3/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Arteragindo TCC - Profissionais

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos por meio de suas respostas:

- Seu ponto de vista sobre o nosso Projeto;
- Se alcançamos o nosso Objetivo;
- Sugestões para melhorarmos.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Antes de tudo, gostaríamos de conhecer você. Qual é o seu nome? Em que área atua? *

Márcia Dada do Carmo
Professora de Educação Básica II

Você acessou o Guia? Das orientações que nós sugerimos, elas são capazes de atender o seu espaço de atuação? *

- Penso que sim
- Penso que não
- Provavelmente
- Outro: _____

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VvssCaCTPbnlBEaryWmoJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

4/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Em relação aos objetivos expostos na apresentação (pág. 2 e 3) do Guia. Você acredita, assim como o grupo, nesse tipo de Ensino? O acha relevante? Afinal, por que o julga importante? Teve ou tem alguma experiência para compartilhar sobre? *

Sim.

Relevante é levar cultura e lazer às pessoas, de forma lúdica e prazerosa .

É importante, pois influencia e incentiva a leitura e possibilita a interação social.

E a respeito da escrita do Guia, ela está acessível? É de fácil entendimento? *

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: Bem apresentável

Agora queremos saber se você considera relevante um Projeto como um Guia para implementação de uma proposta dentro de uma instituição. Divida a sua opinião conosco, ela é importante! *

É muito importante um projeto como este, pois, auxilia a relação entre os envolvidos promovendo cultura, lazer, diversão e conhecimento.

Das propostas de manifestações mencionadas neste Guia, você tem considerações a compartilhar? Existe algo a mais que não colocamos e que considera relevante em um espaço educativo?

Café Literário
Café Filosófico
Semana de Exatas
Semana de Humana etc

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VvssCaCTPbnlBEaryWmoJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

5/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Você gostou dos layouts do nosso Guia? Faria alguma alteração? Conte-nos o que achou.

Achei fantástico os layouts.
Sem alterações.
Estão de parabéns!

De forma geral, você tem alguma sugestão para acrescentar ao nosso Guia, ou algo que queira compartilhar com gente que não mencionamos nas questões acima?

É um Projeto Completo
Não necessita de interferências

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Arteragindo TCC - Profissionais

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos por meio de suas respostas:

- Seu ponto de vista sobre o nosso Projeto;
- Se alcançamos o nosso Objetivo;
- Sugestões para melhorarmos.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Antes de tudo, gostaríamos de conhecer você. Qual é o seu nome? Em que área atua? *

Eliana Mazzi Cordoni - Gestão (vice diretora)

Você acessou o Guia? Das orientações que nós sugerimos, elas são capazes de atender o seu espaço de atuação? *

- Penso que sim
- Penso que não
- Provavelmente
- Outro: _____

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Em relação aos objetivos expostos na apresentação (pág. 2 e 3) do Guia. Você acredita, assim como o grupo, nesse tipo de Ensino? O acha relevante? Afinal, por que o julga importante? Teve ou tem alguma experiência para compartilhar sobre? *

Sim. A ESCOLA é para de todos e envolver a comunidade Escolar (Gestão, docentes, alunos, responsáveis e funcionários) na decisão dos rumos da Unidade é essencial. Só ressalvando que na Escola pública esse engajamento participativo enfrenta grandes dificuldades de adesão.

E a respeito da escrita do Guia, ela está acessível? É de fácil entendimento? *

Sim

Não

Talvez

Outro: _____

Agora queremos saber se você considera relevante um Projeto como um Guia para implementação de uma proposta dentro de uma instituição. Divida a sua opinião conosco, ela é importante! *

O Projeto é de grande relevância. A Escola pública precisa aprender a ter a identidade dos seus alunos.

Das propostas de manifestações mencionadas neste Guia, você tem considerações a compartilhar? Existe algo a mais que não colocamos e que considera relevante em um espaço educativo?

O espaço poderia também além de abranger as artes deveria ser um espaço para saúde, debates (racismo, religião, opção sexual, saúde mental) enfim um espaço despido de preconceitos pronto para discutir assuntos relevantes a comunidade e também um espaço para promover a solidariedade entre a comunidade.

Você gostou dos layouts do nosso Guia? Faria alguma alteração? Conte-nos o que achou.

Achei o Guia bem objetivo. Prático.

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VVssCaCTPbnlBEaryWmoJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

8/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

De forma geral, você tem alguma sugestão para acrescentar ao nosso Guia, ou algo que queira compartilhar com gente que não mencionamos nas questões acima?

Na nossa Unidade Escola já desenvolvemos a GELADEIRA LITERÁRIA. A princípio fizemos a proposta aos professores de artes, no entanto gostaram da ideia mas não abraçaram a causa. Então convidamos alunos de um outro Projeto a "abraçar" a ideia. Eles iniciaram, mas veio a Pandemia e acabou terminado. Então estamos bem ansiosos para o retorno dos alunos e verificar o resultado de terem livros, gibis e revistas disponíveis para leitura no momento que desejarem. Sem prazos de devolução. Sem a obrigação de devolvê-lo e a proposta até de troca.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VVssCaCTPbnlBEaryWmoJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

9/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Arteragindo TCC - Profissionais

Olá, bem-vindx, esperamos que esteja bem, pois isso é tudo aquilo que desejamos a você!

O propósito desse Formulário é reconhecermos por meio de suas respostas:

- Seu ponto de vista sobre o nosso Projeto;
- Se alcançamos o nosso Objetivo;
- Sugestões para melhorarmos.

Agradecemos pela sua colaboração.

Um forte abraço.

Atenciosamente,
Arteragindo.

Contato: arteragindo.tcc@gmail.com.

Antes de tudo, gostaríamos de conhecer você. Qual é o seu nome? Em que área atua? *

Luciana de Assis Maciel. Educação infantil

Você acessou o Guia? Das orientações que nós sugerimos, elas são capazes de atender o seu espaço de atuação? *

- Penso que sim
- Penso que não
- Provavelmente

Outro:

Algumas ações poderiam ser adaptadas para a faixa etária que atendemos em nosso CEI (0 a 3 anos).

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VVsCaCTPbnlBEaryWMOJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

10/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Em relação aos objetivos expostos na apresentação (pág. 2 e 3) do Guia. Você acredita, assim como o grupo, nesse tipo de Ensino? O acha relevante? Afinal, por que o julga importante? Teve ou tem alguma experiência para compartilhar sobre? *

A apresentação no documento Guia do Projeto aparece como páginas 3 e 4. Muito agrada a ideia que o grupo traz de envolver os educandos no processo de construção. Na educação infantil trabalhamos com a ideia que as crianças devem ser os protagonistas, que nós enquanto educadores temos que ter uma escuta e um olhar sensível ao que a criança e que o bebê trazem para nós. O envolvimento dos educandos nesse processo traz o sentimento de pertencimento, ou seja, eu valorizo as aprendizagens e as bagagens que eles trazem.

E a respeito da escrita do Guia, ela está acessível? É de fácil entendimento? *

- Sim
- Não
- Talvez

Outro:

Ele está de fácil entendimento, porém, acredito que seja necessário realizar alguns ajustes, como por exemplo, na apresentação é dito que esse é um espaço onde não há "delimitação de ideias e nem censura" e que também não haverá um intervenção a fim de dar um direcionamento para a criação, mas, na página 6 é mencionada algumas ideias do que pode conter, como por exemplo a valorização da cultura periférica. Eu entendo, que como parte do processo deverá se ter um trabalho que "embasa" teoricamente as propostas dos artistas, veja bem, embasar não é censurar, mas, ampliar o repertório informacional e cultural dos educandos.

Agora queremos saber se você considera relevante um Projeto como um Guia para implementação de uma proposta dentro de uma instituição. Divida a sua opinião conosco, ela é importante! *

É super válida as propostas que vocês mencionam no projeto. Trazer as questões artísticas culturais, num país onde educação e cultura são vistos em terceiro plano, muito valoriza a forma que o grupo entende como essas questões (educação e cultura) estão ligadas e perpassam uma à outra.

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VVsCaCTPbnlBEaryWMOJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

11/13

27/10/2020

Arteragindo TCC - Profissionais

Das propostas de manifestações mencionadas neste Guia, você tem considerações a compartilhar? Existe algo a mais que não colocamos e que considera relevante em um espaço educativo?

As manifestações apresentadas atendem ao objetivo do projeto do grupo.

Você gostou dos layouts do nosso Guia? Faria alguma alteração? Conte-nos o que achou.

Muito interessante o layout do Guia. Acredito que seja necessário apenas formatar a questão das fontes, pois, em alguns momentos aparecem dois tipos de fontes.

De forma geral, você tem alguma sugestão para acrescentar ao nosso Guia, ou algo que queira compartilhar com gente que não mencionamos nas questões acima?

Peço licença ao grupo e com muito respeito ao trabalho realizado por vocês gostaria de trazer algumas reflexões:

- Atentar-se as questões de grafia e acentuação das palavras, a palavra UTILIZAR está escrita como ULTILIZAR, a palavra PROPÓSITO aparece no texto sem o acento grave.
- A expressão PÚBLICO ALVO tem sido muito questionada atualmente, pois a palavra ALVO muitas vezes tem um sentido negativo.
- Na minha opinião deveria ter algum apontamento de periodicidade de trocas dos "painéis", pois, acredito que "deixar solto" possa ser também uma estratégia que não valorize e não traga rotatividade nas criações. Acho que poderia sugerir que a comunidade escolar defina essa periodicidade.
- Na proposta da Geladeira literária, ela não se transformará em acervo, porque o acervo é o "objeto" livro, a geladeira será uma biblioteca de livre acesso, sem a burocracia de carteirinhas, relatórios de empréstimos e devoluções. Ela será um ambiente que propiciará a aproximação do leitor ao livro (isso no meu ponto de vista).
- No item Slam, eu sugeriria inserir que ele incentiva a escrita literária, pois, é lido o que foi criado no processo autoral. A competição é consequência, mas, o processo mais rico é de escrita. Dar voz ao que o educando quer dizer/ reivindicar;
- O Show de talentos ficou meio solto, acho que poderia ser algo que aparecesse ao final do ano, como fechamento do projeto ou como uma Mostra (pensando em reunir as artes visuais);
- No item Jogos e Brincadeiras, pelo que entendi é para a utilização em sua de materiais recicláveis, então porque o grupo não traz nesse item a preocupação com a preservação do meio ambiente.

Quero reiterar o valioso trabalho que o grupo apresentou nesse Guia, as minhas sugestões são a partir do meu olhar tanto para Educação infantil quanto para os maiores. Tenho experiência no trabalho com crianças, adolescentes e jovens, por isso, me senti a vontade em trazer essas reflexões. Também, deixo claro que são apenas sugestões pessoais. Meu profundo respeito ao trabalho de vocês, futuros colegas de profissão.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

<https://docs.google.com/forms/d/1nkmOA2VVssCaCTPbnlBEaryWmoJwIT89WW7zT0XkZCk/edit#responses>

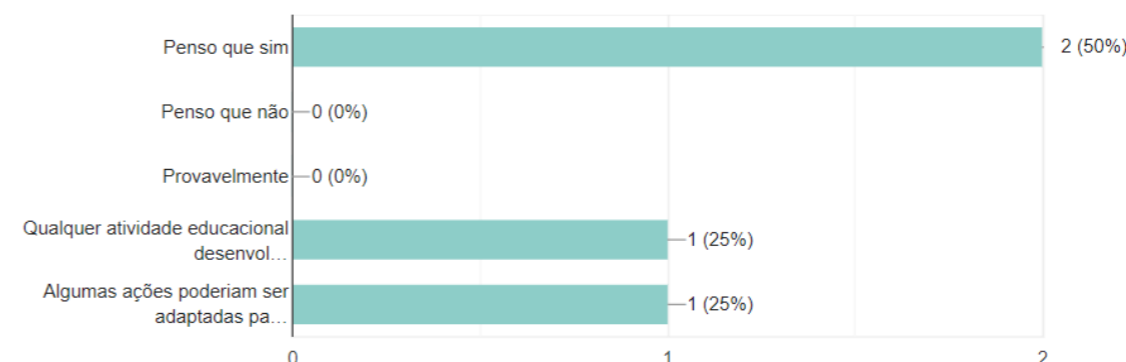
12/13

GRÁFICOS:

Você acessou o Guia? Das orientações que nós sugerimos, elas são capazes de atender o seu espaço de atuação?

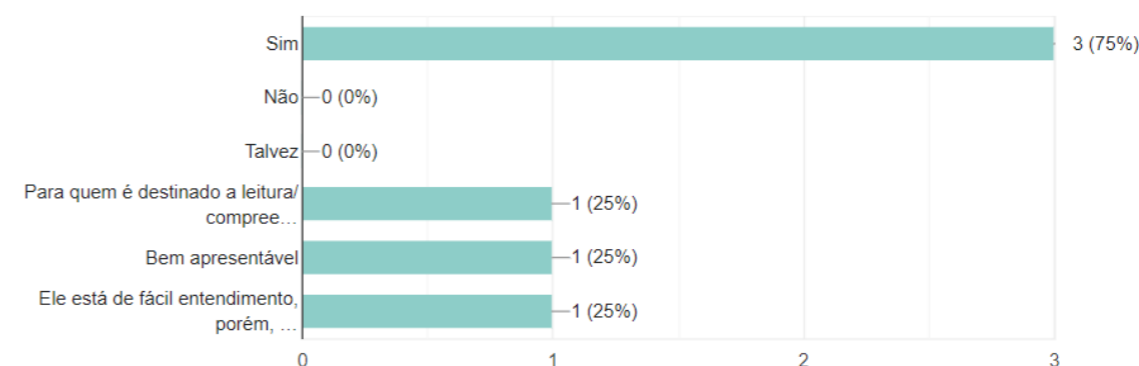


4 respostas



E a respeito da escrita do Guia, ela está acessível? É de fácil entendimento?

4 respostas



CAROLINA BLATYTA

LUCIANA BUITRON

NATALIE ALMEIDA

04. CICLOS E CONEXÕES: A TERRA, O ALIMENTO, OS SERES. AMPLIANDO O OLHAR SOBRE NOSSA RELAÇÃO COM A NATUREZA

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- apresentado ao Instituto Superior de
Educação de São Paulo/Singularidades -
curso de Pedagogia - como requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob orientação de Profa. Me. Denise
Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2020

Qual a importância da relação criança e natureza? Como esse tema é trabalhado na educação infantil? Qual a apropriação dos educadores sobre esse tema, e afinal, o que é natureza? A partir dessas questões norteadoras, somadas a experiências vividas em nossas práticas, temos em nosso projeto um material didático, no formato de e-book, de apoio ao professor, que tem como objetivo ampliar o olhar do educador para as conexões e as relações que existem na natureza e, dessa forma, aumentar as possibilidades das atividades a serem realizadas. Sabemos da importância desse trabalho, mas também a falta de familiaridade que os professores têm com esse tema. Em uma entrevista que fizemos, 75% dos educadores infantis responderam que não tiveram contato em suas formações continuadas com esse tema. A base do trabalho foi feita a partir de três eixos norteadores: terra, alimento e seres (no plural, porque a ideia é envolver todos os seres, tendo a mesma relevância) e a partir deles pensar nos ciclos e em tudo que os envolve, conectando-os e relacionando-os a esses eixos. A proposta não é um manual a ser seguido ao pé da letra, mas que traga pontos de reflexões, ideias e propostas de atividades. Acreditamos que não existe um início, meio e fim, pois são ciclos, então você pode começar da onde quiser, e deste ponto fazer as conexões. Também apresentamos sugestões de materiais e de lugares para visitar relacionados a esse tema. Muitos autores e projetos foram pesquisados para essa construção, como Richard Louv com o livro “A última criança na natureza” e documentos como “Agenda 2030”, “BNCC”, “LDB”. Mas temos a “Pedagogia da terra”, do Moacir Gadotti, como base, pois nos remete a refletir sobre a “aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2001, p. 19).

Esse é um projeto desenvolvido para o trabalho de graduação de três alunas de pedagogia do Instituto Singularidades, como uma proposta de criar um material auxiliar ao educador para trabalhar questões relacionadas à natureza.

Porém, é importante ressaltar que não é um manual a ser seguido ao pé da letra, a nossa ideia aqui é conversar um pouco com vocês pensando na necessidade de adaptarmos o olhar, o tempo, e as experiências para ser algo vivido, experimentado pelas crianças. A partir de uma mudança na nossa forma de enxergar o mundo e suas relações, trazendo uma visão mais ampla pois estamos habituados a pensar de forma separada e fragmentada, mas na natureza são ciclos, e tudo está ligado, “como uma integração harmoniosa parte - todo - parte”. (RIBEIRO, 1991, p. 137)

Nosso ebook possui três eixos norteadores: a terra, os seres e o alimento. E a proposta é pensar em atividades relacionadas a esses eixos, suas relações, conexões, facilmente percebidas ou não. Lembramos também que esse trabalho foi realizado em meio a pandemia, durante a quarentena, e como desafio um retorno atribuído à necessidade de fazermos mais atividades do lado de fora da sala de aula. (FOCHI, 2020)

1. ARGUMENTAÇÃO

Estamos vivendo um momento crucial relacionado a nossa sobrevivência e de outras espécies e a qualidade de vida que almejamos ter (água potável, comida saudável, ar limpo). Em novembro de 2019, o “Parlamento Europeu declarou o estado de emergência climático e ambiental” Rodrigues (2020, p.168), e estamos usando mais recursos que a natureza consegue repor, entrando em situação de déficit com a natureza, e a cada ano fica mais difícil de fechar essa conta. (WWF, 2019)

Acreditamos na importância de inserir as crianças à essa questão, promovendo ligações emocionais com a natureza, com atividades que inspiram e reconectam, de forma transversal às diferentes disciplinas. Viesba, Camelo e Rosalén (2020, p. 133), reafirmam em sua pesquisa a grande capacidade da Educação Ambiental para ajudar a superarmos a crise ambiental em que nos encontramos, porém, também ainda de acordo com suas considerações ela percebe que a temática é trabalhada de forma pontual e “fragmentada, e que perde efetividade frente ao educando”. Ainda segundo a autora, é necessário trabalhar de forma conjunta, abrangendo o cotidiano da escola e a realidade do aluno, e a necessidade de buscar parcerias também junto à comunidade e a família.

Sauvé (2005), em seu estudo faz uma breve comparação das diversas formas de se trabalhar a educação ambiental, uma delas é a corrente naturalista, cujo enfoque educativo pode ser “cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico” (SAUVÉ, 2005, p. 19). A autora também coloca que se deve mudar as estratégias de atuação de acordo com a faixa etária, e coloca em “evidência que as relações com o meio ambiente desempenham um papel importante no desenvolvimento do sujeito”. (SAUVÉ, 2005, p. 37)

O objetivo deste trabalho não é trazer a importância e necessidade de se trabalhar a questão ambiental, pois isso já sabemos, e está amparado por documentos oficiais que serão discutidos no capítulo seguinte, mas sim, como trabalhar essa questão para que ela faça sentido a criança, e ela passe a se aproximar, conectar e queira cuidar da natureza. E se estamos falando de como trabalhar, os educadores precisam estar envolvidos nesse processo, ampliando seu olhar para as conexões da natureza, aumentando seu repertório quanto às possibilidades de se trabalhá-la.

2. JUSTIFICATIVAS DOCUMENTOS

Há alguns documentos que dão a base necessária e orientam o trabalho com a sustentabilidade na educação, suas intenções e necessidades. Esses documentos são mundiais, como a Agenda 2030, federais, como a Base Nacional Comum Curricular, ou municipais, como o Currículo da Cidade de São Paulo.

A seguir, iremos comentar cada um desses documentos e suas intencionalidades quando falamos do desenvolvimento sustentável.

2.1. Agenda 2030 (ONU)

A Agenda 2030, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, traz 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que devem ser colocados em prática pelos 193 países membros da organização até 2030.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 não se refere apenas à dimensão ambiental, mas também às dimensões social e econômica. Seu propósito “é garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na terra para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 6). Os 17 ODS compõem um conjunto integrado e indivisível, equilibrando as quatro dimensões (social, econômica, ambiental e educacional) do desenvolvimento sustentável, que se efetivam também a cada escolha e ação individual.

Dos 17, 3 objetivos conversam diretamente com a temática desse livro. Eles são:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

4.2 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis:

11.a Apoiar relações econômicas, sociais e ambientais positivas entre áreas urbanas, periurbanas e rurais, reforçando o planejamento nacional e

regional de desenvolvimento.

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo

12.8 Até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza.

2.2. Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada pelo governo federal em 2017, e traz novas resoluções a respeito da educação no país.

Com ela, vem à tona a necessidade do trabalho com as habilidades socioambientais nas escolas em alguns momentos, que servem para orientar os currículos das escolas:

- Competência Geral 7: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.”
- Competência Geral 10: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.”
- Síntese das aprendizagens da Educação Infantil: “Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.”

A BNCC é o documento educacional mais atual no Brasil, tendo poder de legislação. Ao citar a educação ambiental e sustentável, ela faz com que as escolas tenham que trabalhar esse tema em sala de aula, trazendo instrumentos para a atuação dos educadores na tentativa de formar um cidadão com essa consciência, pois garante esse tema como uma competência a ser trabalhada na educação básica em todo o país, além de garantir o início da conversa sobre o tema já na Educação Infantil.

2.2.1. Diretrizes Curriculares para a educação ambiental

A Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões

transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2013, p. 534)

O livro das diretrizes curriculares para a educação ambiental, é uma contribuição federal, que acentua segundo o documento o compromisso do país com as questões relacionadas ao meio ambiente. Também traz orientações previstas em leis, marcos legais nacionais e internacionais e orientações para a educação básica, superior e na organização escolar.

O documento coloca algumas questões importantes a serem consideradas, como um componente “essencial e permanente da educação, e que valoriza a abordagem das questões ambientais locais, regionais e nacionais”. (BRASIL, 2013, p. 537)

Além disso, considera fundamental a formação de professores, em todos os níveis e setores da educação, e incentiva “a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental, incluindo a produção de material educativo”, BRASIL (2013, p. 537), que vai de encontro com a proposta do nosso projeto.

Uma problemática apontada pelo documento e que colocamos também em nosso trabalho “práticas educacionais muitas vezes reducionistas, fragmentadas e unilaterais da problemática ambiental, e abordagem despolitizada e ingênua dessa temática.” (p. 542), o que é a essência da nossa questão sobre as abordagens pontuais, sem trazer um significado, ou uma contextualização.

O documento pontua a importância do trabalho transdisciplinar, “que analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais”. (BRASIL, 2013, p. 542)

A Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. (BRASIL, 2013, p. 542)

Ou seja, o documento coloca a importância de se trabalhar a educação ambiental de forma transdisciplinar, contextualizar com as diversas realidades existentes. Além disso, na educação básica (BRASIL, 2013, p. 551), deve-se trabalhar no currículo da educação ambiental através da “transversalidade, tratados interdisciplinarmente; – como conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo; – pela combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular”, que são as propostas colocadas no nosso projeto.

2.3. Currículo da Cidade de São Paulo

Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU estão inclusos na construção do Currículo da Cidade De São Paulo, que é um documento feito por várias bases da educação da cidade que busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e deve ser entendida como “parte integrante da educação de qualidade desde a Educação Infantil, em espaços formais e não formais da educação”. (SÃO PAULO, 2019, p. 56)

Dentre os objetivos gerais do Currículo da Cidade de 2010, os dois últimos itens têm relação direta com a educação socioambiental:

- d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Em ambos os itens é retratado a questão da vivência da natureza, e hoje é quase unânime que se indique que a criança tenha contato com o meio ambiente, pensando em benefícios psicológicos, físicos, e uma “relação afetiva com a natureza, para que ajude a desenvolver o cuidado”. (OLIVEIRA, 2010, p.3)

3. COMO E POR QUE TRABALHAR O MEIO AMBIENTE

Quando conversamos sobre atividades relacionadas a natureza normalmente as pessoas têm muita dificuldade de pontuar, lembrando talvez do plantio do feijão no algodão, desenhar a borboleta, enfim, atividades que não estão conectadas nem uma com a outra, e nem necessariamente sobre natureza.

Mas afinal, o que a natureza?

Fazendo uma breve procura do significado da palavra “natureza” no *Google*, encontramos definições como “conjunto de elementos (mares, montanhas, árvores, animais etc.) do mundo natural”. Porém, essa definição não está completa, precisamos lembrar que nós somos natureza, ela não é algo distante, é a água que eu tomo, o ar que eu respiro, a comida que me alimenta, nós, seres humanos, fazemos parte do meio ambiente. Cada vez mais nos distanciamos do que realmente é natural, da comida, brinquedo, passando pelas relações humanas, inclusive.

O professor Renato Nogueira (2020) em uma fala sobre sociedades em crise e sociedades estáveis, faz um panorama na diferença do olhar da perspectiva afro-indígena com a euroasiática, e ele cita essa ruptura ser humano-meio ambiente do ponto de vista destes últimos, ainda segundo ele:

“As sociedades estáveis (afro-indígena) não fazem uma distinção nítida entre humano e natureza, elas se organizam compreendendo que natureza é tudo o que existe: reino animal, vegetal, mineral, da imaginação, tudo compõe a natureza”. (NOGUEIRA, 2020)

Para exemplificar esse ponto colocado, o professor conta de uma experiência com crianças de várias partes do mundo, de diversas capitais, grandes cidades, e com crianças indígenas e de várias tribos africanas, e pediram para desenharem o que é natureza para elas. As crianças das sociedades em crise (euroasiática), “desenharam elementos como sol, árvores, animal”. Já as crianças das consideradas sociedades estáveis, “como as do povo ereiro (povoado que fica entre Namíbia e Angola) ao retratar a natureza desenharam sua própria mão, seus pais, suas famílias. As crianças indígenas yanomamis rabiscaram a mão, o pé, seus irmãos”. Isso exemplifica as diferentes visões de mundo, da relação humano e natureza, me considerando parte ou não dela.

Esse distanciamento traz consequências que impactam a todos, inclusive as crianças, que ficam cada mais, viciadas em açúcar, alimentos industrializados, televisão ou celular, e muitas vezes ficam doentes, em vários sentidos pois precisam extravasar a sua energia natural de criança, mas são impedidas por estarem dentro de algum espaço fechado, olhando a tv, comendo algo não saudável. Apesar de pesquisas apontarem que nossa interação com a natureza beneficia nossa saúde mental, física e espiritual vivemos um momento contraditório em que gradativamente nos distanciamos mais do meio natural, (louv, 2016, p.25),

Segundo a Organização Meteorológica Mundial (OMM, 2019) os impactos das mudanças climáticas já estão sendo sentidas por muitas cidades e países o que afetaria em cheio a vida inteira dessas crianças, porém há ainda atitudes que podemos fazer para se não impedir, que seja possível diminuir esse impacto.

Por isso a importância de trabalhar a questão ambiental desde sempre, pois a educação é um caminho para mudanças de atitudes conscientes, mas como trabalhar?

Nosso trabalho além de repensar a ideia de conexão nossa com todo os seres vivos, o nosso intuito é gerar uma afinidade, uma relação afetiva da criança com a natureza, pois a partir daí, ela passa a se importar, “a gente só defende o que ama”. (BECKER, 2015)

Sabemos também que se pensarmos em um plano abrangente de trabalho de educação ambiental, visando da infância até a adolescência, apenas a relação afetiva não causa uma mudança de comportamento. Porém, pensando na faixa etária tratada aqui (educação infantil), a conexão e relação com a natureza será nosso ponto inicial, pensando em uma proposta a longo prazo, em que a abordagem se modificará conforme as crianças crescerem (GUIMARÃES, 2004, p. 31) e (SAUVÉ, 2005, p. 36).

4. EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Muitas experiências que vivenciamos em sala de aula nos inspiraram a pesquisar esse tema. Presenciamos nas nossas escolas que o trabalho realizado com o meio ambiente e sustentabilidade acontece de maneira muito pontual sem consideração do ciclo completo em que se engloba. Um exemplo de projeto vivenciado por uma de nós foi um projeto sobre reaproveitamento de garrafas PET para a criação de vestimentas, no qual os alunos foram ao mercado comprar garrafas para serem utilizadas, ao invés de coletar garrafas que já haviam sido compradas e consumidas. O projeto tinha um objetivo de reaproveitamento muito interessante, porém, ao comprar o material ao invés de coletá-lo, não foi considerado o ensinamento sobre o ciclo em que o reaproveitamento de materiais se engloba.

Outro exemplo vivenciado por uma de nós é a presença de um minhocário na escola em que trabalha. O minhocário não faz parte de nenhum projeto sobre o assunto e parece que apenas serve para aparentar a existência de um trabalho ambiental. Mas na prática, professoras nunca aprenderam a cuidar do minhocário e nunca o inserem no trabalho em sala. O último exemplo foi uma discussão sobre atividades relacionadas ao elemento “terra” e o corpo docente teve dificuldade de identificar que uma atividade com folhas caberia nesse tema, mostrando que o foco dos pedagogos acaba sendo muito direcionado, e não pensando no meio ambiente como um todo.

5. REPENSAR ALGUNS MATERIAIS

Quando pensamos em materiais mais sustentáveis precisamos levar em consideração alguns pontos, por exemplo, do que é feito aquele material, e levar em conta para onde vai esse material depois de descartado. Há uma lógica que necessitamos ponderar ao fazer essas escolhas, “o plástico gera impactos ambientais em todas as fases da sua cadeia produtiva, mas o maior deles é no pós-consumo. Muitos plásticos são de uso único e podem levar até 400 anos para se decompor no meio ambiente” BEEGREEN (2020). Precisamos parar de produzir lixo que demora gerações para se decompor, lembrando que não existe lá fora, o lixo produzido é um problema nosso, e uma forma de diminuir esse impacto é não o produzir.

Mas e a reciclagem? Pois bem, muitas vezes acabamos consumindo produtos com a ideia de que ele será reciclável, mas é preciso lembrar que tirando o vidro, nenhum produto volta a ser o mesmo, e para reciclar se gasta muita água, e energia. Portanto, antes de reciclar é preciso usar os outros 4 Rs, que são: Repensar, Recusar, Reduzir e Reutilizar, sendo a reciclagem então, o último R a ser considerado.

E pensar nessas escolhas de materiais a serem utilizados já fazem parte do processo pedagógico, porque escolher copos descartáveis de plástico que no ambiente duram 200 anos, além disso emitem substâncias tóxicas, se podemos ter nosso próprio copo, ou se necessário há a possibilidade de se utilizar o copo de papel, por exemplo. Então, a primeira sugestão é eliminar plásticos de uso único, pois eles normalmente são os que não são recicláveis, são usados por minutos e demoram séculos para se decompor.

Existem materiais que usamos no dia a dia escolar que não são sustentáveis por não serem biodegradáveis e poluírem o meio ambiente, e alguns em que é possível repensar a forma de uso, podendo reutilizá-los, por exemplo. Aqui segue uma listinha desses materiais e sugestões de como substituí-los por outros mais sustentáveis:

Papel Sulfite - O tipo de papel mais comum em escolas e, apesar de ser reciclável, é importante utilizar ponderadamente esse material, como usar de rascunho quando só um lado for usado. Também pode ser pensado em substituí-lo sempre que possível por opções mais sustentáveis, como o papel Kraft e o semi-kraft (feito de material reciclado), que são opções mais ecológicas por utilizarem o menor número de químicos em sua produção e se decompõem em apenas 60 dias. Ele pode substituir a cartolina também. O papel sulfite reciclado já não é uma opção tão interessante por gastar muita água na sua fabricação e portanto, não ser uma opção sustentável. Uma ideia interessante é manter todas as sobras de papel que houverem, recortar em pedaços menores e guardar em uma cesta que fique disponível para as crianças fazerem colagens, atividades e projetos.

EVA - O EVA é uma espuma derivada do petróleo e não é biodegradável, demorando de 400 a 500 anos para se decompor nos aterros sanitários. Não é um material reciclável e portanto apenas gera um acúmulo maior de lixo. Ele pode ser

substituído por tecidos e até mesmo papel semi-kraft! Aqui equivale também o bom senso, pois se é um uso contínuo do EVA como colchonete por exemplo, será utilizado a longo prazo, porém para usos pontuais, ele deve ser reconsiderado, e substituído.

Isopor - Mesmo sendo um material sim reciclável, recomenda-se que o uso do isopor seja reduzido ao máximo, uma vez que a reciclagem dele é um processo muito caro. Para se ter um exemplo, na cidade de São Paulo, apenas duas cooperativas realizam esse processo. Além disso, isopor é um material muito leve e portanto, recebe-se pouco dinheiro pelo peso do material, o que resulta em pouca coleta dele. Sugere-se que o isopor seja substituído por outros materiais naturais ou mais ecológicos como madeira e tecidos ou até mesmo papel semi-kraft dependendo do projeto.

Glitter - O glitter acaba poluindo rios e oceanos por serem feitos de partículas minúsculas de plástico que não se decompõem na natureza. O glitter ecológico, ou bioglitter, pode ser uma alternativa ao glitter convencional, mas sugerimos que sempre que possível priorize-se o não uso, uma vez que a matéria-prima deste, a pedra “mica”, também é um material finito.

Copo de Plástico - A praticidade do copo de plástico é realmente um facilitador em escolas e na sala de aula. Contudo, ainda assim é um agravante na produção de lixo (do plástico de uso único) que pode ser facilmente substituído por copos de papel ou copos de fibra de mandioca, que são biodegradáveis. Outra opção também seria adquirir uma máquina esterilizadora para poder utilizar copos de plástico duro. Com o cenário atual de volta às aulas pós-quarentena, imaginamos que a utilização de copos descartáveis aumente drasticamente e por isso ressaltamos a importância da substituição desse produto. Também sugerimos a implementação de festas sustentáveis na escola, nas quais todos os utensílios descartáveis sejam biodegradáveis e/ou reutilizados.

Touca descartável - A touca descartável é feita de polímeros, material oriundo do plástico e é normalmente utilizada apenas uma vez e descartada. Existe a possibilidade, entretanto, de serem feitas toucas personalizadas de pano para cada funcionário e criança, e elas serem reutilizadas muito mais de uma vez, inclusive possibilitando a escolha de tecidos coloridos, por exemplo. Na impossibilidade de se fazer toucas personalizadas, pode-se trabalhar a ideia de que mesmo as toucas descartáveis podem ser utilizadas o máximo possível.

Fantasia - Utilizar elementos naturais para fazer fantasias abre um grande leque de possibilidades! Pode-se fazer fantasias de carnaval usando elementos da natureza, colares e pulseiras de folhas, tiara com produtos naturais, confetes de folhas secas, e muito mais!

5.1. Dicas de materiais:

Possibilitar que a criança explore o ambiente, a natureza, que o espaço seja educador e convidativo. Se pensarmos nas propostas de Malaguzzi, visando esse

espaço educador como um todo: “os objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos passivos, mas pelo contrário, são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.” (OLIVEIRA, 2018, p.1).

Considerando essas inúmeras possibilidades, segue aqui uma lista de sugestões de materiais, levando em conta também o não consumismo e sua reutilização. É legal também pensar em uma relação direta de parceria com os pais, que podem sempre alimentar essa lista, seja com aquela panela velha, um pilão, qualquer objeto que seria jogado fora em casa mas que pode servir de acervo para a escola. Essa é uma lista em um processo contínuo, pois somado a esses materiais, há os elementos naturais que seguem seus ciclos também.

Argila - Um material que conecta a criança ao elemento terra, possibilitando inúmeras sensações, e formas de criação. Porém, mesmo sabendo que muitas escolas já usam, colocamos aqui para trazer a importância de optar pela argila original, e não massinhas de modelar, que claro, podem ser usadas mas não para substituir a experiência sensorial do elemento argila. É interessante também, se possível, mostrar várias cores de argilas, e sua diversidade. O que também acontece com a própria terra por exemplo.

Lupas pequenas - As crianças adoram! É interessante explicar que é um material frágil, que precisa tomar cuidado, e como se faz para ver, pois normalmente os pequenos colocam muito junto ao objeto observado, ou grudado no olho, e para uma experiência mais rica vale explicar, mas também deixá-los explorar a lupa. Olhar o olho que fica grandão, a boca que fica gigante, e depois seguir para as atividades. De preferência sempre trazer a lupa para eles irem se acostumando, depois de um tempo de trabalho, eles estarão, manejando perfeitamente a lupa e fazendo diversas descobertas. É interessante ter algumas reservas pois realmente são materiais frágeis;

Binóculos - Aqui vale uma questão, pois diferente da lupa, o binóculo feito para crianças praticamente não funciona. Fazer esse instrumento com rolo de papel higiênico já alcança a proposta da atividade, porém, uma alternativa é ter um binóculo profissional, e as crianças se revezarem para observar;

Conta-gotas - É divertido e possibilita fazer algumas experiências, como observar uma gota e seu reflexo, ou misturar cores, enfim, um material de experimentação da criança;

Lápis carvão - Fantástico para desenhar. É uma experiência incrível, a forma que o carvão fica no papel, e quando passamos a mão, ele forma um borrão interessante. Para quem tem espaço, uma atividade de fogueira pode gerar esse carvão;

Microscópio óptico digital - Esse é um material que não é caro e é muito legal. É um microscópio que possibilita a visualização na TV ou em um projetor. Atividades como observar a areia, e depois olhar os grãos de areia pelo microscópio, possibilita as crianças observarem cada grão com suas particularidades de tamanho,

forma e cor. Um para toda a escola, no máximo dois já é suficiente;

Material de jardinagem - É um material super necessário para fazer hortas, mexer a terra, mas é interessante revezar entre os infantis, e os adultos que são mais resistentes, e as vezes e uma terra mais compactada, esse que será usado para “afofar”;

Regador - É um item muito importante, porque é nele que se vai trabalhar o cuidado com o jardim, a horta, a planta, no dia a dia. É necessário esse trabalho do cuidado, se não diário, semanal, possibilitando entender que você planta, mas tem que cuidar, além do processo e o tempo que isso leva;

Peneira média - Essa peneira tem várias funções em atividades, mas uma delas, também pode ser peneirar a terra antes do plantio, colocar frutas para secar;

Monóculo - Lembra de quando olhávamos as fotinhos através do monóculos, pois então, ela é ótima para colocar flores, folhas, dentro e observar todos os seus detalhes, é possível fazer descobertas incríveis;

Mesa iluminada - Que tal coletarmos as folhas do chão e colocar na mesa iluminada. Observar as nervuras, as diferenças de cores? Elas são iguais? Diferentes?

Roupas para chuva (capa e bota) - A chuva traz várias possibilidades de atividades, e uma boa capa de chuva e botas permitem que se façam atividades do lado de fora.

6. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (...) deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. BRASIL, 2013, p. 543

O nosso projeto propõe mudarmos a forma como trabalhamos a educação ambiental (EA) atualmente. Ao pensarmos nessa forma mais abrangente de educação, que contrapõe a convencional, que não têm sido sustentáveis Layrargues (2004, p. 7), a EA é um processo integrado, permanente e contínuo BRASIL (2013, p. 537), que atua nas diversas esferas da educação (formal e não formal), inclusive na educação infantil, como uma das estratégias para o desenvolvimento das crianças. (BARROS;

TOZONI-REIS, 2010, p. 137)

A EA possui um caráter transversal e transdisciplinar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2013), porém o que observamos na prática são atividades pontuais, sem conexão em sua maioria, segundo resultado da pesquisa de VIESBA, CAMELO e ROSALÉN (2020).

A nossa ideia aqui é trazer o debate e ampliar o olhar para a natureza de forma a facilitar ideias e propostas para se trabalhar as atividades de forma a pensar em uma ligação entre elas, nos apoiando em 3 eixos: alimentação, terra e seres. Não é um plano de aula, nem um manual a ser seguido, mas ideias para orientar e dar insumo ao educador, pensando em propostas que permeiam esses ciclos, e assim, conectando-as.

Famílias parceiras

É inegável a importância da comunicação contínua e de uma boa relação da escola com as famílias. Quando pensamos sobre essa relação da criança com a natureza não acontecer apenas em momentos pontuais na escola e sim fazer parte de um currículo escolar, ela também deve ser refletida nos momentos de lazer das famílias.

A escola precisa manter esse diálogo para não haver possíveis confrontos e mais que isso, haver parcerias. Deixar a criança chegar cheia de barro em casa e colocar que a alimentação saudável faz parte do processo de aprendizagem, necessitam ser alinhados com os responsáveis.

Pensar também nos momentos de lazer dessa criança com suas famílias, o que fazem? Para onde vão aos fins de semana por exemplo? Visitar praças e parques, brincar ao ar livre, ter momentos com a família, desconectar do celular, são oportunidades preciosas para o desenvolvimento.

Além disso, trazer a família junto, ao compartilhar receitas, colaborar com os materiais que iriam ser doados (como utensílios de cozinha), ou possíveis mutirões, como a horta por exemplo. Ter a família junto enriquece muito as experiências das crianças com atividades ligadas a natureza.

7. PEDAGOGIA DA TERRA

A pedagogia da Terra é elaborada por Gadotti (2001, p. 17), levando em consideração duas teorias: a ecopedagogia e a educação sustentável, em que pontos sociais e ambientais são levados igualmente em consideração. Um ponto que o autor (p.18) traz e que precisamos levar em consideração é o fato de que estamos cada vez mais agravando as questões socioambientais, justamente com as gerações com mais consciência ambiental.

Afinal, mesmo que os primeiros termos relacionados a concepção ambiental tenham sido datados na década de 70, apenas a partir de 1992 que essa vira uma pauta global, e a questão passa então a ser trabalhada nas escolas. E mesmo assim, era uma educação pautada em colocar nas ações individuais a culpa e a resolução para as questões ambientais.

Relacionar e dar sentido às coisas, as conexões que existem, pensar sobre a origem do ar que eu respiro, da comida que me alimenta é um dos princípios da Pedagogia da terra, “da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” GADOTTI (2001, p. 19). Essa nova ideia de pedagogia, agrega e não separa através de um olhar integral, que engloba e muda as estruturas do ponto de vista econômico, social cultural e ambiental, ou como o próprio Gadotti (2001, p. 21) coloca: “um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra”.

7.1. A vida, e, portanto, a natureza é feita de ciclos

A Teoria de Gaia, proposta pelo biólogo James Lovelock (2010), nos apresenta a ideia de que a Terra, nosso planeta, seja um organismo vivo pois ela promove as diversidades de vidas na Terra. Elementos físico, químico e biológico presentes no planeta, e com um equilíbrio entre todos os componentes também influencia a atmosfera, o clima, as condições ideais para regular sua temperatura e seus elementos químicos, de modo a favorecer a vida.

Pensar na Terra como um organismo com elementos em equilíbrio nos auxilia a pensar nas conexões, na importância de cada elemento na cadeia alimentar, e como os ciclos são essenciais para se manter esse equilíbrio. Ao pensarmos nos elementos químicos que apenas citaremos, mas que são essenciais para a manutenção da vida como conhecemos, temos o ciclo do oxigênio, nitrogênio, carbono, entre muitos outros.

Esses elementos, ao interagirem entre si com a presença da luz solar (energia) geram água por exemplo, ou formam elementos fundamentais para que haja nutrientes em um alimento, que por sua vez irá me alimentar. Também fornece equilíbrio de nutrientes para uma terra boa que possa gerar mais plantas, hortaliças, frutas, verduras.

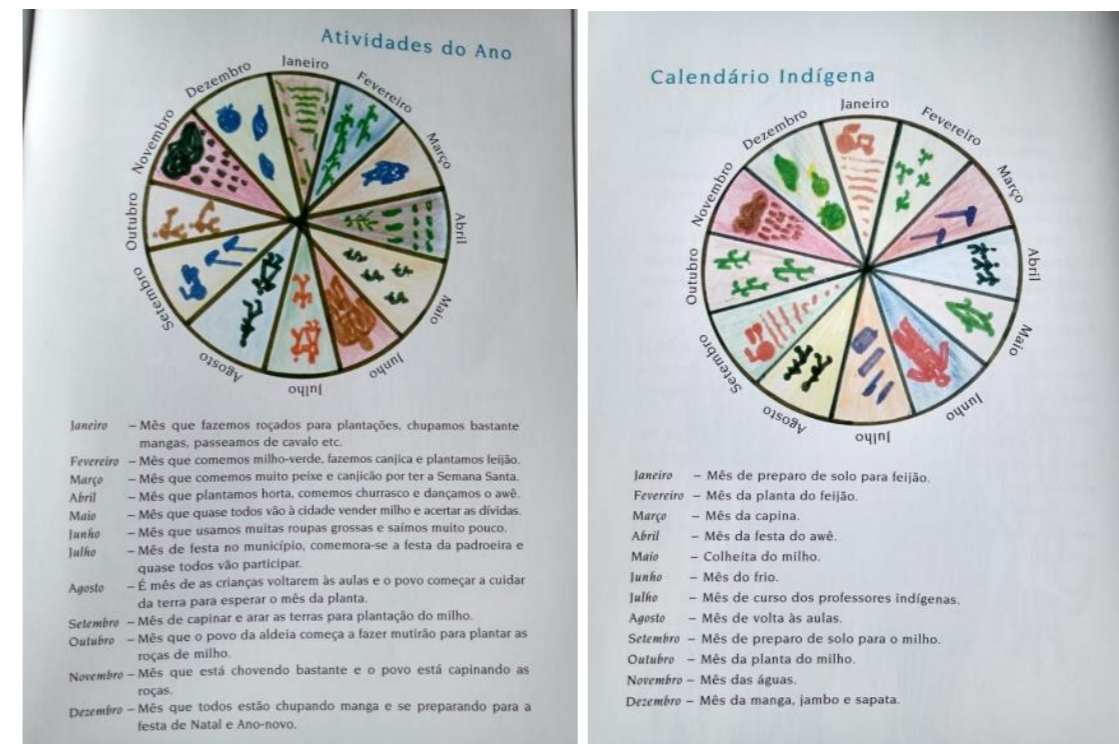
Esses por sua vez servem aos seres herbívoros, que serão alimentos de seres carnívoros, que ao morrer servirão aos seres decompositores, e esses elementos voltarão a terra. Ou seja, o ciclo de nascimento, vida e morte ajuda a sustentar a vida na terra.

Esse é um ponto essencial para o nosso trabalho, pois partimos desse equilíbrio e conexão ao conectar a terra (como elemento), o que dela nasce, ou seja, o alimento, e Os seres, que são alimentados, e esses seres por sua vez, ao morrer, também alimentaram a terra, formando esse ciclo.

Ao observamos a natureza com atenção, é possível pensar nos inúmeros ciclos que existem. O ciclo do sol e seus movimentos que influenciam no ciclo circadiano, nosso dia e noite. A lua, com suas fases, também tem o seu ciclo de 28 dias. As estações do ano, e como elas influenciam inclusive no plantio e colheita.

Todos esses ciclos são conectados e até hoje temos por exemplo alimentos típicos de uma época do ano, tanto que uma das formas de obtermos uma alimentação mais saudável e que utilize menos defensivos agrícolas (agrotóxicos) é respeitarmos a sazonalidade de cada alimento, ou seja nos alimentarmos preferencialmente dos alimentos típicos daquela época do ano. Além de acabarmos respeitando mais os ciclos da natureza, e utilizar menos agrotóxicos, acabamos colocando mais diversidade, mais sabor e cor no nosso prato.

Abaixo, duas imagens do calendário da comunidade Pataxó, Angthichay et al (2002, p. 24), em que eles dividem o ano de acordo com a época de cada parte do ciclo dos alimentos (plantio, rega e colheita), e as atividades que eles realizam durante o ano que são relacionadas a esse ciclo. É interessante observar que em um modo de vida natural, acompanhar esses ciclos é fundamental, vivendo de forma harmoniosa com a natureza.



Imagens do Livro O povo pataxó e suas histórias, 2002.

Também é interessante perceber que nessas imagens os desenhos foram feitos por crianças pataxós, o que pode se pensar em uma ideia de atividade parecida com as crianças ao trabalhar nessa ideia da tríade que o ebook apresenta.

Um outro trabalho que pode servir de referência para pensar em atividades relacionadas ao calendário natural foi uma das obras da Bienal de 2016 - Back to the fields (Volta ao campo), apresentada pela artista Ruth Ewan e em uma instalação no chão, sob um suporte circular de madeira com flores, plantas, minerais e ferramentas agrícolas a partir de referências sobre as estações do ano e das colheitas no continente europeu, fazendo um calendário anual semelhante a ideia dos pataxós, mas com objetos ao invés de desenhos.

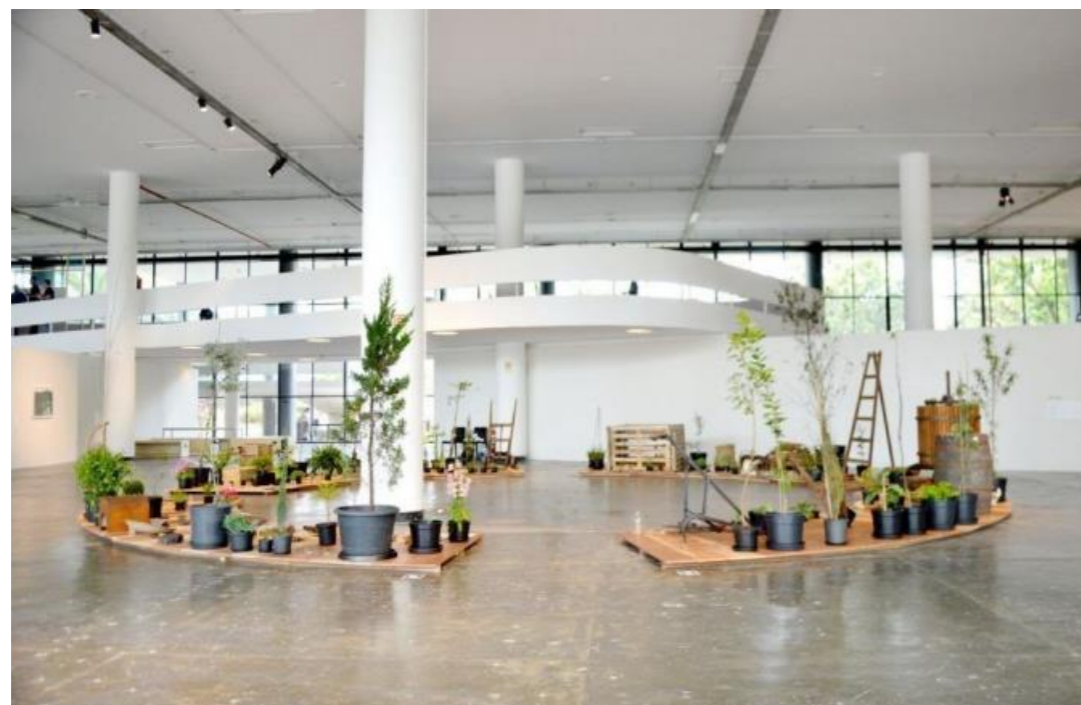


Imagem 3: Obra Back to the field, Ruth Ewans, Bienal 2016.

Fonte: <http://ruthewan.com/projects/back-to-the-fields/>

Aprendemos sobre a natureza quando saímos do útero e respiramos pela primeira vez, e continuaremos aprendendo até o final da vida, sem um passo a passo ou itens para serem cumpridos, e sim com vivências, experiências. Este ebook tem esse papel, de ser um apoio à prática educacional dando espaço para a criação de planejamentos em diversos ambientes que darão oportunidade às crianças de terem experiências próximas à natureza, para que entendam que isso faz parte delas. Por isso os 3 eixos (terra, alimento e seres) serão trabalhados de forma cíclica e o planejamento do educador, nosso leitor, e seus educandos que dirá aonde ele começa e o caminho que será trilhado.

“Experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca” - Larrosa Bondía, 2002

8. ATIVIDADES QUE PERMEIAM OS TRÊS EIXOS

Quando falamos de terra, alimento e seres, há alguns pontos comuns entre eles que os permeiam e que são fundamentais para que eles existam de uma forma equilibrada. Os pontos que consideramos norteadores são: água, sol e diversidade. Decidimos não abordar esses temas dentro de apenas um eixo específico porque assim não demonstraríamos o quanto eles são essenciais em todos eles.

Dessa forma, convidamos o leitor a ler as seguintes atividades sobre água, sol e diversidade com o olhar de que são aplicáveis dentro dos três eixos e que só precisam ser contextualizadas dependendo da intenção do educador, ao mesmo

tempo, acreditamos no processo de integração da criança, então possibilitar seu contato, seu brincar, ao ar livre, explorando e descobrindo, sempre que possível é tão importante quanto.

8.1. Água

A água é fundamental para a existência da vida. Tudo o que tem vida tem água. Como o ciclo da água funciona? Ele interfere no nosso plantio e na nossa vida? Um solo seco é saudável? Quanto tempo conseguimos ficar sem água, e quanto de água temos em nosso corpo? Onde e como elas nascem? Trouxemos essas perguntas como pontos que despertem curiosidade e possam ser investigados pelos alunos por exemplo, como uma forma de observar essas relações de interdependência. Aqui algumas sugestões de atividades, mas também o brincar com esse elemento é tão importante quanto. Um banho de mangueira em um dia de calor, por exemplo.

8.1.1. Atividade 1

Com as crianças, encher um copo com água e fazer uma marcação de até onde há água no copo. Colocá-lo em uma janela ou mesmo um lugar aberto da escola e deixar ele de um dia para o outro.

No dia seguinte ver o que ocorreu com a água: Diminuiu a quantidade? Aumentou? Se manteve? Por que? Caso houvesse outra condição climática naquele dia o resultado seria diferente?

É importante que o grupo registre o antes e depois da experiência para ajudar a tirarem suas conclusões e até repetir o experimento para ver se alguma coisa mudará dependendo do dia que ele é feito.

8.1.2. Atividade 2

Em uma panela (de preferência com a tampa transparente, pode substituir por uma travessa ou prato de vidro transparente) colocar água junto com as crianças e se atentar ao fato de a tampa da panela estar seca nesse primeiro momento.

Ferver a água com a panela tampada e mostrar para as crianças o vapor que se forma e as gotinhas que ficam na tampa. Quando juntar bastante gotinhas na tampa, destampar e mostrar a chuvinha que cai da tampa.

Utilizar essas duas experiências para falar do ciclo da água: O mesmo que acontece na panela na experiência 2, acontece na natureza, assim como o mesmo que acontece no copo na experiência 1 também. A chuva é a água dos rios que evapora e chove de novo. Por que esse ciclo é importante para nós humanos?

8.2. Sol

O Sol é essencial para a manutenção da vida como conhecemos hoje na Terra. Nas plantas possibilita a transformação da energia solar e gás carbônico em água e oxigênio, além de trazer luz e calor. Se não há sol, não há luz, fica tudo escuro, portanto, ao planejar atividades com sombra, podemos conectar ao Sol, pois ela só existe porque há uma fonte de luz. Podemos pensar em atividades envolvendo as sombras e brincar com elas. Inclusive o artista e educador Gandhi Piorski (2018, p.131) classifica atividades de sombra, como atividades do elemento fogo, ou seja, relacionadas ao Sol.

Lembrando também da importância das brincadeiras ao ar livre, sentir o Sol no nosso corpo, observar as nuvens, escutar os pássaros, além de ser saudável pois aumenta nossa vitamina D e como consequência melhora a nossa imunidade.

8.2.1. Atividade 1

Quando a sombra aparece sabemos que existe luz, existe calor, existe o Sol. E quando ela não aparece?

Colocar um objeto sobre uma folha sulfite, em um ambiente iluminado pelo sol. Peça para que as crianças desenhem o contorno da sombra desse objeto mas para que não tirem ele nem a folha do lugar. Depois de algum tempo, volte e peça para que desenhem novamente o contorno com outra cor. Faça perguntas que disparem a curiosidade das crianças em relação a mudança que acontece entre o primeiro e segundo contornos, por que ele mudou? Se o local da folha e do objeto se manteve, por que o desenho ficou diferente? Qual dos itens necessários para que o primeiro desenho acontecesse mudou no segundo?

Depois converse sobre a necessidade das plantas em ter Sol perto delas, seja diretamente ou não, sobre o quanto ele é importante para nós por conta do calor, mas que em excesso pode fazer mal. Comente também sobre seu papel no ciclo da água.

8.2.2. Atividade 2

Vamos brincar de teatro de sombras? Utilizando uma fonte de luz, faça projeções nas paredes com o próprio corpo, quando me aproximo, quando me afasto muda o tamanho e seus contornos? E quantos movimentos conseguimos fazer com as mãos?

Uma outra forma bem legal de brincar e contar histórias, é fazer desenhos no papel cartão, recortar e projetar suas formas na parede, e é possível fazer recortes nesse desenho e com o papel celofane trazer cor. Essas projeções nas paredes são muito divertidas para trabalhar a imaginação.

8.3. Diversidade

Esse talvez seja o ponto menos óbvio à primeira vista, mas que passa a ser bem nítido quando pensamos que nós somos seres diversos (ninguém é igual a ninguém), que existe uma diversidade nos seres vivos, seja do reino animal, vegetal, mineral, e que cada ser tem a sua funcionalidade para que o ciclo da vida ocorra. Uma alimentação com todos os nutrientes precisa ser diversa, da mesma forma que um solo rico em nutrientes é aquele que apresenta uma diversidade de seres e de composições químicas que proporcionam equilíbrio - seres aeróbicos, não aeróbicos, bactérias, fungos, seres micros que vivem na terra, raízes de leguminosas que possuem bactérias que participam do ciclo do nitrogênio. Se conseguíssemos olhar para dentro de nós mesmos, ficaríamos abismados com a quantidade de seres que nos habitam e nos proporcionam uma boa imunidade, por exemplo.

Atividades cotidianas como pensar nas características de cada criança e pensar nas nossas semelhanças e diferenças podem ser realizadas com outros seres também. Imagina pensar em semelhanças e diferenças entre os insetos, por exemplo. Seres mais diversos não há! E no nosso prato, quantas cores, formas e cheiros tem? Com a terra é a mesma coisa, um plantio de monocultura (plantio de apenas um produto) enfraquece o solo, já um plantio diverso, uma floresta ela se equilibra na diversidade. Observar as diferenças entre nós, e ao redor, e refletir sobre é uma atividade que retrata essa importância.

8.3.1. Atividade 1

Um jogo que traz essa diversidade é o educador dar o nome para cada criança de uma planta, um nome diferente do outro, e pedir para elas se apoiarem em círculos com os braços sobre o outro. Conforme o educador vai contando uma história, as plantas que ele falar o nome (como se ele tivesse sido cortada, ou comida por exemplo), ele irá "cair", mas como é um grupo equilibrado, o grupo como um todo, não cai, ele continua se sustentando, as crianças restantes continuam apoiadas umas nas outras. Depois, faça o mesmo círculo, só que nesse momento, o educador falará para cada criança a mesma planta, por exemplo, cana de açúcar, e ao contar a história, quando ela for cortada, todos cairão no chão e a roda se romperá. Uma atividade simples que mostra que a força da diversidade é importante, e que pode ser pensada para várias faixas etárias, e adaptada principalmente na discussão, mas o ponto da importância da diversidade é experienciada.

9. SERES

Quando pensamos em seres vivos nos vêm à mente os animais em geral, e as plantas, porém é uma resposta ainda difícil de ter uma definição aceita por todos os meios acadêmicos. O que é considerado um ser vivo? Para que consigamos saber o que são, eles precisam atender a alguns conjuntos de requisitos, de acordo com Azevedo (2020) como: Composição química, como carboidratos, lipídeos,

proteínas, água e sais minerais devem estar em sua composição, em maior ou menor grau. Possuir células: uma (unicelular) que realiza todas as funções da vida, ou várias (multicelulares), possuir material genético, metabolismo (liberação de energia, movimento, crescimento), reprodução e hereditariedade (transmitir seu material genético).

Mesmo assim, é muito fácil distinguir o que tem vida e o que não tem, em alguns casos, mas nem sempre.

9.1. Mamíferos como a gente

Mamíferos são animais vertebrados, pertencentes à classe Mammalia, que se destacam pela presença de pelos e pela produção de leite. Somos animais endotérmicos, ou seja, mantemos a temperatura interna constante: a camada de gordura, o gasto energético e os pelos ajudam a manter essa temperatura. Esses podem se perder, e de acordo com o modo de vida do animal, irem desaparecendo aos poucos.

A produção de leite, se deve ao fato de que os mamíferos em sua maioria alimentam seus filhos, criando uma relação de dependência direta do filhote com sua mãe ao nascer. Esse tempo de dependência varia em cada espécie, garantindo maior chance de sobrevivência a esse ser.

Sua reprodução pode ser placentária, ocorrendo dentro do corpo da mãe. Marsupial, em que o início da gestação ocorre dentro do corpo da mãe, e depois do lado externo, dentro de uma bolsa chamada de marsúpio, como os cangurus ou, aqui no Brasil, o saruê, por exemplo. Também há os monotremados, que botam ovos, como os ornitorrincos.

É um grupo com diversas adaptações e características que permitem que esses animais possam ocupar habitats e espaços diferentes, podendo ser aquáticos, terrestres e voadores. Os mamíferos podem se alimentar de carnes (carnívoros), vegetais (herbívoros), ou de ambos (onívoros), e de acordo com a dentição, podemos identificar o modo de vida e alimentação.

São componentes essenciais nas cadeias alimentares, ocupando todos os níveis de consumo (de herbívoros, como as vacas até os carnívoros, no topo da cadeia). Estima-se que existam em todo o mundo, cerca de 4.250 espécies de mamíferos, sendo que no Brasil, país muito diverso, ocorrem 652 dessas espécies. Em regiões tropicais a observação de mamíferos em seus ambientes naturais é difícil, devido aos seus hábitos contidos, enquanto que pegadas são facilmente encontradas (NETO et al., 2015, p.126).

Uma atividade bem interessante é brincar de fazer e marcar pegadas em massinhas, e adivinhar de qual animal é essa pegada, e claro, colocando uma pegada humana, afinal, somos animais, e mamíferos.

9.2. Aves

Quando olhamos para as aves, pensando em seu tamanho, cores e cantos fica até difícil de acreditar que elas são originadas da mesma linhagem evolutiva dos dinossauros, ou seja, as aves são os dinossauros que sobreviveram até os dias de hoje, e mais precisamente, originados da espécie terópode (dinossauros bípedes), ao "celurosauros maniraptores, grupo de dinossauros ágeis que apresentavam, por exemplo, uma quilha no osso do peito, mão com número reduzido de dedos e fúrcula (osso da sorte), características também presentes em aves." FONTANA et al. (2003, p. 189). Alguns elementos desses grupos possuíam penas, mas elas não tinham a função de voar, como ocorre atualmente com as aves.

As aves, assim como os mamíferos, são seres endotérmicos, ou seja, mantém uma temperatura estável independente da temperatura externa, e para que ocorra essa manifestação, se gasta bastante energia. Uma outra característica é a capacidade de voar, salvo algumas exceções como o pinguim e as emas, essas duas características (temperatura estável e voo) foram fundamentais para a evolução das aves.

Esses animais possuem as penas, sua característica fundamental e que permite que consigam voar e se manter quentes, além de ajudar na camuflagem, sinalização, reconhecimento específico e atração ou conquista de parceiros para o acasalamento. As aves botam ovos (são ovíparas), o que faz muito sentido se pensarmos no peso que seria carregar os filhotes para um animal que voa.

A alimentação das aves é diversa, desde "insetos e outros pequenos animais (como as andorinhas e a corruíra), de frutos (araponga e tucanos) ou de sementes (canário e coleirinho), ou então apresenta uma dieta mista, como os sabiás." FONTANA et al. (2003, p. 190).

Para manter o corpo quente e para voar é gasta muita energia, por isso, há poucas aves herbívoras, e mais aves carnívoras (gaviões e falcões), piscívoras (que se alimentam de peixes, como muitas garças e o biguá) e necrófagas (que consomem carniça, como os urubus). Uma curiosidade também é que alguns alimentos influenciam na cor da ave, por exemplo, o flamingo que tem a cor salmão devido aos carotenoides encontrados nos camarões de que se alimentam.

A relação alimentação, modo de vida e formato do bico é muito interessante, além disso as aves não possuem dentes, e os bicos então também funcionam para triturar alimentos duros (junto ao órgão moela). O bico também serve para transportar materiais, construir ninhos e pentear as penas. Uma atividade muito interessante é fazer esse exercício de olhar um bico e pensar no que ele come, um bico de beija-flor, é totalmente diferente de um bico de gavião, de tucano, ou de um sabiá.

Ainda teria muita coisa para trazer sobre as aves, como seu canto, suas cores, seu modo de vida, suas danças de acasalamento, as diferentes formas de ninhos. Mais de 9.000 espécies de aves são reconhecidas em todo o mundo e, 21% delas (quase 2000), são encontradas no Brasil, sendo que 10% dessas estão

ameaçadas. "A Amazônia apresenta o maior número de espécies, seguida pela Mata Atlântica e o Cerrado" (MARINI e GARCIA, 2005, p. 96)

9.2.1. Atividade

A preservação dos biomas e o habitat das aves são questões interessantes e necessárias para se trabalhar com as crianças, além disso, projeto com aves tem um universo gigante a ser explorado, desde essa relação direta das aves com dinossauros (pois as crianças adoram dinossauros), ou também trazer pesquisas por exemplo, quais aves encontramos aqui nas proximidades da escola, e quais árvores temos por aqui? Existe essa relação, ou mesmo se pensar nas árvores que encontramos, como será o bico desses pássaros?

Conseguimos escutar algum canto de pássaro nas proximidades, e será que encontramos ninhos por aqui? Que horas que eles cantam? o que será que quer dizer? Enfim, há mil possibilidades de se trabalhar com aves, inclusive trazendo para os três eixos (terra - alimento - seres), pássaros são seres polinizadores, que sequestram e são fundamentais para as cadeias alimentares e para os ciclos de vida.

Outra sugestão muito rica é realizar visitas com as crianças quando estiverem estudando as relações de cores, bicos, alimentos. O museu de zoologia ou o museu de anatomia veterinária da FMVZ da USP são ótimos exemplos. Além disso, muitos parques promovem passeios para observar aves, como o Ibirapuera. Há também as visitas a sítios (pode-se aproveitar a visita a agricultores familiares), pois muitos possuem galinhas que são aves, mas também podemos encontrar pavões, patos, marrecos etc. O mundo da ornitologia é muito rico, vale ter um olhar observador do que se encontra no território e pensar em algo característico para que as crianças possam construir esse conhecimento juntos.

9.3. Os insetos são amigos

Ao pensarmos na tríade do projeto (alimento - seres - terra), e nos ciclos da natureza, temos nos polinizadores, seres essenciais para a manutenção desse ciclo. O que passa pela sua cabeça quando pensa em insetos? Quais vêm a sua memória, quais sensações essas memórias trazem?

Pois bem, mesmo que todo mundo consiga enumerar alguns insetos, esses bichinhos ainda sofrem muito preconceito por parte da sociedade. Gostamos de alguns e rejeitamos a maioria. Por diversas razões os insetos foram muito incompreendidos por quase todos nós, porém hoje é inquestionável a importância desses seres para a sustentação da vida, e junto a isso, um grande alerta: os insetos estão diminuindo em uma frequência rápida.

Os insetos são as espécies com maior quantidade e diversidade da natureza, para ter uma ideia, se juntássemos formigas e cupins do mundo, o peso gerado é maior do que se pesasse todos os mamíferos. Temos mais de um milhão de

espécies de insetos, sendo que só foram catalogados um terço deles. De inúmeras cores, formatos e tamanhos, eles possuem certas características comuns a todos, como o corpo dividido em cabeça, tórax e abdome, três pares de pernas, dois pares de asas (presentes na maioria das espécies), um par de antenas, um par de olhos compostos, peças bucais aparentes (LOPES et al., 2013, p.126).

Os insetos são essenciais para a cadeia alimentar, servem de alimento para muitos seres como sapos, lagartixas, aranhas, que também servirão de alimentos para outros animais. Sua importância para o ecossistema é enorme: controlam as pragas, fazem reciclagem de nutrientes, mantêm o solo saudável, são polinizadores inclusive para alimentos importantes para a nossa alimentação (RAMALHO, 2018).

É importante trazer a discussão, principalmente porque temos uma espécie de rejeição aos insetos, ou porque temos medo, ou porque achamos feios, mas que eles estão correndo sério risco de extinção. Estima-se que 40% de todas as espécies estão sumindo, e em 100 anos estejam totalmente extintos. Isso impactará negativamente toda a cadeia de vida da Terra, inclusive para nós mesmos. (QUEIROZ et al., 2016, p. 617)

Com essa diversidade de formas e cores, os insetos despertam muita curiosidade nas crianças, por isso nós educadores precisamos trabalhar esse assunto na escola, instigando a curiosidade e a pesquisa (UBA, 2018, p. 36). Além disso, os insetos atuam de forma de interdependência e coevolução com outros seres, em uma rede que quando se altera um lado, acaba desestabilizando e modificando sérias para toda a cadeia.

Os insetos que mais aparecem em um jardim, e que provavelmente iremos encontrar alguns deles em nossas atividades com a terra e horta, são: formigas, joaninha, abelhas e borboletas. Aqui iremos dar uma ideia geral desses insetos, mas é importante o educador se atentar às descobertas das crianças, pesquisar um pouco sobre eles e perceberá que cada inseto abre milhões de possibilidades a se trabalhar, é muito curiosa a forma de alimentação e comunicação de cada espécie, o que dá muito material de trabalho para pensar em atividades.

9.3.1. Formigas

Provavelmente é um inseto que todo mundo já viu na vida, bem como onde moram, o formigueiro. Quando vemos aquele montinho de terra, é preciso saber que na verdade, aquele é o teto da casa, as formigas fazem túneis, e espaços debaixo da terra, e é onde elas passam a maior parte do tempo. Podendo ser encontrados em troncos, no gramado, na terra.

São espécies que vivem em sociedades organizadas, com uma rainha no ninho, e as outras realizam diversas outras funções. Essas formigas trabalhadoras podem ser divididas em dois tipos principais: operárias e as soldados. As primeiras são as que vemos em uma maior frequência, carregando folhas cortadas e andando em filas, elas levam a comida para o formigueiro, enquanto os soldados, são de um

tamanho maior, cuja a função é proteger a todos.

As antenas das formigas, tem a função de olho, pois enxergam mal, mas se comunicam, acham o caminho e a comida através do cheiro. Quando encontram comida, elas avisam umas às outras batendo as anteninhas (UBA, 2018, p. 37). Uma curiosidade sobre esse tema, é que há animais que se fingem de formigas imitando seu cheiro, como as lagartas que emitem através da cutícula um cheiro e as formigas a protegem pois acreditam ser outra formiga, a levam para dentro do formigueiro, e ela ainda emite vibrações semelhantes à da rainha e recebe o mesmo tratamento como se fosse realmente uma rainha. A lagarta faz isso principalmente pelo formigueiro ser um lugar seguro (se a formiga for sua "amiga"), longe de predadores, e com estoque de comida principalmente no inverno.

A saúva é uma das mais conhecidas, devoradoras capazes de deixar uma planta pelada em questão de horas, elas carregam as folhas cortadas para dentro de casa, que na verdade, servirá de adubo para a produção de um tipo de cogumelo que é o verdadeiro alimento das formigas.

9.3.2. Joaninhas

As joaninhas são uma espécie de besouro, predadores de pulgões, cochonilhas, psilídeos, moscas-brancas, ácaros, ovos e larvas de coleópteros e lepidópteros (ZITELLI e RODRIGUES, 2020).

São insetos que possuem metamorfose completa (chamados holometábolos), passando pelas fases de ovo, larva, pupa e adulto. Suas características físicas lhes confere um aspecto agradável e inofensivo, sendo bem aceitas pelo público em geral, principalmente pelas crianças, além do fato de não causarem queimaduras ou irritações. Essas características tornam esse inseto apto à utilização para crianças em estudos relacionados a ciência nas escolas. (LOPES et al., 2018, p. 22)

Um ponto interessante é que a joaninha na forma que conhecemos (vermelha com bolinhas ou variáveis semelhantes) é uma espécie exótica vinda da Ásia, ela chega aqui no Brasil pela Argentina, cuja espécie foi introduzida lá propositalmente como uma tentativa de acabar com os pulgões nas plantações. Ela é muito bem adaptável, sendo hoje a joaninha mais vista por todos nós, principalmente da região sul, sudeste e centro-oeste (altas temperaturas e umidade são considerados um fator de dificuldade para a joaninha, portanto, Norte e Nordeste, que são regiões úmidas e quentes, acabam não tendo tanto a prevalência delas.

9.3.3. Borboletas

Outro tipo de inseto que muda totalmente seu corpo, a borboleta coloca ovos nas folhas, que germinaram em micro lagartinhas, que comem sem parar até, com um tamanho considerável, Procuram um lugar para começar a "empupar", formar a pupa, também conhecida como crisálida. Nesse período ela fica quietinha e é muito frágil, se ela cair, ela morre, e qualquer alteração pode gerar uma borboleta

machucada. Esse processo da pupa leva alguns dias, tempo necessário para a formação das asas, quando ela começa a sair é um momento em que a borboleta se encontra muito vulnerável, e ela precisa esperar a asa secar para poder voar, e isso pode levar até algumas horas.

Fazendo de uma forma respeitosa, e com paciência e dedicação, é uma forma interessante de mostrar esse processo para as crianças. Uma curiosidade é que as lagartas de borboletas não têm pelos e não queimam, ao contrário das temidas lagartas peludas que queimam, que irão se transformar em mariposas.

As borboletas e mariposas fazem parte do mesmo grupo, e são muito confundidas, mas há umas diferenças básicas entre elas, e é possível perceber principalmente quando estão paradas: a mariposa abre suas asas, enquanto a borboleta fica parada com a asa fechada, em pé. Se formos pensar, a borboleta azul, quando abre a asa você vê marrom, mas ao fechar você observa as tonalidades azuis. Outra diferença é o comportamento, sendo a borboleta mais diurna, e a mariposa noturna. (UBA, 2018)

Hoje se sabe que as borboletas (e mariposas) coevoluíram, ou seja, surgiram junto com algumas plantas angiospermas (as que possuem flores), sendo que existem borboletas que se alimentam de um único tipo de planta, e essa origem pode ter sido desde a época dos dinossauros.

A coloração das borboletas é, na verdade, uma forma de proteção, animais coloridos tendem a ser venenosos, por isso imitam essas cores para parecerem venenosas e ainda às vezes possuem desenhos de olhos grandes nas asas (imagem), que sugerem aos predadores um animal grande. (UBA, 2018)

9.3.4. Abelhas

Consideradas pela ONU o ser vivo mais importante do mundo, são responsáveis pela polinização de 75% da alimentação humana. Quando pensamos na abelha, normalmente vem a imagem da abelha listrada amarela e preta, com ferrão, mas essas famosas são africanas e europeias que se cruzaram, e na verdade existe muitas outras espécies, inclusive de abelhas nativas no Brasil (cerca de 300 espécies).

As nossas abelhas, as nativas não têm ferrão (elas têm um ferrão não desenvolvido), e possuem uma rica diversidade em relação ao tamanho, e cores, podendo ser verde metálica, preta, amarela, avermelhada. Aquelas abelhinhas pretinhas que grudam no nosso suor são as menores abelhas do mundo, e elas se alimentam dos sais que produzimos, sendo chamada de "lambe-olhos". (ABREU, 2020)

Além disso, o seu modo de vida, a comunicação, a forma de se alimentar, de enxergar trazem muitos leques de atividades para desenvolver com as crianças. Por exemplo, a comunicação entre elas, que se dá através da dança: flores que estão muito perto a dança é circular, para flores na metade do caminho a dança é em forma de foice, e as flores mais distantes a dança é requebrada. Será que isso não

daria uma atividade bem divertida com as crianças?

Segundo Abreu (2020) as abelhas surgiram na época dos dinossauros, quando apareceram as primeiras flores. As flores e as abelhas foram se adaptando de forma conjunta, algumas inclusive só são polinizadas por abelhas, por isso, a diminuição de abelhas impacta diretamente a reprodução de flores (e plantas, que são alimentos, nossos e outros seres). Ter uma diversidade de flores, durante todo o ano ajuda as abelhas a estarem sempre alimentadas.

As abelhas têm “bolsas” nas suas patas posteriores, a corvícula, onde carregam o pólen coletado nas flores e material para fazer a colmeia, como a resina da árvore por exemplo. (VILLAS BOAS, 2020)

A meliponicultura, que é o cultivo com abelhas sem ferrão, tem crescido muito, e é muito importante para a sobrevivência das abelhas e por consequência a nossa, atualmente, correm sérios riscos de extinção, devido principalmente à ação antrópica como uso abusivo de agrotóxicos e a monocultura.

Sugestão de atividades

Os insetos são essenciais para o processo de polinização das plantas, e como consequência para a produção de alimento e manutenção da qualidade da terra, sendo essenciais então para a nossa sobrevivência. Pensando nisso, atividades relacionadas a insetos fazem parte do nosso ciclo de atividades. Aqui iremos trazer umas sugestões, citadas de forma simples, mas que vale o educador investigar e tentar colocar em prática:

Caixa de abelhas sem ferrão

Antes de criar abelhas sem ferrão, chamadas de meliponicultura, é necessário pensar quais abelhas se irá criar, se há flores ao redor que elas gostem, e se não tem, o primeiro passo a se fazer é plantar essas flores enquanto se planeja as caixas de abelha. Com essas questões acertadas, você pode construir ou comprar sua caixa - encontra-se facilmente na internet sites que demonstram como fazer isso. A manutenção delas é particularmente simples e a ideia principal é ajudar na sobrevivência das abelhas, sendo a produção de mel um benefício secundário. Aliás, quando se trata de abelhas sem ferrão, a produção é mínima, mas em compensação, pensar que você está ajudando a recuperar e proteger uma espécie tão importante por si só já é um grande estímulo.

Uma atividade conjunta é o plantio de flores ao redor para essas abelhas, em um raio de 2 km de onde essa caixa estará.

Hotel de insetos

O hotel de insetos é criado principalmente para atrair insetos polinizadores e insetos auxiliares, que são benéficos para hortas e jardins. Ele oferece abrigo, proteção e local para a reprodução de diferentes espécies como abelhas

solitárias, joaninhas, besouros, borboletas, crisopas e moscas-das-flores, entre muitos outros. Além disso, o hotel para insetos permite observar e acompanhar de perto o ciclo de vida desses animais: é educativo e uma forma de promover conscientização sobre a importância dos insetos e de manter o equilíbrio de relações entre espécies.

Para construir, use materiais de texturas variadas para atrair diferentes grupos de insetos. Lembre-se de coletar de forma consciente o que a natureza oferece ao seu redor: madeira, pedaços de bambu, galhos, palha, pinhas, folhas secas, gravetos, cascas de árvores... E ainda: rochas, papelão grosso, rolos de papel higiênico, pedaços de telhas etc. Você pode pegar uma caixa de madeira e colocar esses materiais de forma a ter vários espaços diferentes, e claro, deixar esses espaços abertos, para que o inseto possa entrar. A variedade de tamanhos de buracos é importante para poder hospedar uma maior diversidade deles. Abelhas solitárias gostam de madeira furada e canos de bambu, joaninhas curtem gravetos e bambu de diferentes tamanhos, enquanto as crisopas (aquele inseto verdinho) gostam de palha ou papelão enrolado.

Insetário

Uma outra proposta é coletar insetos que achamos mortos. As crianças também podem contribuir trazendo de casa, trazendo algum que tenha achado interessante, mas lembrando-os sempre de que não podemos matá-los, mas sim coletar apenas se encontrado já morto. Depois de coletar, colocar em uma base de isopor ou cortiça, prender com alfinetes muito finos, e se possível, colocar em uma caixa com um vidro de proteção bolinhas antimofa para conservar por mais tempo as estruturas dos insetos. As crianças adoram observar essas estruturas e as diferentes formas dos animais. Forneça uma lupa e livros que mostram os insetos do insetário e suas estruturas.

Visão dos insetos

Além de possuírem olhos compostos, os insetos possuem um leque de visão muito maior que o nosso. Portanto, o mundo dos insetos, a forma como eles olham o mundo, é diferente. O espectro de luz é muito mais amplo, então uma flor que para nós é amarela, por exemplo, para uma borboleta é azul. Isso é muito interessante, por isso como proposta, podemos fazer monóculos ou binóculos com rolo de papel higiênico e na ponta colocar celofane azul e propor para as crianças observação do jardim e do quintal do jeito que as abelhas e borboletas enxergam.

Borboletário

Atividade muito interessante para conseguir acompanhar os ciclos de vida da borboleta e suas mudanças de forma. As borboletas botam ovos (a maioria das vezes em folhas), esses ovos eclodem, surgindo mini lagartinhas, que começam a se alimentar das folhas. Elas comem e crescem bastante até atingir o tamanho ideal, quando elas param tudo e começam a formar a pupa. Esse é um momento muito delicado e frágil, então tem que tomar extremo cuidado para não machucar ou até mesmo matar. Uma pupa que sofre problemas pode fazer com que a asa da borboleta

não se forme corretamente, impossibilitando-a de voar, por exemplo.

Para fazer o borboletário você vai precisar daqueles potes grandes tipo os de colocar arroz, com tampa. Faça uns furos nela para o ar entrar e faça também um furo no pote, em sua estrutura, e coloque o galho com as folhas que contêm os ovos dentro do pote. Lembre-se que você deve alimentar diariamente com as folhas da mesma árvore em que os ovos ou lagartas foram encontrados.

Quando virar pupa, tome o maior cuidado para não mexer e a pupa cair. Depois de duas ou três semanas, ela irá virar borboleta e sair do casulo, precisando de algumas horas para que suas asas sequem e ela consiga voar. Esse momento do voo é um momento mágico para fazer junto às crianças, elas sempre se empolgam muito.

9.5. Árvores e sua importância

As árvores fazem parte do reino vegetal, e podem ser divididas em 4 tipos: briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas.

As briófitas são os musgos. Eles precisam viver próximo a água ou ambiente úmido, pois são avasculares, ou seja, seus nutrientes passam de célula por célula, que é um processo mais demorado, e por isso, são de pequeno porte.

Em seguida, temos as pteridófitas, cujo exemplo mais conhecido são as samambaias e suas variações. Elas continuam dependendo da água para a fecundação e um dos ganhos evolutivos aqui é que são plantas vasculares, ou seja, elas possuem uma seiva e o surgimento de uma raiz característica, o que permite que ela alcance alturas bem maiores. Em florestas podemos observar a samambaia-açu, que inclusive leva 100 anos para chegar à idade adulta.

As gimnospermas são as árvores tipo o pinheiro, que possuem seiva, e sua reprodução é via sementes, mas quem faz majoritariamente sua polinização são os ventos.

Por último, as mais complexas e com uma maior variedade de espécies, são as angiospermas, que possuem flores, frutos e sementes, e sua polinização é feita por insetos, morcegos, pássaros e o vento em algumas espécies. A reprodução entre espécies resulta numa maior diversidade.

As árvores são grandes sintetizadoras da energia solar. Elas captam a luz do sol nas clorofilas de suas folhas e transformam gás carbônico em água e oxigênio. Elas são a grande conexão entre o solo (com as suas raízes) e os seres (com as suas folhas e frutos, alimentando vários seres). Além disso, promovem outros benefícios como: diminuição da temperatura e aumento da umidade da área onde se encontram, casa de muitos insetos e animais em geral, formação de corredor ecológico (permite que pássaros vivam nas cidades), absorve água da chuva (evita enxurrada), absorção de gás carbônico, remoção de poluentes. (WWF, 2019)

Nas florestas nativas tropicais, as árvores têm a função da formação de rios voadores, regulação do clima, regulação e fornecimento de água, controle de erosão, formação do solo, ciclagem dos nutrientes, tratamento de resíduos, produção de alimentos, matérias-primas, recursos genéticos. Todos esses pontos citados são exemplos de ligação e interdependência desse caráter holístico da natureza. Os rios voadores, por exemplo, se formam através da evapotranspiração das plantas e influenciam os ciclos de chuvas de suas regiões vizinhas. Por exemplo, a Floresta Amazônica influencia nas chuvas, e conseqüentemente, no clima da região centro-sul do país. (REZENDE, 2018, p. 13)

As árvores também promovem outros benefícios como a polinização, controle biológico, provisão de habitat/refúgio, controle de alagamentos, regulação da qualidade do ar e recursos medicinais. Coletar sementes, observar as árvores ao redor, trazer as folhas e mostrar suas nervuras (linhas) e como algumas têm uma espécie de pelo, enquanto outras não, algumas são ásperas, outras lisas. Cada folha é muito diferente da outra, assim como os troncos, lisos, enrugados, claros, com espinhos, e assim como as flores, ou seja, possuem uma variedade gigante. Por isso a importância de fazer essas saídas para mostrar a pluralidade das árvores e coletar sementes variadas, apontando suas diferenças, como por exemplo, o fato de que algumas sementes virem em forma de vagens, outras voarem e outras estarem nos frutos. É possível também plantar algumas dessas sementes, fazendo pequenas sementeiras com caixas de ovos. Enfim, são várias as formas de se trabalhar. Abrace uma, sinta sua textura, algumas possuem as raízes para fora da terra, e são tão grandes que é possível usar para sentar.

9.5.1. Atividades Sementeca

Quando observamos as variedades de sementes que existem, percebemos que a diversidade da natureza também se reflete nas árvores, no mundo botânico, e nas formações das sementes. As sementes têm uma importância evolutiva para que houvesse essa diversidade e adaptação de diversos espaços, além de fornecer a diversidade genética na reprodução.

Ao coletarmos sementes de diversas árvores e plantas, observamos como seus frutos e sementes variam nas suas formas, texturas, cores, peso, e como essa observação pode ir além, pensando na questão de dispersão de sementes por exemplo. Há três dispersores principais: o vento (em que sementes de ipê, jacarandá são muito leves, e seus frutos ao secarem se abrem e essa semente é levada, ou no caso da Tipuana em que a sua anatomia permite que ele voe distâncias); os insetos (com a polinização); e com as aves e mamíferos (que se alimentam de frutos e seu processo de mastigação e digestão facilita a dispersão).

A sementeca é um espaço expositivo dessa variedade de sementes. Ao caminhar e observar essas sementes, coletar com as crianças, observar, formular hipóteses de como essa semente se dispersa, por exemplo, aguçando assim a curiosidade das crianças.

Herbário

O termo herbário refere-se a uma coleção de plantas, que estão secas, e podem ser utilizados para fins de estudo ou mesmo como um álbum de imagens. O herbário funciona como uma espécie de arquivo onde é possível coletar informações diversas sobre plantas, tais como habitat, aspectos gerais da morfologia do vegetal, tamanho, entre outras. É importante o preenchimento de uma ficha que apresente informações sobre ela, tais como local da coleta, data e dados que se perderão com a secagem, como a coloração e forma das flores, folhas e frutos.

De acordo com o herbário Municipal de São Paulo (TV Cultura), as informações contidas em um herbário são extremamente importantes, pois aumentam nosso conhecimento e nossa observação sobre as características de cada planta. Além disso, essas informações são úteis, principalmente, para conhecermos as espécies contidas em uma determinada área, conhecendo um pouco sua diversidade.

Prensa de Madeira

Materiais

- Folhas de plantas ou mesmo galhos com folhas e flores
- 2 placas de madeira (dimensões sugeridas – 40x30 cm), com um furo a 2,5 cm de cada um dos quatro cantos
- 4 parafusos compridos com porcas de orelhas
- Folhas de jornal
- Papelões cortados em forma quadrada

Instruções

- 1- Sobre uma das placas de madeira colocar folhas de jornais, depois um exemplar completo da espécie a herborizar (com caule, folhas e flores/frutos, eventualmente raízes) e um quadrado de papelão. Então, ir revezando de acordo com as espécies que queira colocar na prensa.
- 2- Depois de prensadas, coloca-se todas as plantas sobre outra placa de madeira e apertam-se as porcas de orelhas dos parafusos, até sentir alguma pressão, de modo que as plantas fiquem espalmadas, mas não esborrachadas. Têm que se mudar os jornais com frequência, de início todos os dias e, posteriormente, à medida que a planta vai secando, vai-se diminuindo a frequência de substituição deles.

Prensa com Livros

Materiais

- Folhas de plantas ou mesmo galhos com folhas e flores
- Um pedaço de papelão

- Folhas de jornal
- Folhas A4
- Livros pesados

Instruções

- 1- Arrume as folhas na folha A4. Cuidado para não ficar muito junto. Separe entre 4 e 5 folhas de jornal e coloque a folha A4 por cima com as plantas na parte superior, voltadas para você.
- 2- Coloque por cima das plantas, com cuidado, umas 4 a 5 folhas de jornal. Depois coloque esse conjunto entre dois pedaços de papelão. Como se fosse um sanduíche.
- 3- Veja se nenhum pedaço de planta ficou para fora. Coloque tudo embaixo de livros pesados - a finalidade é fazer pressão em cima das plantas. Quanto maior a pressão melhor.
- 4- Deixe assim por mais ou menos 1 semana. Depois abra a prensa para retirar as folhas.

Ao terminar esses procedimentos, teremos as folhas, plantas e flores desidratadas em um papel contendo informações preciosas, como um álbum. Com isso, você pode colocar em uma pasta, ou em quadros, enfim, fica a critério do educador, mas um ponto importante dessa atividade é mostrar essa rica diversidade que existe no reino vegetal.

10. TERRA

Nesse livro a terra é vista como um ecossistema inteiro, e não apenas o ser não vivo que vemos a olho nu. É comum ouvirmos de uma criança que acabou de plantar um feijão no algodão que para uma planta crescer é preciso do sol e da água, e sim, ela está certa. Porém, é só isso? Como as comidas que a gente come crescem? É necessário algum cuidado nesse processo? A melancia nasce na árvore? E a manga é tirada de dentro da terra? Para a criança entender o mundo em sua volta, é preciso observar como aquilo que ela come chega em seu prato. Oportunizar que ela encontre respostas para essas perguntas e várias outras que vão surgir, além de criar um laço afetivo, educa para a responsabilidade socioambiental que estamos procurando.

“O solo é um organismo vivo!” PRIMAVESI (2020, p. 99).

Uma terra saudável que produz alimentos fortes e resistentes é uma terra fértil que contém diversidade de seres que decompõem orgânicos como as folhas e frutos e, assim, produzem nutrientes. Um plantio diverso também colabora para a saúde do solo, uma vez que favorece que diferentes plantas façam contribuições de diferentes nutrientes, ampliando sua capacidade de plantio.

Nesta imagem, tirada da Cartilha da Terra, livro do Primavesi (2020,

p. 109), podemos observar a diferença entre uma terra com diferentes raízes e tamanhos de plantas, protegendo-a dessa forma do sol direto, e uma terra que só possui uma espécie de planta, tornando-a pobre de nutrientes e vulnerável.

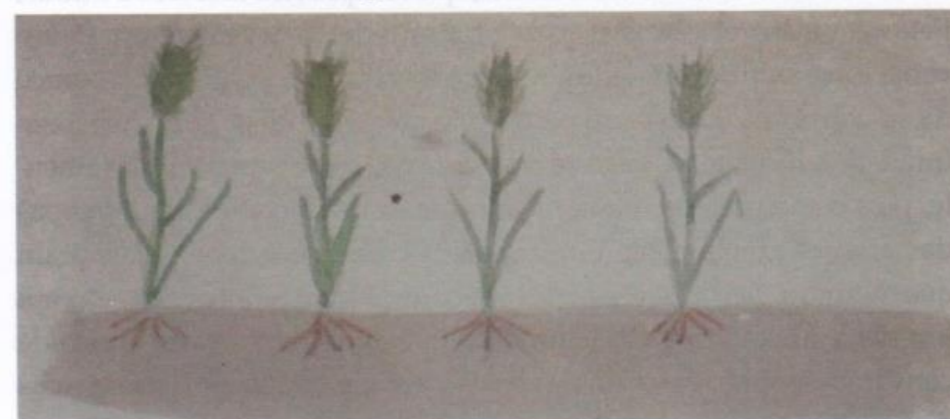
tosas entouceirantes. Cada sociedade é formada de tal maneira que os indivíduos se complementam harmoniosamente.

Esquema da associação de plantas



1. solo sombreado;
2. raízes em todas as profundidades;
3. plantas exigentes ao lado de pouco exigentes.

Esquema da monocultura



1. solo nu (desprotegido);
2. raízes, todas em uma camada;
3. todas as plantas com mesmas necessidades do solo.

10.1. Atividades Bombas de sementes

Bomba de sementes é uma forma diferente de plantio, que consiste em fazer bolas com terra e sementes e jogar nos espaços que queiram deixar mais floridos. Também é uma forma de ação de florestamento em terrenos baldios, espaços desmatados e abandonados. Ela se iniciou como uma ideia de reflorestamento em áreas desmatadas, como uma ação ativista, criada pelo agricultor e micro biólogo japonês Masanobu Fukuoka na década de 1970, cujo método de cultivo consistia em “não fazer e não intervir, dar e receber da terra de forma natural, em vez de sugar os seus recursos até o seu total esgotamento” (HEYDRICH, 2014, p. 17).

Na prática, é bem tranquilo de fazer: basta adicionar uma terra mais argilosa junto a uma terra adubada (aquelas mais escuras) em uma bacia grande, e pedir para as crianças mexerem as terras com a ideia de misturá-las. Em seguida, jogue as sementes na terra, misture novamente, e comece a fazer bolinhas. Coloque-as naquelas caixas de ovos de papelão e espere uns 2 dias para secar. Junto às crianças, vá até o local em que será realizado o “plantio”, e joguem essa bomba de sementes. As crianças adoram esse momento.

Uma dica importante, caso não consigam jogar as bombas assim que ficarem prontas: borrifar sempre que possível as bombas com água, para a terra não secar muito. É uma atividade muito interessante! As crianças gostam de fazer e é também ótima de realizar junto aos pais, por exemplo.

Tintas Naturais

Ao propor uma atividade com tintas naturais, é necessário ter em mente que não é uma tinta que substitui o guache, por exemplo. A atividade de tinta natural deve ser planejada de acordo com as suas características: ela é uma tinta aquosa, parecida com aquarela, que se fixa melhor em superfícies porosas, como papel canson (em folhas como a sulfite ela não fixa muito bem). Sabendo disso, é possível formar tintas de várias cores, e fazer vários tipos de desenho. A receita para a maioria é a substância e água, podendo usar antifúngico ou óleo de cravo para evitar que a tinta e o desenho criem bolor.

Nesse modelo é possível fazer tinta de: terra (há uma diversidade grande de cores), café, repolho roxo, beterraba, cenoura, couve, açafraão, hibisco. Uma outra forma é cozinhar cascas de cebola na água, que forma uma tinta alaranjada. Também pode-se usar folhas de couve e desenhar com a própria folha, ou pegar o açafraão da terra na sua forma natural e desenhar com ele diretamente sobre o papel, como um giz de cera natural.

Filtros

Uma proposta muito interessante para mostrar a terra em diferentes situações e a importância da cobertura vegetal. Para isso iremos usar três garrafas pets, pode ser também aquelas de água de 5 litros que serão os “vasos”. Faremos um

corte retangular em sua superfície (a parte que ficará para cima quando colocarmos ela deitada). Com outros três fundos de garrafa pet, faremos um vasilhinho, fazendo dois furos laterais e amarrando com um barbante, envolvendo a boca da garrafa deitada, como mostra a figura. Em uma garrafa colocaremos terra, na outra colocaremos terra com folhas secas e na terceira, iremos colocar mudas de plantas diversas, e esperar e cuidar até essas plantas crescerem um pouco.

Até esse momento, a boca dessas garrafas deve estar fechadas. No dia da experiência, retire as tampas e jogue água nas 3 (você pode simular com as crianças um processo de chuva intensa, por exemplo). Perceba a cor que sai a água de cada garrafa. Elas são iguais? Se não, o que isso pode dizer? Essa é uma experiência que simula a erosão do solo, ou seja a saúde do solo. A garrafa com apenas terra demonstra um processo de quase desertificação do solo, uma área sem cobertura nenhuma, enquanto as garrafas com plantas mostram o quanto elas protegem nosso solo e o quanto a cobertura vegetal é importante, pois impede que os raios de Sol entrem em contato direto com a terra, evitando que vire uma terra seca, e pobre de nutrientes.

10.2. Minhoca - melhor amiga da Terra

As minhocas são uma das melhores amigas da terra, cavando túneis que auxiliam a entrada do oxigênio (aerando a terra, em outras palavras) e que auxiliam a retenção da água, mantendo o solo mais úmido. Elas reciclam o resto de comida e matéria orgânica presente na terra, podendo se alimentar o equivalente ao seu peso em um dia. Esse processo recicla a terra pois as fezes das minhocas viram o húmus, um adubo orgânico nutritivo que promove a recuperação do solo e que abordamos no capítulo sobre plantio.

Entre algumas curiosidades sobre as minhocas, seres inofensivos que nos dão tantos benefícios, está o fato delas não gostarem de luz, ficam sempre escondidas embaixo da terra, e só saem quando o ambiente está escuro (muito perceptível no minhocário). Elas possuem cinco corações, respiram através da pele, e são seres hermafroditas - ou seja, uma minhoca possui órgãos reprodutores femininos e masculinos, e para se reproduzir ela faz uma troca com outra minhoca, na qual ambas ficam "grávidas" e botam ovinhos que iram se desenvolver em novas minhocinhas.

Como as minhocas enxergam? Na verdade, elas não possuem olhos, nem orelhas, ou melhor, não possuem sistema visual e nem auditivo, mas possuem muitas células sensoriais no seu corpo, permitindo sentir, se locomover e se comunicar debaixo da terra.

Atividade Minhocário

O minhocário é uma forma prática de observar o ciclo de compostagem que é o ponto central do nosso projeto. A terra é o local onde a semente germina, onde nasce o alimento que alimenta nós e tantos outros seres que, ao voltar para

a terra, irão se decompor, nutrindo-a, e assim fechando seu ciclo. Além disso, o minhocário irá produzir húmus e biofertilizante (chorume) que você usará na horta. Uma reportagem de Floresti (2018) coloca que "Crianças que nascem em uma casa com composteira, crescem sem relacionar o resíduo orgânico ao lixo. Culturalmente é muito poderoso." Ou seja, se começarmos desde cedo a mostrar para nossas crianças que a decomposição dos nossos resíduos vira terra, podemos mudar a relação das crianças com o lixo que produzimos (principalmente o orgânico, que é responsável por metade dessa produção).

Um ponto importante é o que se pode colocar no minhocário: nada de carne e cítricos, nem cascas de cebola e alho, nem sobras de comida cozida, como arroz e feijão. Outros alimentos são permitidos e seus tempos de decomposição variam muito dependendo do material e do tamanho dos resíduos. Na EMEI Anísio Teixeira na zona Sul de São Paulo, cada sala tem seu minhocário e as crianças colocam restos e cascas de frutas (banana, por exemplo) que elas mesmas cortam com tesourinha para diminuir o tamanho e facilitar o trabalho das minhocas.

Essa é uma atividade que pode ser feita semanalmente ou a cada 10 ou 15 dias, dependendo da capacidade do minhocário e da quantidade de crianças que participarão. É possível também fazer uma composteira que não utiliza minhocas, mas que permite decompor uma maior variedade de alimentos, inclusive cítricos (como restos e cascas de laranja, limão e abacaxi), porém esta demora um pouco mais para começar a se decompor.

Agora, mãos à obra e iremos explicar passo a passo como se faz. Você precisará de três caixas grandes: podem ser baldes, como aqueles de gordura vegetal que se encontra em qualquer padaria, ou até mesmo bacias ou caixas retangulares de plástico. Independente de qual você arranjar, elas precisam ter tampas.

Passo 1: Iremos furar com prego ou furadeira a parte de baixo de dois baldes (um não irá ser furado) e furos laterais na parte de cima dos baldes. Esses furos são importantes para a passagem de ar e de minhocas.

Passo 2: A ideia é fazer como uma torre com os baldes, então é importante encaixá-los. Para isso iremos cortar a tampa, para que os baldes se encaixem. Atenção, uma das tampas não irá ser cortada, e será usada no balde de cima para proteger a composteira.

Passo 3: Abrir um buraco embaixo do balde para encaixar uma torneira. Coloque de uma forma que fique bem vedado. (Não é essencial, mas facilita muito na coleta do líquido produzido, o chorume ou biofertilizante.)

Passo 4: Vamos cobrir o buraco do balde de baixo com uma meia calça velha, dar um nó, colocar a tampa e cortar a parte que sobrar. Isso ajudará as minhocas a não caírem no balde 3, pois elas podem se afogar no húmus que irá formar.

Sua composteira está pronta! Agora vamos explicar como ela funciona.

Os três baldes ficam um sobre o outro como uma torre. O de baixo

(3), o do meio (2), e o de cima (1). Inicialmente, você colocará um pouco de terra com minhoca no balde 1, e os restos de frutas no balde 1, cobrindo com serragem para não deixar muito úmido. Depois de aproximadamente dois meses, começará a se formar o chorume, ou melhor, biofertilizante. Fique nesse processo, colocando frutas, e cobrindo com serragem e folhas secas, até encher. Depois, você troca o balde 2 com o 1, ou seja, o que estava em cima, vai para o meio, e o do meio para cima. E repete o processo. Quando a terra que estava no meio (agora balde 2) ficar uniforme (perde bastante água), significa que ela virou um composto perfeito para ir para a terra e para plantio, misturando com uma terra um pouco mais seca.

As minhocas que você vai colocar devem ser da espécie californiana, pois elas se reproduzem e decompõem os alimentos muito rapidamente.

Quanto ao biofertilizante produzido, ele é ótimo para plantas e hortas, e deve ser diluído na proporção de 1 de biofertilizante para dez de água. No processo escolar, acaba sendo ótimo tanto para as hortas e plantas da escola, mas também para levar para casa e plantar. Enfim, são muitas as possibilidades de atividades. Além disso, as crianças também podem participar da confecção da caixa, decorando-a do lado externo.

11. Alimentos

O alimento é o que nos nutre, nos dá calorias, nutrientes para ficarmos saudáveis, fortes, com disposição, e isso vale tanto para nós humanos, como para todos os seres. E de onde vem esse alimento? Como é a minha relação com ele?

As atividades que pensamos para esse eixo envolvem o plantio e as diversas etapas que existem: da escolha do local, da preparação da terra até finalmente a colheita e a celebração ao me alimentar do que plantei. Além disso, é um trabalho coletivo e que requer paciência, pois o tempo é o da natureza.

O modo que vamos consumi-los vai se tornar uma experiência para os nossos alunos, tanto de sensações (olfato, visão, paladar, tato e audição) e de afetividade (afinal, ele viu o alimento se desenvolvendo), como também uma experiência sobre o próprio consumo consciente e natural, aproveitando-o como um todo, sem desperdício.

11.1. Atividades Plantio

A ideia da atividade de plantio é diferente do que consideramos uma horta convencional, que depende de muito espaço e sol e demanda muito cuidado e mão de obra. Aqui estamos falando de uma “horta pedagógica” em que dentre seus principais objetivos encontra-se o de conseguir observar o desenvolvimento da semente, o crescimento e as necessidades de uma planta, e em algumas instâncias, colher e nos alimentar dela. Ao pesquisar alguns livros sobre hortas escolares,

encontramos citações colocando borboletas, formigas e pássaros como “pragas” e explanando formas nada pacíficas de eliminá-los em detrimento da colheita - algo que contraria a motivação base do nosso projeto que é de nos conectarmos com a natureza como parte dela. Por isso, propomos que outro objetivo necessário desse plantio seja também pensar nesses seres que o visitam como parte do sistema e que a terra e a natureza beneficiam a todos nós. Ao cultivar alimentos para nós, por que não deixar que outros serem se alimentem ali também?

O plantio é uma proposta pedagógica excelente para se trabalhar a tríade proposta neste ebook: terra, alimentação, seres, pois ele desperta curiosidade e investigações, promovendo a “interdisciplinaridade e a educação ambiental como tema transversal” FRUG et al. (2013, p. 32). Pensando nisso, podemos ampliar nosso olhar sobre plantio. Quem sabe escolher cultivar maracujá para atrair borboletas e ainda podermos contemplar a linda flor que dela nasce, o processo de amadurecimento da fruta, e tomar um suco? Ou talvez fazer um jardim de flores, para atrair polinizadores, onde muitas dessas flores são comestíveis, podendo compor alguma salada do almoço! Além de um jardim das borboletas, pode-se fazer um jardim de polinizadores, por exemplo, caso a escola pense em ter um meliponário (uma caixa de abelhas sem ferrão). É importante trazer para esse jardim, flores que florescem o ano todo e que apresentem uma diversidade de espécies para essas abelhas polinizarem.

Portanto, a primeira coisa a se fazer é desmistificar o conceito que temos de horta. O plantio de hortaliças convencional é trabalhoso e requer manutenção e cuidado em dias que as escolas estão fechadas, como fins de semana, feriados e férias escolares - ou como agora da quarentena. Por isso, sugerimos plantas mais resistentes para serem plantadas junto às hortaliças, temperos (flores de manjerição atraem muitas abelhas nativas) e flores. Essas plantas consideradas mais resistentes são as PANCS (Plantas Alimentícias Não Convencionais), que são plantas/ervas de desenvolvimento muitas vezes espontâneo “com grande importância ecológica e econômica. Muitas destas espécies, por exemplo, são alimentícias mesmo que atualmente em desuso (ou quase) pela maior parte da população.” (KINUPP, 2009, p. 1)

É preciso elaborar as atividades, focando em todo o processo, nas diversas etapas que iremos colocar a seguir:

A. Escolha do local

A primeira etapa é a observação para a escolha do local, o olhar junto às crianças dos espaços que tem na escola. Existem lugares em que há áreas externas já abertas? E o sol? Onde ele nasce, onde aparece, quanto tempo fica? Esses são pontos super legais de trabalhar com as crianças. Trazer questões para elas perceberem sobre o lugar em que vivem, fazer esses testes em suas casas, onde entra o Sol primeiro, que horas entra, o Sol já está alto? Ou mesmo aquela brincadeira de apontar a mão direita para onde o Sol nasce, que é o Leste, a esquerda onde se põe, Oeste, a frente é o Norte e atrás, o Sul.

Caso não se tenha espaço externo, há a possibilidade de cultivar

tubérculos, como batata, batata doce (Imagem 1) ou cabeça de cenoura. A observação do desenvolvimento das raízes (imagem 2) e da formação de folhas demonstra a importância da conexão da planta com o solo, da troca de água e nutrientes. Inclusive, as folhas da batata doce e da cenoura são comestíveis, então essa é uma ótima oportunidade de mostrar para as crianças formas de se aproveitar integralmente do alimento.

Uma outra dica para esse plantio é considerar criá-lo em um local com acesso a água, para que se possa ter uma rega cotidiana mais fácil. Procurar fazê-lo próximo de torneiras, por exemplo. Se o plantio for grande, aconselhamos o uso de mangueiras perfuradas. Além disso, aconselhamos que seja feito em um espaço com pouca circulação de pessoas, ou que pelo menos não esteja em um caminho de passagem.



Imagem 1 - Batata doce na água e seu desenvolvimento (3 meses), e Imagem 2 - raízes da batata doce.

B. A terra

A qualidade da terra é essencial para o sucesso do plantio. As terras de quintais costumam ser muito duras e compactadas, pobres em nutrientes e sem oxigenação. Precisamos mexer nessa terra para deixá-la mais fértil. Você pode raspar a terra vermelha dos quintais da escola, se disponível, ou comprá-la. A terra boa é “rica em matéria orgânica, e por isso tem a coloração mais escura, a famosa terra preta”. (FRUG et al., 2013, p. 39)

O húmus proveniente do minhocário (que abordamos no eixo da terra) ao se misturar com essa terra mais seca, produz uma terra fértil. Solo arenoso recebe argila e solo argiloso recebe areia, terra boa para plantio possui esse equilíbrio.

C. Formas de plantio

C.1. Direto no solo

Ao plantar diretamente no solo é necessário que a terra tenha profundidade de no mínimo 30 cm, para que as raízes consigam se desenvolver e as plantas crescer. Em seguida, deve-se preparar essa terra, afofá-la, fazer as misturas necessárias para que fique uma terra aerada e fértil. Procurar também mangueiras furadas para rega constante. As crianças devem regar uma vez por semana, mas a mangueira regará constantemente, inclusive nos fins de semana, feriado, férias, ou num momento como o atual de pandemia.

C.2. Caixote de madeira

As caixas de frutas/frutas, que inclusive são muito comuns nas entregas de frutas e verduras nas escolas, são muito práticas para o plantio. Você precisa forrá-la com papelão e preenchê-la com a terra preparada. Você pode pegar madeiras de outra caixa para fortalecer o fundo, e assim deslocar a caixa com mais segurança. Lembre-se que depois de um tempo a madeira se decompõe, sendo necessário tomar cuidado nesse deslocamento. Uma atividade legal para fazer junto às crianças é a decoração da caixa, pintando-a. Mas antes lixe a caixa para tirar os fiapos de madeira.

C.3. Pneus

Pneus velhos podem ser adquiridos gratuitamente, mas precisa-se ficar atento pois eles também têm “fiapos” que podem machucar. Por isso, a seleção dos pneus deve ser feita com cuidado e um adulto deve lixá-los antes das crianças entrarem em contato. Caso decidam pintar os pneus, use tinta à base de óleo (que também deve ser apenas manuseada por adultos - quem sabe fazer um mutirão em família?).

É importante preencher todo o pneu com terra, se atentando as laterais. Um ponto positivo é que se pode empilhar e deixar na altura das crianças, além de poder fazer formas e caminhos com eles. Devido ao material da composição do pneu, a dica é plantar mais flores ou temperos, por exemplo, fazendo um jardim de borboletas ou um jardim aromático.

C.4. Com telhas

O plantio com telhas fica bem bonito e pode ocupar pouco espaço semontado em formato de espiral com o centro mais alto que as bordas. Pode também ser usado na contenção de terra dos canteiros ou criar-se a configuração que quiser com os tijolos para o plantio.

Há outras muitas formas de plantio como em cano de pvc, garrafa pet, bambu, pseudocaule de bananeiras... Enfim! A escolha vai depender do espaço e do

material que a escola tem disponível. Para cada uma há necessidades e características diferentes.

D. O que plantar?

Os canteiros cultivados com uma variedade de plantas diferentes; flores, ervas, verduras e legumes provocam uma necessidade de inclusão em vez de separação e uma percepção de qualidades individuais das plantas (...) Canteiros mistos imitam a natureza na maneira que a biodiversidade se organiza (FRUG et al, 2013, p. 61)

Pensando nessa diversidade das plantas, a ideia então é plantar uma variedade delas. Nunca apenas uma espécie com todas próximas ou no mesmo canteiro. Por isso é necessário pesquisas de plantas “amigas”, que se fortalecem juntas. Segundo Primavesi (2020, p. 66) há as culturas consorciadas, como por exemplo milho, abóbora, feijão, ou mandioca e melancia, que “não somente protege melhor a terra, mantendo-a mais úmida e mais fresca, como quebra o efeito da monocultura”.

D.1. Flores

Plantar flores atraem polinizadores! Há também uma variedade grande de flores comestíveis. Entretanto, atenção a qual flor irá cultivar e como. Por exemplo: se for plantar a capuchinha, que é fácil de ser cultivada e é comestível, é necessário se atentar ao fato dela ocupar muito espaço e, conseqüentemente, prejudicar o crescimento de outras flores. Nesse caso, o ideal é plantá-las em um espaço delimitado, e ao seu redor plantar outras flores.

D.2. Temperos e ervas

Temperos e ervas crescem rápido, são cheirosos e possuem diversos formatos. São em sua maioria resistentes e fáceis de plantar. É um ótimo plantio para se iniciar com as crianças. Uma combinação de plantas que se ajudam e se desenvolvem bem é o orégano, manjeriço, tomate-cereja e tomilho, por exemplo. (FRUG et al., 2013, p. 61)

D.3. Raízes

Ajudam a deixar a terra mais “fofa” e arejada, permitindo a entrada da água e do ar e, assim, beneficiando outras plantas que estejam junto. Além disso, é necessário respeitar seu crescimento: o ideal para seu plantio são vasos com pelo menos 30 cm, para que elas possam crescer e se desenvolver, fortalecendo também sua planta.

D.4. Leguminosas

As leguminosas, como os feijões, têm uma propriedade importante de nutrir o solo com nitrogênio. Gostam de bastante de sol, de água, e ajudam a deixar o solo mais fértil favorecendo outras espécies.

Um plantio interessante é o feijão junto a mandioca e o milho (para o plantio, procurar de preferência o milho de sementes agroecológicas tradicionais, que não são transgênicas). Esse trio, junto a uma boa rega e cobertura do solo, deixa a terra ótima para que se plante em seguida plantas mais frágeis, como hortaliças.

D.5. Cobertura do solo

Esse é um ponto muito importante e necessário para todos os plantios, independentemente do que e como se for plantar. O solo deve estar sempre coberto para mantê-lo úmido por mais tempo, aumentando a disponibilidade de água para as plantas. Além disso, essa cobertura evita que o raio do sol bata diretamente na terra, evitando que ela fique compactada. Pode-se usar palha, folhas secas, grama, folhas que caíram de acordo com o crescimento, enfim, é um ponto que deve ser sempre observado. “Um solo mais coberto é sempre mais saudável que um solo exposto” (FRUG et al., 2013, p. 67)

11.2 Variedade dos alimentos

Um ponto importante de trazer nesse ebook é a diversidade de alimentos e as possibilidades que temos. Quando pensamos na pouca variedade de comida que colocamos no nosso prato, em contraste com a variedade que existe, “pouco é feito com objetivos práticos de valoração e uso real dessa riqueza biológica” (KINUPP, 2009, p. 1)

Os supermercados têm uma forte influência sobre o que consumimos Zanon (2018, p. 18), resultando em pouca variedade de alimentos consumidos. Uma alternativa para isso entrar em contato com agricultores familiares para que eles abasteçam a escola. Dessa forma, além de ajudar o agricultor, fortalecendo-o, há uma maior variedade de espécies cultivadas de forma orgânica e sem defensivos agrícolas, que obedece a sazonalidade das produções, acompanhando os ciclos de uma forma mais natural. Além disso, com agricultores familiares parceiros é sempre possível agendar visitas aos seus sítios, e combinar outras formas de parcerias.

Exemplo de atividade:

Um exemplo de atividade que realizamos e achamos válido compartilhar por termos gostado muito do percurso, foi sobre feijão. Depois de conversarmos com as crianças sobre os feijões que comemos e eles conhecem, apresentamos mais 9 tipos de feijão (com cores e tamanhos diferentes), coletamos vagem e feijão do pé de feijão guandu e em seguida fizemos plantio, rega, acompanhamento e colheita das diversas espécies, e como cada pé é diferente, cresce diferente, foi bem interessante acompanhar.

Também fizemos a leitura do livro “João e os 10 pés de feijão”, do José Roberto Torero, Cia da Letrinhas, em que ele faz uma adaptação da história João e o Pé de feijão, e traz essa variedade interessante na história e que apresentamos na atividade.

11.3. Reutilização de alimentos

O Brasil está na lista dos dez países que mais desperdiçam comida no mundo. A gente joga fora 30% de tudo o que é produzido. Além dos impactos ambientais, temos um aumento de número de pessoas em situação de vulnerabilidade que passam fome. Esse desperdício é uma das maiores questões urgentes e necessárias uma vez que “No Brasil, a fome afeta a 14 milhões de pessoas. Na venda, o país desperdiça 22 bilhões de calorias, o que seria suficiente para satisfazer as necessidades nutricionais de 11 milhões de pessoas e permitiria reduzir a fome em níveis inferiores de 5%.” (FAO, 2019)

Esse desperdício ocorre em vários pontos da cadeia, da produção ao consumo. Na escola é possível trabalhar essa questão falando sobre o aproveitamento integral dos alimentos, além é claro, de no cotidiano trazer essa reflexão para as crianças na hora do almoço, uma vez que esse é um tema bem caro a sociedade. “Muitas pessoas desconhecem o valor nutritivo contido nas partes vistas como “menos nobres” dos alimentos, tais como talos, folhas, cascas e sementes” (LAURINDO e RIBEIRO, 2014, p. 18).

Além disso, segundo esses mesmos autores, o lixo orgânico corresponde a mais da metade do produzido pelas nossas residências, sendo que desperdiçamos 20% das frutas e legumes que compramos semanalmente. Por isso, encorajamos que a proposta de aproveitamento integral (ou reaproveitamento) dos alimentos seja discutida em sala de aula e na escola. Até mesmo pode se juntar a comunidade escolar e sua família, o que seria uma forma gostosa e coletiva de trabalhar uma questão tão séria.

Aqui pretendemos trazer exemplos de alimentos do nosso cotidiano e como podemos fazer uso integral deles, comendo de uma maneira mais saudável, reduzindo desperdícios e ainda gastando menos.

A banana é muito consumida por todos, mas não aproveitamos ela inteira: por exemplo, suas cascas são ótimas em receitas de bolo. Já as cascas de abacaxi fazem um chá bem gostoso e saudável. E aquela parte branca da melancia, sabia que fica ótima numa salada? Na internet há várias receitas disponíveis, para fazer cremes e outros pratos. Talos da couve-flor, brócolis e beterraba podem ser adicionados a saladas ou podem ser refogados, são tantas possibilidades. Mas nós normalmente nem os vemos ou jogamos fora.

Segue uma lista de partes de alimentos que podem ser consumidos:

Interciência & Sociedade (ISSN: 2238-1295) - Vol. 3, N. 2, 2014

Tabela 1 – Sugestões de utilização das partes não convencionais dos alimentos.

Folhas	Forma de utilização	Preparações
Cenoura	Cruas, cozidas e assadas	Sopas, saladas, bolinhos, pão e arroz colorido.
Beterraba	Assadas e refogadas	Bolinhos, recheio de rucambole e pão.
Nabo	Assadas e Refogadas	Bolinhos, recheio de rucambole e pão.
Couve-Flor	Cozidas	Creme e arroz colorido
Mostarda	Cozido	Arroz colorido
Rabanete	Assados	Bolinhos
Talos	Forma de utilização	Preparações
Couve-Flor	Assados	Bolinhos
Brócolis	Assados, Fritos e refogado	Bolinhos, falso tempurá e patê
Beterraba	Refogado	Farofa
Acelga	Assados	Bolinhos
Salsa	Fritos	Falso tempurá
Agrião	Cozido e refogado	Sopa e patê
Espinafre	Refogado	Patê
Cascas	Forma de utilização	Preparações
Abacaxi	Cruas	Suco
Batata Inglesa	Fritas, assada e Cozido	Bolinho da casca da batata, suflê e sopa
Banana	Fritas e Assada	Empanar bife, pão e bolo
Laranja	Cozida	Casca cristalizada
Mamão	Cozido	Geléia
Maçã	Cruas, assada e cozida	Suco, torta e geléia
Goiaba	Assada	Torta
Berinjela	Cozido	Molho para macarrão
Beterraba	Assado e Cozido	Suflê e sopas
Melão	Cozida	Geléia
Abóbora	Cozida e Assada	Sopa, torta e doce
Manga	Cruas	Suco
Chuchu	Assados e Cozido	Bolinhos, suflê e sopa
Cenoura	Assado	Suflê
Entrecascas	Forma de utilização	Preparações
Melancia	Cozido, cozido	Ensopado, doce
Maracujá	Cozido	Doce
Sementes	Forma de utilização	Preparações
Abóbora	Assadas e torradas	Aperitivo e paçoca
Melão	Assadas	Aperitivo
Melancia	Torradas	Paçoca
Jaca	Assado	Bolo

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela elaborada por Laurindo e Ribeiro, 2014.

Além desse reaproveitamento através da alimentação, podemos também realizá-lo de outras formas: replantando, por exemplo, a coroa do abacaxi, ou partes de tubérculos como cenoura e batata doce. Existem alimentos, como o espinafre e temperos, que crescem continuamente se apenas cortado sem retirar a raiz. São muitas as possibilidades! Um trabalho de pesquisa com as famílias sobre receitas incríveis que devem ter para compartilhar, por exemplo. Atividades envolvendo toda a comunidade são sempre muito bem vindas.

11.4. Atividade Brincar de comidinha com elementos da natureza

Brincar de comidinhas com elementos da natureza, manusear sementes, terra, folhas, flores, deixar a criança livre para explorar e fazer suas criações e invenções culinárias. Esse tipo de brincadeira faz parte dos jogos simbólicos, muito frequentes nessa faixa etária até os sete anos, período classificado por Piaget como pré-operatório. Um único objeto pode se tornar diversas coisas e é com essas criações que a criança aprende sobre o mundo ao seu redor.

Para esse brincar é interessante trazer materiais de verdade, como painéis, colher de pau, pratos de acrílico reutilizáveis que realmente seriam usados no dia a dia do adulto, a quem as crianças estão imitando. Dessa forma, a brincadeira fica muito mais rica, pois quanto mais real aquilo parece, mais a criança se empolga e se coloca nesses personagens de seu próprio jogo simbólico - além de não utilizarmos e comprarmos mais itens de plástico, e sim reutilizarmos materiais. Para isso, por que não perguntar às famílias o que elas poderiam e gostariam de doar para a escola?

12. MAPA DA ESCOLA AO REDOR

Um outro ponto importante quando pensamos em atividades em atividades integrativas é expandir o olhar para fora da escola, e pensar no território que envolve a comunidade escolar. Tanto para conhecer esses espaços, desde as árvores urbanas, praças, feiras locais, hortas coletivas, visitar esses espaços, com possibilidades de conhecer seus vizinhos e possibilitar trocas e vivências.

Além disso, para escolar com pouca ou nenhuma área verde, caso haja uma praça ou espaço verde próximo acaba sendo uma possibilidade de intervenção e atividades nesses espaços.

Pensar em um mapa da escola e seu território, procurar esses lugares de área verde e de convívio da comunidade é uma ótima atividade que inclusive pode trazer uma troca de conhecimentos ou até ajuda para alguma intervenção que demanda mais mão de obra.

12.1. Sugestão de lugares interessantes para visitar

Um outro ponto que sugerimos é visitar espaços relacionados ao tema que tenha na sua cidade. Um borboletário, um insetário, museus de zoologia, jardins botânicos. Quase todos esses espaços possuem educadores, que recebem as escolas e fazem essas vivências. Uma outra visita muito bacana, é uma proposta de conhecer agricultores familiares, na sua cidade, ou vizinha. Eles são muito abertos a receber pessoas, e ficam muito felizes em poder mostrar seu sítio, sua horta, e como é o processo da comida até chegar na sua mesa. Recomendamos esse tipo de saída,

inclusive para valorizar o agricultor, e sua importância na alimentação brasileira.

13. E-BOOK

Link do e-book (PDF):

https://drive.google.com/file/d/1uhaTSB0OrBKNfDu8PRwZY42ZNVyOIk3F/view?usp=s_haring

Link do e-book (Issu):

https://issuu.com/lucianabuitron/docs/conexo_es-e-ciclos_v5

14. COLETA DE DADOS

Nos dias 22 e 23 de outubro de 2020, apresentamos nosso projeto para alguns professores. No dia 22, foi apresentado para dois professores de uma escola particular, e no dia 23, para 20 professores da rede pública. No primeiro caso, foram professores de uma escola que uma de nós trabalha, enquanto o outro é de uma CEI que havia participado de uma formação há um mês cujo tema também envolvia criança e natureza, e ao término dessa formação, colocamos esse convite para quem quisesse saber mais e participar da apresentação.

Por isso, agradecemos todos os educadores que participaram da apresentação e responderam nossa enquete.

A apresentação foi feita via online, e nela compartilhamos um PPT, em que apresentamos um resumo de todo o projeto: começamos mostrando o objetivo, a construção e o caminho da ideia inicial do TCC, o que pensamos inicialmente e fomos modificando, até chegar à forma atual trouxemos as experiências que vivenciamos, e de pontos que acreditamos ser importantes para que a experiência seja o máximo aproveitada, como a questão do tempo, registro, contextualização, e da importância de se atentar ao percurso, a construção do caminho e não ao resultado.

Em seguida, explicamos os 3 eixos do projeto: Terra, Alimento, Ser,

fazendo sua contextualização e trazendo exemplos de atividades que iremos colocar no projeto. Trouxemos um exemplo de sequência de atividades que envolvem os 3 eixos, e para finalizar, mostramos alguns exemplos de sugestão de materiais para se repensar o uso, e outras sugestões para se ter na escola. E para finalizar, mostramos lugares em torno da escola para se conhecer, bem como espaços que existem nas cidades em que é possível visitar.

Fizemos a apresentação para um total de 22 pessoas, e obtivemos 12 respostas pela enquete que mandamos no google forms. O perfil das professoras que responderam nossa pesquisa:

Todas elas exercem o cargo atualmente de professoras, sendo que 58,3% possui graduação, e 41,7% pós graduação. Sobre o tipo de formação, obtivemos 10 respostas de formação inicial em pedagogia, e 2 de ciências humanas, mas todas completaram a pedagogia para poder exercer seu papel como professora titular.

A grande maioria (91,7%) possui idade entre 26 e 50 anos, e uma delas possui mais de 50 anos. No que se refere ao tempo que exercem a profissão, temos uma professora que tem até 5 anos de experiência, 8 professoras que têm até 20 anos de experiência e três que possuem mais de 20 anos de experiência.

As respostas sobre as instituições que trabalham, 10 trabalham na rede pública, e duas na rede particular, porém uma das professoras da rede pública também trabalha em uma escola particular.

Quando perguntamos sobre o processo de formação e a relação com o tema do trabalho (socioambiental), tivemos alguns dados interessantes, mais da metade (58, 3%) não teve nenhuma formação com esse viés, somadas a 2 respostas de não sei/não lembro (16,7%), ou seja, mesmo que tivessem, não foi algo significativo. Enquanto apenas 3 professoras (25%) responderam que sim. O que mostra que o assunto ainda não é tratado da forma séria que deveria nas formações de graduação do docente, bem como nas formações continuadas, mesmo sendo um tema que aparece com sua devida importância na BNCC. Além disso, é um tema cuja temática é presente dentro de algumas das 17 ODS da Agenda 2030 da ONU, e que é um assunto que deve ser mais priorizado para os próximos 10 anos (tempo de conclusão da Agenda 2030).

Mesmo sem essa familiaridade com o tema, 100% das respostas colocam a importância do assunto e a sua potencialidade como docente na perspectiva de se pensar um futuro mais sustentável. Porém, somada a isso, as professoras apresentaram algumas das dificuldades que encontram em seu cotidiano para a realização de atividades relacionadas ao tema, essa pergunta teve resposta aberta, para que elas pudessem colocar o que quisessem, mesmo assim, conseguimos observar pontos em comuns das dificuldades apresentadas: Espaço físico,

Falta de tempo e apoio, Falta de habilidade com plantio, Falta de cultura em se pensar o tema, conscientização.

Entendemos que essas dificuldades apresentadas, algumas delas

foram pensadas no nosso trabalho, como por exemplo, o espaço físico apresentado, sabemos que muitas escolas não possuem quase nenhuma área externa, ou se tem às vezes não conseguimos pensar em como trabalhar nele “*desafio é pensar como explorar mais o lugar externo a natureza com as crianças*” e para isso, trouxemos possibilidades de reaproveitamento de alimentos, ou experiências como a batata doce na água, ou outros tubérculos, uma das professoras trouxe a sua experiência com a coroa de abacaxi que fez com as crianças, e que depois que nasceu, todos eles comeram o novo fruto, ou seja, sempre pensamos no plantio da forma convencional, mas é sempre possível adaptar ao espaço que tem, pensando ser um momento pedagógico de aprendermos a observar esses processos da natureza. Existem processos de hortas verticais também, e pensando na falta de tempo, que foi um dos temas apontados, e de que uma horta precisa de uma dedicação, há possibilidades de se plantar alimentos que não demandam tanto.

A falta de tempo e de apoio foram apontadas por algumas professoras e talvez podemos somar a essas respostas, outras como falta de cultura em se pensar o tema, conscientização, pois uma é consequência da outra. Sabemos que o cotidiano da escola é extremamente agitado, e que há muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, mas em alguns pontos que podemos colocar que esse assunto que tem como característica ser transversal e transdisciplinar mas que na escola ainda é tratado de forma pontual, com isso ela não dialoga com outros projetos, além disso, no caso dos relatos nas escolas particulares.

Nessas escolas, segundo a conversa com as professoras, há tanta demanda em relação a realização e cumprimento de tarefas e expectativas das famílias e coordenação, que não sobra tempo para trabalhar com projetos paralelos ao projeto semestral, que já inicia com uma única área escolhida anteriormente pela coordenação, e é ele que chega nos pais como produto final, então qualquer outra experiência que não tenha a ver com esse projeto ou com a aprendizagem de conceitos para cada idade não cabe no tempo de trabalho dos alunos da educação infantil, apesar de essa escola particular contar com todos os materiais e espaço necessários para isso.

Ainda sobre esse assunto, acreditamos que uma forma de deixar o trabalho “mais leve”, e que não pese tanto para um professor só, e que facilitaria se o tema fizesse parte do PPP da escola é que as construções podem ser conjuntas, cada turma faz uma parte quando pensamos no caso de um plantio, porque todo o processo é pedagógico. Se iremos por exemplo fazer uma horta, do início como trabalhar a terra, montar a horta pode ser um trabalho dividido entre as turmas, e depois a manutenção dela, a rega pode ser dividida para que uma turma não faça sozinha todo esse trabalho.

Um outro ponto colocado nas respostas foi a falta de habilidade com o manuseio da horta e isso foi algo que conversamos na reunião, pois a natureza e principalmente na parte de plantio, não é uma certeza, sabemos o que tem mais chance de dar certo, mas nada é garantido. Por que não pegar dessa incerteza e fazer uma experiência por exemplo? Pensando em uma atividade bem simples e acessível como a batata doce, na reunião uma delas comentou que a dela apodreceu na água,

e trouxemos esse ponto para pensar no que terá acontecido para que ela tenha apodrecido. E isso pode ser uma experiência interessante, colocar uma batata doce com mais água, outra com menos, outra sem água, uma no sol, outra na sombra, outra na terra, será que todas se comportaram da mesma forma? Todas serão que vão brotar? E se sim, é o mesmo tempo que leva? As folhas terão a mesma cor? Enfim é possível pensar em uma experiência de observação de processos de germinação, ao mesmo tempo fazer essa pesquisa com as crianças, respeitando como trouxemos no trabalho o tempo da natureza, e a importância de se pensar no processo e não no resultado. Como uma das professoras colocou para essa resposta, a dificuldade é “começar!”, a partir do momento que começamos as coisas fluem.

Mesmo com todas essas dificuldades apresentadas pelas professoras, elas responderam à pergunta sobre a potencialidade do nosso trabalho em relação a um aumento de possibilidade de atuação na educação infantil, em uma escala de 1 a 5 (1 - não potencializa a 5 - potencializa muito), 11 professoras (91,7%) colocaram o número 5, e uma classificou como 4. Portanto, analisando esses números acreditamos que nosso trabalho contribui para que os professores consigam planejar e pensar em atividades ligadas ao tema. Além disso, todas elas apontam a total relevância desse tema para ser trabalhado em sala de aula.

Quando perguntamos sobre a diferença que elas percebem do nosso trabalho em relação a outras propostas com o mesmo tema, ficamos satisfeitas com as respostas abertas que tivemos, pois muitas vão de encontro aos nossos objetivos, como “Achei a proposta realista e ao mesmo tempo inovadora”, e outras respostas que também colocam a praticidade como maior contribuição do nosso trabalho.

Também tivemos respostas relacionadas a ampliação do olhar, “muito mais prática e traz ampliação de olhares”, “A valorização de tudo que existe na natureza, desde a formiguinha as abelhas, os pássaros, as plantas, o conjunto que é essa vivência no nosso planeta, a orquestra tem que estar em harmonia. Todos com o mesmo objetivo de vida sustentável!”. Esses relatos nos deixaram extremamente animadas pois é o objetivo do nosso trabalho, aumentar essa percepção do que é a natureza e onde ela está e a conexão entre todos os seres e sua importância para a manutenção da vida. Entendo melhor como funciona os ciclos da natureza, encontramos também respostas que pensam no processo educativo como um todo: “Bom, acredito que a proposta de vocês tem um olhar para todas etapas da educação”, pois a ter essa percepção facilita a se pensar em propostas de sequências didáticas ou projetos levando em consideração aspectos singulares da instituição que o educador trabalha, com um “foco maior na educação socioambiental”.

Sobre o impacto do nosso trabalho na visão dos professores sobre o tema, também ficamos muito felizes com o retorno que foram quase unânimes mesmo sendo de resposta aberta, pois eles se sentiram estimulados e impactados, mostrando que o conhecimento e a ampliação do olhar promove uma maior possibilidade de atuação: “me desafia a enriquecer minha prática”, “Creio que foi um despertar de possibilidades”, “Me trouxe motivação para aprender, pesquisar e trabalhar com minhas crianças”, “Muito bom, pois amplia as maneiras de pensar sobre como trabalhar estas experiências com crianças pequenas”, “Nos faz pensar/repensar

como trabalhar”, “É de extrema importância para que as crianças tenham uma visão diferente em relação a natureza!”. Esses relatos nos mostram como os educadores foram sensibilizados com o tema a partir do que apresentamos, e que também vai de encontro com os nossos objetivos de pesquisa.

Um ponto interessante de se pensar, foi que duas respostas trouxeram a questão sobre as gerações futuras, no caso as crianças que elas atendem “Muito importante desde cedo as crianças internalizam o respeito e a importância que a natureza tem na nossa vida em todos os sentidos”, “De deixarmos uma geração mais consciente da importância de se ter um mundo mais sustentável”. Porém, sabemos que somos diretamente responsáveis por isso, portanto antes de pensarmos em sensibilizar as novas gerações, precisamos começar com as nossas. Mas também sabemos que possibilitar essa vivência desde a infância, se cria um laço afetivo, e como diz Daniel Becker, em sua palestra no TED, nós cuidamos do que gostamos. Trabalhar desde cedo essa relação é também uma forma de se pensar em um cuidado e importância a longo prazo, e de cuidarmos das gerações futuras de todas as formas de vida.

Por isso, quando pensamos nas contribuições do nosso trabalho para a educação infantil, também como resposta aberta, as professoras trouxeram muitas respostas vinculadas com esse viés de se criar uma relação afetiva com a natureza desde a primeira infância: “Desenvolver nas crianças os cuidados pela natureza”, “amplia olhares e possibilidades de forma significativa pensando nas aprendizagens e memórias que vai gerar”, “A conscientização desde os primeiros anos de vida do cuidado que devemos ter com o meio ambiente. O amor e respeito pela natureza que é a razão de está bem no mundo”, “Positivas, pois desde cedo aprendem a respeitar e sensibilizar com a natureza”, “Da valorização do mundo e da vida e do que queremos para o futuro da Terra”, “As vivências que possibilitam as crianças terem contato com a natureza e se apropriem da natureza bem como sua preservação”, “O respeito e admiração o cuidado com o meio ambiente desde muito cedo isso que é importante”.

Um outro ponto que algumas professoras colocaram como contribuição do nosso trabalho para a educação infantil é relacionada ao aumento de possibilidades de atuação na sala de aula, com essa ampliação do olhar e de que como tudo está relacionado se percebe de como é possível na prática trabalhar com esse olhar, assunto até cotidianos: “Vários pois dá para aplicar diversos conhecimentos provenientes desse trabalho”, “A variedade de ideias, inovação do pensamento e atividades possíveis e reais”, “Na Educação Infantil encontramos um ótimo terreno fértil para esse tipo de trabalho. A importância do respeito e cuidado com a Natureza, além de ser um tema amplo e completo para o desenvolvimento de várias habilidades. Explorar o ambiente, ter contato e aprender sobre a terra, as plantas, os animais, os insetos, chegando até a como nos alimentamos e vemos a Natureza etc. Esse trabalho amplia o nosso olhar e passamos a entender a correlação e importância de tudo que é vivo”. Esse aumento de possibilidades de atuação e a importância de se trabalhar com as crianças esse assunto coloca nossos objetivos do projeto como atendidos, pois eles são possíveis a partir do momento em que o educador amplia esse olhar, essas conexões e suas possibilidades.

Para finalizar o questionário, deixamos em aberto um espaço para críticas, sugestões e comentários, como não colocamos como obrigatória a resposta, três professoras deixaram em branco, e as professoras que responderam nos felicitaram e parabenizaram pelo trabalho, o que nos deixou muito felizes e satisfeitas: “adorei a proposta sei que foram sementes plantadas que vão dar bons frutos parabéns pelo projeto”, “Trabalhos, projetos que despertem o interesse, a curiosidade, o amor pela terra, plantas e bichos, vivências com tudo isso, a práxis como fundamentação para construção de cidadãos consciente, respeitosos, que valorize as pequenas coisas, e possam colher grandes aprendizagens e bem estar.”, “Adorei o encontro, trouxe vivências e possibilidades de maneira clara, instigante.”

Duas respostas trouxeram a necessidade de se ampliar o projeto em todas as unidades escolares “Proposta excelente que precisa ser ampliada em todas unidades escolares”, “Que todos possam ter acesso a projetos mais engajados e formações sobre a sustentabilidade”, o que seria o nosso ideal, pois sabemos que é um assunto urgente, necessário, e muito atual, além disso, como já falado está presente em diversos documentos como a BNCC, LDB, Currículo da Cidade, Agenda 2030. E é um assunto que tem como seu princípio ser transversal às diversas disciplinas e no caso da educação infantil, aos diversos projetos que já fazem parte do planejamento escolar.

Dessa maneira, há políticas públicas cujas diretrizes remetem à construção do conhecimento contextualizado, de forma transversal, que discutem energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo e sustentabilidade, além de proporem valores de respeito, ética e conservação para a comunidade escolar. (DALL’ONDER, 2018, p.18)

Se estamos falando de natureza, e nos entendemos como parte dela, fica muito mais fácil de se atingir esses objetivos, porém pensando que muitas das dificuldades apontadas pelas professoras é a falta de apoio, sabemos que esse tema também precisa ser embasado pelo PPP da escola, e com uma direção que trata esse tema com a sua devida importância.

Nossa hipótese anterior ao projeto era de que a mudança deveria ser estrutural para que a educação socioambiental pudesse ser aplicada de forma a compor o currículo da escola, e foi exatamente isso que recebemos como resposta em nossas pesquisas. Esse tema é algo muito válido de ser trabalhado, na opinião dos educadores (pedagogos) ouvidos, porém, se ele não integra o dia a dia da escola, não é tópico da formação de professores de modo significativo, não é valorizado como aprendizagem esperada dos alunos, não tem o espaço ou o tempo necessário para que a criança tenha essas experiências garantidas pela legislação vigente, e tão necessárias para a sua educação dentro da sociedade, nós como educadores não temos insumo necessário para garanti-la.

É dessa forma que o nosso projeto soma para a educação: além de despertar o olhar do professor em relação ao tema, damos a ele a oportunidade de trabalhar dentro da sua sala, nesse pequeno ambiente, já trazendo essa mudança à tona, que, mesmo que para poucos alunos, já é um passo muito grande,

e principalmente, com esses pequenos passos queremos despertar esse olhar a coordenação e direção das escolas, para que incluam o tema no Projeto Político Pedagógico de suas escolas, na formação de professores, nas escolhas de material e com isso no dia a dia da escola.

O acesso a essas respostas referentes ao questionário, você pode encontrar nesse link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vUlyoxmf9W8B0qn8UFKPDXRJPHt7Baw6UgkM_jMUys4/edit?usp=sharing

15. CONCLUSÃO E AGRADECIMENTO:

Chegamos ao fim dessa jornada, e esperamos que tenha sido um momento de despertar para o que tem em nossa volta, e para as conexões que existem entre tudo e todos. Por isso, desejamos que isso seja apenas o início dessa revolução e reconexão com a natureza.

Rever nosso modo de ser e estar no mundo se tornou mais que urgente nesse momento em que vivemos como essa pandemia, e que ao mesmo tempo, estamos sofrendo os males das alterações climáticas.

Já há muitas pesquisas que falam do benefício em várias esferas para as crianças ao estar em contato com a natureza promovendo um bem estar físico, social, psicológico Louv (2016), porém, em outubro a revista Science Advance (2020) divulgou os resultados de uma pesquisa sobre como espaços como o chão da floresta, o gramado e jardins em ambiente de creche modulam a microbiota cutânea e intestinal e a imunorregulação, ou seja, comprovam o aumento de imunidade nas crianças ao estar em contato com a natureza. A conclusão final dessa pesquisa foi: “Nossos resultados sugerem que a intervenção na biodiversidade aumenta as vias imunorregulatórias e fornecem um incentivo para futuras abordagens profiláticas para reduzir o risco de doenças imunomediadas nas sociedades urbanas.” (ROSLUND et al.,2020, p.1)

Durante todo o percurso desse ebook, trouxemos dicas de livros, documentários, que se aproximam do tema. Também agora no final do ano, foi lançado um documentário que indicamos e que dialoga muito com todo esse processo que tentamos trazer, as relações e interdependências entre todos os seres, como nos afetar e nos aproximar da natureza chamado “O Começo da vida 2 - Do lado de fora”, da Maria Farinha Filmes (1h32 min, 2020), disponível em várias redes como Netflix e videocamp.

É um assunto permanente, importante e atual e que resgata as nossas origens, e ele só acontecerá de forma plena quando vivermos de forma mais integrada, colaborativa e coletiva. Esperamos ter conseguido contribuir um pouco,

Que muitas sementes germinem,

Obrigada,

Carolina, Luciana, Mari e Natalie

REFERÊNCIAS:

ANGTHICHAY.; ARARIBY.; JASSANÃ.; KANÁTYO. **O povo pataxó e suas histórias**. - 6. ed. - São Paulo: Global, 2002.

AZEVEDO, Nathália Fernandes de. Ciências: 6ª ano: caderno 3: Manual do professor/ Nathália Fernandes de Azevedo e Andrezza Cacione - 1 ed. - Belo Horizonte: Editora e distribuidora educacional, 2020.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 51-82, Junho 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712011000300004&lng=en&nr=m=iso . Acesso em 25 de março de 2020.

BARROS, Veronica Alberto; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Reinventando o ambiente: educação ambiental na educação infantil. **Cadernos de Educação**, p. 153-182, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134400/ISSN0104-1371-2010-34-153-182.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 15 de março de 2020.

BECKER, Daniel. **Crianças, já para fora**. TEDx Laçador, Porto Alegre (RS), 2015, 1 vídeo (22min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Kxffmj780s> . Acesso em: 08 julho 2020.

BEEGREEN. Desafio zero descartável, 2020. Disponível em <https://beegreen.eco.br/wp-content/uploads/2020/02/beegreen-ebook-desafio-zero-descartavel.pdf> . Acesso em: 15 de maio de 2020.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

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, 28 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm Acesso em: 4 de Abril de 2020

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 4 de abril de 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 534 - 562. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2020.

BUG BITES: Microbioma, formigas e Women in Science com Manuela Ramalho.

Entrevistada: Manuela Ramalho. Entrevistadores: Caio Zitelli e Pedro Rodrigues. Episódio 007, maio 2018. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7HJ84MsgwVmfgFv3bW2MgD>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

BUG BITES: A origem das borboletas. Entrevistada: Noemy Seraphim Pereira. Entrevistadores: Caio Zitelli e Pedro Rodrigues. Episódio 78, nov. 2019. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3h1LM8pvKGFRQH28rD9dar> . Acesso em: 05 de agosto de 2020.

DALL'ONDER, Adriana. **Educação ambiental e resíduos sólidos**: um estudo nas escolas públicas municipais de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100136/tde-09042018-095938/publico/EAEaRSU_verseofinal.pdf. Acesso em 24 de outubro de 2020.

DETETIVES DA NATUREZA, com Carina Abreu. Ser criança é natural, [S. l.: s. N.], 2020. 1 vídeo (2h24min06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uM31cOzlFa8> .Acesso em: 13 de setembro de 2020.

FLORESTI, Felipe. Como fazer um minhocário em casa?. **Revista Galileu**. 20 mar. 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/03/como-fazer-um-minhocario-em-casa.html> . Acesso em: 20 de outubro de 2020.

FOCHI, Paulo. **O papel do adulto para promover boas experiências ao ar livre**. Ser criança é natural - Ao ar livre / Ep. 02. Paulo Fochi. São Paulo, 2020, 1 vídeo (59 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oMFAIuZDPA8>. Acesso em: 12 de junho 2020.

FONTANA, Carla. Suertegaray.; BENCKE, Glayson. Ariel.; DIAS, Rafael. Antunes.; MAURÍCIO, Giovanni. Nachtigall.; JUNIOR, Jan. Karel. Mahler. Livro vermelho da fauna ameaçada de extinção no Rio Grande do Sul. **Edipucrs** , 2003. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Glayson_Bencke/publication/333902469_Aves_pp189-479/links/5d0b821ca6fdcc82e9c83528/Aves-pp189-479.pdf . Acesso em 31 de outubro de 2020.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 11ª edição, 2013.

FRUG, Amanda.; HELVÉCIO, Bruno.; CIOLA, Lucas.; WEBB, Peter. **Horta escolar - Uma sala de aula ao ar livre**. Coord. Amanda Frug - Embu das Artes, SP: Sociedade Ecológica Amigos de Embu, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2020.

HEYDRICH, Licia. **Sementes adormecidas: despertando a natureza em mim**. Tese (Graduação em artes visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/109988> . Acesso em: 23 de setembro de 2020.

KINUPP, Valdely.Ferreira. Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) - Uma riqueza negligenciada. Anais da 61ª Reunião da SBPC - Manaus, 2009. Disponível em http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/mesas_redondas/MR_ValdelyKinupp.pdf . Acesso em: 02 de setembro de 2020.

LAURINDO, Tereza. Raquel.; RIBEIRO, Karina. Antero. Rosa. Aproveitamento integral dos alimentos. **Interciência & Sociedade** - Vol. 3, N 2, 2014. Disponível em: <http://revista.francomontoro.com.br/intercienciasociedade/article/view/57/50> . Acesso em: 27 de outubro de 2020.

LAYRARGUES, Philippe. Pomier. (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf . Acesso em 20 de maio de 2020.

LOPES, Priscila. Paixão.; FRANCO, Ilana. Lopes.; OLIVEIRA, Leonardo. Ribeiro. de Mattos.; SANTANA-REIS, Vanessa. Garcia. Insetos na escola: desvendando o mundo dos insetos para as crianças. **Rev. Ciênc.** Ext. v.9, n.3, p.125-134, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Priscila_Lopes2/publication/268801308_INsects_at_school_unraveling_the_world_of_insects_for_kidsInsetos_na_escola_desvendando_o_mundo_dos_insetos_para_as_crianças/links/5475da650cf245eb4371143e.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

LOPES, Tatiana.; PRESUTO, Gelsa. Mara.; POLIZEL, Rosamaria. Françoso. Lucas.; MARQUES, Rosebelly. Nunes. A observação de joaninhas [Harmonia axyridis (Pallas, 1773), Coleoptera, Coccinellidae] como ferramenta de alfabetização científica em uma Escola de Educação Infantil. **Revista da SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia**. V.0 (2005) Niterói, RJ: SBEnBio, 2018. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/issue/view/4/4>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

LOVELOCK, James. **Gaia: Alerta Final**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

MARINI, Miguel. Angelo.; GARCIA, Frederico. Conservação de aves no Brasil. **Megadiversidade**, v. 1, n. 1, p. 95-102, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Marini/publication/268975009_Conservacao_de_aves_no_Brasil/links/5564b0bb08aec4b0f4859002.pdf . Acesso em 31 de outubro de 2020.

NETO, José. Neiva. Mesquita.; RIBEIRO, Francielle. Pinto.; MACHADO, Gleyce. Alves. Educação Ambiental na escola rural: conhecimentos e ferramentas de aprendizado acerca dos mamíferos do cerrado. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**

(**RevBEA**), v. 10, n. 3, p. 124-133, 2015.

NOGUEIRA, Renato. **Estado em crise x estado estável**. São Paulo: Casa do saber, 2020. 1 vídeo (12 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JqBAW_TF27w&t=8 s. Acesso em 13 de julho de 2020

OLIVEIRA, Zilma. de Moraes. Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilmamoraes/file> . Acesso em 29 de março de 2020.

OLIVEIRA, Fabiane.Vitiello. Espaços que transformam e se transformam!. **Diálogos Viagens Pedagógicas**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/espacos-que-transformam-e-se-transformam> . Acesso em: 20 de outubro de 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ONU marca Dia Internacional das Abelhas com alerta sobre crise dos polinizadores. ONU NEWS. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/05/1672751> . Acesso em: 14 de junho de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA (FAO). Perdas e desperdícios de alimentos na América Latina e Caribe. Disponível em: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/pt/c/239394/>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAS E A CULTURA (UNESCO). Educação para o desenvolvimento sustentável. Portugal: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel> . Acesso em: 22 de abril de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAS E A CULTURA (UNESCO). Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por . Acesso em: 24 de março de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAS E A CULTURA (UNESCO). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197> . Acesso em: 29 de março de 2020.

ORGANIZAÇÃO METEOROLÓGICA MUNDIAL (OMM). Na COP 25, presidente geral da ONU diz que este é o "momento de agir", 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/12/169748> 1. Acesso em 08 de julho de 2020.

PENA, Rodolfo. Alves. "Desenvolvimento sustentável"; **Brasil Escola**, 2017. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/desenvolvimento-sustentavel.htm> . Acesso em 25 de março de 2020.

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

POR QUE AS AVES SÃO DINOSSAUROS E OS PTEROSSAUROS NÃO SÃO? Paulo Guglielmo. Canal do Pirulla. [S. l.: s. N.], 2018. 1 vídeo (23 min 24 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vdDAawDIGgo>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

PRIMAVESI, Ana. **Cartilha da Terra** - 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2020.

QUEIROZ, Ana. Carolina. Martins.; CONCEIÇÃO, Maria. Carmelita. Alves.; GOMES, Janete. Teixeira.; ANDRADE, Andrio.; LEÃO, Kamila.; VEIGA, Jamille. Costa. Trilha lúdico-pedagógica Iratama: Um doce caminho para a divulgação das abelhas nativas. **V Simpósio de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais na Amazônia**, Belém (PA), 16 a 18/11 de 2016. <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1062711/1/SimpósioUepa1.pdf>

REZENDE, Thiago. Anúnciação. **A utilização dos 3 MP para abordagem da temática ambiental no currículo de física da educação básica - os rios voadores da Amazônia e o ciclo da Água**. Dissertação Mestrado de Ensino de Física (MNEPF) Unb/IF, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33278/1/2018_ThiagoAnuncia%c3%a7%c3%a3oRez%20ende.pdf. Acesso em 23 de novembro de 2020.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Educação holística. Visão holística em psicologia e educação**. In: CREMA, Roberto. São Paulo: Summus, 1991. P. 136 - 145.

RODRIGUES, Margarida. Aprender com sentido(s), agir local, educar para emergência global.

APEDUC Revista-Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia, v. 1, n. 1, p. 168-174, 2020. Disponível em: <https://apeduc revista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/54/13>. Acesso em 22 de agosto de 2020.

ROSLUND, Marja.; PUHAKKA, Riikka.; GRONRÖSS, Mira. A intervenção na biodiversidade aumenta a regulação imunológica e a microbiota comensal associada à saúde entre crianças em creches. **Science Advances**, vol. 6, 2020. Disponível em: https://advances.sciencemag.org/content/6/42/eaba2578?_ga=2.249628994.518275740.1603041574-147996314.1603041574. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

SANTOS, Vanessa. Sardinha. Herbário. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/herbario.htm>. Acesso em: 04 de novembro de 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade - Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 29 de março de 2020.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORRESI, Susana I. Córdoba de; PARDINI, Vera L.; FERREIRA, Vítor F.. O que é sustentabilidade? **Quím. Nova**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 1, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422010000100001. Acesso em 16 de abril de 2020.

TV CULTURA. **Herbário Municipal de São Paulo. São Paulo**, 2013. 1 vídeo (3min 28s). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/herbario.htm>. Acesso em 14 de novembro de 2018.

UBA, Clarice. **Guia de Campo para jovens exploradores - parques e jardins**. Lume livros, 2018.

VAI SE FOOD: Sem abelhas, sem comida. Entrevistado: Jerônimo Villas-Boas. Entrevistadora: Ailin Aleixo. Episódio 12, 29 abril de 2020. **Podcast**. Disponível em: <https://podmailer.com/podcast/vai-se-food/sem-abelhas-sem-comida-ft-jeronimo-villas-boas>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

VIESBA, Everton; CAMELO, Clemil; ROSALEN, Marilena. CONCEPÇÕES E (DES) ENTENDIMENTOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES EM ESCOLAS DE DIADEMA/SP. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 1, n. 23, p. 122-136, 2020.

ZANON, Sibélia. **Educando na natureza**. Org. Instituto Eco-futuro. Coord. Michele Martins - 1 ed - São Paulo, 2018. [livro eletrônico]. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

WORLD WILDLIFE FUND (WWF). Em 2019, Terra entra no cheque especial a partir de 29 de julho. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?72262/Em-2019-Terra-entra-no-cheque-especial-a-partir-de-29-de-julho>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



CAROLINA GOMES CERNEV

MARIANA PEREIRA EL-KADRI

SOFIA VIEIRA DA SILVA VILLA DE LIMA

05. DESMANUAL DO TERRITÓRIO PROPOSTAS PARA CRIANÇAS EXPLORADORAS

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- apresentado ao Instituto Superior de
Educação de São Paulo/Singularidades -
curso de Pedagogia - como requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob orientação de Profa. Me. Denise
Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2020

O objetivo central deste projeto foi elaborar um material didático que possibilitasse ao professor(a) ou ao educador(a) de espaços não-formais oferecer às crianças experiências mais ricas, lúdicas e significativas de exploração do território, promovendo investigação e reflexão. A partir de um *desmanual* - um não-guia de um espaço - crianças são convidadas a construir uma narrativa pessoal e afetiva sobre o espaço que habitam, com propostas que as convocam a experimentação por meio de novos ângulos e olhares. Leituras de Paulo Freire, Milton Santos, Mayumi Souza Lima, Helena Singer, David Harvey e outros pensadores fizeram parte do percurso de reflexão por diferentes áreas do conhecimento, que provocaram a construção de um olhar ampliado para o território e a relação das crianças com ele e a educação.

Palavras chave: território educativo; cidade; direito à cidade; cidade educadora; bairro-escola; estudo do meio; espaço público; leitura de mundo.

INTRODUÇÃO

“A cidade ganha humanidade a cada passo que recebe.”

Manoel de Barros

Este Trabalho de Conclusão de Curso nasceu da nossa vontade de confeccionar um material didático com propostas que abordem o território em sua multiplicidade e potência educadora. Em vista disso, pensamos que uma maneira criativa de trabalhar com esta ideia seria elaborar um guia/manual para que a criança pudesse desenvolver novos olhares para o território em que vive, possibilitando ressignificar o espaço geográfico de maneira a compreender as paisagens e suas transformações. Assim, sugeriremos pequenas propostas que possibilitem a construção de uma narrativa pessoal e afetiva com o espaço em que a criança transita (entre sua escola e sua casa, e em seu bairro). Desta forma, acreditamos que os educandos poderão contribuir para a transformação de um bairro, em um bairro-escola.

Eis então a nossa ideia: um *desmanual* (no sentido de subverter o que seria um manual tradicional) que amplie e sensibilize a relação da criança com o seu território, apresentando ferramentas para que, com autonomia, ela escolha transformá-lo. Este material é um compilado de proposições com várias linguagens: de registros escritos à elaboração de mapas (cartográficos e afetivos), fotografias (e intervenções nos registros fotográficos), vídeos, textos, desenhos, notícias, caminhadas, entrevistas, intervenções etc.

Pensamos em direcionar este material às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental - e aos Professores que mediarão as atividades propostas no *desmanual*, tanto de instituições públicas quanto privadas. Mas para além desse público restrito, entende-se que o *desmanual* pode também funcionar para grupos multietários e de espaços que promovem a educação não formal.

Para que tenha seu uso potencializado, entendemos que este

material deve acompanhar um exemplar específico para o educador que for explorá-lo em sala de aula (e fora dela). Por isso, além do *desmanual* em si, também elaboramos um material de apoio ao educador. Nele, o docente poderá se aprofundar em nossa proposta e se inspirar com referências que iremos sugerir. Também, poderá criar autonomamente outras situações com sua turma para continuar e ampliar o significado e o uso do material.

Acreditamos que os territórios das cidades precisam ser ocupados também pelas crianças, isso significa dizer que ali elas devem construir novos sentidos e significados e não só transitar por eles. Conhecer o território, para se reconhecer como pertencente a ele, e assim ter a possibilidade de transformá-lo, de acordo com a sua visão de mundo, suas necessidades e, não menos importantes, vontades.

Quando falamos deste papel ativo da criança diante do espaço onde vive, também estamos falando de seus direitos: direito à cidade, à voz e à participação política, ou seja, ao exercício de sua postura cidadã, que julgamos essencial na formação dos sujeitos. Harvey (2014) entende que a liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos, e o que pretendemos com o *desmanual* é, portanto, torná-lo uma ferramenta que age na contramão desta tendência, que destitui dos habitantes das cidades seus direitos necessários à vida cidadã, noção que é ainda mais apartada do universo da criança.

Além disso, pensamos que a cidade, enquanto território educador, pode oferecer a possibilidade de aprofundar estudos em diferentes áreas do conhecimento, assumindo um importante lugar no processo e percurso pedagógico dos alunos.

O material didático que é proposto aqui só se faz possível aliado ao Estudo do Meio. Entendemos, assim como Lestingue (2008), que um Estudo do Meio, quando bem planejado, enquanto parte intencional de um projeto político e pedagógico, e não uma saída sem planejamento “pode promover um contato entre os participantes, a realidade e o entorno com a devida qualidade, já que o modo de vida contemporâneo nos afasta de uma percepção crítica” (LESTINGUE, 2008, p. 617).

É importante colocar aqui que, a princípio, as propostas do *desmanual* terão um enfoque nas Ciências Humanas. A partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular, selecionamos competências nas quais os exercícios de olhar para o território encontravam um sentido. No entanto, acreditamos que as possibilidades de um território educador ultrapassam barreiras disciplinares e, portanto, a depender dos projetos protagonizados pelas crianças, podem alcançar e explorar estudos nas diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, em nossa sociedade, as crianças vivem cada vez mais alienadas do convívio social com o diferente, muradas. É preciso e necessário dialogar com o espaço público. Este projeto pretende ir contra esta tendência que favorece a produção de um espaço urbano privatizado. Assim, tem o intuito de ressignificar a ocupação do espaço pelas pessoas. Como indica Lestingue,

Instigar à reflexão sobre como está a qualidade do olhar, do ouvir, do cheirar, do sentir, do perceber, do tocar, do falar, do calar. Será que a realização de estudos do meio pode ampliar nossos horizontes, fazendo-nos sentir (mais) pertencentes à vida, ao mundo? (LESTINGE, 2008, p.602).

Acreditamos que as propostas em nosso *desmanual* aliadas às experiências e vivências das crianças, mediações e trocas dos educadores farão possíveis uma resposta *sim* para a pergunta feita por Lestinge.

É possível propor às crianças, por meio da vivência ativa no seu território, aprendizagens mais significativas? Foi pensando que não temos como promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos sem olhar para o território ao qual pertencem que nos deparamos com a ideia de proposição de um material como o *desmanual*. Potencializar a certeza de pertencimento das crianças ao espaço que elas ocupam e desenvolver uma relação de afeto com o território é o caminho proposto para uma educação que liberta e desenvolve plenamente o cidadão. Aqui será proposta a exploração do território para além dos conteúdos previstos em uma saída de Estudo do Meio, com a intenção de desenvolver a relação da criança com o território, considerando a presença de tensões, mas também do afeto que permeia todos os espaços.

Paulo Freire diz que “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, *apud* MEC, 2014, p.18) e é nessa potência que apostamos no projeto: nas múltiplas experiências possíveis de crianças e adultos com o território, afinal, muito do que nos acontece, nossos encontros e descobertas só são possíveis diante ou a partir de nossas relações com os espaços. Estamos profundamente inseridos e somos um tanto forjados e impactados a partir das nossas relações com os espaços em que transitamos e é a partir disso que entendemos que grandes transformações e aprendizagens podem acontecer se aprofundarmos nosso olhar diante das possibilidades do território e da nossa prática educativa. Esta também é a perspectiva indicada pelo MEC quando afirma que ao

[...] praticarmos a Educação Integral a partir do binômio educação-território, considerando a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade. E é, exatamente, a partir deste binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de Território Educativo, que remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização. (MEC, 2014, p.18)

Um *desmanual* para mobilizar olhares, afetar trajetórias até então feitos sem atenção, potencializar relações mais estreitas dentro e fora da sala de aula, olhares mais solidários. O *desmanual* pretende possibilitar a transformação

de ruas e espaços em territórios educadores. A partir de um material desenvolvido para promover a reflexão, a criança será protagonista da sua relação com o espaço, investigando possibilidades de interação e criando rotas de aprendizado a partir do que o seu território - seja ele campo ou cidade, periferia ou centro - tem.

1. CAMPO DE PESQUISA

O objetivo central deste projeto é elaborar um material didático que possibilite ao professor da escola formal ou ao educador de espaços de educação não formal oferecer às crianças experiências mais ricas, lúdicas e significativas de exploração do território, promovendo a investigação e reflexão. A partir de um *desmanual* - um não guia de um espaço - as crianças serão convidadas a construir uma narrativa pessoal e afetiva sobre o espaço que habitam, com propostas que as convoquem a experimentar esses espaços por meio de novos ângulos e olhares.

Para alcançar este objetivo geral, organizamos objetivos específicos que foram cumpridos ao longo do nosso processo investigativo, como a elaboração de um material visualmente atrativo e mobilizador. Também realizamos a produção cuidadosa de orientações ao professor, que auxiliem em seu trabalho propondo novos olhares para o território onde a escola ou espaço de educação não formal estão inseridos, mas sem tirar do educador suas possibilidades de criação a partir do que é proposto por nós no material. Essas orientações buscaram não ser muito diretivas, para preservar a autonomia do educador, pois acreditamos que para que ele possa conduzir as propostas respeitando as especificidades dos grupos e dos lugares nos quais as propostas serão realizadas, deve ter autonomia.

Consideramos de suma importância mobilizar a relação afetiva das crianças com o território onde vivem e transitam. Assim, é preciso afetar seu cotidiano com a proposição de um olhar e uma postura investigativa dos espaços que também são delas. Por isso, como objetivo específico também queremos fortalecer as possibilidades de um bairro-escola dentro das concepções dos territórios educativos.

Esses objetivos aqui descritos só foram possíveis a partir da hipótese do espaço como potência educativa e da pergunta de pesquisa gerada por leituras, discussões, inquietações e trocas: É possível mobilizar as crianças para se conectarem com o território a partir de um material?

Outro ponto importante que guiou nossos esforços do campo de pesquisa foi entender quem seria nosso público alvo. Começamos a pesquisa pensando em uma unidade escolar, uma sala de aula, mas entendemos que esse material é destinado para crianças (entre 7 e 11 anos) e adultos educadores e que sua potência seria revelada quando trabalhado em grupos, sejam eles grupos/salas de aula ou ainda turmas de espaços de educação não formal.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Para fundamentar o projeto, navegamos por diversas áreas do conhecimento, de forma que contemplassem uma integralidade de saberes. De um guarda-chuva maior, o da Educação, partimos para a Sociologia, a Geografia, a Arquitetura e a Filosofia. Usamos autores que são referência nas áreas, como: Paulo Freire, Milton Santos, Mayumi Souza Lima, Helena Callai, dentre outros, nos quais nos debruçamos para aprofundar as reflexões, discussões e contributos que pudessem trazer para o nosso trabalho.

Iniciamos nosso percurso por Callai (2005). A autora acredita que a leitura do mundo em que vivemos seja essencial para que, enquanto sociedade, possamos exercer nossa cidadania. Segundo ela, a escrita do mundo só se faz possível quando da sua leitura, ou seja, compreensão do espaço.

Considerando esta perspectiva, o ideal deste material é servir como ferramenta para compreender o espaço. A autora, como geógrafa, acredita que esta ciência tenha uma função de

[...] fazer a *leitura do mundo da vida*, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 228).

Entendemos que esta perspectiva dialoga com nossa proposta já que enxerga o sujeito como parte do espaço em que vive, e produtor dele.

Sobre o território, neste momento escolhemos usar uma definição proposta por Milton Santos presente no Caderno Territórios Educativos para a Formação Integral do programa *Mais Educação*, segundo o autor,

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, apud BRASIL, 2014, p. 17).

“O território, é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (LOPES, 2007, p. 79). Diante disso, entendemos que as crianças, a partir de mediações e provocações, podem também participar da construção de novos significados e representações para seus territórios, a partir de uma apropriação real do espaço que também é delas por direito.

Ao conceito de “território” acrescentamos o termo “educativo”, para entender em que medida esta relação da criança com o território é promissora e frutífera no campo das aprendizagens. A noção de “territórios educativos” é estudada pela arquiteta, urbanista e educadora Beatriz Goulart. Para a autora, não é simples definir este conceito, já que ele está em constante construção. É preciso, para entendê-lo, resgatar sua constituição histórica, que permeia ideias como a do “Bairro-escola”, onde pensou-se a escola em articulação com a comunidade em seu entorno, no intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças. Outro conceito que, segundo Goulart (2019), prepara o campo dos territórios educativos é o de “Cidade educadora”. Para o Centro de Referências em Educação Integral,

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece (Centro de Referências em Educação Integral, 2014).

Outros movimentos importantes para referenciar os territórios educativos de que falamos foram, por exemplo, as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, ou os CIEPs de Darcy Ribeiro, ambos anteriores aos dois primeiros, e inspiradores para os projetos dos CEUs, em São Paulo. Assim, todas as relações de ideias e conceitos que se teceram no decorrer deste caminho constroem o entendimento de “territórios educativos” (Goulart, 2015).

Pensando a perspectiva de territórios educativos em paralelo com as instituições educadoras, Goulart (2019) acredita que algumas condições possibilitam essa abordagem pelas escolas. Assim como a escola se abre para a cidade, ela também deve entrar nela de alguma forma, e para isso, é necessário que espaço físico, currículo, formação dos educadores e profissionais, além de gestão intersetorial estejam em consonância. O território educativo só vai existir se o coletivo estiver articulado.

Portanto, imaginamos o *desmanual* do território como uma ferramenta, dentre tantas, que pode inspirar práticas que vislumbram e se projetam com base, também, na abordagem dos territórios educativos, pensando que a partir dos convites que fazemos em nossas propostas, o indivíduo, a criança, o educador e a escola, estabeleçam uma relação de troca com o território, de transformação mútua e ponte para aprendizados.

Além do conceito de território e territórios educativos, também são norteadores deste projeto outros como paisagem, cidadania e direito à cidade.

A partir do conceito de paisagem de Santos (1986), é que miramos o espaço neste *desmanual*. É concepção fundamental, que para além de embasar o nosso entendimento teórico, inspira a prática, moldando atividades que compõem o material. Para o autor,

Tudo aquilo que nós vemos, o que a nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, odores, sons etc. A paisagem não tem nada de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudanças, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmo e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade (SANTOS, 1986, p. 37-38).

O mesmo autor, para além de elaborar sobre a paisagem, se debruça sobre outros conceitos, como o de território, que citamos anteriormente. Para além daquela definição, gostaríamos de trazer à discussão também o âmbito da cidadania. Considerando o território como espaço de possibilidades para mudanças e exercício de direitos, Santos (2002) afirma que

É no território, tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade (SANTOS, 2002, p.18).

Complementando esta discussão, o geógrafo David Harvey ressalta a importância do lugar ativo dos cidadãos na cidade (e na escola). Para ele, a possibilidade de estar presente, de “fazer a cidade”, ou “refazê-la” contribui para a construção desse novo tipo de cidadania pensado por Santos (2002). Segundo Harvey (2008),

O direito à cidade (e à escola) não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, sim um direito ativo de fazer a cidade (e à escola) diferente(s), de formá-la(s) mais de acordo com nossas necessidades coletivas, definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano (e escolar) foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito (HARVEY, apud MEC, 2014, p. 49).

É do célebre educador Paulo Freire (1987) a expressão “ler o mundo”, que apresenta como tratar-se de aprender a ler a *realidade*, conhecendo-a, para em seguida reescrever essa realidade, transformando-a. O autor, em seu livro *Educação como Prática para a Liberdade* (1967), afirma que o mundo é, para os seres humanos, uma realidade objetiva possível de ser conhecida: “[O homem] não apenas *está* no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (p.39). Acreditamos que o material precisa pautar-se por essas ideias, pois as crianças, a partir de suas próprias leituras de mundo, serão capazes de estar com o território no qual habitam, podendo assim transformá-lo.

Para orientação do educador que utilizará nosso *desmanual*, e para nossa produção, recorreremos também à Base Nacional Curricular Comum (2017), olhando de uma forma abrangente para as Competências Gerais e de Ciências Humanas relacionadas à Cidadania e aos Direitos Humanos que entendemos que se encaixam

para diferentes faixas etárias e nos contextos tanto da educação formal como não formal. Usamos, portanto, a BNCC como uma aliada para construir possibilidades e sentidos.

Como competências norteadoras temos:

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BNCC - Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental).

As demais competências e habilidades nas quais nos baseamos para a construção das atividades do *desmanual*, estão descritas no Anexo 1.

Para Lima, “as casas, os caminhos, as cidades são espaços da criança que transcendem as suas dimensões físicas e se transformam nos entes e locais de alegria, de medo, de segurança, de curiosidade, de descoberta” (1989, p.14). Para a criança desenvolver um afeto ela precisa também ser afetada por esse lugar e esse é um dos objetivos deste projeto: criar oportunidades de encontros das crianças com a cidade. Encontros que podem gerar desconfortos ou sorrisos, mas que só serão possíveis a partir da experiência vivida, compartilhada e revisitada para tornar-se, assim, significativa. É a partir de uma experiência coletiva, de troca, que queremos também abrir espaços para que as crianças desenvolvam suas relações e percepções individuais e únicas com a cidade. O trajeto da experiência com o *desmanual* é também uma abertura de espaço e tempo para que cada criança se depare, olhe e entenda o que a afeta e assim desenvolva e entenda os seus afetos com o território.

“Os sentidos - tato, olfato, audição, paladar e visão - poderiam (e deveriam) servir como proteção ou defesa às agressões externas, mas também como aprendizado, deleite, contemplação” (LESTINGE, 2008, p.617). Que potente apostar em uma aprendizagem que leva em consideração o sujeito integral, que promove e provoca os diferentes sentidos e sensações tão deliciosas como o deleite e a contemplação. Pensando nisso, entendemos que nossa proposta de material didático pode proporcionar uma brincadeira com os sentidos e as construções de significados entre as crianças e o território. Com propostas significativas queremos fazer um mergulho que é ao mesmo tempo singular e compartilhado, que traz o mundo externo para o interno e que também coloca em jogo diferentes percepções de um mesmo lugar. Acreditamos que as propostas do *desmanual* precisam ser experimentadas pelas crianças integralmente para que as aprendizagens e as trocas que o material busca provocar encontrem espaço para acontecer.

“A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA, 2019, p.40). Apostamos então, nessa experiência que se faz única e impossível de se repetir, em que cada adulto ou criança que entre em contato com nossas propostas, saia com uma experiência pessoal e que não poderá ser repetida, apenas transformada. Absolutamente subjetiva e quem sabe, transformadora.

3. ANÁLISE DE DADOS

Os especialistas que avaliaram o *desmanual* do território consideraram, de forma consensual, o uso do material em projetos e sequências com crianças, seja em sala de aula, ou espaço não formal de educação.

Em seus comentários, dois dos avaliadores disseram que as propostas do *desmanual* possibilitam muitos caminhos, e de certa forma, garantem possibilidades diversas de trabalho para educadores e educadoras (a depender das sequências e projetos desenvolvidos). Como disse Júlia Savaglia, do APE - estudos em mobilidade, as atividades “...deixam abertas possibilidades para aprofundamento, adequação ao currículo ou assuntos específicos abordados em sala, sendo possível adequá-lo a diferentes contextos.” (Apêndice, p.30)

Para além de pontuar esta questão da diversidade de oportunidades que o material traz à disposição dos educadores e educadoras, neste trecho de sua análise, Júlia também destaca a viabilidade de colocar em prática as atividades nos diferentes contextos.

Para a pedagoga Luísa Borin, um dos pontos que mais chama a atenção no projeto é “[...] a oportunidade das crianças se enxergarem como cidadãs nos espaços em que vivem”. Assim como ela, Rosana El-Kadri também destaca o quanto as experiências das crianças que ocupam o espaço se relacionam a uma transformação significativa e afetiva do território. Estas são, justamente, algumas das principais premissas do *desmanual*, que encontraram apoio teórico em pensadores como o geógrafo David Harvey.

Harvey (2014) elucida a importância da ocupação cidadã, expandindo a noção de direitos para uma percepção de sujeitos ativos que devem ter a possibilidade de também “fazer” a cidade. Segundo ele:

O direito à cidade (e à escola) não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, sim um direito ativo de fazer a cidade (e à escola) diferente(s), de formá-la(s) mais de acordo com nossas necessidades coletivas, definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano (e escolar) foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito (HARVEY, apud BRASIL, 2014, p. 49).

Surgiu, entre alguns avaliadores, a questão da linguagem utilizada nas propostas do *desmanual*. Sugeriram que simplificásemos um tanto, ou ao menos façamos isso no *desmanual* - versão do aluno. Dessa forma, acreditam que o material será melhor aproveitado pelas crianças mais novas. Já com relação ao *desmanual* - versão do professor, acreditam que ele sugere boas intervenções e formas de encaminhamento das propostas, no entanto, poderia apresentar adaptações de encaminhamentos para as diferentes faixas-etárias que se incluem no público-alvo deste material. Ainda com relação à linguagem utilizada, também pontuaram o quanto ela é instigadora, o que favorece um “despertar do interesse das crianças pelo ambiente em que vivem” (Apêndice, p. 35).

Diante da observação do conjunto de habilidades da Base Nacional Curricular Comum que se tornam possíveis de serem desenvolvidas através do *Desmanual*, o historiador Luís Branco faz um apontamento importante. Segundo ele, não podemos confundir “memória” com “história”, pois a primeira deve ser compreendida “como um dos aspectos para a produção do conhecimento histórico”. Ele traz uma sugestão: “[...] penso que o processo investigativo por meio de fontes materiais e imateriais (aqui, cabendo as memórias de uma comunidade por meio da história oral), se encaixariam dentro da proposta do *desmanual* do território” (Apêndice, p. 33).

Salientamos o que já foi dito por nós na introdução deste trabalho: potencializar a certeza de pertencimento das crianças ao espaço que elas ocupam e desenvolver uma relação de afeto com o território é o caminho proposto para uma educação que liberta e desenvolve plenamente o cidadão. Esta ideia se confirma e dialoga, por exemplo, com o que a arquiteta e educadora Júlia Savaglia diz acreditar: que os territórios potencializam aprendizagens além de efetivar os direitos das crianças como partes das suas comunidades (Apêndice, p. 33).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu não tenho paredes. Só tenho horizontes.”

Mário Quintana

A frase de Mário Quintana expressa o nosso ideal de estabelecer pontes com os territórios, na busca por uma educação para o pleno exercício da cidadania, que coloque as crianças como protagonistas e que olhe para as relações de afetos construídas à medida que elas descobrem e ocupam suas cidades.

Este trabalho foi construído a partir da hipótese do espaço como potência educativa e da pergunta de pesquisa gerada por leituras, discussões, inquietações e trocas: É possível mobilizar as crianças para se conectarem com o território a partir de um material educativo? Com a pergunta que nos inquietava, desenvolvemos um *desmanual* com propostas para crianças exploradoras tanto em sua versão para adultos (educadores e educadoras, professores e professoras) como em sua versão para as crianças. Foi um processo vivido coletivamente em que construímos a seis mãos a fundamentação teórica e as propostas de experiências descritas no *desmanual*.

Como o projeto foi desenvolvido durante 2020, o ano em que fomos obrigadas a nos retirar dos espaços públicos e estar em casa para segurança de todos, devido a pandemia do Covid-19, que assolou o mundo, não pudemos validar com as crianças o material desenvolvido. Fica aqui um desejo para o futuro: ver e ouvir delas suas experiências com o *desmanual* do território.

Como alternativa, buscamos a validação com quatro especialistas de diferentes áreas que leram nossas propostas e fizeram alguns apontamentos, mas que entenderam e concordaram com a relevância de um material como o que foi desenvolvido. Propusemos aqui, atividades que convidam para a reflexão, para o lado de fora da escola e das casas, e que promovem a construção de novos vínculos e afetos com os territórios.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 de junho de 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.227-247. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>>. Acesso: 14 de abril de 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática para Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

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

HARVEY, David. Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LARROSA, Jorge. Tremores: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019;

LESTINGE, S.; SORRENTINO, M. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. In: Ciência & Educação, v. 14, n. 3, p. 601-19. Brasília: 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: Espaço e Educação: travessias e atravessamentos. p.73-98, Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

LIMA, Mayumi Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989.

MEC, Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação. Territórios Educativos para a Formação Integral: 12 Territórios Educativos para Educação Integral. 2014.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Hucitec, 1986.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



ANEXO

Anexo 1: BNCC competências e habilidades selecionadas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

1 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).

2 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
Conexões e escalas	Mudanças e permanências	(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.
		(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).

3 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.
		(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.

4 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
Formas de representação e pensamento espacial	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

5 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

1 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.

2 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.

3 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
		(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

4 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.

5 ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
		(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias"	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
		(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

APÊNDICE

Apêndice 1: Comentários Especialista

Rosana C. P. El-Kadri

É autora, editora e colaboradora de livros didáticos como o “Presente Infantil Interdisciplinar”, para o segmento de Educação Infantil, o “Crescer - Língua Portuguesa” para 4º e 5ºs anos do Ensino Fundamental I, e o “Projeto Araribá - Português” para Ensino Fundamental II.

Licenciada em Letras e especialista em Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Também é Especialista em Educação Infantil pelo Instituto Vera Cruz.

Foi professora de Língua Portuguesa e Assessora do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares.

Os comentários feitos pela especialista foram escritos ao longo do texto. Para preservarmos todos os apontamentos em sua integralidade, estes foram transcritos abaixo com os trechos referenciados.

“Eu gostei bastante. Vocês vão indicar no material as habilidades da BNCC? Fiz comentários no texto todo. São sugestões, claro. Gostaria de ver o resultado. Beijós.” - Primeira página (em 17 de junho de 2020).

“O material é para qual ano do EF 1? Vocês pressupõem que a criança já sabe ler e escrever? Mesmo que a criança já saiba ler e escrever, o texto de apresentação está um pouco longo. Poderia ser editado, deixando alguns dos questionamentos para o próprio material. Já antecipa muito do que a criança fará. A criança como detetive é bem legal. Deveria focar nisso para aguçar a curiosidade.” - Apresentação (p.14)

“Aqui vocês vão organizar ainda, certo? São muitas questões no mesmo item. Poderia começar primeiro pelas questões mais de observação concreta: Quais as cores que você vê? O que neste espaço mais chama a sua atenção? etc.

E depois questões mais reflexivas, que poderiam ser discutidas em grupos ou duplas. Talvez já indicar, com ícones, essa intenção.” - Rota do Afeto (p.15), sobre o trecho: O que você sente quando está na rua? Quais as cores que você vê? O que te traz insegurança? Você se sente parte desse espaço? Sente-se seguro? Sente-se representado? O espaço ao seu redor é inclusivo?

“Poderia introduzir a atividade, com algum destaque.” - Para começar (p.16)

“Para crianças pequenas, o melhor é deixar em dois itens. Assim, elas respondem aos dois pedidos. Se não, elas se fixam num só.” “Ele vai escrever ou contar para alguém como é? Talvez ele precise escrever ou falar sobre. Ter um registro.” - Para começar (p.16), sobre o trecho: Você sabe dizer onde fica o espaço que você pensou?

Como é esse lugar?

“Este trecho também poderia vir em destaque antes da atividade. Como uma “chamada” para a atividade.” - Derivas (p.17) sobre o trecho: Quando você faz caminhos novos, pode descobrir coisas que nunca havia visto no seu bairro! Uma porta colorida, uma viela que chega a uma vila de casas, um canteiro florido...Tantas coisas!

“Essas propostas estão com “cara” de 4o ou 5o ano...” - Derivas (p.17)

“Aqui, poderia ter uma indicação, no material, para a criança que a atividade é em grupo ou dupla ou uma conversa.” - Se essa rua fosse minha (p.18) sobre o trecho: Agora, vamos voltar e pensar juntos: o que você faria nessa rua se ela fosse sua?!

“Para fazer este estudo, os alunos já terão alguns conceitos, como espaço público? Talvez seja bacana indicar os pré-requisitos para fazer esse estudo.” - Se essa rua fosse minha (p.18) sobre o trecho: Lembre-se de registrar os espaços públicos e não só as casas ou prédios. Desenhe o que você vê, pode ser o asfalto ou a terra, as calçadas, lixeiras, canteiros de flores, as árvores e os postes.

“Muito bom indicar como será feita a atividade.” - Se essa rua fosse minha (p.18) sobre o trecho: Depois disso, em uma roda, converse com seus amigos e amigas sobre suas ideias e vontades.

“Haverá a possibilidade de fazer sem grupo? Com os pais? Com quem? É preciso fechar um pouco isso.” - E o verde, você vê? (p.20) sobre o trecho: Você está com um grupo? Depois dessa exploração, que tal conversar sobre as percepções que cada um teve ao andar pelo bairro?

Apêndice 2 - Formulário

Para validação do nosso projeto, criamos um formulário e enviamos a quatro especialistas:

Luísa Borin

Formada em Pedagogia pelo Instituto Singularidades, trabalhou em escolas particulares de São Paulo com crianças entre 2 e 7 anos. Fez parte de um projeto chamado “Quero Saber” que tem como objetivo a alfabetização e letramento de crianças moradoras de abrigos. Faz parte de um coletivo de educação popular que atua com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e atualmente trabalha no Ateliesscola Acaia, um instituto/escola sem fins lucrativos que atende crianças da comunidade da Linha e do Nove em São Paulo.

Rosana C. P. El-Kadri

Autora, editora e colaboradora de livros didáticos como o “Presente Infantil Interdisciplinar”, para o segmento de Educação Infantil, o “Crescer - Língua Portuguesa” para 4º e 5ºs anos do Ensino Fundamental I, e o “Projeto Araribá -

Português” para Ensino Fundamental II.

Licenciada em Letras e especialista em Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Também é Especialista em Educação Infantil pelo Instituto Vera Cruz.

Foi professora de Língua Portuguesa e Assessora do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares.

Júlia Savaglia Anversa

Formada em Arquitetura e Urbanismo e mestra pela FAU USP. Foi coordenadora do Serviços Educativo do Museu da Cidade de São Paulo entre 2015 e 2018 e atua no Sesc São Paulo, no programa Curumim, atualmente. É educadora do “APE - estudos em mobilidade” desde sua fundação, em 2012. Há 8 anos o APE se empenha em construir coletivamente conhecimentos sobre mobilidade urbana, cidade e educação. As atividades incluem formações sobre o território e mobilidade para educadores e agentes socioambientais urbanos, além do projeto Exploradores da Rua, desenvolvido em parceria com escolas. Neste último, a proposta é incentivar o uso e ocupação do espaço público como parte do processo de aprendizagem das crianças por meio da exploração do território e de seus potenciais educativos.

Luis Fernando Migliari Branco

Graduado em História pela FFLCH |USP, e mestre em História econômica também pela FFLCH |USP. Foi professor do cursinho popular da Psicologia de 2009 a 2012. Trabalhou como professor de História do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Rede Privada de SP desde 2012. Teve passagem pela coordenação de área de História do Ensino Fundamental entre 2016 e 2019. Atualmente, leciona na Escola Lourenço Castanho (9º ano e 1ª Série do Ensino Médio).

Apresentamos a estes especialistas as seguintes questões:

1. Se você recebesse este material, consideraria o seu uso em sequências e projetos na sala de aula ou no espaço informal de educação?
 - Sim/Não/Comentários.
2. Você acha que a exploração do *Desmanual* do território possibilita a vivência na cidade, proporcionando às crianças uma ocupação cidadã dos espaços que habitam?
 - Sim/Não/Comentários.
3. Você acredita que este material tenha potencial para mobilizar novos olhares dos educandos para o território em que vivem?
 - Sim/Não/Comentários.
4. As propostas do *Desmanual* do território se alinham a um conjunto

de habilidades da Base Nacional Curricular Comum. Você pensa que elas são possíveis de serem alcançadas, por meio das atividades propostas?

- Todas/Algumas*/Nenhuma.
5. Quais habilidades você destacaria que não foram contempladas?
*
 6. Você entende a premissa do *Desmanual* do território como relevante para as escolas e espaços informais de educação?
 - Sim/Não. Por quê?
 7. Você teria algum comentário ou sugestão para o projeto?

Para compilar os dados, produzimos as tabelas a seguir:

1. Se você recebesse este material, consideraria o seu uso em sequências e projetos na sala de aula ou no espaço informal de educação?

Especialista	Resposta	Comentários
Luísa Borin	Sim	Terminei a leitura do material e a primeira coisa que pensei foi: que vontade de colocar em prática com meus alunos! Fiquei pensando como seria importante oferecer a eles uma oportunidade de olhar o entorno da sua vida (muitos deles moram perto da escola) e ressignificar o espaço que eles estão acostumados a ver/sentir/experienciar todos os dias.
Rosana C. P. El-Kadri	Sim	Ele está bastante coeso, com atividades variadas e com crescente grau de dificuldade. A linguagem está adequada às crianças, com raras exceções. O encaminhamento das atividades está bem didático. Ainda que haja várias informações e solicitações nas atividades, é bem provável que a leitura dessas atividades seja feita de forma compartilhada. Antes do início das atividades, uma orientação mais geral, indicando ao educador como trabalhar de acordo com a faixa etária, especialmente de crianças dos anos iniciais, seria interessante. Eu consigo ver esse material funcionando com as crianças.
Júlia Savaglia Anversa	Sim	As atividades propõem diferentes formas de interação e registro da cidade, o que motiva as crianças e desenvolve-las, além do uso da imagem da exploração/investigação, que ajuda a construir uma atmosfera lúdica e de desafio. Também deixam abertas possibilidades para aprofundamento, adequação ao currículo ou assuntos específicos abordados em sala, sendo possível adequá-lo a diferentes contextos.
Luis Fernando Migliari Branco	Sim	Penso que os diferentes caminhos oferecidos pelo desmanual podem ser utilizados em oportunidades distintas, servindo para atividades interdisciplinares ou não, encaixando-se nas sequências didáticas. Isso é muito interessante. Quase como se ele fosse um material de apoio para todo um percurso de um ano letivo, por exemplo.

2. Você acha que a exploração do *Desmanual* do território possibilita a vivência na cidade, proporcionando às crianças uma ocupação cidadã dos espaços que habitam?

Especialista	Resposta	Comentários
Luísa Borin	Sim	Um dos pontos do projeto que mais me chama atenção é a oportunidade das crianças se enxergarem como cidadãs nos espaços em que vivem. Mostrar a elas que a cidade pode ser ocupada, que elas podem intervir no que elas acharem necessário, que elas têm voz e que podem ser reconhecidas como seres atuantes, pensantes e questionadores.
Rosana C. P. El-Kadri	Sim	O material valoriza as experiências das crianças e permite a elas interferirem no espaço de forma significativa e afetiva. Por exemplo: ao ocupar os espaços com jogos e brincadeiras, elas estão ocupando o espaço e, de certa forma, transformando-o.
Júlia Savaglia Anversa	Sim	Acreditamos que a observação atenta e a proposição crítica sobre os espaços da cidade será estimulada, o que dá início a um processo de tomada de consciência sobre sua comunidade e seu papel dentro dela.
Luis Fernando Migliari Branco	Sim	

3. Você acredita que este material tenha potencial para mobilizar novos olhares dos educandos para o território em que vivem?

Especialista	Resposta	Comentários
Luísa Borin	Sim	
Rosana C. P. El-Kadri	Sim	O olhar dos habitantes da cidade sobre seu espaço é, muitas vezes, superficial. O material, ao focar nos usos dos diferentes sentidos para a observação e aguçar a curiosidade para a pesquisa histórica e geográfica sobre o espaço, possibilita novos olhares.
Júlia Savaglia Anversa	Sim	Apesar de ser o cotidiano das crianças, sabemos que muitas vezes o território da cidade é tomado simplesmente como passagem, quando não distanciando por completo de suas vivências por questões como medos e inseguranças de adultos e adultos. A retomada desses espaços como direito das crianças compreende sua possibilidade de aproximação por meio de observação atenta, uso, ressignificações e discussões sobre a cidade. O material propõe a reaproximação aos espaços públicos com formas de apropriação e criação de sentidos pelas crianças.
Luis Fernando Migliari Branco	Sim	Sobretudo pelo estímulo à imaginação e a exploração de sensações. Está muito bem feita, nesse sentido.

4. As propostas do *Desmanual* do território se alinham a um conjunto de habilidades da Base Nacional Curricular Comum. Você pensa que elas são possíveis de serem alcançadas, por meio das atividades propostas?

Especialista	Resposta
Luísa Borin	Todas foram contempladas.
Rosana C. P. El-Kadri	Todas foram contempladas.
Júlia Savaglia Anversa	Todas foram contempladas.
Luis Fernando Migliari Branco	Algumas não foram contempladas. *

5. Em caso negativo, quais habilidades você destacaria que não foram contempladas?

Especialista	Resposta
Luis Fernando Migliari Branco	<p>Acredito que as habilidades de história voltadas à investigação características dessa área do conhecimento não foram contempladas.</p> <p>O trabalho com as habilidades relacionadas está evidente e muito bem feito. Contudo, a memória não deve ser confundida com história, devendo ser compreendida como um dos aspectos para a produção do conhecimento histórico.</p> <p>Nesse sentido, penso que o processo investigativo por meio de fontes materiais e imateriais (aqui, cabendo as memórias de uma comunidade por meio da história oral), se encaixariam dentro da proposta do <i>Desmanual</i> do território.”</p>

6. Você entende a premissa do *Desmanual* do território como relevante para as escolas e espaços informais de educação?

Especialista	Resposta	Por quê?
Luísa Borin	Sim	
Rosana C. P. El-Kadri	Sim	Porque é possível que nesses espaços haja crianças de diferentes faixas etárias num mesmo ambiente educador. Por isso, para além de um livro didático seriado, materiais como esse atendem melhor às necessidades desses espaços. Além disso, a convivência entre crianças de diferentes faixas etárias em diferentes níveis de desenvolvimento pode ser um facilitador para o trabalho do educador. O material permite que diferentes faixas etárias, por exemplo, produzam diferentes resultados.
Júlia Savaglia Anversa	Sim	Como pesquisadoras e educadoras, acreditamos nos potenciais do território para a aprendizagem, assim como na importância da presença das crianças na rua para efetivação de seus direitos como parte de sua comunidade. Observamos um esforço de educadores, escolas e espaços de educação não-formal para transformar sua relação com seu entorno, e a sugestão de atividades iniciais, que podem levar a desdobramentos de acordo com interesses específicos do território e do projeto pedagógico, auxilia tomadas de decisão nesse sentido.
Luis Fernando Migliari Branco	Sim	Indubitavelmente, na medida em que os procedimentos investigativos e imaginativos, associada a apropriação do espaço público são essenciais para a educação integral de um sujeito histórico.

7. Você teria algum comentário ou sugestão para o projeto?

Especialista	Comentários/sugestões
Luísa Borin	<p>"O Desmanual está muito didático para o professor, com as propostas claras e sugestões de encaminhamentos muito interessantes. Fiquei pensando se o mesmo texto seria enviado para os alunos, caso fosse, considero a linguagem difícil para crianças menores, talvez fosse legal produzir um material com apenas as propostas de cada atividade (os desenhos, as anotações etc.) e com menos texto, assim o professor ficaria responsável pelos questionamentos e direcionamento das propostas conforme sugestões do Desmanual.</p> <p>Acho interessante pensar também que as respostas sobre o bairro possam ser negativas, talvez sem lembranças afetivas, e como isso seria encaminhado. Observei também que em alguns pontos do projeto vocês citam ""sua rua"" ou ""minha rua"", entendi que se referindo à rua que as crianças moram, é importante pensar que algumas delas não moram em ""ruas"", como nas favelas por exemplo.</p> <p>Por último, pensei que junto com o mapa do afeto, poderia ter uma proposta de finalização com uma intervenção política em relação à cidade, algo como um levantamento de melhorias necessárias no bairro, para ser enviado por carta/e-mail à subprefeitura ou para algum vereador.</p> <p>Acho que é isso meninas! O projeto de vocês tá incrível!!! Dá pra sentir o quanto esse tema faz sentido pra vocês! Fiquei muito feliz com o convite e já vejo um 10+ no final deste TCC!!!"</p>

Especialista	Comentários/sugestões
Rosana C. P. El-Kadri	Poderia haver mais orientações gerais para os educadores que vão utilizar o material. Como proceder com cada faixa, como encaminhar as atividades (com leitura compartilhada, por exemplo, como conduzir as rodas com diferentes faixas etárias, como compartilhar os resultados de cada atividade etc.).
Júlia Savaglia Anversa	O material pode contribuir para despertar o interesse das crianças pelo ambiente em que vivem, pois usa uma linguagem instigadora e propõe atividades diversificadas para exploração do território. Também pode inspirar educadores na construção de territórios educativos, demonstrando ser possível a interação da cidade com as diferentes habilidades e objetivos propostos no projeto pedagógico.
Luis Fernando Migliari Branco	Gostaria de agradecer pela oportunidade da leitura.

ANA LUISA AMARAL LUCENA
NATHALIE HUTCHINSON KLASS
THAÍS DE CARVALHO NALETTO

06. FAZ DE CONTA QUE ACONTECE – EXPLORANDO O DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- apresentado ao Instituto Superior de
Educação de São Paulo/Singularidades -
curso de Pedagogia - como requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob orientação de Profa. Me. Sofia
de Alencastro.

SÃO PAULO
2020

Este trabalho partiu da percepção de que o brincar não é valorizado no contexto dos Anos Iniciais do Fundamental, em comparação com a Educação Infantil. Portanto, a pesquisa tem como tema a importância do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a inserção dessa prática no currículo, no planejamento e na rotina das crianças. A pesquisa teve como resultado uma cartilha ao professor com sugestões de atividades permanentes, chamada “Faz de Conta que Acontece - Explorando o direito de brincar na escola”. O documento visa, principalmente, o desenvolvimento da Competência Geral 9 - Empatia e Cooperação, presente na Base Nacional Comum Curricular. Essa competência pode ser trabalhada por meio de jogos e brincadeiras favorecendo as interações e aprendizagens através da troca e do diálogo, formando assim, sujeitos empáticos e cooperativos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca abordar a temática da importância do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano), com crianças de 6 a 7 anos.

A partir de experiências vivenciadas nos estágios de observação ao longo da graduação, notamos que a brincadeira na escola potencializa o desenvolvimento de habilidades de comunicação das crianças, possibilita uma interação rica com o outro e fornece momentos propícios para o desenvolvimento de habilidades como a empatia e a cooperação, entre outras.

Ao observar o ingresso das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, notamos que existe uma diferença entre as práticas educativas curriculares neste segmento, em comparação com a Educação Infantil. Neste, os currículos são organizados garantindo espaços de brincadeiras, propostas lúdicas voltadas aos campos de experiências; enquanto no Ensino Fundamental, em muitos casos, as crianças ficam submetidas a currículos organizados nos modelos tradicionais, com pouca interação entre os pares, já objetivando o que Lino de Macedo (1995) denomina como função instrumental da escola, isto é, com sentido utilitarista dos conteúdos que devem ser apropriados pelas crianças.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Portanto desde 2010, obrigatoriamente, as crianças ingressam no Ensino Fundamental, um ano mais novas do que antes regulamentado, ou seja, com cerca de 6 anos. Neste contexto, por um lado, a lei garante que crianças estejam introduzidas no ambiente escolar, o que pode representar um benefício para estas e suas famílias. Por outro, a entrada mais cedo no Ensino Fundamental representa uma mudança na rotina das crianças dentro da escola, na organização curricular da instituição, no tempo destinado à abordagem de cada competência (que pode passar a ser fragmentado nas diferentes áreas do conhecimento), nos espaços e ambientes escolares frequentados por essas crianças, e ainda na relação com os professores e crianças de outras idades. Segundo Oliveira:

Nas escolas de Educação Infantil a presença do lúdico ainda pode ser observada, situação que começa a se modificar a partir da entrada da criança no Ensino Fundamental, ou na chamada primeira série. Na rotina da escola de Educação Infantil ainda se permite a vivência do lúdico por parte da criança. (...) Com a transição para o ensino fundamental, os momentos para a vivência do lúdico são cada vez menores. (OLIVEIRA, 2009, p. 52)

Portanto, nota-se que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se diferenciam enquanto espaços escolares não somente pela construção de seus currículos, mas também pela disposição de espaços e novas interações realizadas nessa transição. Sendo assim, a criança transita do jogo egocêntrico para o jogo com regras, entre pares, em que o que predomina é a forma como ela estabelece essa relação por meio da interação com outras crianças da mesma idade e mais velhas. Para Vygotsky (1991), a brincadeira é importante pois por meio dela a criança interage com o mundo e com outras crianças, transformando e produzindo novos significados, isto é, produzindo cultura própria da infância.

Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor (Vygotsky) apresenta o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (QUEIROZ et al., 2006, p. 171)

Assim, ao estarem inseridas em um novo ambiente escolar, as crianças passam a vivenciar um outro contexto, que possibilita uma interação diferente e as leva a produzir e serem influenciadas por uma cultura baseada em diferentes referenciais.

Dessa forma, entendemos o brincar como uma ação essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, contribuindo para o seu processo de formação no contexto em que ela está inserida. Reconhecemos as crianças como sujeitos produtores de cultura por meio da sua vivência e interações estabelecidas no mundo. O artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) define criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, no artigo 16, considera criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, garantido, entre outras coisas, o direito de brincar, conforme artigo abaixo:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - Opinião e expressão;

III - Crença e culto religioso;

IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990)

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) também apresenta o brincar na infância enquanto um direito, conforme trecho a seguir:

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017)

Dessa forma, é possível observar que em alguns modelos tradicionais curriculares do Ensino Fundamental acontece uma certa “negligência” à natureza do brincar na infância, bem como a este direito. Portanto, desejamos elaborar um material didático que resultará em uma cartilha ao professor com o objetivo de ressaltar a importância dos jogos, brincadeiras e o faz de conta para o aprendizado e desenvolvimento infantil, bem como para a abordagem de competências descritas na BNCC, sobretudo a Competência Geral 9 - Empatia e Cooperação, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A estrutura prevista na BNCC para a abordagem das competências na Educação Infantil se baseia nos campos de experiências, o que permite que o conhecimento esperado para essa fase, dentro das escolas, não esteja fragmentado. As crianças inseridas nesta etapa da Educação Básica têm o seu tempo de aprendizagem mais facilmente respeitados nas estruturas das rotinas curriculares, que se baseiam, em sua maioria, em propostas de exploração, na ludicidade e na interação com outras crianças durante a rotina de brincadeiras.

Quando passam para o Ensino Fundamental, a BNCC se estrutura em áreas do conhecimento, o que pode interferir na maneira como os currículos se

organizam e como os professores dividem o tempo da criança dentro da escola. Em muitos casos, notamos que os espaços e tempos destinados ao brincar se tornam cada vez mais restritos, negligenciando o brincar enquanto atividade essencial para o desenvolvimento e a possibilidade de algumas aprendizagens, bem como a este direito.

De forma geral, objetivamos abordar a importância do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando essa prática como um direito da criança, bem como sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional.

Mais especificamente, esta pesquisa tem por objetivos um propor um material didático para estimular e evidenciar a importância da brincadeira como prática permanente na rotina escolar, e pesquisar como os jogos e a brincadeira de faz de conta contribuem para o desenvolvimento da empatia e da cooperação, de acordo com a avaliação do material por educadores deste segmento.

Para isso, elaboramos uma cartilha que será um material de apoio ao professor, com sugestões de atividades voltadas ao brincar de faz de conta e aos jogos. Nela buscamos estimular o brincar como prática escolar permanente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e abordamos, sobretudo, a Competência Geral 9 - Empatia e Cooperação da BNCC e suas habilidades: a valorização da diversidade, alteridade (reconhecimento do outro), acolhimento da perspectiva do outro, diálogo e convivência, colaboração e a mediação de conflitos.

Como hipótese sobre os resultados do desenvolvimento e divulgação da cartilha, esperamos que o brincar possa ser entendido pelos professores, crianças, escola e famílias, como um direito da criança e como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil; que os professores passem a valorizar o tempo e o espaço de brincar de faz de conta da criança na escola; que o brincar de faz de conta esteja previsto na rotina e no planejamento escolar; que as crianças passem a brincar mais dentro do ambiente escolar, podendo assim, desenvolver as habilidades de empatia e cooperação, entre outras.

1. CAMPO DE PESQUISA

O material desenvolvido trata-se de uma cartilha que propõe atividades que sirvam de inspiração e modelo para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com ele esperamos que o brincar possa ser entendido pelos professores, crianças, escola e famílias, como um direito da criança e como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, e que os professores passem a valorizar o tempo e o espaço de brincar da criança na escola. Além disso, temos como hipótese que os jogos e o brincar de faz de conta passem a ser previstos na rotina e no planejamento, e que as crianças passem a brincar mais dentro do ambiente escolar, podendo assim, desenvolver as habilidades de empatia e cooperação, entre outras.

O documento conta com 3 propostas de atividades, que sugerimos que sejam inseridas como práticas permanentes nos currículos e planejamentos escolares, no segmento em questão (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Ressaltamos que este documento é uma sugestão ao professor, podendo sofrer adaptações de acordo com os interesses e demandas do grupo.

1.1 Público alvo

Professores polivalentes que atuam no segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) bem como crianças de 6 a 8 anos.

1.2 Protótipo

O protótipo foi desenvolvido a partir de bastante troca, planejamento e estudos sobre o tema. Por vezes tivemos a dificuldade por nos encontrarmos em uma situação atípica de isolamento social, e pela impossibilidade de uma pesquisa que levasse em consideração o contexto da normalidade.

Acreditamos que a proposta descrita neste protótipo não possa ser aplicada em contextos virtuais, visto que propomos espaços, ambientes e atividades que promovam interações entre as crianças. Nesse sentido, tivemos que adaptar nossa pesquisa, contando com a análise de especialistas na área, bem como professores que já atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise e parecer destes especialistas, portanto, configura parte importante de nossa pesquisa. Almejamos que, passada essa fase de pandemia, nossa proposta possa ser aplicada em diferentes contextos.

Iniciamos o trabalho a partir de um incômodo levantado em nossas experiências de trabalho e estágio em ambientes de educação formal: o brincar, em muitos desses ambientes, se restringe à educação infantil. No Ensino Fundamental, ainda que a criança tenha o brincar como um direito, destina-se pouco tempo e espaços para essa prática e interação.

A partir disso, passamos a pesquisar referenciais teóricos que embasassem essa hipótese. Fomos concluindo, ao longo do processo, que o brincar, na idade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é, de fato, um direito reservado às crianças. Além disso, entendemos com esta pesquisa que o brincar nesta faixa etária ainda é uma atividade essencial para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, da criança.

Para além do levantamento teórico, buscamos investigar como esse tema se revela na prática escolar. Realizamos uma pesquisa com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que nos deu um panorama claro, entre outros dados que pretendemos analisar, que de fato 100% desses profissionais acreditam na importância dessa prática para o desenvolvimento infantil, e cerca de 40% afirmam não ter ou ter pouco espaço para a inserção do brincar em seus planejamentos.

Todo esse processo nos confirmou a validade do desenvolvimento e aplicação desta pesquisa. Depois de muito trabalho, começamos a elaborar um material de apoio ao professor, que chamamos de cartilha, que contasse com propostas claras para a inserção do brincar como prática escolar. Dessa forma, acreditamos que o brincar possa ser mais valorizado dentro do ambiente escolar, inserido como uma atividade permanente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.3 Cartilha

Elaboramos uma cartilha que servirá de material de apoio ao professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com sugestões de atividades permanentes voltadas ao brincar e ao brincar de faz de conta.

O material conta com uma introdução destinada ao professor, seguida de 3 sessões de propostas de atividades, que sugerimos que sejam inseridas como práticas permanentes nos currículos e planejamentos escolares.

A primeira seção explora brincadeiras elaboradas pelas próprias crianças, oportunizando agrupamentos, interações, momentos de diálogo e trabalho em grupo; a segunda seção explora o brincar letrado como proposta de atividade permanente; a terceira e última seção conta com uma série de brincadeiras tradicionais. Todas as seções estão organizadas indicando os materiais e espaços necessários, o tempo sugerido para cada atividade, os objetivos de ensino e aprendizagem, e instruções.

A cartilha aborda, sobretudo, a Competência Geral 9 da BNCC - Empatia e Cooperação, que consiste em exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza. As dimensões Empatia e Cooperação são divididas nas seguintes habilidades que são as subdimensões: valorização da diversidade, alteridade (reconhecimento do outro), acolhimento da perspectiva do outro, diálogo e convivência, colaboração e a mediação de conflitos. Além disso, busca estimular o brincar como prática escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O material desenvolvido pode ser encontrado anexado no apêndice J.

1.4 Especialistas e suas considerações

Com o intuito de aprimoramento do nosso trabalho e devido às restrições impostas pelo isolamento social, nossa pesquisa foi submetida à apreciação de especialistas na área de educação que consideramos referências essenciais para o desenvolvimento da nossa pesquisa. A escolha se deu a partir de educadoras que versam, em sua trajetória, sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil, temática que dialoga diretamente com nossa pesquisa. Estas são: Adriana Friedmann e a professora Beatriz Hipólito.

Adriana Friedmann é doutora em Antropologia, mestre em Educação e pedagoga. Especialista na temática da infância e do brincar, atua como formadora, pesquisadora e consultora em universidades, escolas, fundações, ONGs e secretarias de educação, cultura e saúde. Tem diversos livros publicados, dentre eles: “A vez e a voz das crianças”, “Arte de brincar: Brincadeiras e jogos tradicionais”, “Quem está na escuta”, “Linguagens e culturas infantis”, “Histórias do percurso da Sociologia e da Antropologia da Infância”, “O olhar antropológico por dentro da infância”, “O desenvolvimento da criança através do brincar” e “A arte de brincar”.

Beatriz Hipólito é pedagoga e pós-doutoranda em psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae. Atua como professora titular no segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há 8 anos, iniciando sua carreira na escola Arraial das Cores. Atualmente Beatriz leciona na Escola do Bairro e utiliza o brincar diariamente em sua rotina e práticas pedagógicas, por isso foi selecionada por nós como uma especialista capaz de validar o protótipo do presente trabalho.

As avaliações detalhadas e descritas podem ser encontradas nos apêndices B e C.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1 A importância do brincar

É sabido da importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Alguns dos principais autores que embasam as teorias psicopedagógicas, como Piaget, Winnicott e Vygotsky, têm como base de suas teorias a importância do brincar enquanto prática essencial de elaboração da criança, de entendimento de regras sociais e de convivência, de desenvolvimento cognitivo, afetivo, de linguagem, entre outros aspectos. A criança, por meio da brincadeira, aprende, se desenvolve, expressa sua linguagem e se relaciona consigo mesma e com o outro. Segundo Winnicott:

É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, p. 70, 1975)

Diane E. Papalia e Ruth Duskin Feldman resumem a importância do brincar para autores de diversos ramos da ciência, em seu trabalho sobre o Desenvolvimento Humano:

Embora o brincar possa não parecer servir a um propósito óbvio, ele tem funções importantes no momento e no longo prazo (Bjorklund e Pellegrini, 2002; P.K. Smith, 2005b). O brincar é importante para o desenvolvimento saudável do corpo e do cérebro. Ele permite que as crianças se envolvam com o mundo à volta delas, usem sua imaginação, descubram formas flexíveis de usar objetos e solucionar problemas e preparem-se para papéis adultos. O brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio dele, as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades. À medida que separa blocos de diferentes formatos, conta quantos consegue empilhar ou quando anuncia que “minha torre é maior que a sua”, ela está lançando as bases para os conceitos matemáticos. Enquanto cooperam para construir castelos de areia ou túneis na praia, elas aprendem habilidades de negociação e resolução de conflito (GINSBURG e Committee on Communications and Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007). De fato, o brincar é tão importante para o desenvolvimento das crianças que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (1989) o reconheceu como um direito de toda criança. (Ginsburg et al. 2007). (PAPALIA, 2013, p. 296)

Os jogos e brincadeiras, no contexto da escola ainda promovem uma interação entre as crianças, essencial também para seu desenvolvimento social e afetivo. Nesse sentido, lembramos que, para Vygotsky, o homem constitui-se enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se, para ele:

O sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito (QUEIROZ et al., 2006, p. 171)

O brincar na Educação Infantil é muito valorizado pois a partir dele o educador pode criar vínculos com a família e com a criança, facilitando o estabelecimento de uma relação de confiança com o espaço e com as pessoas. O educador, a partir da observação das brincadeiras, pode entender o que as crianças pequenas querem expressar, visto que a linguagem verbal ainda não está completamente desenvolvida. Além disso, o brincar permite que a criança experimente a transformação do material com o qual se brinca a partir de sua ação sobre ele.

Aos dois anos de idade, segundo Jean Piaget, a criança entra na fase pré-operatória do desenvolvimento infantil onde, aos poucos, aparece a função simbólica e o brincar de faz de conta. Quando a criança ingressa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, (aos 6 anos de idade), ela ainda se encontra, segundo o autor, nesse estágio do desenvolvimento, que dura, aproximadamente até os 7 anos

de idade. Esse estágio é caracterizado pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. Neste período, a função simbólica é utilizada pela criança na representação de objetos, lugares e pessoas por meio da linguagem, do jogo e da imitação. Essa representação ocorre através do brincar, proporcionando o desenvolvimento da imaginação através de brincadeiras de faz-de-conta e do jogo simbólico:

A brincadeira do faz-de-conta possibilita que a criança expresse sua capacidade de dramatizar e aprender a representar, tomando como referência a imagem de uma pessoa, de uma personagem ou de um objeto como, por exemplo, um cabo de vassoura transforma-se em cavaleiro ou a menina se torna uma princesa, professora, médica e entre outros. A criança precisa brincar de simbolismo para estabelecer mais relações sobre o modo de relacionar-se com as pessoas, consigo mesma e com o mundo. Portanto, o pensamento de uma criança evolui a partir de suas ações e nas representações de sua própria realidade na hora de brincar; de forma lúdica expressa seus sentimentos, que podem ser vantajosos para a sua formação cognitiva, emocional e social. (BARBOZA e VOLPINI, 2005 p.1)

A partir dos 7 anos (ou seja, no 2º ano do Ensino Fundamental), segundo Piaget, a criança entra na fase operatório-concreto do desenvolvimento, isto é, passa a adquirir noções de reversibilidade, de lógica nos processos mentais, e passa a ter habilidades de discriminar objetos por suas similaridades e diferenças. No âmbito do desenvolvimento afetivo, esta fase é marcada pelos afetos normativos, que estão ligados à cooperação. Esse avanço no sentido do desenvolvimento com relação à fase pré-operatória, se reflete no âmbito social e na forma como as crianças brincam. Nessa fase se faz presente, também, o jogo com regra:

Aos sete anos a criança deixa o jogo egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais. (FRIEDMAN, 1996, p. 57)

2.2 O brincar de faz de conta

A brincadeira também pode ser vista como uma atividade social e cultural, que ajuda as crianças a entrarem e conhecerem uma cultura pré existente, na qual foram inseridas no momento de seu nascimento. Porém, é necessário entender que o brincar não é inato e as crianças, ao entrarem em contato com o mundo externo, vão assimilando a cultura e trazendo esses elementos para suas brincadeiras. Gisela Wajskop (2020) em entrevista para a Secretaria Municipal de Educação, diz acreditar que a brincadeira parte de uma capacidade humana de utilizar a curiosidade para conhecer o mundo, desenvolver uma memória que pode se distanciar da realidade e, também, a capacidade de substituir um significado por outro.

Papalia e Feldman (2013, p. 259), com base nas teorias de Piaget, confirmam essa ideia quando afirmam que a função simbólica se faz presente na fase pré-operatória do desenvolvimento, onde a criança é capaz de imaginar que objetos ou pessoas têm outras propriedades além das que realmente tem.

Tais processos estão relacionados, do ponto de vista do desenvolvimento infantil, ao surgimento da função simbólica ou jogo simbólico. Ainda com base nas constatações de Papalia e Feldman, isso se dá a partir do aumento da linguagem e da imitação diferida, que consiste em “ter retido uma representação mental de um evento observado anteriormente” (p. 260). A aquisição da linguagem, portanto, é fundamental para que a criança consiga nomear ações, objetos e funções sociais trazendo, assim mais elementos para a brincadeira.

A função simbólica se explicita na brincadeira de faz de conta onde as crianças utilizam um objeto e atribuem a ele uma função diferente da real. Além disso as crianças conseguem assumir diferentes papéis como o de uma professora ou um médico e se comportar como tal, utilizando seus conhecimentos prévios sobre o mundo para simbolizar na brincadeira. Segundo Wajskop (2020), em entrevista, “a brincadeira tem relação intrínseca com o que não é brincadeira”, ou seja, com o que é da vida real, pois as funções e situações da realidade da criança e da cultura na qual ela está inserida alimentaram o seu brincar de faz de conta.

O faz de conta se torna mais social durante os anos pré-escolares, visto que as crianças normalmente se utilizam mais dessa brincadeira quando em grupo do que quando estão sozinhas. Os benefícios dessa interação se dão no desenvolvimento mais complexo das narrativas durante a brincadeira, possibilita a prática de habilidades interpessoais e a exploração de convenções e papéis sociais. Além disso, juntas as crianças podem desenvolver a habilidade de resolução de problemas, a noção de cooperação e podem adquirir a compreensão das perspectivas das outras pessoas, ou seja, desenvolvem a empatia.

Então a brincadeira de faz-de-conta proporciona oportunidades significativas para o desenvolvimento global da criança pequena, tornando-a um ser social, trazendo benefícios emocionais, que são os construtores de autoexpressão, permitem igualmente desenvolver competências cognitivas na medida em que compreendem os diferentes papéis dos adultos. (BARBOZA e VOLPINI, 2015, p. 11)

Dessa forma, a escola se constitui como ambiente necessário e favorável ao desenvolvimento das brincadeiras de faz de conta e da interação com o outro, trazendo inúmeros benefícios psíquicos, linguísticos, afetivos e sociais para a criança.

2.3 O brincar letrado

Sendo a brincadeira a linguagem particular da infância e uma prática importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, é necessário pensar em como trazer o brincar para dentro da sala de aula de forma a contribuir para o aprendizado, ou seja,

É trabalho do professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações que vão promover o aprendizado e desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2017)

A intencionalidade pedagógica envolta no planejamento e na rotina das crianças deve levar em consideração a possibilidade de a brincadeira de faz de conta contribuir no processo de ensino/aprendizagem, para o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças, da elaboração de narrativas mais desenvolvidas, do aumento de repertório linguístico e da interação e convívio entre pares.

Nesse sentido, a prática do brincar letrado se apresenta como uma atividade favorável que consiste em utilizar de livros literários infantis e a leitura em voz alta para repertoriar brincadeiras de faz de conta, tanto na perspectiva imaginativa de elaboração de cenários e caracterização de personagens, quanto na questão oral, do aumento de vocabulário, do desenvolvimento do letramento e da escrita. Gisela Wajskop ao escrever sobre essa ideia, em 2017, diz que:

a leitura em voz alta pode fornecer modelos linguísticos e imaginativos para que as crianças os incorporem em suas brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento do letramento e, mais especificamente, da ampliação das capacidades orais comunicativas e das narrativas lúdicas, podendo se estender à introdução da produção escrita espontânea. (WAJSKOP, 2017, p. 1358, 2017)

No artigo "Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches", Wajskop menciona a importância de priorizar práticas sociais reais - como a leitura de livros em sala de aula - para a criação de condições de experiências linguísticas e imaginativas diferentes das que a criança já está imersa como o contexto familiar (WAJSKOP, 2017, p. 1359). A literatura entra como ferramenta para fornecer repertório às crianças, que futuramente poderá vir a ser utilizado em suas brincadeiras.

A hipótese que deu origem a esse trabalho é de que pode existir um enriquecimento da brincadeira de faz-de-conta e da aprendizagem da linguagem oral infantil quando as crianças podem participar de experiências bem sucedidas de leitura em voz alta de livros literários por adultos. (WAJSKOP, 2017, p. 1358)

Wajskop em sua pesquisa, relata a ampliação de repertório linguístico das crianças mencionando que a leitura de um livro e a inclusão de sua temática em práticas cotidianas da turma, aos poucos, aumentou o repertório de palavras das crianças, que passavam a utilizar termos presentes nas histórias em suas brincadeiras de faz de conta.

O uso significativo da linguagem em contextos culturais específicos, criados por professores e educadores, pode propiciar às crianças situações para que aprendam as expectativas, significados, valores e perspectivas da cultura na qual vivem. (WAJSKOP, 2017, p. 1358)

Ou seja, ao propor a brincadeira letrada, além de possibilitar a ampliação de repertório linguístico e favorecer a prática brincar, o educador também amplia os conhecimentos gerais das crianças e sua possibilidade de experienciar vivências entre pares visto que "aumenta o repertório de experiências relatadas e conhecidas, por meio das situações e personagens apresentadas." (WAJSKOP, 2017, p. 1364).

Wajskop (2017, pág. 1367), também menciona que, ao brincar, as crianças utilizam a linguagem oral como ferramenta para a mediação da brincadeira com seus parceiros, explicitando suas ações lúdicas, além disso, ao dar novos sentidos e significados a objetos e linguagens. As crianças também puderam trabalhar a alteridade, se colocando no lugar do outro e "criar diálogos imaginativos a partir de uma narrativa improvisada e colaborativa entre elas". Esse apontamento reforça a ideia de que o brincar letrado, além de contribuir para a questão linguística, também contribui para o desenvolvimento social e emocional da criança.

A regularidade dessa prática na rotina escolar, permite que se perceba mais claramente seu impacto nas brincadeiras das crianças. A autora menciona que, na pesquisa, a avaliação dos progressos da linguagem das crianças foi feita por instrumentos de registro, pelas professoras. Portanto, a presença do educador é fundamental para além da leitura e manutenção do espaço de brincar, mas também para planejar, propor e avaliar a eficácia dessa prática permanente em sua turma.

Dito isso, levando em consideração os benefícios da brincadeira letrada no desenvolvimento integral das crianças, concordamos que, com essa prática, é possível ampliar o uso da brincadeira de faz de conta na rotina escolar, utilizando-o como uma ação intencional e pedagógica.

2.4 Jogos na escola

Entende-se que a criança reinterpreta o mundo por meio das brincadeiras, ao passo que as brincadeiras também podem auxiliar as crianças no caminho para o conhecimento. Nesse contexto, Macedo (1995) nos traz em seu artigo, questionamentos muito relevantes e coloca o trabalho com jogos como uma prática a contribuir com a aprendizagem da criança na escola:

Por que não possibilitar que nela (escola) as crianças sejam qual filósofos, artistas ou matemáticos? Por que não possibilitar que aprendam com seriedade, mas também com leveza e prazer, sem medo, mas com júbilo? (...) Se assim fosse, a possibilidade de os alunos aprenderem seria, talvez, bem maior. Por isso, defendo

o valor psicopedagógico do jogo. Porque pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. Porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação - por isso, de construção de conhecimento - em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica, espiritual. Enfim, superior. (MACEDO, 1995, p. 10)

Além disso, os jogos com regras, predominantes na fase operatório-concreta do desenvolvimento, descrita por Piaget, são práticas que possuem grande potencial para o desenvolvimento da autonomia moral, descrita também por Piaget, como a habilidade de tomar decisões motivadas sobretudo pelas relações humanas, pela ação social e coletiva. A autonomia, segundo o pensador, é "a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e a constituição da qual ele elabora com sua personalidade" (Piaget, 1978).

Nesse sentido, os jogos com regras estimulam as crianças a conhecerem e respeitarem as regras porque no convívio social, no contexto da brincadeira, todos devem seguir aquilo que foi combinado e que parece justo da perspectiva de todos os participantes e não por serem impostas. Dessa forma, contribuem para a noção de autonomia e empatia pois desenvolvem a noção de respeito ao próximo, de escuta e espera da sua vez de falar ou agir. As crianças elaboram regras por meio de consenso do grupo e/ou maioria, reconhecem os limites do corpo, propõem e articulam suas ideias, resolvem os próprios conflitos na medida em que estes aparecem, moldam e elaboram as próprias regras de forma democrática, apontam possíveis injustiças, debatem e tomam decisões. Tudo isso ocorre de forma autônoma, isto é, motivadas pelo bem estar coletivo, senso grupal de justiça e pelas próprias escolhas, sem uma autoridade exterior.

Adriana Friedmann, em seu trabalho sobre jogos tradicionais, defende estes como tendo papel fundamental no desenvolvimento humano. Segundo ela, em diálogo com a obra de Piaget:

Finalmente, devemos destacar o papel fundamental que o Jogo Tradicional tem como instrumento para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas nas crianças. (...) No plano afetivo, podem ser observadas diversas atitudes nas crianças, que podem ser desenvolvidas ou mudadas através do jogo: se a criança é exaltada ou calma, se tem paciência ou não, as reações que ela tem frente ao sucesso ou ao fracasso etc. A capacidade de aprender desenvolve-se também através do aprendizado de regras, métodos etc. (FRIEDMANN, 1996, p. 2)

Lino de Macedo ressalta a importância dos jogos de regras dentro da escola:

Qual a importância dos jogos de regras na construção do conhecimento na escola? De um ponto de vista funcional, essa forma de jogo é muito importante porque atualiza, mas com um sentido simbólico e operatório, o jogo de significados que a criança conheceu no primeiro ano de vida. (MACEDO, 1995, p. 6)

Sendo assim, é possível concluir que os jogos com regras e jogos tradicionais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, o que reforça a importância dessa prática na rotina escolar.

2.5 Competência Empatia e Cooperação na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de caráter nacional que tem como parâmetro nortear as habilidades e competências que o educador e instituições devem buscar desenvolver com as crianças ao longo de toda a Educação Básica, com o intuito de "facilitar a sua inserção em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem." (BRASIL, 2017).

As Competências Gerais da BNCC estão contempladas no primeiro capítulo do documento, definidas como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017)

Além disso, as competências gerais estão evidenciadas para pautar o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas, durante todo o percurso escolar.

Dentre as competências gerais a de número 9 versa sobre as dimensões de empatia e cooperação e se divide nas seguintes subdimensões: a valorização da diversidade, alteridade (reconhecimento do outro), acolhimento da perspectiva do outro, diálogo e convivência, colaboração e mediação de conflitos.

Segundo Simone (2010), a definição de empatia seria:

Capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc. Processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro. (SIMONE, 2010, p.11)

Assim, entendemos por empatia a capacidade de um indivíduo se colocar na posição do outro e reconhecer seus sentimentos, buscando compreender como as relações entre indivíduos e com o mundo afetam as pessoas.

A cooperação, definida pelo dicionário Aurélio como o “ato ou efeito de cooperar: atuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar.”, também se dá como uma competência essencial para a vida em sociedade.

Entendemos que a empatia e a cooperação podem ser desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras que favoreçam a compreensão da importância do reconhecimento do outro, as interações e aprendizagens através da troca e do diálogo, formando sujeitos empáticos e cooperativos nas relações que estabelecem com os outros e com o mundo. Portanto,

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. (BRASIL, p. 63, 1997)

Dessa forma, é evidente que essas competências devem ser desenvolvidas e estarem presentes no planejamento escolar com a intenção de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

2.6 O brincar na aprendizagem e na Educação Brasileira

O brincar e o aprender, para a criança, estão inter-relacionados. Rolim, Guerra e Tassigny, interpretam Vygotsky em seu trabalho sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil e afirmam:

Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências. Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. (ROLIM et al., 2008, p.179)

Portanto, o brincar e o aprender, na infância, estão muito relacionados, visto que por meio da brincadeira, a criança aprende e se desenvolve. Sendo assim, é papel da escola encarar com seriedade a brincadeira nos processos de aprendizagem e proporcionar momentos e atividades lúdicas, para todas as crianças. Souza reforça a relação de aproximação entre o brincar e o aprender na infância quando afirma:

O brincar favorece à criança o aprendizado, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólicos. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança. Brincar faz parte da especificidade infantil e oportunizar a criança seu desenvolvimento e a busca de sua completude, seu saber, seus conhecimentos e suas expectativas do mundo. Por ser importante para as crianças, a atividade lúdica e suas múltiplas possibilidades pode e deve ser utilizada como recurso de aprendizagem e desenvolvimento. É no brincar que acontece a aprendizagem da criança, é através das brincadeiras as crianças podem desenvolver a sua capacidade de criar brincadeiras, para dar condições do desenvolvimento na diversidade das brincadeiras nas experiências através da troca com outra criança ou com os professores ou com a sua família. (SOUZA, 2016, p. 4)

As propostas curriculares das escolas no que tange a Educação Infantil, em sua maioria, se baseiam em brincadeiras e propostas lúdicas. É sabido que, na transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mudanças acontecem na vida da criança e na rotina escolar - sobretudo na organização dos espaços, dos tempos destinados às atividades, que na maioria dos casos já passa a ser organizado em “disciplinas”, como veremos mais à frente.

Na transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muitas escolas “esquecem” o caráter lúdico da criança e negligenciam o direito ao brincar e o brincar enquanto atividade essencial para a aprendizagem, submetendo as crianças aos modelos tradicionais de educação formal, baseados numa concepção instrumental da educação.

Segundo Lino de Macedo, “A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional.” (MACEDO, 1995, p. 10) Essa concepção educativa pode prejudicar o desenvolvimento da criança e interferir nos seus processos de aprendizagem, visto que entendemos o brincar e o lúdico como atividade essencial para o desenvolvimento infantil. Lino de Macedo, em seu trabalho sobre os jogos e sua importância na escola, afirma e reforça essa ideia:

Gostaria de recordar, uma vez mais, que a função eterna da escola é instrumental, ou seja, os adultos mantêm os filhos na escola em função do futuro cidadão que, também graças a ela, eles deverão se tornar. Frequentamos a escola para aprender a ler, escrever, fazer contas, porque as profissões adultas necessitam desses conhecimentos. Mas, para a criança essa função instrumental da escola é muito abstrata, teórica, tem um sentido adulto por vezes muito distante dela. Já o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança. (MACEDO, 1995, p. 9)

Nesse sentido, é papel da escola cuidar para que a transição das crianças da Educação Infantil (marcada pela ludicidade, brincadeiras, interações com os outros e com o mundo) para o Ensino Fundamental aconteça de forma orgânica, respeitando os tempos, aprendizagens e vivências já adquiridas pelas crianças na etapa anterior da educação básica. Segundo a BNCC, sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

(...) para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2017)

Na Educação Infantil o brincar é uma atividade muito presente. Esta vivência deve, portanto, ser considerada nos planejamentos curriculares do Ensino Fundamental. Além disso, a BNCC prevê uma articulação entre as etapas da educação básica de Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da valorização das propostas lúdicas, quando afirma que “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.” (BRASIL, 2017)

Visto que o brincar é uma atividade bastante presente na infância como um todo, pode ser visto também como uma estratégia para identificar e driblar possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, observando princípios da educação integral. De acordo com a BNCC,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017)

2.7 Práticas escolares, planejamento e currículo

Todas as atividades inseridas na rotina escolar fazem parte de um planejamento pedagógico realizado por um educador, que se constituem e definem através do currículo escolar. Este é um documento com intenções e significados, que traduzem as concepções de educação da instituição.

Segundo Hornburg e Silva, currículo pode ser definido como:

Compreendemos que o currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos.

Também envolve questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. Levando em consideração o exposto, percebemos o currículo como importante parte integrante do dia-a-dia da escola que exercerá influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões neste meio. (HORNBURG; SILVA, 2007, p. 6)

Levando em conta que o currículo escolar carrega concepções e não é neutro, deve ser construído levando em consideração a influência que exerce nos sujeitos do processo educativo. Assim, orienta a forma com que se organiza a rotina escolar para o trabalho pedagógico com as crianças e com toda a comunidade escolar e seu entorno. Acreditamos que os currículos deveriam ser elaborados com o intuito de respeitar a diversidade, singularidade, o espaço e tempos de aprendizagens, bem como ao direito ao brincar.

Segundo Arroyo (2004), a escola é também uma organização temporal. Por isso, o currículo pode ser visto como um ordenamento temporal do conhecimento e dos processos de ensinar e aprender. No entanto, a organização escolar se mostra ainda rígida e segmentada. Tal rigidez e a organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade dos tempos e espaços dos alunos e das alunas (BRASIL, 2007).

A forma como a rotina e espaços de aprendizagem são definidos diz muito sobre a concepção que a instituição tem da criança enquanto sujeito. Como já dito, a criança é um ser de direitos, que produz cultura, que por meio da brincadeira se relaciona com o mundo a sua volta.

Propostas de escolas e de redes de ensino vêm tentando minorar essas tensões tomando como critério o respeito à diversidade de vivências do tempo dos(as) alunos(as) e da comunidade. Nesse ponto tão nuclear, a diversidade indaga os currículos e as escolas: repensar seu ordenamento temporal como exigência da garantia do direito de todos(as) à educação. (...) Pensar o espaço da escola é considerar que o mesmo será ocupado, apropriado e alterado por sujeitos sociais concretos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esses mesmos sujeitos, no decorrer das suas temporalidades humanas, interagem com o espaço e com o tempo de forma diferenciada. (BRASIL, 2007, p.38)

Assim, o currículo deve levar em conta o tempo de aprendizagem da criança, de acordo com suas respectivas fases do desenvolvimento. A partir da concepção de que o brincar faz parte do contato da criança com o mundo, o currículo deve estar organizado de forma a garantir essa prática nas rotinas e planejamentos escolares.

2.8 Dialogando com os aspectos teóricos

Com base nos referenciais teóricos apresentados, é possível compreender que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional da criança em todas as fases do desenvolvimento, não apenas nas fases compreendidas pela Educação Infantil.

Dentro da escola, os jogos, as brincadeiras e o faz de conta promovem a interação entre as crianças, a autonomia, e contribuem para uma aprendizagem saudável e significativa. Além disso, os jogos favorecem a cooperação e desenvolvem o sentimento de empatia. A cooperação e a empatia compõem o item 9 das competências gerais descritas na BNCC, sendo objetivos fundamentais para a formação integral das crianças.

É papel da escola, mesmo no Ensino Fundamental, levar em conta a importância do brincar para a criança, bem como esse direito. Logo, o currículo deve ser organizado considerando o brincar como uma prática potencial para a abordagem das competências mencionadas e para o desenvolvimento integral da criança como ser social ativo.

3. ANÁLISE, COLETA DE DADOS E RESULTADOS

3.1 O brincar na Educação Infantil em comparação com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ao longo de nossa pesquisa, evidenciamos a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e a diferença de tempo fornecido para tal prática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A fim de comprovar tal dado, elaboramos um questionário que foi respondido por 34 educadores do segmento Educação Infantil e 25 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O questionário foi dividido em perguntas quantitativas, para a melhor análise dos dados.

Ao analisar os dados sobre a importância de momentos de brincadeiras de faz de conta na rotina escolar, 100% dos professores, tanto de Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental responderam que sim, julgam importante esses momentos na rotina.

Com relação à contribuição do brincar para o desenvolvimento de competências como empatia e cooperação, 100% dos educadores, tanto de Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental responderam que sim, acreditam que o brincar contribui para o desenvolvimento dessas competências.

A diferença entre os dois segmentos e suas relações com o brincar na escola começa a se evidenciar quando perguntamos sobre o tempo destinado ao brincar dentro da rotina escolar. Nas respostas dos educadores da Educação Infantil, 58,8% responderam que brincam todos os dias e 41,2% responderam que brincam pelo menos uma vez por semana. Já no Ensino Fundamental, 60% dos professores responderam que brincam pelo menos uma vez na semana, 28% responderam que brincam apenas uma vez a cada quinze dias e 12% responderam que nunca brincam.

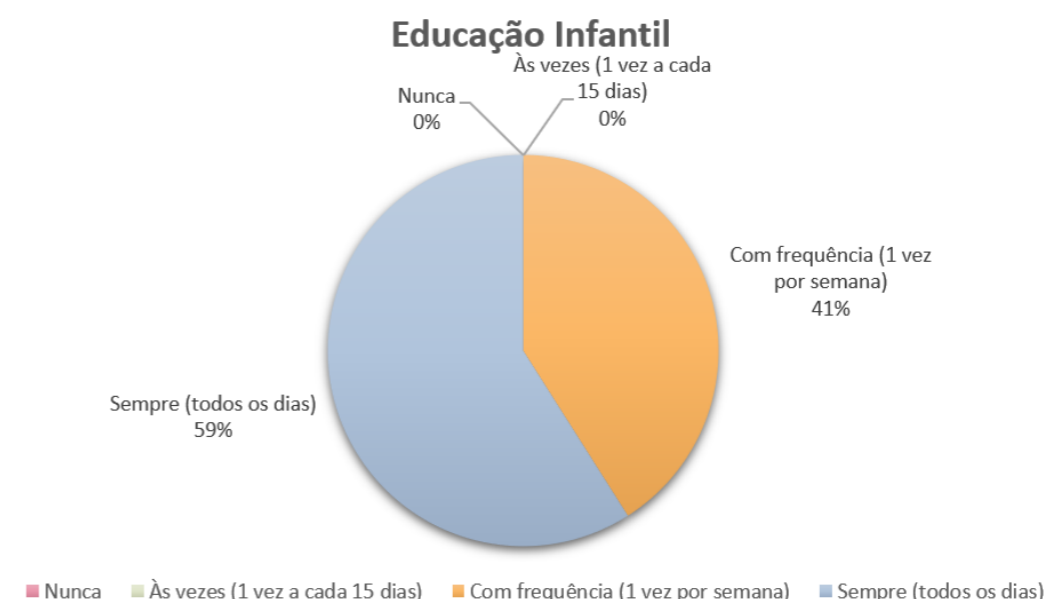


Gráfico 1 - A frequência do brincar na Educação Infantil.

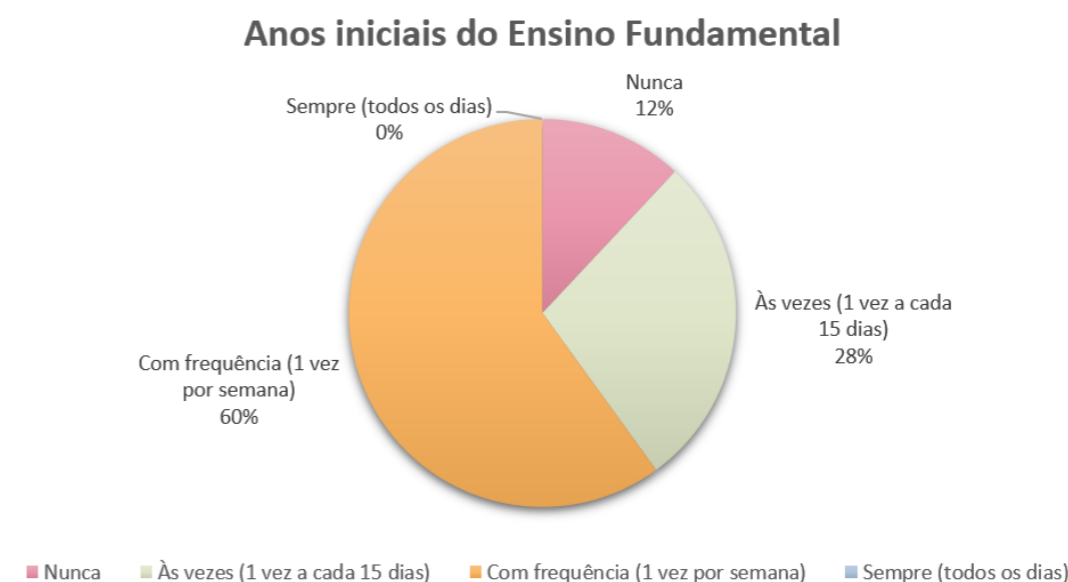


Gráfico 2 - A frequência do brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados presentes nos Gráficos 1 e 2 explicitam como, de fato, os espaços e tempos para as brincadeiras estão mais presentes nos contextos da Educação Infantil, e que tal prática se perde e não é plenamente garantida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este cenário pode representar, conforme explicitado ao longo desta pesquisa, uma negligência ao direito de brincar garantido à infância, bem como um prejuízo nos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, linguístico e moral, ao que o exercício da brincadeira poderia fortemente contribuir.

Observando dados sobre a porcentagem de tempo em que a brincadeira está presente na Educação Infantil, obtivemos os dados presentes no gráfico a seguir:

Levando em consideração o número de horas que você fica com as crianças, qual porcentagem desse tempo você considera que o brincar está presente, aproximadamente?

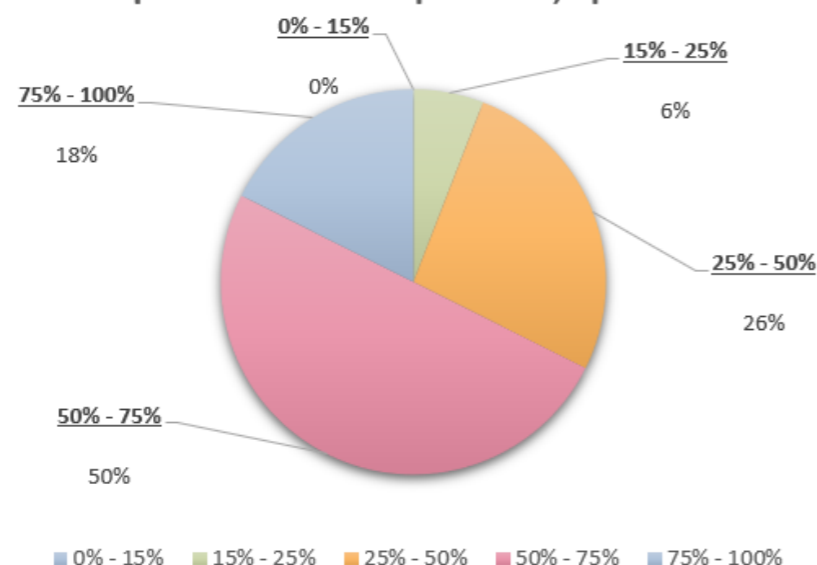


Gráfico 3 - Porcentagem de tempo de brincar na escola no segmento da Educação Infantil.

Dos 34 educadores de Educação Infantil que responderam ao questionário, 17 alegaram brincar aproximadamente 50% a 75% do tempo que ficam na escola com as crianças; 9 deles disseram brincar de 25% a 50% do tempo; 6 relataram que o brincar ocupa de 75% a 100% do tempo na escola e apenas 2 dos entrevistados disseram que o brincar ocupa de 15% a 25% da rotina das crianças na escola. Assim, podemos analisar mais uma vez que a maior parte dos educadores do segmento de Educação Infantil têm a brincadeira bastante presente em sua rotina com as crianças.

Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a pergunta foi direcionada ao aumento de tempo do brincar: "Do ponto de vista pedagógico, você acha que seria vantajoso que tivessem mais momentos de brincadeira no seu planejamento e rotina escolar?". Ao analisarmos as respostas, concluímos que 2 dos 25 educadores consideram que não necessitam de mais tempo para o brincar pois já conseguem

fornecer tempo o suficiente para essa prática dentro de sua rotina; 3 professores disseram que depende do momento que seria destinado a esse aumento e também das brincadeiras que seriam propostas; os outros 20 educadores disseram que sim, entre eles alguns mencionaram que sim, porém já brincam bastante e outros disseram que sim pois o tempo destinado ao brincar é pouco/insuficiente.

Novamente esses dados apresentam a diferença marcante entre os tempos destinados ao brincar nos dois segmentos em questão, visto que a maioria dos educadores atuantes na Educação Infantil parecem destinar um tempo substancial para as brincadeiras em seus currículos, o que garante às crianças os seus direitos previstos em legislação, enquanto no Ensino Fundamental a maioria dos educadores afirmam sentir falta de espaços e tempos destinados ao brincar em seus currículos. A ampliação do tempo para o brincar parece ser uma necessidade para a maioria dos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que confirma a validade da produção de nossa cartilha como um material de sugestão de possibilidades para este segmento.

A Base Nacional Comum Curricular, quando trata da transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidencia a importância de uma articulação entre as práticas de ambos segmentos, visto que é um período desafiador para as crianças. O documento também aponta que a passagem para a nova etapa deve evitar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho na escola (BRASIL, 2017).

Segundo Lino de Macedo, "A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional." (MACEDO, 1995), prazer este presente na Educação Infantil que é comumente caracterizada pelo seu caráter lúdico. Por isso, é importante que a brincadeira esteja cada vez mais inserida nas rotinas do Ensino Fundamental, evitando a perda de valor dessa prática ao longo dos anos escolares.

3.2 Cartilha - categorias de análise

Como instrumento de análise dos possíveis resultados da aplicação de nossa cartilha, recorreremos a profissionais da área de educação com experiência prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e criamos um instrumento para a análise do material produzido na ferramenta do Google Forms.

O formulário foi organizado em 4 sessões principais, relativas às 3 propostas presentes na cartilha: Brincar Letrado e Brincadeiras Tradicionais, e uma última a respeito da cartilha de forma geral. Em cada seção do formulário, buscamos saber as opiniões dos educadores sobre o quanto as propostas da cartilha podem contribuir para o desenvolvimento da Competência Geral 9 da BNCC sobre Empatia e Cooperação, desmembrando-as em cada uma de suas habilidades presentes: Valorização da Diversidade, Desenvolvimento da Alteridade, Acolhimento da perspectiva do outro, Diálogo e Convivência, Colaboração e Mediação de Conflitos. As notas podiam ser atribuídas através uma escala de 1 a 5, sendo que

1 representa muito pouco, 2 representa pouco, 3 representa médio, 4 representa satisfatório, 5 representa integralmente.

Os educadores que responderam ao formulário atuam em diferentes áreas da educação, dentre elas: duas professoras auxiliar de classe, uma professora titular, um coordenador de 3º ao 5º ano, duas educadoras, uma pedagoga e um residente de turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Obtivemos 10 respostas ao todo, que estão evidenciadas a seguir, através de seis gráficos. Neles estão presentes dados quantitativos a partir das notas que os educadores deram para cada habilidade da competência geral nas práticas propostas na cartilha.

3.2.1 Análise do gráfico - “Valorização da diversidade”

Questionamos os educadores sobre o quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da valorização da diversidade, pelas crianças e obtivemos os seguintes dados:

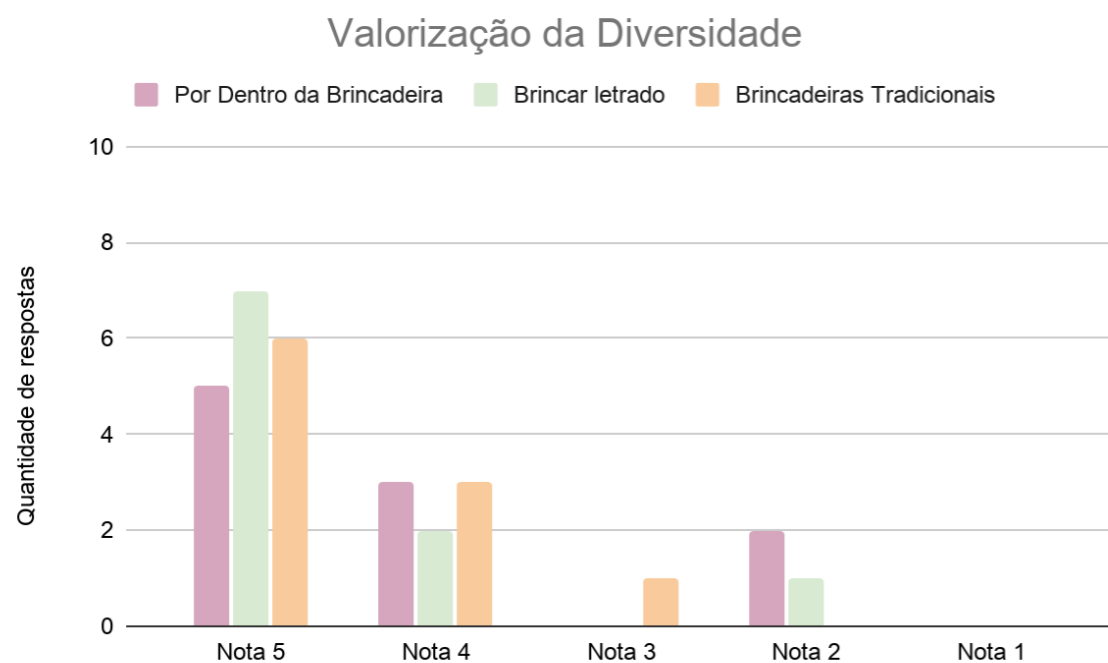


Gráfico 4 - Valorização da diversidade nas 3 sessões da cartilha.

O gráfico 4 mostra que a valorização da diversidade parece mais evidente nas propostas do Brincar letrado, seguida pelas propostas de Por dentro da Brincadeira. O brincar letrado parece garantir mais facilmente a abordagem dessa competência, o que pode se dar pelo fato das inúmeras possibilidades de literaturas que podem ser selecionadas para as propostas, podendo abranger uma maior diversidade de temáticas, autores e representatividades, conforme foi sugerido por uma das educadoras em nossa análise, no trecho a seguir:

o aspecto da diversidade, fiquei pensando que caberia mais ao professor evidenciar isso, do que a brincadeira faria por si só. Por exemplo, no brincar letrado e nas brincadeiras tradicionais, acho que o professor precisaria escolher livros que valorizassem outras culturas, contar a origem da brincadeira tradicional. Porque achei que seria difícil a brincadeira em si reverberar para pensarem na diversidade. Faz sentido? (trecho extraído da análise de dados dos especialistas, 2020)

Dessa forma, caberia ao professor se atentar a desenvolver as noções de diversidade por meio de suas escolhas literárias, do esclarecimento da origem das brincadeiras e no diálogo com as crianças. Além disso, a valorização da diversidade apresentou algumas respostas mais baixas, como 3 e 2, o que nos faz refletir sobre como melhor abordar essa questão, tão em pauta hoje em dia, em nossas propostas de brincadeiras.

3.2.2 Análise do gráfico - “Desenvolvimento da alteridade”

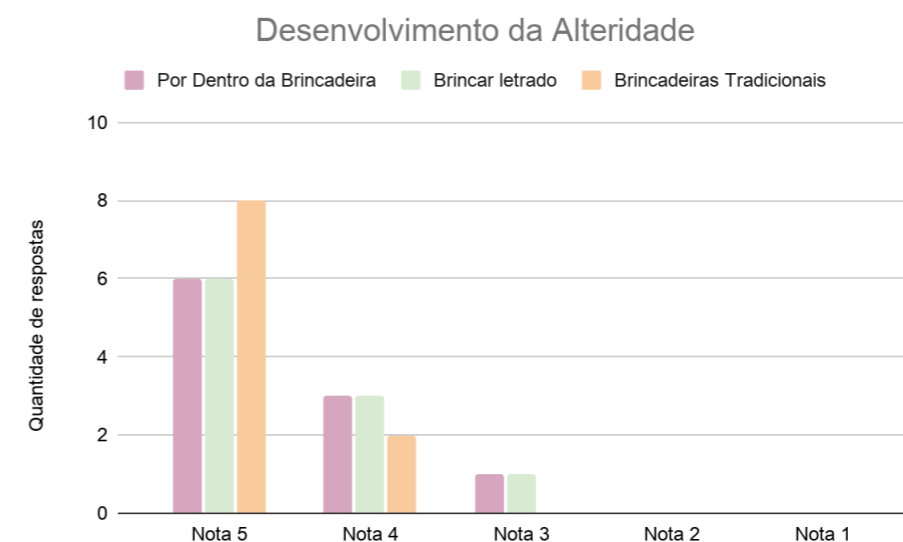


Gráfico 5 - Desenvolvimento da alteridade nas 3 sessões da cartilha.

A partir da análise do gráfico 5, podemos notar que o desenvolvimento da alteridade foi percebido com maior ênfase nas brincadeiras tradicionais, mostrando que esta seção parece abranger tal competência de forma satisfatória, o que pode se dar por conta de existir nela uma variedade de brincadeiras já elaboradas, que podem permitir que tal habilidade seja desenvolvida com maior facilidade pelas crianças.

3.2.3 Análise do gráfico - “Acolhimento da perspectiva do outro”

Acolhimento da Perspectiva do Outro

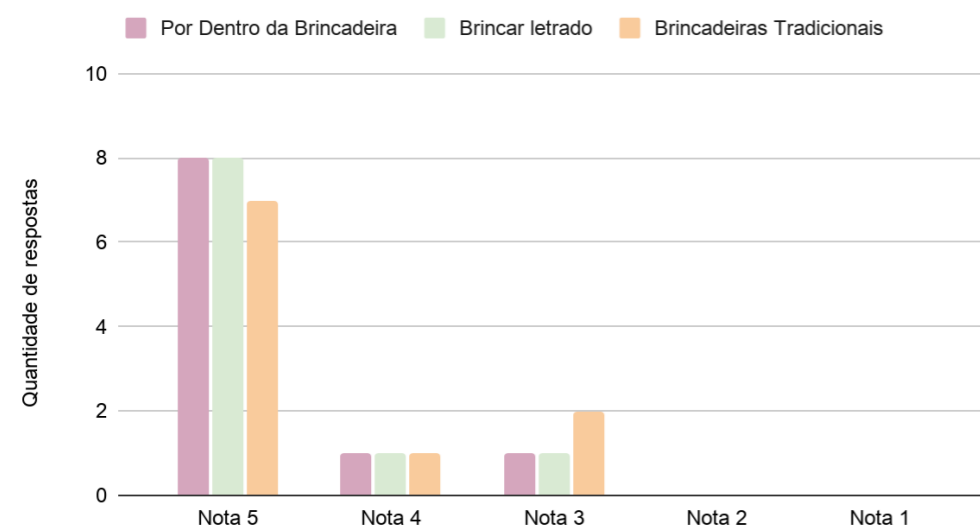


Gráfico 6 - Acolhimento da Perspectiva do Outro nas 3 sessões da cartilha.

Os dados mostram semelhança na avaliação das propostas “Por dentro da brincadeira” e “Brincar Letrado” evidenciando que a maioria dos educadores acredita que essas práticas podem desenvolver satisfatoriamente o acolhimento da perspectiva do outro.

Podemos analisar no gráfico uma avaliação um pouco menor nas propostas de “Brincadeiras Tradicionais”, provavelmente porque as sessões do brincar letrado e por dentro da brincadeira preveem um diálogo entre as crianças a fim de entender os desejos, gostos e perspectivas dos outros participantes da turma, favorecendo com maior facilidade o desenvolvimento da habilidade em questão.

3.2.4 Análise do gráfico - “Diálogo e convivência”

Diálogo e Convivência

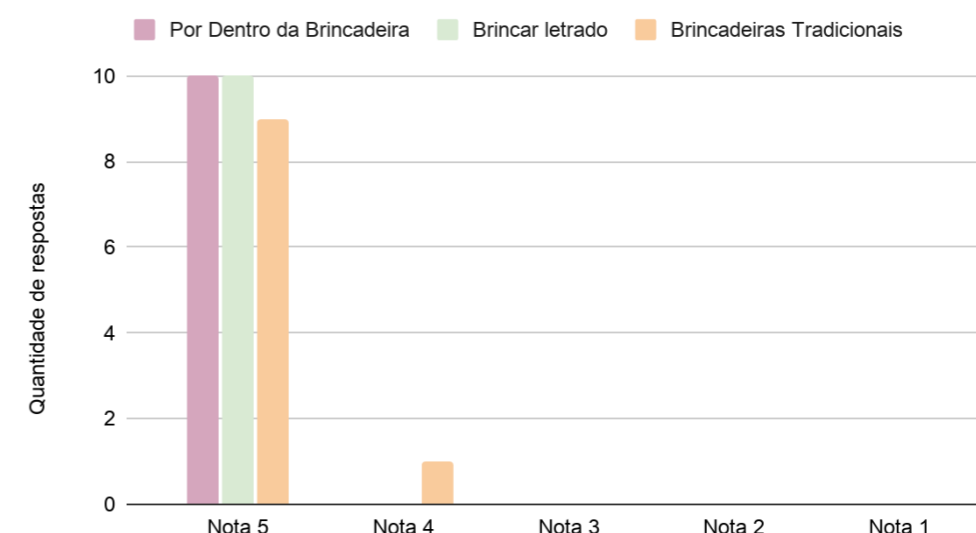


Gráfico 7 - Diálogo e convivência nas 3 sessões da cartilha.

O incentivo ao diálogo e a convivência se mostram evidentes em todas as brincadeiras, o que nos leva a pensar que a aplicação das propostas da cartilha favorece de forma bem satisfatória o desenvolvimento do diálogo e da convivência, tão importante para o desenvolvimento pleno e integral das crianças, sobretudo nos aspectos afetivos e sociais.

3.2.5 Análise do gráfico - “Colaboração”

Colaboração

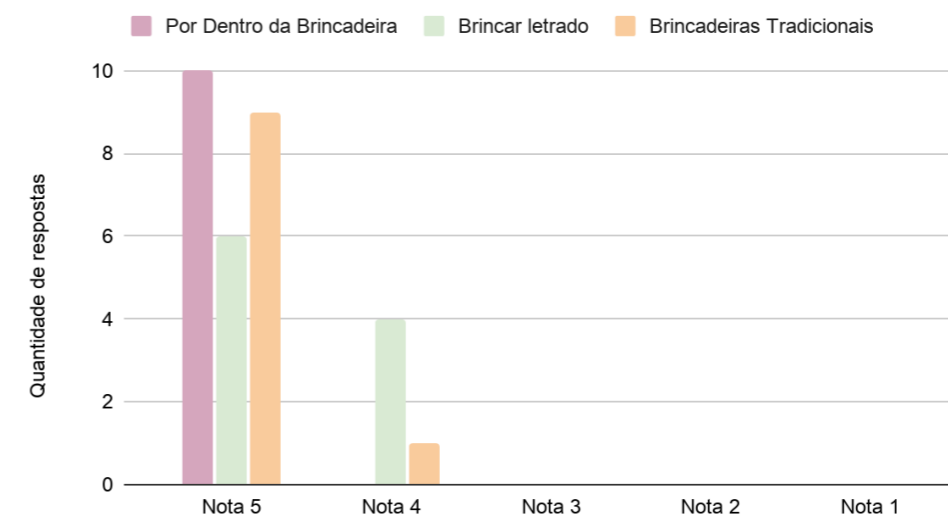


Gráfico 8 - Colaboração nas 3 sessões da cartilha.

O aspecto da colaboração, assim como o do diálogo, do gráfico acima, parece bem contemplados nas propostas da cartilha, sobretudo na seção Por dentro da brincadeira, onde 100% dos educadores atribuíram nota máxima. É possível que isso se dê pelo fato desta seção estimular que as crianças trabalhem em pequenos grupos para o desenvolvimento das brincadeiras a serem propostas ao restante da turma. As demais sessões, no entanto, também parecem contemplar de forma satisfatória o desenvolvimento desta habilidade.

3.2.6: Análise do gráfico - “Mediação de conflitos”

Mediação de Conflitos

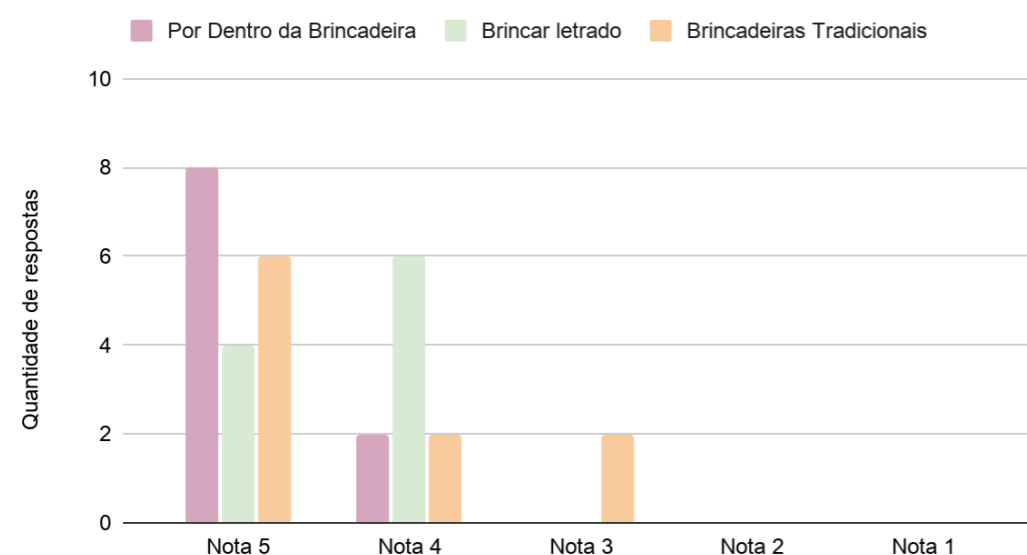


Gráfico 9 - Mediação de conflitos nas 3 sessões da cartilha.

A mediação de conflitos, assim como o acolhimento da perspectiva do outro, novamente aparece de forma mais marcante nas sessões que preveem um trabalho de grupos de maneira mais estruturada: Por dentro da brincadeira e o Brincar Letrado. É possível que tais sessões favoreçam o aparecimento de conflitos entre os pequenos grupos, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de mediá-los.

A partir da análise dos gráficos acima, é possível concluir que a cartilha foi avaliada pelas educadoras majoritariamente como integral e satisfatória ao trabalhar as habilidades presentes na Competência Geral 9 da BNCC. Individualmente, no aspecto da “Valorização da diversidade”, foi possível observar que nas sessões ‘Por Dentro da Brincadeira’ e o ‘Brincar Letrado’, foram avaliadas pela minoria em possibilitar pouco o desenvolvimento de tal habilidade, o que é possível observar nas habilidades de “Desenvolvimento da Alteridade” e “Acolhimento da perspectiva do outro” avaliadas, também por uma minoria, como desenvolvidas na média. Já na sessão das Brincadeiras Tradicionais, as habilidades de “Acolhimento da perspectiva do outro” e “Mediação de Conflitos” também são avaliadas pela minoria como medianamente possível de se desenvolver essas habilidades.

Estes fatores, presentes na avaliação dos educadores, nos permitiu observar a importância do trabalho da cartilha em todos seus aspectos, visto que suas sessões se complementam entre si nas variadas habilidades que procuramos desenvolver, através de prática permanente que deve ser presente na rotina escolar e assim, possibilitar um desenvolvimento integral da competência.

3.3 Proposta “Por Dentro da Brincadeira”

A seção Por Dentro da Brincadeira propõe que as crianças elaborem estações de brincar em diferentes agrupamentos. Com a mediação do professor, propomos que as crianças se organizem, dialoguem e definam brincadeiras a partir de interesses e gostos pessoais, mas também levando em consideração que o restante da turma.

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), um dos objetivos da escola deve ser criar situações em que os alunos convivam e dialoguem de maneira produtiva e cooperativa, que esses procedimentos da interação com o outro sejam aprendidos e valorizados no convívio escolar e social. Os dados coletados evidenciam essa ideia, visto que 100% dos educadores responderam nota 5, afirmando que essa prática possibilita o desenvolvimento da colaboração, o diálogo e a convivência entre as crianças integralmente. Quando perguntamos o quanto essa prática possibilita o trabalho com o desenvolvimento da alteridade, 60% avaliaram com nota 5 (integralmente), assim como 80% considera que o acolhimento da perspectiva do outro e a mediação de conflitos também está sendo desenvolvida nesta perspectiva.

Quanto a prática desenvolver a valorização da diversidade, 50% dos educadores consideram que a proposta também abarca integralmente essa questão. Com isto, confirmamos que, ao proporem os espaços de brincar, as crianças vivenciam momentos de interação, diálogo e colaboração entre os pares, onde se desenvolve a mediação autônoma de conflitos e o reconhecimento do outro acolhendo suas diversidades e perspectivas.

3.4 Proposta “Brincar Letrado”

A seção do Brincar Letrado propõe a utilização da literatura infantil para repertoriar as brincadeiras de faz de conta das crianças. Vale lembrar que, de acordo com Winnicott (1975), o brincar conduz aos relacionamentos grupais pois pode ser uma forma de comunicação da criança com ela mesma e com seus pares. Corroborando essa ideia, 100% dos educadores avaliaram esse brincar como capaz de trabalhar integralmente o diálogo e convivência entre as crianças.

A utilização da literatura infantil como forma de desenvolvimento da linguagem, contribui para a expansão do vocabulário das crianças. A aquisição da linguagem se faz fundamental na medida em que, ao utilizá-la a criança consegue

nomear ações, objetos, funções sociais, contribui para a mediação da brincadeira com seus parceiros por serem capazes de explicitar suas ações lúdicas e seus sentimentos. Os dados coletados evidenciam essa ideia, visto que 40% dos educadores responderam nota 5 (integralmente) e 60% responderam nota 4 (satisfatório), afirmando que essa prática possibilita o trabalho com a mediação de conflitos entre as crianças de forma satisfatória.

Mais de 50% dos educadores avaliaram com nota 5 (integralmente) o Brincar Letrado quando perguntamos o quanto essa prática possibilita o trabalho com a valorização da diversidade, o desenvolvimento da alteridade e o acolhimento da perspectiva do outro. Isso reitera que, ao brincarem de faz de conta, as crianças podem, colaborativamente, criar diálogos e narrativas improvisadas tendo de discutir, escutar, ponderar para chegarem a conclusões para desenvolver a brincadeira.

3.5 Proposta “Brincadeiras Tradicionais”

A seção de Brincadeiras Tradicionais presente na cartilha introduz e amplia o repertório das crianças acerca dos jogos com regras, predominantes na fase operatório-concreta do desenvolvimento, descrita por Piaget. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia moral descrita também por Piaget como a habilidade de tomar decisões motivadas sobretudo pelas relações humanas, pela ação social e coletiva, estando, portanto, fortemente ligadas ao desenvolvimento da alteridade, da mediação de conflitos, da empatia e da cooperação, da colaboração e do diálogo, pois desenvolvem a noção de respeito ao próximo, de escuta e espera da sua vez de falar ou agir, estimulam a resolução de conflitos na medida em que estes aparecem, de maneira autônoma.

Ao analisar os gráficos é possível confirmar que de fato as brincadeiras propostas na cartilha podem desenvolver tais habilidades, visto que, por exemplo na subdimensão diálogo e convivência e colaboração, 90% dos educadores avaliaram que a cartilha trabalha integralmente tais habilidades. Já no desenvolvimento da alteridade, 80% dos educadores também avaliaram essas propostas com a nota 5 (integralmente), trazendo novamente a ideia de que a cartilha é eficaz para o desenvolvimento das habilidades presentes na Competência 9 - Empatia e Cooperação.

3.6 Viabilidade e relevância da cartilha

Além da avaliação específica de cada habilidade presente na competência 9 - Empatia e Cooperação da Base Nacional Comum Curricular, também realizamos em nosso questionário (apêndice H) uma seção para análise geral da cartilha “Faz de conta que acontece”.

O primeiro ponto a ser avaliado foi se a cartilha é factível de ser aplicada na prática. Para essa pergunta, 90% dos entrevistados afirmaram que sim, acreditam ser possível aplicar a cartilha em sala de aula e inseri-la no planejamento.

O segundo ponto consistia em avaliar se a cartilha ressalta a prática do brincar como um direito da criança, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, e garante, entre outras coisas, o direito de brincar. Sobre este item, 90% dos entrevistados atribuíram nota 5, ou seja, acreditam que a cartilha ressalta o brincar como direito da criança.

O terceiro ponto avaliado foi se a cartilha contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional das crianças, conforme teorizam os principais autores que embasam essa pesquisa, teóricos do desenvolvimento infantil e humano, tais como Piaget, Vygotsky, Adriana Friedman, Gisela Wajskop, entre outros. Para essa pergunta, 100% dos educadores entrevistados afirmam que a cartilha contribui para o desenvolvimento da criança.

Por último, questionamos se a cartilha evidencia a importância da brincadeira como prática permanente na rotina escolar, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular, e reforçado por Lino de Macedo, ao defender o caráter lúdico do aprendizado e a importância dos jogos e brincadeiras no espaço escolar. Nessa pergunta, 80% dos educadores responderam notas 5 e 4, ou seja, acreditam que a cartilha é capaz de evidenciar a importância da brincadeira como prática permanente.

Os dados podem ser observados no gráfico abaixo:

Análise geral da cartilha “Faz de conta que acontece”

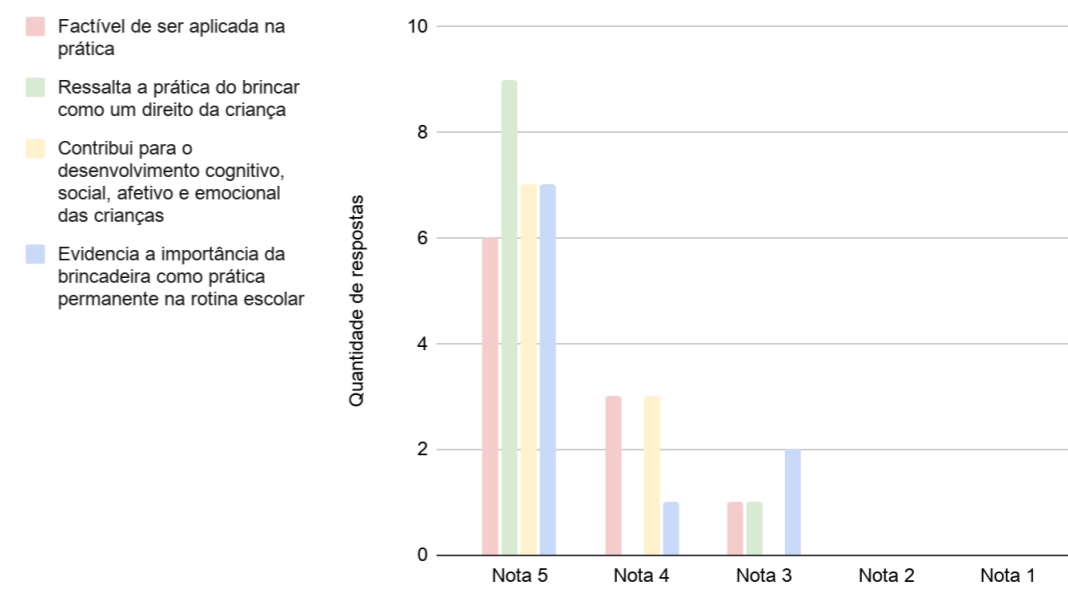


Gráfico 10 - Análise geral da cartilha “Faz de conta que acontece”.

A partir do gráfico acima, podemos analisar que a cartilha é, de fato, relevante e pertinente para o trabalho com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando a importância do brincar no contexto escolar.

No último gráfico, procuramos entender dos educadores na escala de nota 1, sendo não satisfatório e nota 4, sendo totalmente satisfatório quanto a organização, clareza, adequação aos objetivos e relevância da cartilha.

Avaliação da cartilha

- Organização
- Clareza
- Adequação aos objetivos
- Relevância

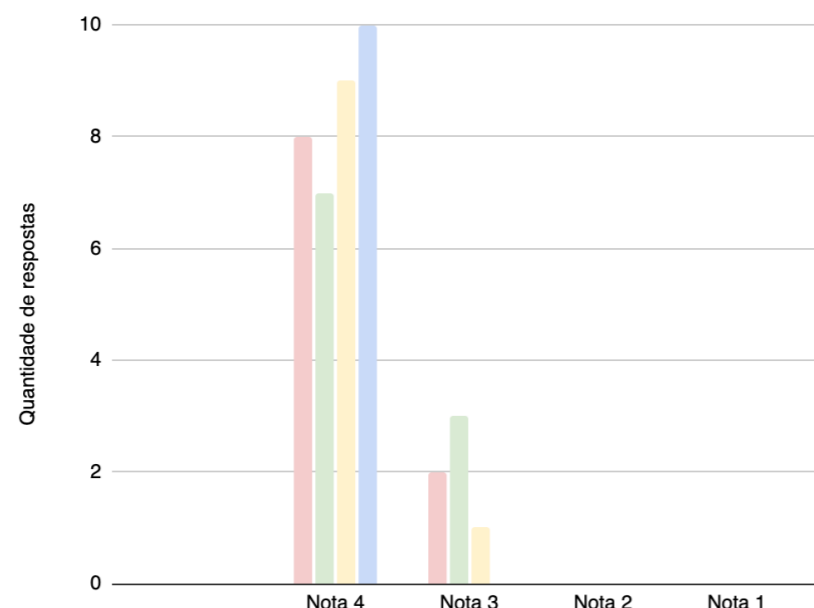


Gráfico 11 - Avaliação da cartilha “Faz de conta que acontece”.

Como é possível observar no gráfico, a cartilha foi avaliada como totalmente satisfatória por 90% dos entrevistados quanto à adequação aos objetivos, por 80% dos educadores quanto à organização e 70% com relação à clareza. Por fim, 100% dos educadores responderam nota 4 quanto a relevância da cartilha, comprovando a pertinência da nossa proposta de material que viabiliza e amplia nossa afirmação sobre a importância do brincar no contexto escolar.

Além das perguntas objetivas com respostas quantitativas (notas de 1 a 5), os educadores entrevistados tiveram espaço para comentários e sugestões sobre a cartilha. Algumas sugestões relativas à formatação da cartilha foram acatadas e aderidas à construção do trabalho. Outras observações, anexadas no apêndice D, foram levadas em consideração para nos ajudar a desenvolver nosso pensamento acerca da construção e ajustes para possíveis futuras versões do material.

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que os pontos fortes presentes na cartilha são vistos em sua totalidade pois 100% dos educadores avaliam a favor da cartilha em sua relevância, assim como os demais dados coletados sobre a cartilha de forma geral. Isso indica a qualidade e pertinência do material que foi criado com o intuito de afirmar a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, lembrar o brincar enquanto direito da criança, e trabalhar o desenvolvimento, entre outras, da competência geral 9 da BNCC empatia e cooperação.

3.7 Perspectiva das especialistas sobre as propostas da Cartilha.

O protótipo do TCC “Faz de conta que acontece - explorando o direito de brincar na escola” foi enviado para a professora Beatriz Hipólito no dia 15 de junho e para a especialista Adriana Friedmann no dia 17 de junho de 2020, a fim de receber um parecer de alguns especialistas.

3.7.1 Parecer da especialista Adriana Friedmann

Adriana Friedmann é Doutora em Antropologia pela PUC SP (2011), Mestre em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação da UNICAMP (1990), graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade de Educação da USP (1983). Pesquisadora na área da Infância. Criadora e coordenadora do NEPSID - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento. Criadora e coordenadora da Comunidade de Aprendizagem Colaborativa Mapa da Infância Brasileira. Criadora, coordenadora e docente do Curso de Pós Graduação Lato Sensu ‘A vez e a voz das crianças: escutas poéticas e antropológicas das infâncias’ na FACON (Faculdade de Conchas) pólo ‘A Casa Tombada’.

A especialista fez pontuações no trabalho sobre sugestões de mudanças no texto, como: ajustes relacionados às normas ABNT, ajustes na construção textual e adequação de termos. Sugeriu que não utilizássemos o termo “ferramenta” para se referir às brincadeiras no contexto escolar. Acatamos tais apontamentos e alteramos, no texto, os parágrafos em que esse termo foi utilizado.

Além disso, Friedman menciona que a ideia de que a brincadeira não é inata à criança é uma afirmação polêmica. Porém, estamos nos embasando em alguns autores específicos (Papalia e Feldman e Wajskop) que compactuam com essa visão, portanto, preferimos manter a ideia no texto.

Os comentários estão registrados na íntegra no apêndice B.

3.7.2 Parecer da professora Beatriz Gozzi Hipólito

A especialista que avaliou e validou o protótipo foi a professora Beatriz Gozzi Hipólito, formada em Pedagogia pela PUC - SP e pós-doutoranda em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae. Beatriz atua como professora titular no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há 8 anos e utiliza o brincar como prática recorrente em sua rotina e planejamento, portanto foi escolhida por nós para validar o protótipo.

A especialista Beatriz Hipólito avaliou que o trabalho ressalta a valorização do brincar no âmbito escolar. Mencionou que, a partir da leitura do trabalho, pôde notar a discrepância do brincar na Educação Infantil e seu caráter lúdico e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seu caráter mais formal. A professora menciona que o trabalho traz uma concepção do brincar que valoriza a prática em

qualquer fase escolar, também afirma que a proposta da cartilha auxilia o professor em seu trabalho e traz um maior respaldo com relação aos documentos oficiais, além disso, menciona que a cartilha também propõe diferentes modalidades do brincar (faz de conta, brincadeiras de regra e brincar letrado).

O parecer da especialista foi de grande relevância para a construção e conclusão de nosso trabalho, visto que, a partir dos comentários supracitados (presentes em sua íntegra no apêndice C), foi possível notar que a intenção do trabalho e da produção do material teve seus objetivos cumpridos. A especialista pareceu compreender as propostas evidenciadas de maneira clara, além de validar a relevância da cartilha e sua contribuição para a afirmação da brincadeira enquanto prática que favorece o desenvolvimento infantil tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os comentários estão registrados no apêndice C.

4. CONCLUSÃO

O trabalho foi desenvolvido a partir da hipótese, mais tarde comprovada a partir dos dados coletados, de que a brincadeira é parte da rotina e do trabalho na Educação Infantil e isso se perde com a passagem da criança para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde o brincar poucas vezes é inserido como prática pedagógica. Nesses casos, acaba aparecendo em nossas pesquisas como prática de tempo livre, de chegada e saída, mostrando que, de fato, o brincar perde seu valor e relevância ao longo dos anos escolares. Visto que a escola é um ambiente favorável para interações e brincadeiras, foi possível concluir a importância da inserção dessa prática como atividade permanente na rotina escolar, também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o desenvolvimento da Cartilha “Faz de Conta que Acontece - Explorando o direito do brincar na escola” pôde contribuir para a inserção e ampliação de repertório acerca de práticas relacionadas ao brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando, sobretudo, a garantia às crianças do seu direito ao brincar e o desenvolvimento de, entre outras habilidades, a Competência Geral 9 da BNCC, Empatia e Cooperação.

O material, organizado em três sessões, sendo elas: Por dentro da brincadeira, Brincar letrado e Brincadeiras tradicionais, traz exemplos ao professor de brincadeiras que possibilitam o desenvolvimento da Competência Geral 9 da BNCC - Empatia e Cooperação, e suas habilidades, tais como Valorização da Diversidade, Desenvolvimento da Alteridade, Acolhimento da perspectiva do outro, Diálogo e Convivência, Colaboração e Mediação de Conflitos, além de outros conteúdos e habilidades também previstos no documento nacional e evidenciados em cada uma das propostas presentes na Cartilha.

É sabido que a prática do brincar apresenta inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil. O trabalho com os jogos com regras, por exemplo,

abordado sobretudo na seção Brincadeiras Tradicionais da Cartilha, estimulam as crianças a conhecerem e respeitarem as regras porque no convívio social, no contexto da brincadeira, todos devem seguir aquilo que foi combinado e que parece justo da perspectiva de todos os participantes e não por serem impostas. Dessa forma, contribuem para a noção de autonomia e empatia pois desenvolvem a noção de respeito ao próximo, de escuta e espera da sua vez de falar ou agir.

O brincar letrado, por sua vez, traz diversas contribuições ao desenvolvimento infantil, sobretudo no que diz respeito aos processos de aquisição da linguagem, desenvolvimento cognitivo, favorecendo que as crianças estabeleçam relações, assumam diferentes papéis (contribuindo para o universo simbólico), fantasiem, criem, estabeleçam vínculos e ampliem repertórios linguísticos, imaginativos e culturais.

A seção ‘Por dentro da Brincadeira’ também contribui de forma bastante substancial para o desenvolvimento e aprendizagens. Nela, as crianças são desafiadas a criar seus próprios espaços de propostas para o brincar do restante da turma, em pequenos grupos. São inúmeros os benefícios evidenciados por essa prática, tanto no que diz respeito ao brincar em si, e toda a complexidade de desenvolvimento potencial que esta prática promove, já evidenciado ao longo desta pesquisa, como ao favorecimento das habilidades de Empatia e Cooperação, tais como a mediação de conflitos, a colaboração, o diálogo e convivência e o acolhimento da perspectiva do outro, entre outras.

Levando em consideração o contexto social que estamos vivendo, pautado em diversas crises sociais, políticas, econômicas, afetivas e humanitárias, escolhemos evidenciar o trabalho com a empatia e cooperação como fio condutor de nossa cartilha. Visto que as crianças são seres sociais ativos, que possuem cultura, linguagens e direitos próprios, acreditamos que, por meio das trocas e brincadeiras, seja possível uma educação baseada em afetos e acolhimentos a fim de criar sujeitos mais empáticos. Visto que o currículo não é neutro, o papel da escola e do professor é fundamental para o desenvolvimento de um planejamento que tenha como intenção priorizar aspectos como os mencionados acima.

Para desenvolver a cartilha, partimos do pressuposto de que, para muitos educadores, a importância do brincar e o brincar enquanto direito da criança nem sempre é óbvio. Por conta disso, talvez, o brincar acabe perdendo, ao longo dos anos, seu valor nos espaços de educação formal. Dessa forma, a cartilha foi elaborada com intenção de explicitar ao professor a importância do brincar como prática permanente na rotina escolar, evidenciando os diversos benefícios para o desenvolvimento infantil e lembrando que o brincar, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), se constitui enquanto um direito da infância.

Sendo assim, esperamos que, com a utilização da cartilha pelos professores, o brincar possa ser entendido como um direito da criança e como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil; que esta atividade esteja prevista na rotina e no planejamento escolar; que as crianças passem a brincar mais dentro da escola, podendo assim, desenvolver, entre outras habilidades, a empatia e cooperação.

Por fim, retomamos a bela citação de Lino de Macedo, que ilustra a potência que os jogos e brincadeiras têm para o desenvolvimento humano e para que as aprendizagens escolares aconteçam de forma leve, prazerosa, afetiva e produtiva.

Por que não possibilitar que nela (escola) as crianças sejam qual filósofos, artistas ou matemáticos? Por que não possibilitar que aprendam com seriedade, mas também com leveza e prazer, sem medo, mas com júbilo? (...) Se assim fosse, a possibilidade de os alunos aprenderem seria, talvez, bem maior. Por isso, defendo o valor psicopedagógico do jogo. Porque pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. Porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação - por isso, de construção de conhecimento - em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica, espiritual. Enfim, superior. (MACEDO, 1995, p. 10)

REFERÊNCIAS

BARBOZA, L.; VOLPINI, M. N. **O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário.** Rev. Caderno de educação: Ensino e Sociedade, vol. 2 (1). 1-12, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofina_l_site.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo.** Brasília, MEC/SEB/. 48p. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/ SEF.126p. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 abr.2020.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996

HORNBERG, N; SÍLVIA, R. Teorias sobre currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **Rev. divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n.10, p.61-66, Santa Catarina, 2007.

MACEDO, L, **Os jogos e sua importância na escola**, São Paulo, n. 93, p.5-10, maio. 1995.

OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D.; **Desenvolvimento Humano**, Porto Alegre, Artmed editora, 2013.

PASSOS, C. F.; **Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade.** Rev. de Saúde Coletiva, v. 21, n. 2, p. 471-490, Rio de Janeiro, 2011.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética.** Abril Cultural, São Paulo, 1978.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.** Rev. Paideia, vol. 16 (34). 169-179 Brasília, 2006.

ROLIM, A. A. M; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY M. M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.** Rev. Humanidades, V. 23, n. 2, p. 176-780, Fortaleza, jul/dez 2008.

SIMONE, A. **Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia.** 178f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

SOUZA, C. F; **A Importância do brincar e do aprender das crianças na Educação Infantil.** Artigo apresentado como conclusão de especialização Lato sensu. Faculdade de Rolim de Moura. Rondôni, 2016. Disponível em: <<https://facsaopaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2018/05/ed1/3.pdf>>. Acesso em: 10/04/2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W., **O brincar & a realidade**, Rio de Janeiro, Imago editora, 1975.

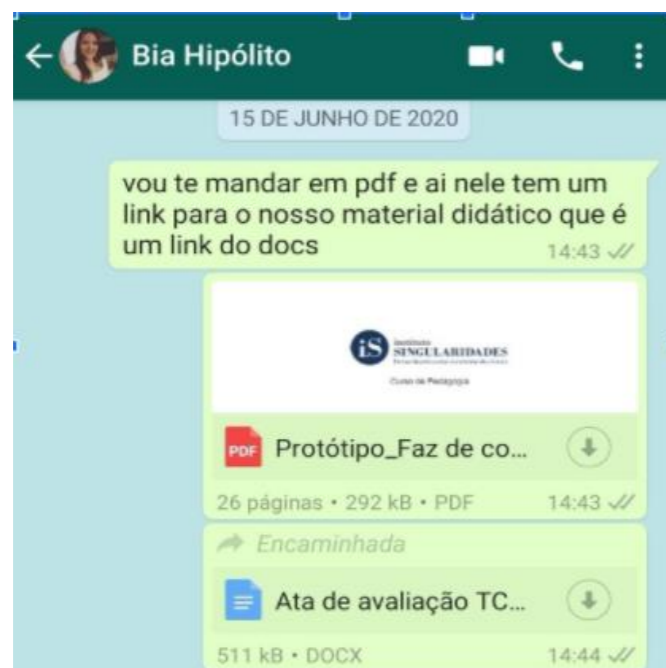
Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



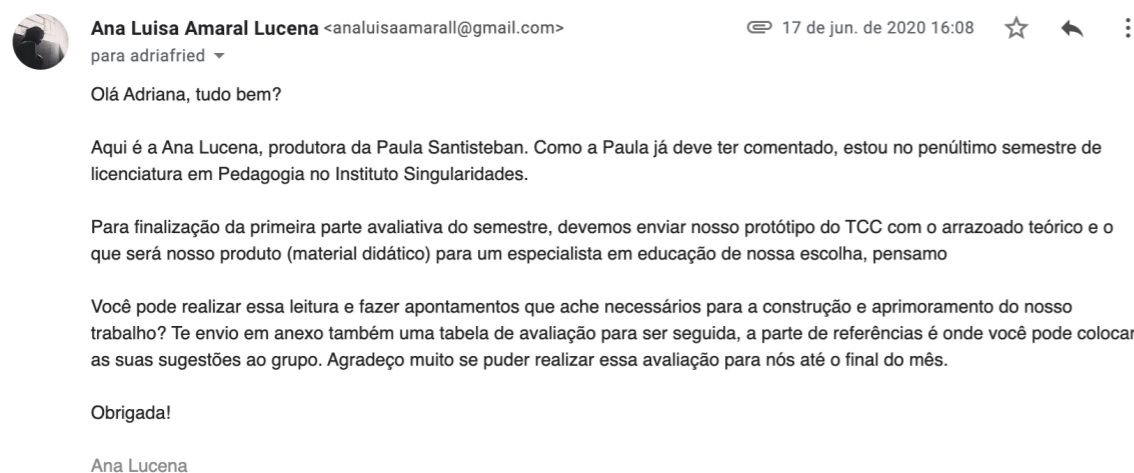
APÊNDICE

Apêndice A - Envio do protótipo para avaliação de especialistas

1º contato - Beatriz Hipólito - 15 de junho 2020



1º contato - Adriana Friedmann - 17 de junho 2020



Transcrição do e-mail:

“Olá, Adriana, tudo bem?”

Aqui é a Ana Lucena, produtora da Paula Santisteban. Como a Paula já deve ter comentado, estou no penúltimo semestre de licenciatura em Pedagogia no Instituto Singularidades.

Para finalização da primeira parte avaliativa do semestre, devemos enviar nosso protótipo do TCC com arrazoado teórico e o que será nosso produto (material didático) para um especialista em educação de nossa escolha.

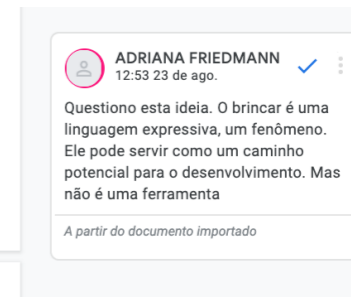
Você pode realizar essa leitura e fazer apontamentos que ache necessários para a construção do aprimoramento do nosso trabalho? Te envio em anexo também uma tabela de avaliação para ser seguida, a parte de referências é onde você pode colocar as suas sugestões ao grupo. Agradeço muito se puder realizar essa avaliação para nós até o final do mês.

Obrigada!

Ana Lucena”

Apêndice B - Avaliação e comentários da especialista Adriana Friedmann

Dessa forma, entendemos o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, contribuindo com seu processo de formação no contexto em que ela está inserida. Reconhecemos as crianças como sujeitos produtores de cultura por meio da sua vivência e interações



Transcrição dos comentários no documento do Google Docs:

“Dessa forma, entendemos o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, contribuindo com seu processo de formação no contexto em que ela está inserida. Reconhecemos as crianças como sujeitos produtores de cultura por meio de sua vivência e interações [...]”

Comentário de Adriana Friedmann: “Questiono essa ideia. O brincar é uma linguagem expressiva, um fenômeno. Ele pode servir como um caminho potencial para o desenvolvimento. Mas não é uma ferramenta.”

2.2 O brincar de faz de conta
A brincadeira também pode ser vista como uma atividade social e cultural, que ajuda as crianças a entrarem e conhecerem [uma cultura pré existente, na qual foram inseridas no momento de seu nascimento. Porém, é necessário entender que a brincadeira não é inata e as crianças, ao entrarem em contato com o mundo externo, vão assimilando a cultura e trazendo esses elementos para suas brincadeiras. Gisela Wajskop (2020) em entrevista para a Secretaria Municipal de Educação, diz acreditar que a brincadeira parte de uma capacidade humana de utilizar a curiosidade para conhecer o mundo, desenvolver uma memória que pode se distanciar da realidade e, também, a capacidade de substituir um significado por outro. Papalia e Feldman (2013, p. 259), com base nas teorias de Piaget, confirmam essa ideia quando afirmam que a função simbólica se faz presente na



"[...] , porém, é necessário entender que a brincadeira não é inata e as crianças, ao entrarem em contato com o mundo externo, vão assimilando a cultura e trazendo esses elementos para suas brincadeiras. [...]"

Comentário de Adriana Friedmann: "Essa é uma afirmação polêmica. Pois muitos teóricos mostram que o brincar é da natureza do ser humano, por exemplo Schiller. Eu pessoalmente entendo que o brincar é tanto da natureza do ser humano quanto uma aprendizagem ao longo da vida."

Apêndice C - Avaliação e comentários da especialista Professora Beatriz Gozzi Hipólito

Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso - Protótipo

AVALIADO POR: PROFESSORA BEATRIZ GOZZI HIPÓLITO

Título do TCC: Faz de Conta que Acontece – Explorando o direito de brincar na escola.

Professor orientador: Sofia de Alencastro

Nota: 10

Critérios de avaliação do TCC

1. Referencial teórico- ok
2. Uso da norma culta na escrita, coesão e coerência- ok
3. Coerência das relações estabelecidas entre os componentes: objetivos gerais e específicos, público alvo e corpo teórico -ok
4. Uso das normas da ABNT- ok

Relatório de Avaliação

O presente trabalho ressalta a valorização do brincar no âmbito escolar, trazendo uma análise comparativa entre o brincar na educação infantil e no Ensino fundamental. A partir das experiências relatadas na introdução do trabalho, foi possível perceber uma discrepância na relação com o brincar nas diferentes fases escolares, isto é, as crianças da educação infantil possuem um currículo mais aberto a propostas lúdicas em contraponto ao ensino fundamental que traz um currículo mais fechado e adequado às aprendizagens formais.

Compreendendo essa diferenciação, o trabalho traz uma concepção do brincar que valoriza essa prática como ferramenta de aprendizagem, independente da fase escolar. Partindo dessa abordagem, é através do brincar que as crianças manifestam a sua criatividade, afetividade e se relacionar socialmente, compreendendo a si e ao outro.

Na análise dos documentos oficiais foi possível perceber que esse tema é abordado, porém de forma ampla. A proposta de trazer uma cartilha de brincadeiras auxilia o professor no seu trabalho, trazendo um respaldo maior em

relação aos documentos oficiais. Além de propor diferentes modalidades do brincar, entre elas o faz de conta, as brincadeiras de regras e o brincar letrado.

Data: 20 de julho de 2020

Assinatura do Professor Orientador: Sofia de Alencastro

Apêndice D - Formulário: O brincar na rotina escolar na Educação Infantil - Perguntas

Link do formulário realizado na plataforma Google Forms: https://docs.google.com/forms/d/1jcmxuDRg9ix2SjunC_BF3CpTu-6ojsWCC8iiGWyb7GE/edit

O brincar na rotina escolar

Coleta de dados para o trabalho de conclusão de curso - FAZ DE CONTA QUE ACONTECE: Explorando o direito de brincar na escola

*Obrigatório

Você é professor(a), educador(a), coordenador(a) ou diretor(a), que trabalha ou tem experiência na Educação Infantil? *

- SIM
- NÃO

Você acha importante que existam momentos de brincadeiras de faz de conta na rotina escolar? *

- SIM
- NÃO

Você acha que a brincadeira de faz de conta contribui para desenvolver competências como cooperação e empatia? *

- SIM
- NÃO

Você costuma propor brincadeiras de faz de conta para crianças no ambiente escolar? Com que frequência? *

- Nunca
- As vezes (aproximadamente 1 vez a cada 15 dias)
- Com frequência (pelo menos 1 vez por semana)
- Sempre (todos os dias)

Na sua visão, você considera que a instituição em que trabalha valoriza o brincar na rotina escolar na Educação Infantil? *

- SIM
- NÃO

Se sim, onde você considera que a valorização do brincar se manifesta na instituição?

- No Plano Político Pedagógico
- No planejamento de cada turma
- Em discussões de equipe (reuniões pedagógicas, reuniões de formação etc.)
- Na rotina das crianças
- Outro: _____

Levando em consideração o número de horas que você fica com as crianças, qual porcentagem desse tempo você considera que o brincar está presente, aproximadamente? *

- 0% - 15%
- 15% - 25%
- 25% - 50%
- 50% - 75%
- 75% - 100%

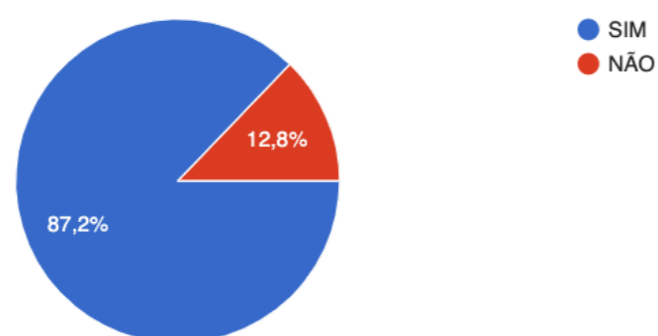
Caso deseje receber mais informações e resultados dessa pesquisa, deixe seu nome e e-mail! Muito obrigada :)

Sua resposta _____

Apêndice E - Formulário - O brincar na rotina escolar na Educação Infantil - Respostas

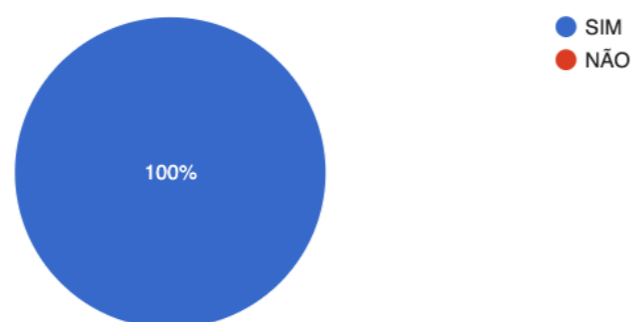
Você é professor(a), educador(a), coordenador(a) ou diretor(a), que trabalha ou tem experiência na Educação Infantil?

39 respostas



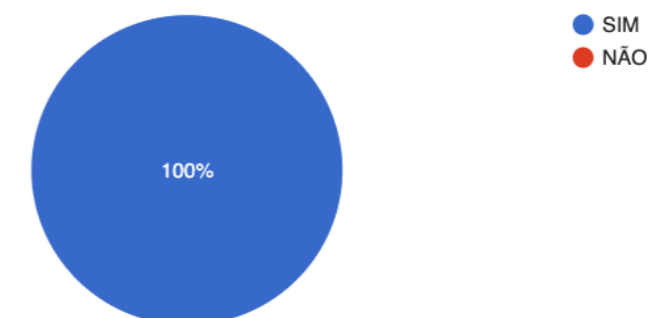
Você acha importante que existam momentos de brincadeiras de faz de conta na rotina escolar?

34 respostas



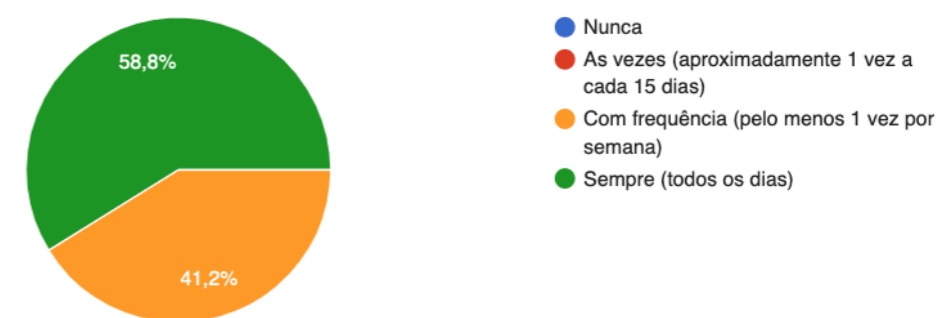
Você acha que a brincadeira de faz de conta contribui para desenvolver competências como cooperação e empatia?

34 respostas



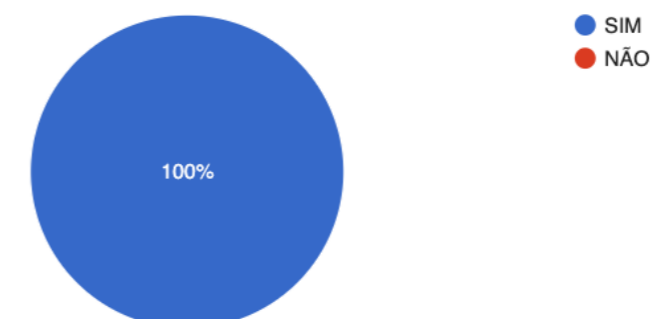
Você costuma propor brincadeiras de faz de conta para crianças no ambiente escolar? Com que frequência?

34 respostas



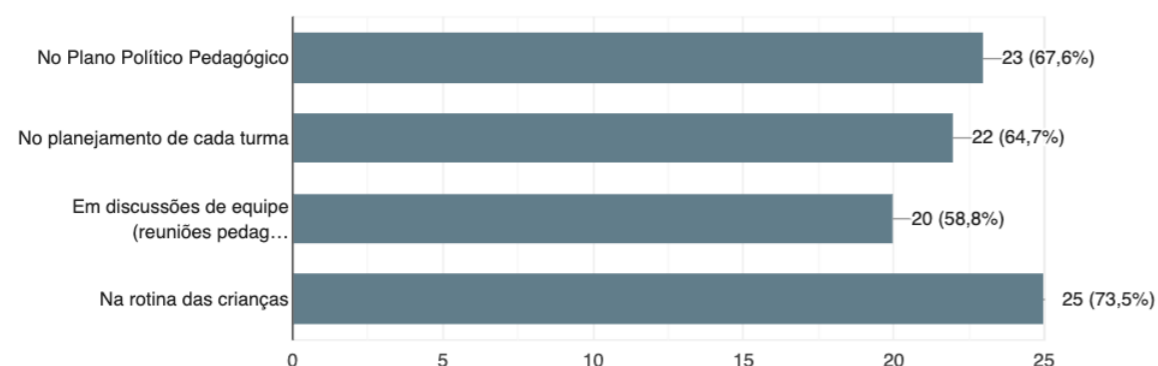
Na sua visão, você considera que a instituição em que trabalha valoriza o brincar na rotina escolar na Educação Infantil?

34 respostas



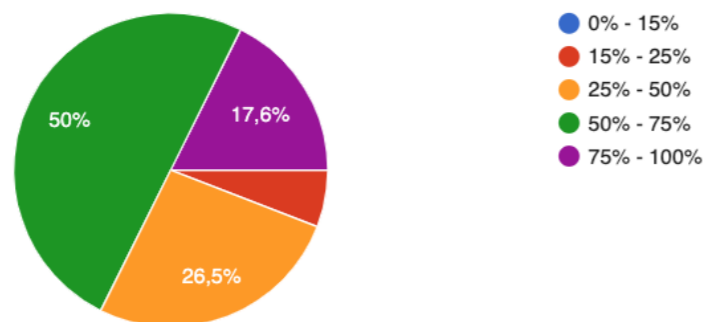
Se sim, onde você considera que a valorização do brincar se manifesta na instituição?

34 respostas



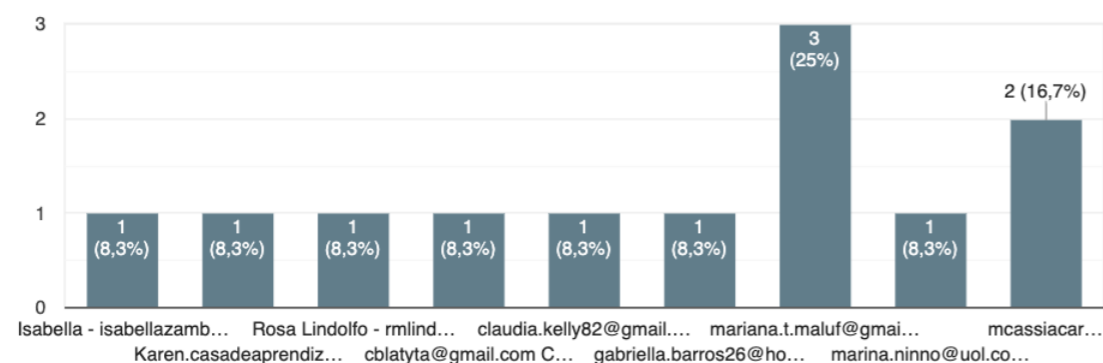
Levando em consideração o número de horas que você fica com as crianças, qual porcentagem desse tempo você considera que o brincar está presente, aproximadamente?

34 respostas



Caso deseje receber mais informações e resultados dessa pesquisa, deixe seu nome e e-mail! Muito obrigada :)

12 respostas



Apêndice F - Formulário: O faz de conta nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Perguntas

Link do formulário realizado na plataforma Google Forms: <https://docs.google.com/forms/d/1w9ndAPxdnK3OTZnG-2H2qXnqU73iTvFV7Hnztt9bLo8/edit>

Pesquisa TCC - O faz de conta nos anos iniciais do ensino fundamental

Olá! Se você trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode nos responder algumas questões rápidas para nossa pesquisa de TCC? Se puderem compartilhar para seus amigos educadores agradecemos muito!

***Obrigatório**

Você é professor(a), educador(a), coordenador(a) ou diretor(a), que trabalha ou tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? *

- SIM
- NÃO

Você acha importante que existam momentos de brincadeiras de faz de conta na escola, nos Anos Iniciais do Fundamental? (Justifique, se possível) *

Sua resposta

Você acha que a brincadeira de faz de conta é uma ferramenta potencial para trabalhar competências como cooperação e empatia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Justifique, se possível) *

Sua resposta

Você costuma propor brincadeiras de faz de conta para crianças no ambiente escolar? Com que frequência? *

- Nunca
- As vezes (aproximadamente 1 vez a cada 15 dias)
- Com frequência (pelo menos 1 vez por semana)

Como a brincadeira de faz de conta está organizada e presente no planejamento da sua rotina?

Sua resposta _____

Quais brincadeiras costumam acontecer ou ser propostas no contexto de sua atuação?

Sua resposta _____

Do ponto de vista pedagógico, você acha que seria vantajoso que tivessem mais momentos de brincadeira no seu planejamento e rotina escolar? *

Sua resposta _____

Você gostaria de ter acesso a uma sequência didática que ampliasse o seu repertório sobre brincadeiras de faz de conta, que abordem competências de empatia e cooperação, descritas na BNCC? *

- SIM
- NÃO

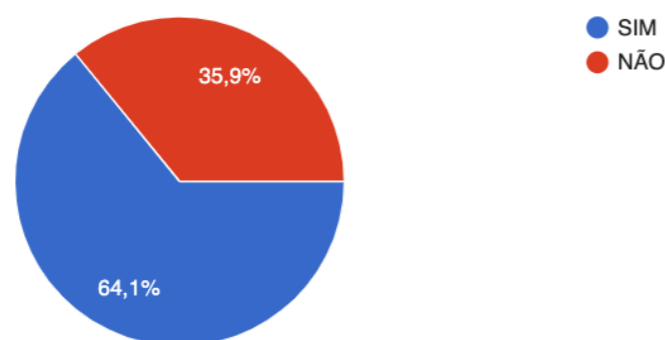
Caso deseje receber mais informações e resultados dessa pesquisa, deixe seu nome e e-mail! Muito obrigada :)

Sua resposta _____

Apêndice G - Formulário: O faz de conta nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Respostas

Você é professor(a), educador(a), coordenador(a) ou diretor(a), que trabalha ou tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

39 respostas



Você acha importante que existam momentos de brincadeiras de faz de conta na escola, nos Anos Iniciais do Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Sim, através das brincadeiras de faz de conta a criança cria terreno para manifestar suas fantasias. Isso possibilita a comunicação do que a de mais próprio no abismo da psique.

Sim, acho importante pois a brincadeira além de fazer parte da vida humana (em qualquer período que seja), faz as crianças estabelecerem vínculos mais fortes e, em muitos casos, é o momento que a criança tem de sair de sala de aula e poder mostrar o que conhece do mundo.

Sim, acho que tem uma grande influência no desenvolvimento e na apropriação de significados na vida das crianças. Ajuda na compreensão dos papéis que a criança tem das pessoas na sociedade e das generalizações feitas por ela ao longo do seu desenvolvimento.

Sim, pois o faz de conta estimula a criatividade e capacidade imaginativa da criança.

Sim, é muito importante o brincar que possibilite a criação, a imaginação, sair dos papeis- fantasia e realidade. Ainda mais porque é uma brincadeira que exige o estar em relação.

Sim muito. Esses momentos ajudam a criança a elaborar os fenômenos do mundo em que vivem.

Você acha importante que existam momentos de brincadeiras de faz de conta na escola, nos Anos Iniciais do Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Sim, pq incentiva a imaginação e criação das crianças.

Sim, no faz de conta as crianças reproduzem e interpretam o mundo.

Sim, por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem diversas habilidades como de diversas áreas do conhecimento como Linguagem Oral, corporal, criatividade, sociabilidade...

Sim. É um momento de grande aprendizado de empatia, relação de costumes e de desenvolvimento da criatividade

A brincadeira é inerente ao homem. Os sonhos fazem parte da realidade, ajuda a construir a personalidade dos alunos. A medida que vão crescendo vai diminuindo esse momento, mas até na fase adulta, se não tiver um momento de lazer, fica difícil e pesado. Então, sim, acho muito importante!

Fundamental, é o momento que eles brincam por conta deles e se sentem livres para criar e imaginar!!!

Sim, o imaginário e o lúdico é o que fortalece a identidade afetiva do indivíduo

Você acha importante que existam momentos de brincadeiras de faz de conta na escola, nos Anos Iniciais do Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Sim, acredito ser de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois adquire novas experiências e coloca em prática as suas, sabendo lidar com o meio em que está inserida. Além do desenvolvimento cognitivo e motor.

Sim pois e no brincar em que as crianças constroem seus pares ,desperta a imaginação a curiosidade até mesmo de descobrir como funciona o brinquedo ou constroem com elementos da natureza enfim é importantíssimo o brincar nos anos iniciais pois está associado ao processo de desenvolvimento.

Sim. É preciso considerar que as criança que vem da educação infantil estão em um cenário de muita brincadeira e são colocadas em um ensino fundamental com uma configuração de espaço diferente, materiais e "postura de aluno ideal". Essa postura na minha opinião é uma ruptura muito cruel da infância, e diz de forma velada que a educação infantil não é importante e que só serve para brincar, mas que no ensino fundamental elas vão aprender. Quando sabemos que as crianças aprendem muitas coisas na educação infantil, mediados pelas brincadeiras individuais ou em grupo. Eu realmente acho importante que as crianças dos anos iniciais, não tenham apenas momentos específicos de brincadeiras em uma rotina cheia de "obrigações didáticas", mas que a rotina dos anos iniciais valorize as aprendizagem necessárias para as crianças permeado pelas brincadeiras. Aprender a ler e escrever, precisa ser prazeroso e nada melhor do que fazer isso brincando.

Sim. É por meio dele que as crianças desenvolvem fala, narrativa

Você acha importante que existam momentos de brincadeiras de faz de conta na escola, nos Anos Iniciais do Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Sim, trabalhamos com a imaginação, criatividade e com os saberes que a criança já possui.

Sim, é muito importante. Pensando nossas diretrizes e bases, a brincadeira é o meio fundamental de relação que a criança estabelece com outras pessoas na escola. Pelo faz de conta, essas interações podem ser mediadas em contexto de profunda e diversificada autoria pela criança (é formação de experiência no mundo e fomento à produção pessoal de narrativas autônomas), há contextos importantes que desafiam a negociação e o debate entre crianças (outro aspecto essencial da formação educativa) e a presença de adultos nessa brincadeiras é também muito importante porque consolida todos esses elementos em um contexto amplo da sociedade ao olhos da criança. Isso sem falar que pela brincadeira podemos conhecer muito de nossas crianças e, assim, melhorar sempre nossas práticas.

Extremamente importante, é essencial que as crianças possam interpretar diferentes papéis nesse momento da vida, experimentar "o bem" e "o mal", sentimentos variados, sensações e desejos, e assim contribui para sua constituição subjetiva.

Sim, pois é através do faz de conta que as crianças entendem a vida .

Sim, acredito que o faz de conta ajuda a criança a conhecer o mundo e as diferentes culturas. Além disso, ele favorece a criatividade e permite que o aluno/a

Você acha que a brincadeira de faz de conta é uma ferramenta potencial para trabalhar competências como cooperação e empatia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Com toda certeza, pois a brincadeira é instrumento de identificação e socialização.

Com certeza! E acrescento mais - principalmente no Ensino Fundamental, os jogos e esportes também ajudam para fortalecer essas competências. Mas sim, com o faz de conta as crianças tem o poder de interpretar novos papéis na brincadeira, o que ajuda a trabalhar com a cooperação e a empatia. Não acho que isso mude muito da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - o que com certeza muda são as narrativas da brincadeira e a profundidade dos papéis interpretados.

Sim, pois a criança é capaz de se colocar no lugar de outra pessoa enquanto brinca. Quando a brincadeira é feita em conjunto, o exercício da cooperação e da empatia são ainda mais presentes.

Com certeza. Basta ver como as crianças conseguem elaborar saídas, respostas e soluções para embates quando brincam de casinha, mercado, banco descobrindo a função social de instituições.

Extramente importante. A criança precisa experimentar, se relacionar e esse tipo de brincadeira faz com que elas precisem se colocar no lugar do outro, expressarem sentimentos, desejos caso fossem alguém outro. Assim, é bem importante esse tipo de brincadeira nessa idade.

Você acha que a brincadeira de faz de conta é uma ferramenta potencial para trabalhar competências como cooperação e empatia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Sim, pois ela constrói um cenário que pode garantir a realização de várias cenas e interpretações que ajudam nas diversas encenações!!

Sim, as brincadeiras antecipam comportamentos e valores da vida adulta. É um belo e poético exercício do viver

Sim, a emo9tia e cooperação fazem parte do ato de brincar.

Sim. Entendo que isso não é inerente à brincadeira em si. Pode acontecer ou não. O contrário também pode acontecer, de modo que a supervisão ou mediação de adultos é sempre importante nesses contextos. O faz de conta põe em suspenso relações relativamente rígidas que causalidade que estão em jogo na vida cotidiana. Ao suspendê-las, permite que sejam manejadas de modo fluido e interativo, proporcionando reflexão e desenvolvimento das crianças em condições protegidas. São contextos férteis para que esses valores (cooperação e empatia), que não são naturais no humano e nem suficientemente difundidos e cultivados amplamente no mundo, ganhem importância e sejam experimentados pelas crianças de modo que as afete e transforme. Do contrário, teríamos de esperar que tudo na vida fosse aprendido por coerção de autoridade ou tentativa e erro....

Você acha que a brincadeira de faz de conta é uma ferramenta potencial para trabalhar competências como cooperação e empatia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Sim, acho. Poder viver diferentes histórias e papéis ajuda a construir essas e outras competências também, por experimentarem lugares diferentes em si mesmo.

Sim, com certeza . O mundo do faz de conta dá ferramentas emocionais para a compreensão de atitudes e valores.

Sim, pois através dele a criança se distancia da situação e consegue refletir sobre o conflito.

Sim pois as crianças trocam experiências acerca da brincadeira, lidando com frustrações, acertos, e fazendo com que muitas vezes se ajudem mutuamente para um bem comum, o brincar!!!!

Sem dúvida , e na brincadeira do faz de conta que as crianças desenvolvem sua cultura de pares e se expressam influenciando no processo social .

Sim. Com a brincadeira de faz de conta as crianças podem assumir outros papéis e experimentar se colocar no lugar do outro exercitando a empatia. A cooperação também é exercitada quando as crianças contribuem umas com as outras com o enredo da brincadeira, compartilhando objetos e resolvendo conflitos.

Você acha que a brincadeira de faz de conta é uma ferramenta potencial para trabalhar competências como cooperação e empatia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Justifique, se possível)

25 respostas

Sim, com certeza. Nessas brincadeiras a criança acaba se colocando no lugar do outro, pode experimentar diferentes papéis, dentro de um contexto grupal, que exige dela capacidades de comunicação e cooperação.

Com certeza! Estimula a imaginação

Sim, pelo meio da brincadeira as crianças aprendem muito sobre si, os outros e como lidar com os outros também.

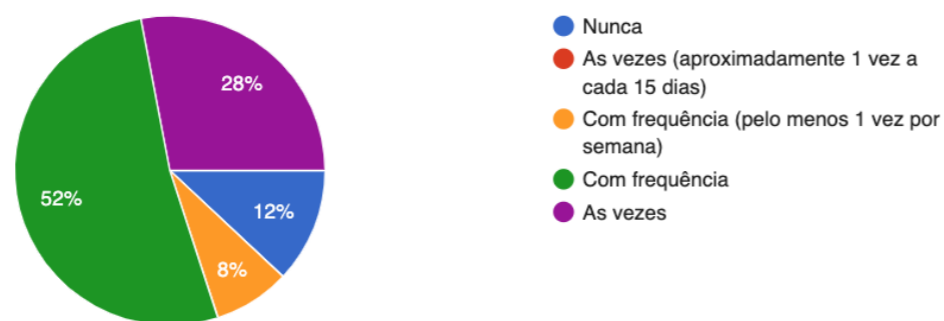
Sim, pois as crianças ao brincar estão interagindo socialmente, ao definirem papéis na brincadeira, colocar regras de como irá desenvolver a brincadeira, argumentando entre seus pares

Com certeza. Principalmente de empatia; porque "vestir" um personagem é a maneira mais prática e fácil de se colocar no lugar do outro.

Acredito 100% que sim. Nos identificamos com as histórias, elas mexem com partes internas nossas. Muitas vezes, por vários motivos, seja familiar e ou social, não mostramos um lado compreensivo, precisamos ser "fortes" e não agimos com cooperação. Enfim, através de um faz de conta, fica como se fosse "permitido".

Você costuma propor brincadeiras de faz de conta para crianças no ambiente escolar? Com que frequência?

25 respostas



Como a brincadeira de faz de conta está organizada e presente no planejamento da sua rotina?

23 respostas

Como as crianças tem horários bem definidos na rotina, as brincadeiras de faz de conta ficam restrita no horário do pátio.

Costumamos ter planejado pelo menos um momento de faz de conta sobre o projeto sendo desenvolvido por mês

Hoje como auxiliar de sala não tenho esse espaço, mas sempre que conto uma história procuro dar sentido, emprego muito sentimento, e eles ficam olhando pra mim e não para seus livros. Faço caras e bocas e faço com que viagem junto.

Sem muito planejamento, sempre nos momentos livres.

Pelo menos no início ou final de cada encontro

Uma brincadeira de faz de conta é proposta sempre que há necessidade de vivenciarmos algo para que o aprendizado seja mais lúdico e prazerosa para as crianças

Como a brincadeira de faz de conta está organizada e presente no planejamento da sua rotina?

23 respostas

A brincadeira de faz de conta é uma ferramenta valiosa para análise do inconsciente das crianças.

Principalmente durante os momentos de jardim/recreio, mas procurava promover esses momentos, por exemplo, quando percebia que as crianças estavam muito agitadas e precisavam de mais tempo para poderem extravasar essa energia de alguma forma.

Costumamos realizá-las três vezes por semana e os temas variam de acordo com os interesses do grupo.

Muito pouco. As crianças muitas vezes propoe algo do genero mas os educadores em geral nao.

Em cantos, no momento do parque

Atualmente nao trabalho em escola

Nao esta. Eu acho o fz deconta extremamente importante, porem a escola nao valoriza isso como algo que deve ser inluido no planejamento ou na rotina.

Sim com a contação de histórias pois creio que a partir daí elas já começam a desenvolver sua imaginação.

A proposta de faz de conta entra nos momentos de entrada e saída das crianças, como uma brincadeira de acolhimento. Em outros momentos da rotina usamos o faz de conta também para aproximar as crianças de conteúdos da língua portuguesa, matemática, ciências e história.

Proponho estações de faz de conta no mínimo 3x na semana. Algumas vezes no jardim da escola e outras na sala de aula

Quais brincadeiras costumam acontecer ou ser propostas no contexto de sua atuação?

22 respostas

Normalmente a brincadeira de faz de conta não é dirigida. Uso como instrumento uma Caixa lúdica com diversos tipo de brinquedos e brincadeiras (estruturados e não estruturados). Isso possibilita que a criança sinte-se livre para explorar seu mundo interno, capaz de expor aquilo de que é mais legítimo.

Brincadeiras com contextos de viagens, castelos, praia, acampamento, cozinha, mas também por meio de esportes (futebol, pega-pega, esconde-esconde, joqueipô na linha, pique bandeira, etc.)

As brincadeiras mais frequentes e solicitadas pela turma são mercado, restaurante e banco.

Jogos, pega-pega

Escritório, cozinha (normalmente com massinha), cabeleireiro, massagem, "casinha"

Gosto de brincar de história de imaginar! Eu vou criando a história e pedindo para as crianças irem imaginando coisas.

Geralmente fazemos jogos em roda ou jogamos queimada.

Como a brincadeira de faz de conta está organizada e presente no planejamento da sua rotina?

23 respostas

Nos momentos de brincadeira totalmente livre, que fazem parte do planejamento, o faz de conta inevitavelmente aparece entre as crianças. Eles são diários e representam pelo menos 10% da carga horária. Também, em momentos ao menos semanais mais planejados e dirigidos, o faz de conta é um canto oferecido às crianças em contexto de trabalho com escolha pessoal (vários cantos na sala, as crianças participam do que preferirem). Às vezes há propostas prévias e às vezes há apenas o material e o espaço disponíveis para criação na hora. Esse momento costuma durar 15% de um dia letivo, quando acontece.

Meu trabalho não é com uma sala específica, acompanho crianças no fundamental 1, então a brincadeira de faz de conta aparece esporadicamente quando temos a oportunidade de um momento mais livre.

O faz de conta está presente uma vez por semana quando há um espaço para a história e as representações teatrais

Utilizo uma situação de faz de conta - não a brincadeira- para problematizar e levantar questões a serem discutidas nas assembleias.

Não consigo colocar a brincadeira de faz de conta na rotina dos meus alunos.

Quais brincadeiras costumam acontecer ou ser propostas no contexto de sua atuação?

22 respostas

Levamos matérias para enriquecer as brincadeiras, além dos brinquedos fixos do parque, propomos junto das cçs a criação de novas brincadeiras para a casinha, onde transformamos o espaço em pizzeria, sorveteria, cabeleireiro e elas entram no personagem, além do brincar livre. No final do dia fazemos uma brincadeira dentro da sala mesmo, normalmente brincadeiras de outras culturas.

Algum texto que esta sendo trabalhado é redigido pelas próprias crianças para formato de diálogo e elas têm que encenar um trecho.

Histórias, brincadeiras no recreio.

Já estruturadas e conhecidas das crianças

Brincadeiras de memória, brincadeiras corporais e dinâmicas de convivência

Dramatização, mímica , fantoches, improvisos muitas vezes.

As respostas podem ser lidas com clareza na tabela abaixo:

Sim.

Acredito que a frequência com que realizamos esteja suficiente.

Com certeza

Acho que já oferecemos bastante momentos de brincadeira para as crianças. Pelo menos metade do tempo em que estão na escola. Acho isso ótimo.

Sim, acho que seria vantajoso que as crianças tivessem mais momentos de brincadeira na rotina escolar, porém é muito difícil conciliar esses momentos com a quantidade de conteúdos que os professores devem dar conta até o fim do ano. Trabalhei em uma escola que tinha uma prática chamada "Projeto Convivência", onde as crianças experimentariam trabalhar algumas competências através de brincadeiras próprias para cada ano do Ensino Fundamental - por exemplo, uma criança ficava de olhos vendados, com uma placa onde estava escrito "Me dá um abraço?" e as outras crianças da escola, durante a hora do intervalo, poderiam ir e dar um abraço na criança vendada, um aperto de mão, ou não dar o abraço, o que se sentisse confortável para fazer. Para as crianças, eles estavam brincando, mas com o passar do tempo percebemos o quanto mais empáticos uns com os outros eles estavam.

Sim

Sim

Com toda certeza, pq as crianças vêm de um espaço de brincar na educação infantil e ao chegarem no Fund. 1 esse momento é cortado abruptamente. Fora que as escolas precisam compreender que o brincar coloca os alunos em diversas situações de aprendizagem sociais

Com certeza. Existem diversas oportunidades de inserir brincadeiras no currículo escolar.

Com certeza.

Sim, mas não sei quando.

Sim, acho que seria vantajoso que as crianças tivessem mais momentos de brincadeira na rotina escolar, porém é muito difícil conciliar esses momentos com a quantidade de conteúdos que os professores devem dar conta até o fim do ano. Trabalhei em uma escola que tinha uma prática chamada "Projeto Convivência", onde as crianças experimentariam trabalhar algumas competências através de brincadeiras próprias para cada ano do Ensino Fundamental - por exemplo, uma criança ficava de olhos vendados, com uma placa onde estava escrito "Me dá um abraço?" e as outras crianças da escola, durante a hora do intervalo, poderiam ir e dar um abraço na criança vendada, um aperto de mão, ou não dar o abraço, o que se sentisse confortável para fazer. Para as crianças, eles estavam brincando, mas com

o passar do tempo percebemos o quanto mais empáticos uns com os outros eles estavam.

Sim, embora eu coloque bastante as brincadeiras na rotina

Sim

Sim

Isso depende do tipo de brincadeira proposta e da forma como mediá-la para compor com os objetivos curriculares. Mas certamente há muito potencial para que seja vantajoso!

Sim.

Sim

Sim. Dá ao aluno a aprendizagem que vai além do conteúdo formal.

Sim.

Sim, as crianças precisam brincar mais!

Sabemos que este momento de faz de conta vai se tornando cada vez menos presente na vida dos alunos. Atuo com alunos do 3º Ano e de certo modo, proponho alguns cantos com atividades e materiais diversos para que os alunos possam explorar nos momentos de espera, como entrar na sala e após terminar alguma atividade.

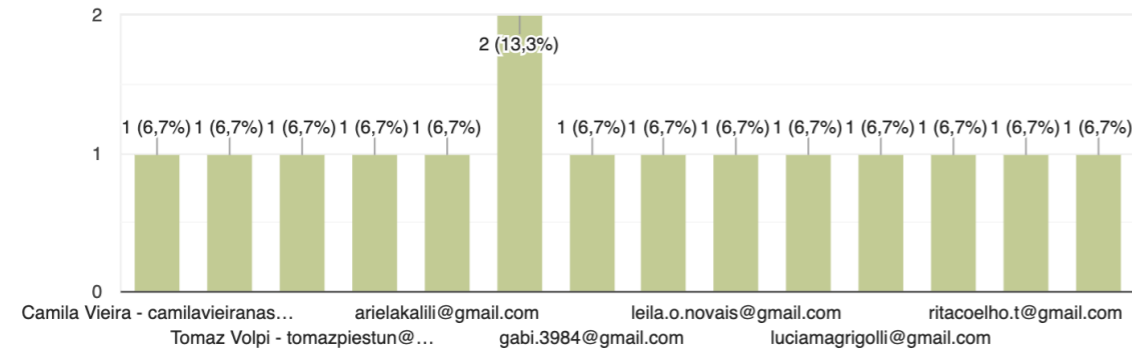
Sim acho que não deveria acabar principalmente quando eles chegam no segundo e terceiro ano, onde há muita cobrança por alguns professores dizendo; "você não está mais no g5 para brincadeiras querem chegar como no 5º ano" acho que devia sim continuarem a brincar até o ensino médio daí eles próprios decidem se querem parar.

Sim, apesar de já considerar que no meu planejamento tenho muitos momentos de brincadeira, sempre é muito bom refletir e garantir momentos para a brincadeira acontecer, porque às crianças dos anos iniciais também aprendem brincando.

Para mim, o ideal seria que tivesse o faz de conta todos os dias da semana, mas ainda não atingi esse objetivo

Caso deseje receber mais informações e resultados dessa pesquisa, deixe seu nome e e-mail! Muito obrigada :)

15 respostas



Apêndice H - Formulário: Avaliação da cartilha 'Faz de Conta que Acontece' - Perguntas

Link do formulário realizado na plataforma Google Forms: <https://docs.google.com/forms/d/1zRjsz2Ti-INzVso6fqzDMcbgBUeUUUpNOt2DQN545oRg/edit>

Categorias de análise - Cartilha Faz de Conta que acontece

Olá! Agradecemos muito sua disponibilidade em analisar a cartilha "Faz de Conta que Acontece - Explorando o direito de brincar na escola", desenvolvida em nosso Trabalho de Conclusão de Curso na graduação de Pedagogia, no Instituto Singularidades.

Sua análise é, para nós, de grande relevância.

Para isso, leia a Cartilha enviada no PDF anexo e responda o questionário a seguir a partir de suas reflexões e conhecimentos sobre a área. Perguntas foram elaboradas para direcionar o olhar e facilitar a coleta de dados posterior.

Muito obrigada!

Ana Luisa Amaral, Nathalie Klass e Thaís Naletto

***Obrigatório**

Vamos lá! Nos diga qual sua atuação profissional atual? *

Sua resposta

Sobre a Sessão Brincar Livre da cartilha "Faz de Conta que Acontece"

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE, pelas crianças? *

Valorização e participação em grupos e contextos culturalmente diversos; Interação e aprendizado com outras culturas; Combate ao preconceito e engajamento de outros com a diversidade.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o DESENVOLVIMENTO DA ALTERIDADE, pelas crianças? *

Compreensão da emoção dos outros e do impacto de seu comportamento nos demais; Relativização de interesses pessoais para resolver conflitos que ameaçam a necessidade de outros ou demandam conciliação.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do ACOLHIMENTO DA PERSPECTIVA DO OUTRO, pelas crianças? *

Compreensão de motivações, pontos de vista e sentimentos do outro; Atuação em favor de outras pessoas e comunidades.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA, pelas crianças? *

Utilização de diálogo para interagir com pares e adultos; Construção, negociação e respeito a regras de convivência; Promoção de entendimento e melhoria do ambiente na escola e comunidade.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da COLABORAÇÃO, pelas crianças? *

Trabalho em equipe, planejando, tomando decisões e realizando ações e projetos de forma colaborativa.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da MEDIAÇÃO DE CONFLITOS, pelas crianças? *

Mediação e negociação para evitar e resolver desentendimentos.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

Sobre a Sessão Brincar Letrado da cartilha "Faz de Conta que Acontece"

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE, pelas crianças? *

Valorização e participação em grupos e contextos culturalmente diversos; Interação e aprendizado com outras culturas; Combate ao preconceito e engajamento de outros com a diversidade.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o DESENVOLVIMENTO DA ALTERIDADE, pelas crianças? *

Compreensão da emoção dos outros e do impacto de seu comportamento nos demais; Relativização de interesses pessoais para resolver conflitos que ameaçam a necessidade de outros ou demandam conciliação.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do ACOLHIMENTO DA PERSPECTIVA DO OUTRO, pelas crianças? *

Compreensão de motivações, pontos de vista e sentimentos do outro; Atuação em favor de outras pessoas e comunidades.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA, pelas crianças? *

Utilização de diálogo para interagir com pares e adultos; Construção, negociação e respeito a regras de convivência; Promoção de entendimento e melhoria do ambiente na escola e comunidade.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da COLABORAÇÃO, pelas crianças? *

Trabalho em equipe, planejando, tomando decisões e realizando ações e projetos de forma colaborativa.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da MEDIAÇÃO DE CONFLITOS, pelas crianças? *

Mediação e negociação para evitar e resolver desentendimentos.

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

Sobre a Sessão Brincadeiras Tradicionais da cartilha "Faz de Conta que Acontece"

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da **VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE**, pelas crianças? *

Valorização e participação em grupos e contextos culturalmente diversos; Interação e aprendizado com outras culturas; Combate ao preconceito e engajamento de outros com a diversidade.

Muito pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

O quanto as propostas possibilitam o **DESENVOLVIMENTO DA ALTERIDADE**, pelas crianças? *

Compreensão da emoção dos outros e do impacto de seu comportamento nos demais; Relativização de interesses pessoais para resolver conflitos que ameaçam a necessidade de outros ou demandam conciliação.

Muito pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do **ACOLHIMENTO DA PERSPECTIVA DO OUTRO**, pelas crianças? *

Compreensão de motivações, pontos de vista e sentimentos do outro; Atuação em favor de outras pessoas e comunidades.

Muito pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do **DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA**, pelas crianças? *

Utilização de diálogo para interagir com pares e adultos; Construção, negociação e respeito a regras de convivência; Promoção de entendimento e melhoria do ambiente na escola e comunidade.

Muito pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da **COLABORAÇÃO**, pelas crianças? *

Trabalho em equipe, planejando, tomando decisões e realizando ações e projetos de forma colaborativa.

Muito pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS**, pelas crianças? *

Mediação e negociação para evitar e resolver desentendimentos.

Muito pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

Sobre a cartilha "Faz de Conta que Acontece" em geral

Com base em sua experiência em ambiente escolar, o quanto você acha que essa cartilha é factível de ser aplicada na prática? *

Pouco Factível 1 2 3 4 5 Muito Factível

○ ○ ○ ○ ○

O quanto a cartilha "Faz de Conta que Acontece" ressalta a prática do brincar como um direito da criança? *

Pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

Na sua opinião, o quanto a cartilha "Faz de Conta que Acontece" pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional das crianças? *

Pouco 1 2 3 4 5 Muito

○ ○ ○ ○ ○

Na sua opinião, o quanto a cartilha "Faz de Conta que Acontece" evidencia a importância da brincadeira como prática permanente na rotina escolar? *

1 2 3 4 5

Pouco Muito

Avalie a cartilha, sendo 1 não satisfatório, e 4 totalmente satisfatório, nos seguintes aspectos: *

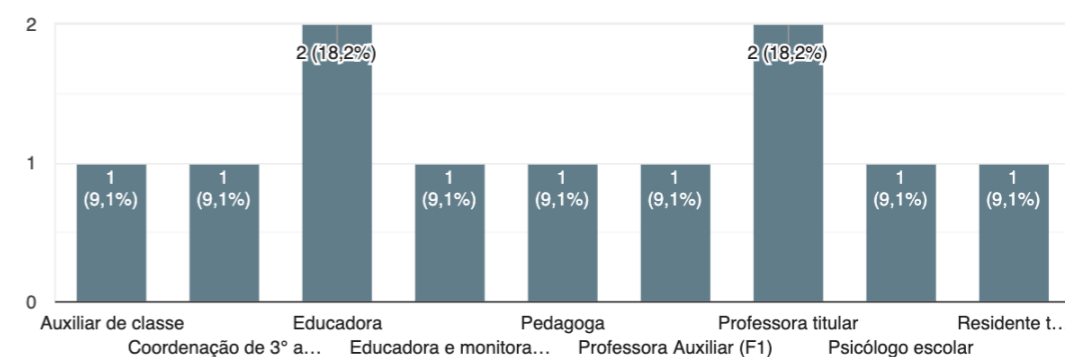
	1	2	3	4
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação aos objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários e sugestões
Deixe seu comentário, se desejar

Apêndice I - Formulário: Avaliação da cartilha 'Faz de Conta que Acontece' - Respostas

Vamos lá! Nos diga qual sua atuação profissional atual?

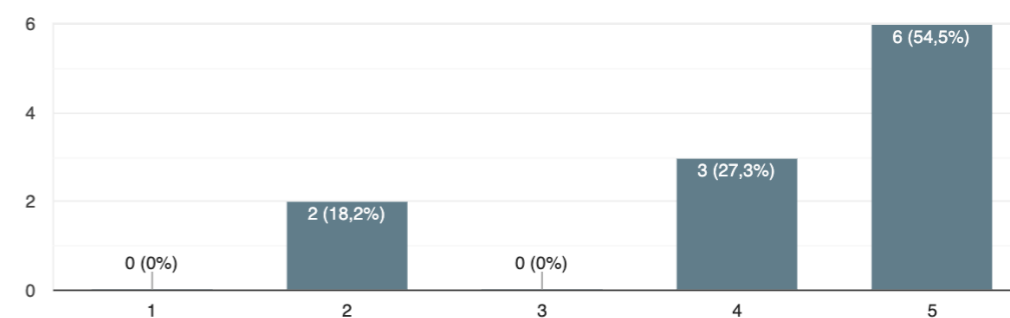
11 respostas



Sobre a Sessão Brincar Livre da cartilha "Faz de Conta que Acontece"

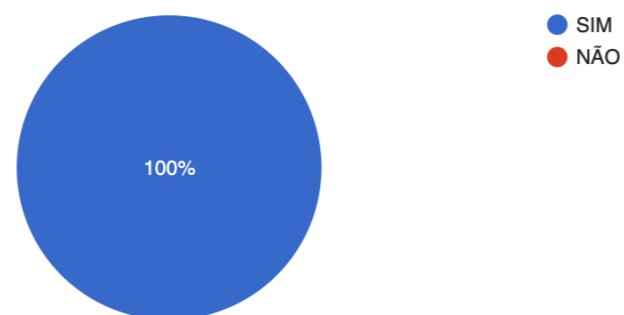
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE, pelas crianças?

11 respostas



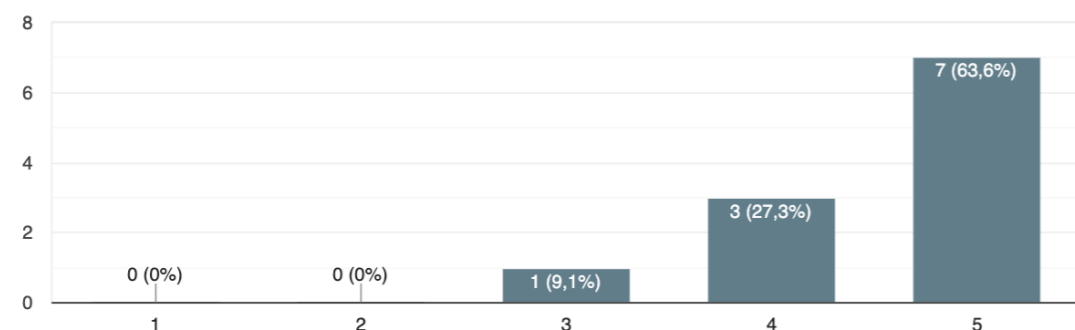
Você gostaria de ter acesso a uma sequência didática que ampliasse o seu repertório sobre brincadeiras de faz de conta, que abordem competências de empatia e cooperação, descritas na BNCC?

25 respostas



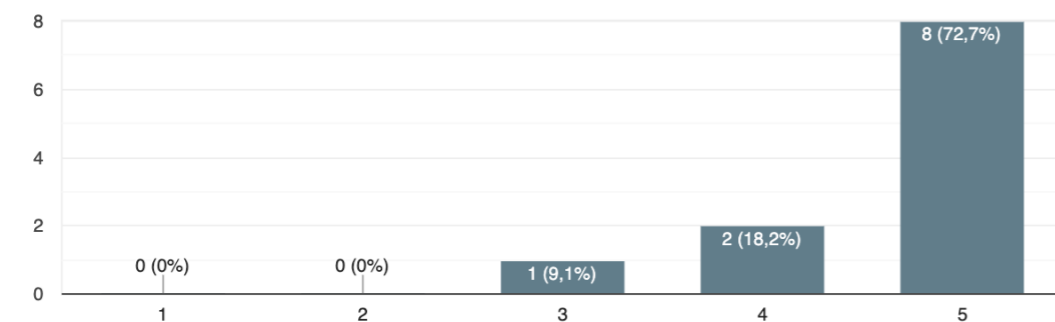
O quanto as propostas possibilitam o DESENVOLVIMENTO DA ALTERIDADE, pelas crianças?

11 respostas



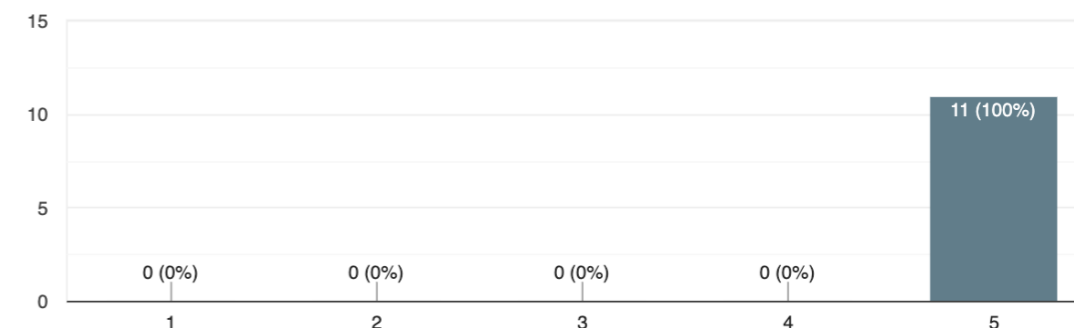
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do ACOLHIMENTO DA PERSPECTIVA DO OUTRO, pelas crianças?

11 respostas



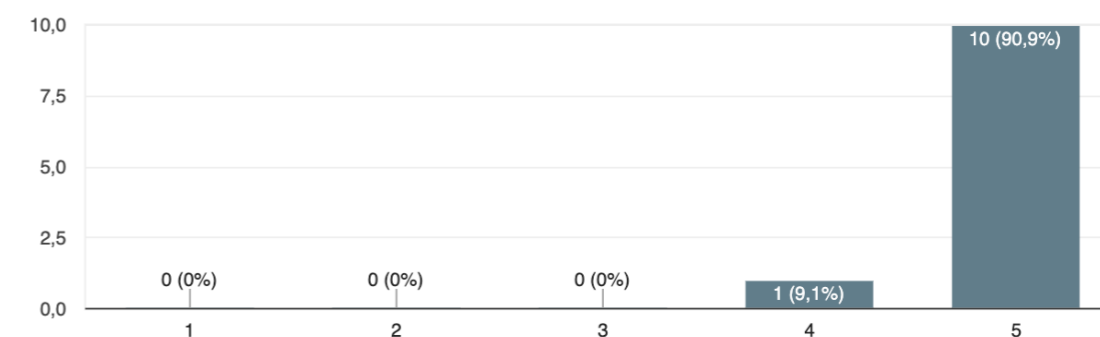
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA, pelas crianças?

11 respostas



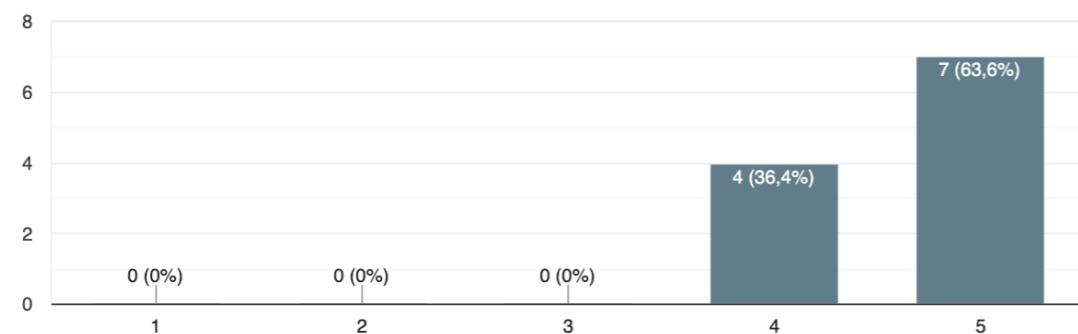
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da COLABORAÇÃO, pelas crianças?

11 respostas



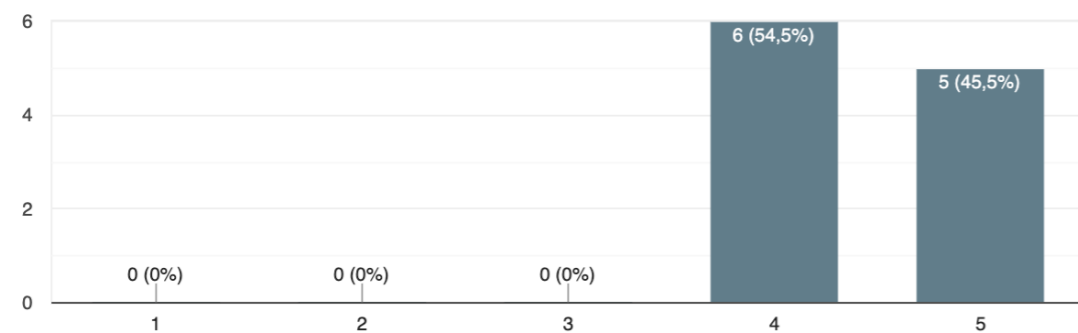
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da COLABORAÇÃO, pelas crianças?

11 respostas



O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da MEDIAÇÃO DE CONFLITOS, pelas crianças?

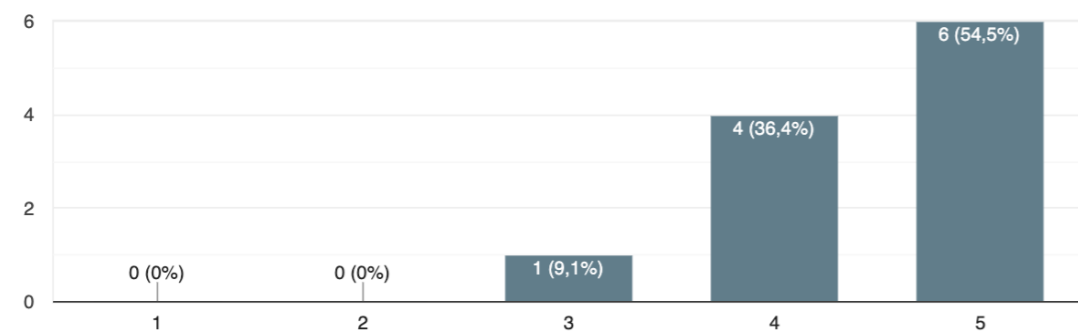
11 respostas



Sobre a Sessão Brincadeiras Tradicionais da cartilha "Faz de Conta que Acontece"

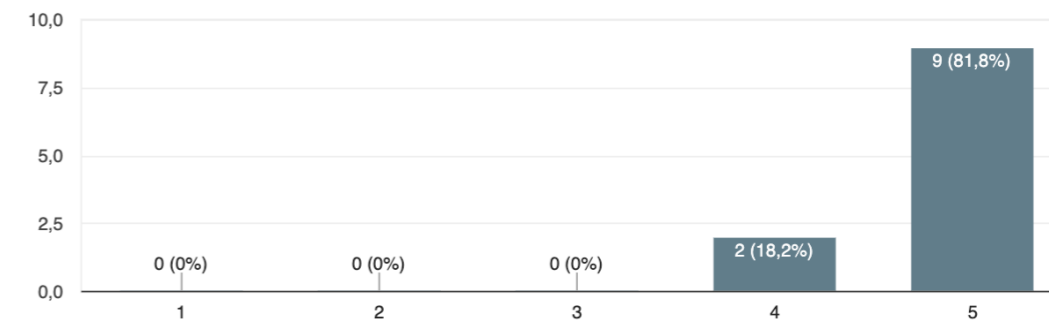
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento da VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE, pelas crianças?

11 respostas



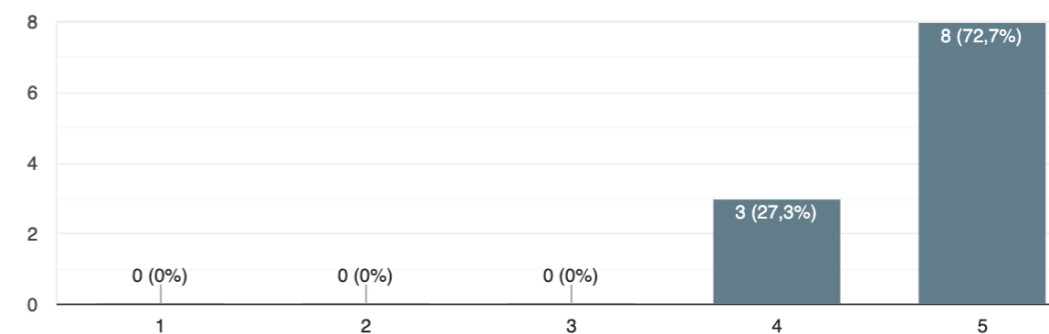
O quanto as propostas possibilitam o DESENVOLVIMENTO DA ALTERIDADE, pelas crianças?

11 respostas



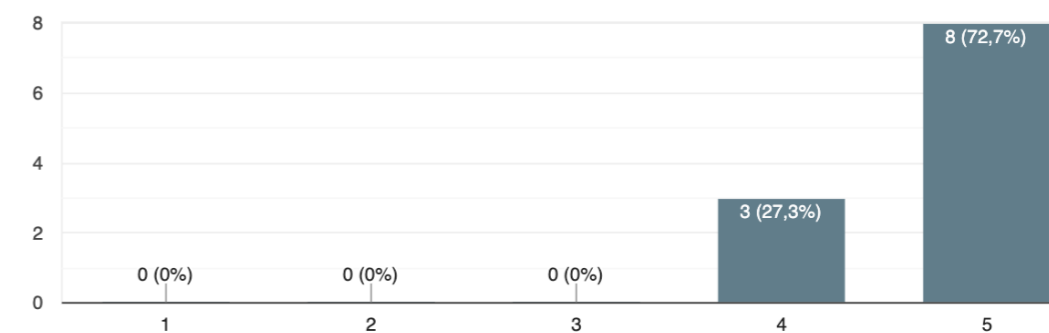
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do ACOLHIMENTO DA PERSPECTIVA DO OUTRO, pelas crianças?

11 respostas



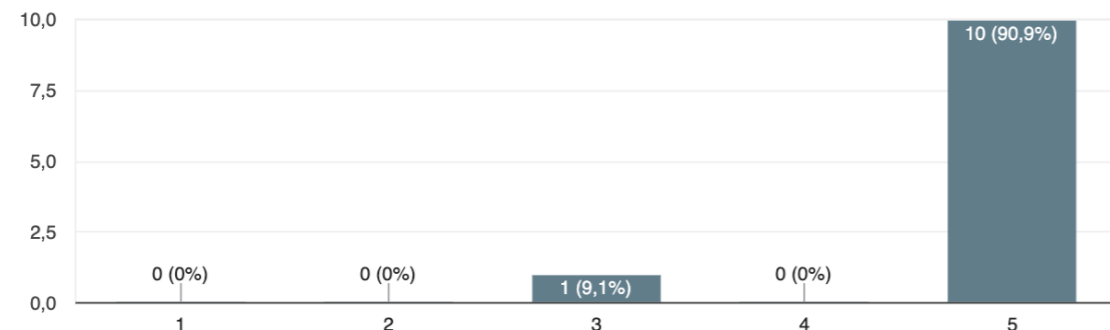
O quanto as propostas possibilitam o desenvolvimento do DIÁLOGO E CONVIVÊNCIA, pelas crianças?

11 respostas



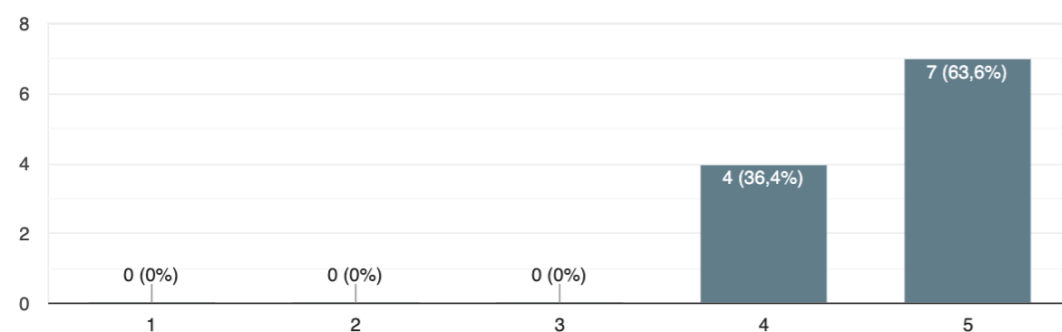
O quanto a cartilha "Faz de Conta que Acontece" ressalta a prática do brincar como um direito da criança?

11 respostas



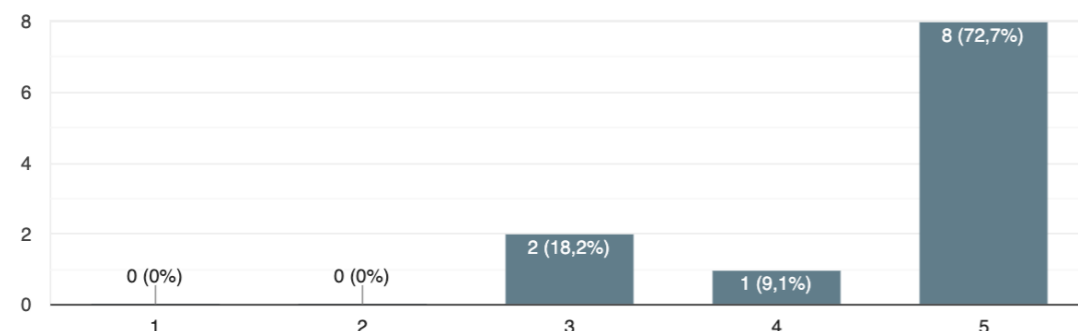
Na sua opinião, o quanto a cartilha "Faz de Conta que Acontece" pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional das crianças?

11 respostas

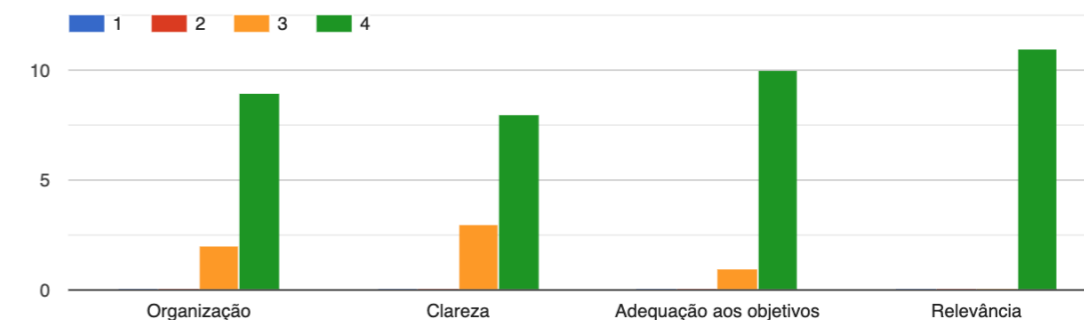


Na sua opinião, o quanto a cartilha "Faz de Conta que Acontece" evidencia a importância da brincadeira como prática permanente na rotina escolar?

11 respostas



Avalie a cartilha, sendo 1 não satisfatório, e 4 totalmente satisfatório, nos seguintes aspectos:



Comentários e sugestões

8 respostas

Como defensora do brincar tenho medo de que a cartilha delimite um tempo mínimo e este seja usado como se expressasse o máximo que se deveria fazer. Apesar disso, e tendo que nem todos os professores e escolas compreendem a importância do brincar no lugar apresentado pelo grupo, sendo assim, acho a cartilha importante e necessária.

Em um mundo estruturado por convenções e valores sociais, e cada vez mais dominado pela tecnologia, o espaço para a brincadeira se mostra ainda mais importante para reconhecer o potencial transformador em cada um de nós.

"O brincar é a linguagem central e inerente da infância. Não existe uma criança que não saiba brincar, isso faz parte do desenvolvimento dela. É onde ela expressa sua subjetividade, cria hipóteses, aprende a negociar, e exercita a capacidade criativa. O ato de brincar representa o gesto primordial de exploração do mundo e do conhecimento do outro",

Queridas, que orgulho! Adorei a Cartilha e com certeza vou usar muito! hehe
Algumas pontuações:

- No aspecto da diversidade, fiquei pensando que caberia mais ao professor evidenciar isso, do que a brincadeira faria por si só. Por exemplo, no brincar letrado e nas brincadeiras tradicionais, acho que o professor precisaria escolher livros que valorizassem outras culturas, contar a origem da brincadeira

tradicional.. pq achei que seria difícil a brincadeira em si reverberar para pensarem na diversidade. Faz sentido?

- Acho que a questão do brincar como DIREITO precisa ser mais enfática. Sabemos a quantidade de gente que desvaloriza a brincadeira.. com as habilidades da BNCC conseguimos ver a quantidade de coisa que eles podem aprender com isso, mas essa questão de que o professor precisa garantir esse momento pq é direito da criança acho que pode dar uma valorizada!

- Adorei que falam bastante sobre ser atividade permanente na rotina! É muito necessário no F1 garantir um espaço na rotina pq sabemos que quando aperta, a primeira coisa que paramos de fazer é de ter momentos para brincar!

Enfim, adorei e espero que rode muito por esse Brasilzão!

Beijos, Ma Figueira

Os leitores de tela usados pelas pessoas com DV não reconhecem as palavras neutras de gênero com X ou @. Então tem-se usado a letra "e", trocária na introdução. Na categoria "brincar livre" fala-se muito de registrar o que ocorreu nesse momento com escrita ou desenho, porém para algumas crianças essas habilidades podem ser desafiadoras. Eu deixaria apenas a palavra "registrar" e os educadores podem escolher o formato de acordo com o seu público e deixando o material de vocês mais inclusivo.

Senti falta de uma padronização, no brincar livre os "códigos" da BNCC estavam logo no começo, o que me pareceu mais confortável para leitura, no brincar letrado estava abaixo. Pensando em um planejamento de aula que busco atender algo específico da BNCC. ler isso logo no começo (como no brincar livre) me parece

mais prático/cômodo.

Material bem elaborado, claro e de fácil acesso ao professor. Material fundamental para o ensino destinado. Parabéns, a educação precisa de mais pessoas comprometidas como vocês!

O como brincar fica um pouco difícil de visualizar depois da lista de aspectos da BNCC e é algo muito importante para o professor. Sem entender como é a brincadeira, mais difícil de propor. Pode ter mais exemplos de materiais não estruturados de histórias, para ampliar a perspectiva. Pode ter também links com outras referências, para quem quiser saber mais

A cartilha está muito bem organizada, clara e relevante para a inserção de brincadeiras no cotidiano escolar! sugiro inserção de imagens que ilustrem e ajudem na compreensão das brincadeiras e, quem sabe, sugestões de pontos de observação para a professora durante as brincadeiras

Apêndice J - Cartilha "Faz de conta que acontece: Explorando o direito de brincar na escola"

ALICE WARNE CLEMENTE PINTO

CAROLINA NUGENT DA CUNHA

LAÍS MARIA DA SILVA FREIRE

MELINA YUMI CARMO NIIDE

07. HISTÓRIA QUE CONTO, HISTÓRIAS QUE CONTAM: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
- apresentado ao Instituto Superior de
Educação de São Paulo/Singularidades -
curso de Pedagogia - como requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob orientação de Profa. Me. Denise
Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2020

O presente trabalho pretende compreender o papel da autobiografia enquanto recurso para aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, e tem como produto um material didático de apoio ao professor. O projeto tem por objetivo elaborar um material didático de apoio ao professor que o auxilie na condução do trabalho de escrita autobiográfica dos alunos a fim de promover a interação entre professor e aluno de maneira horizontal, mediada pelo material, propiciando a ampliação do repertório social e cultural dos educandos e contribuindo para a formação integral e significativa destes, respeitando suas singularidades.

O projeto tem Paulo Freire como principal referencial teórico e foi elaborado pensando no educando como sujeito ativo, protagonista na construção de sua aprendizagem. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, e coletamos dados através de questionários junto a três educadores. A partir dos resultados de coleta, consideramos que a autobiografia é um instrumento pedagógico potente, porém não uma metodologia única recomendada para a alfabetização de jovens e adultos, tudo depende do perfil do grupo.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, a partir de agora chamada de EJA, teve um papel secundário no que diz respeito às políticas públicas brasileiras. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), não havia preocupação em produzir bons materiais, adequados aos estudantes da EJA ou de formar professores que, muitas vezes, se tratavam dos mesmos que trabalhavam no período diurno, trabalhando sem remuneração no período noturno.

Segundo dados do IBGE (2018), a taxa de analfabetismo no Brasil entre as pessoas com 15 anos ou mais é de 6,8%. A região Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo, somando 13,9%. É importante destacar também, a taxa de analfabetismo ao compararmos as pessoas negras e brancas. Os negros somam 9,1% da taxa de analfabetismo, já os brancos são 3,9%. Partindo disso, podemos concluir que o Brasil apresenta uma grande desigualdade no que diz respeito ao acesso dos diferentes grupos à educação.

A desigualdade social, agravada pelo acesso desigual à educação, aliada à falta de oportunidades, atinge principalmente os indivíduos mais pobres. O analfabetismo, fruto de tal realidade, dificulta que muitos brasileiros tenham acesso a trabalhos dignos, o que perpetua a situação de pobreza e exclusão social. Esse fato que se dá devido à falsa ideia de meritocracia, que influencia muito no processo educativo de cada sujeito, seja no acesso à escola ou na extensão da escolaridade. A meritocracia¹ defende que o sujeito, independente de sua origem e classe social, com esforço é capaz de ascender socialmente. Não é possível considerar tal teoria válida em um país assolado pela desigualdade, onde muitos vivem em situação de pobreza e sem acesso à educação de qualidade. Considerando o cenário em que não há equidade no acesso à educação e ainda milhares de pessoas são analfabetas, a meritocracia é um discurso que dificilmente pode ser validado e que perpetua o abismo social.

É importante destacar que, conforme demonstram as pesquisas dos órgãos oficiais (IBGE, 2018) as crianças e jovens mais pobres, em muitos momentos, começam a trabalhar antes de finalizar a Educação Básica para se manter ou para ajudar na manutenção de casa, o que acaba dificultando, quando não impedindo, sua permanência na escola, direito básico que deve ser garantido a todos segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Na tentativa de reparar injustiças, a Lei de nº 9.394/96 assegura o direito à educação dos jovens e adultos que não tiveram garantido o direito à educação na idade adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 37, determina que

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Pensando nas necessidades e dificuldades vivenciadas pelos alunos da EJA, no que diz respeito à disponibilidade de materiais didáticos, bem como, na insuficiência de investimentos para a formação continuada específica para os professores desta modalidade de ensino, resolvemos criar um material didático a partir da experiência observada durante o estágio curricular, realizado em uma instituição privada que oferece aulas para jovens e adultos no período noturno, a fim de contribuir para a superação das dificuldades de leitura e escrita dos alunos da etapa de alfabetização.

Este projeto tem por objetivo elaborar um material didático de apoio ao professor que o auxilie na condução do trabalho de escrita autobiográfica dos alunos a fim de promover a interação entre professor e aluno de maneira horizontal, mediada pelo material, propiciando a ampliação do repertório social e cultural dos educandos e contribuindo para a formação integral e significativa destes, respeitando suas singularidades.

O material a ser utilizado por professores de EJA propõe um processo de alfabetização que dialoga com as histórias de vida dos alunos, considerando a heterogeneidade dos membros da turma e a prática social do uso da escrita. A produção de textos do gênero autobiográfico, na perspectiva da alfabetização e do incentivo à leitura, pretende viabilizar a formação do aluno por meio da escrita de sua história e suas singularidades.

O material didático visa auxiliar o professor em suas aulas, de maneira que o aluno construa aprendizagens significativas nos momentos de leituras e escrita, familiarize-se com a escrita autobiográfica, produza narrativas autobiográficas e se

entenda como sujeito detentor de saberes e autor de textos escritos. O projeto está embasado teoricamente em Paulo Freire, no que diz respeito ao cotidiano do aluno como protagonista da sua aprendizagem. Para o educador,

[...] Em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhe repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado (FREIRE, 2003, p.16).

Freire descreve um cenário que, infelizmente, continua atual. O repasse de verbas para a Educação de Jovens e Adultos é inferior ao necessário se considerarmos as condições objetivas do oferecimento da modalidade. Por esse motivo, ainda hoje, além das escolas públicas, há instituições privadas que oferecem os cursos de EJA. Esses motivos, nos levaram a desenvolver um projeto em uma escola privada na qual já tivemos a oportunidade de fazer estágio e onde temos mais familiaridade com os educadores e educandos, além de uma compreensão inicial para a investigação das demandas do grupo para o qual o material foi concebido.

A instituição pesquisada oferece essa modalidade de ensino gratuitamente e tem como foco garantir essa formação a jovens e adultos carentes que não tiveram acesso na época adequada.

O trabalho foi desenvolvido a partir das demandas desta instituição, relatadas pelo coordenador do curso, pela professora da turma e alunos, além das observações feitas durante o estágio. Além disso, contamos com o auxílio de outros profissionais que trabalham na área em outras instituições, para enriquecer o trabalho com mais experiências a respeito da EJA.

Nosso desejo de elaborar um material que seja significativo para os alunos e que contribua de maneira potente com seus percursos formativos encontra ressonância no que diz Freire (1980) quanto aos instrumentos utilizados pelos educandos e sua atuação neste processo, o educador passou por muitas situações antes de criar seu método de alfabetização de adultos, reconhecido e premiado internacionalmente. Segundo ele,

[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p. 41).

Sendo assim, entendemos que a produção da autobiografia é um potente instrumento, que proporciona ao educando escrever sua história enquanto sujeito ativo e protagonista de sua vida e de seu processo de aprendizagem, motivo que nos levou a optar por desenvolver este material.

Dentre os problemas identificados pelo diretor do curso e pela professora da turma, um dos citados é que há alunos com muitas dificuldades na escrita, leitura, compreensão e interpretação de texto, aspecto comum no processo de alfabetização. Dos 12 alunos da turma, destaca-se também a heterogeneidade, visto que o grupo conta com alunos em diferentes estágios da alfabetização: pré silábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos. Além disso, a professora destaca sentir necessidade de fazê-los ler no seu próprio tempo, porém sente neles a resistência e o medo de errar.

Os problemas descritos podem estar relacionados ao material didático utilizado não auxiliar na superação dessas dificuldades. O material de apoio ao professor da EJA, portanto, auxiliar o educador orientando-o na condução do processo de criação dos registros das memórias autobiográficas dos alunos por meio de oficinas, dando sentido à escrita, valorizando suas histórias e fortalecendo sua autoestima. Todos os alunos do grupo devem sentir orgulho das suas histórias de vida e perceberem-se como pessoas potentes e que podem transformar suas vidas e, quiçá, o mundo como desejava Freire (1921-1997).

1. CAMPO DE PESQUISA

Em virtude do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, que alterou a rotina escolar, com as aulas suspensas no estado de São Paulo desde 23 de março, foi necessário realizar ajustes e adaptações na ideia original do projeto. Nosso primeiro obstáculo foi repensar o projeto que se propunha a realizar oficinas com os alunos da EJA para que estes criassem livros autobiográficos, entretanto, diante da impossibilidade da realização de oficinas presenciais, durante o ano letivo de 2020, optamos por transformar as oficinas presenciais em um material didático para servir como guia para o docente que desejar desenvolver em seus alunos a escrita autobiográfica, como recurso para a apropriação da leitura e escrita. O material que produzimos foi enviado para validação de 5 profissionais, sendo que tivemos 3 retornos.

Dessa forma, acreditamos que o material de apoio para o professor, nos traz maiores possibilidades, no que diz respeito ao seu alcance, pois poderá ser utilizado por professores de diversas escolas e regiões. O formato digital também poderá contribuir para que o material esteja disponível para professores de todos os lugares do país.

O objetivo central deste projeto é elaborar um material didático de apoio ao professor que o auxilie na condução do trabalho de escrita autobiográfica dos alunos a fim de promover a interação entre professor e aluno de maneira horizontal, mediada pelo material, propiciando a ampliação do repertório social e cultural dos educandos e contribuindo para a formação integral e significativa destes, respeitando suas singularidades. A fim de orientarmos nosso percurso para alcançar o objetivo estabelecido, definimos a seguinte pergunta de pesquisa: a autobiografia é um

instrumento potente no processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos?

Esta pesquisa pode ser considerada como qualitativa por ter sido desenvolvida contando em um lugar específico e não tendo uma grande abrangência, do tipo participante, que segundo Severino é quando Severino é aquela

Em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (2007, p. 120)

- Para que o objetivo central fosse alcançado, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:
- Pesquisar materiais para escrita autobiográfica e para o processo de alfabetização de alunos de EJA.
- Pesquisar referenciais teóricos e materiais sobre os alunos de EJA.
- Planejar e detalhar a proposta de material didático.
- Apresentar ao professor da turma/diretor da escola privada, na qual o estágio foi realizado, a proposta de material.
- Providenciar os materiais necessários para a realização do projeto.
- Elaborar as atividades, pesquisar imagens e textos, organizar a sequência de atividades, digitar, revisar.
- Pesquisar profissionais para a edição e diagramação do material.
- Pesquisar como é possível deixar o material disponível virtualmente.

A seguir, apresentaremos no tópico Arrazoado teórico os autores que nos inspiraram e deram embasamento teórico para o desenvolvimento do material.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

A perspectiva de Paulo Freire (1980) para a EJA consiste em garantir a utilização de práticas pedagógicas voltadas especificamente para adultos, que busquem respeitar as histórias e saberes de vida destes, fazendo-os sujeitos autônomos e criadores nesse processo. Sendo assim, a importância que o autor vê no ato da leitura e da escrita, está também relacionado a um ato de se reconhecer e se afirmar enquanto sujeito, colocando o ato de ler e escrever como um ato político, para o autor,

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim, seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, ou dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, um sujeito (FREIRE, 2011, p.28).

Como nos ensina o autor, a educação de jovens e adultos e, principalmente, o seu processo de aquisição da leitura e da escrita, deve ser entendido como um ato político, na medida em que assume um lugar de conhecimento da própria história e reconhecimento de sua condição enquanto sujeito agente de criação e transformação, para ele,

É preciso, na verdade, que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. [...] Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que que juntasse falsos discursos sobre o país, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado em sua História (FREIRE, 2011, p. 53-55).

Em discordância com o que diz o educador, os materiais didáticos utilizados com alunos da EJA, muitas vezes, trazem conteúdos desconectados da realidade dos alunos, sendo apenas frases soltas, para serem mecanicamente memorizadas. Além disso, chama atenção também para a linguagem usada, por vezes infantilizada. Freire (2013) acredita em uma relação horizontal entre educadores e educandos, reconhecendo nos alunos, as suas histórias cheias de experiências de vida e saberes e questiona,

por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.34).

Concluindo que o processo de alfabetização de jovens e adultos, deveria não só reconhecer e valorizar a experiência de vida dos educandos, mas sim ser organizado e estruturado de maneira que o alfabetizando seja o foco desse processo. O autor sempre insistiu que

[...] as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (2011, p. 30).

Freire sempre acreditou e defendeu um processo de alfabetização no qual o educando seja um sujeito ativo. Em sua trajetória como educador deu materialidade às suas teorias, como pode ser visto em um dos seus mais importantes trabalhos, reconhecido e premiado internacionalmente, em Angicos, no Rio Grande do Norte, o trabalho de alfabetização

começava como uma discussão para valorizar o conhecimento dos alunos, a sua cultura. Os coordenadores dialogavam com eles a partir de cartazes, enfatizando o saber de cada um: se o professor ensinava as letras, uns sabiam plantar, outros caçar e pescar, o marceneiro trabalhava com a madeira, o cozinheiro fazia a comida. Os conhecimentos eram diversos, todo mundo cultivava o seu e por meio do seu trabalho as pessoas construía a sua vida. Na sequência, a turma passava a trabalhar com foco nos temas de interesse dos alunos, com base em imagens e palavras projetadas por aparelhos a querosene (HADDAD, 2019, p.69).

O educador foi um dos precursores da reflexão sobre a prática docente no trabalho com jovens e adultos, pensando na importância e necessidade do educador reconhecer o educando enquanto sujeito atuante na sociedade. Para Freire (1996), um dos saberes indispensáveis à ação educativa é o reconhecimento da assunção da identidade cultural do jovem ou adulto educando. É preciso assumir-se enquanto sujeito que possui saberes e histórias, produz cultura, que é capaz de aprender, entender a sua realidade e é capaz de transformá-la, assim o educando

buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. (...) O alfabetizando já sabe que a língua já é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras - também construção de seu mundo (FIORI, 1998, p. 14).

Dessa forma, a cultura assume um papel importante como espaço de reconhecimento. A memória da história de vida enquanto recurso didático é fundamental nesse processo para que os educandos possam se assumir enquanto sujeitos. O que está em consonância com o pensamento freireano quando este afirma que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Com base em entrevistas realizadas por Barbosa (2015) com jovens e adultos educandos, é possível afirmar que as experiências de vida guardadas na memória, trazem à tona motivos que os impediram de receber uma educação formal no período previsto. A decorrência de tal privação é que uma parcela desses educandos vem a sentir vergonha de não saber ler e escrever, ao menos no início do processo de alfabetização, como relatam os educadores pesquisados. Ainda que a autoestima seja um conceito subjetivo, que leva em conta diversas variáveis, consideramos que a revisitação das histórias de vida dos educandos, por meio da elaboração de autobiografias, é uma maneira de valorização do indivíduo, que poderá compartilhar seus saberes não escolarizados, sua cultura e suas vivências.

Em sua pesquisa, Barbosa (2015) investiga sobre autoestima no processo de alfabetização de jovens e adultos. Segundo a autora, os docentes entrevistados verificaram que o aumento da autoestima é uma estratégia utilizada capaz de favorecer a aprendizagem da escrita. Pensando que a escrita de uma autobiografia pode evocar as memórias de vivências em que não conseguiam ler ou escrever e as dificuldades que lhes impediram de ser alfabetizados, é importante trabalhar os sentimentos que surgem, como a vergonha e a frustração, como parte de um processo próprio, a fim de lidar e entender as particularidades do processo de alfabetização na vida adulta. Segundo Barbosa (2015),

Esses resultados demonstram o quão importante é considerar os significados da leitura e da escrita para a vida dos jovens e adultos. Enquanto para alguns saber ler e escrever pode ser uma condição para atender expectativas da face positiva, para outros há outros saberes e competências, não escolarizados, que os ajudam a relacionar-se em domínios privados e públicos, bem como a sobreviver às dificuldades da vida (BARBOSA, 2005, p. 164).

Dessa forma, acreditamos que a elaboração e escrita de suas próprias histórias, traz o aluno a esse lugar ativo e potente, ao mesmo tempo em que valoriza a experiência social vivida durante a trajetória do educando.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, nos foi encaminhado pelo diretor da instituição pesquisada, um trecho de um texto escrito por ele, que diz respeito à natureza do trabalho com a Educação Jovens e Adultos, no qual afirma que

A grande diversidade encontrada nos alunos de EJA em uma mesma sala de aula, a começar pelas idades, até suas histórias, sejam elas pessoais, profissionais ou educacionais, faz da heterogeneidade a maior característica, sendo o público mais singular no campo do Ensino Básico brasileiro. Diante dessa questão, ao pensar no modelo que rege o processo de ensino-aprendizagem em um curso de EJA, ficamos certos de que devemos adotar um modelo diferente dos normalmente utilizados no chamado “ensino regular”. A tomada de consciência e as ações educacionais a serem realizadas com os participantes envolvidos neste processo educativo – alunos e educadores – são, portanto, temas fundamentais a serem discutidos para clarear, refletir e fundamentar a nossa prática em sala de aula (CASTILHO, FERRÉ e LIMA, ANO, p. 135).

Consideramos de fundamental importância refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA, pensando nas especificidades de cada grupo e nas características da modalidade. O que nos trouxe para uma reflexão a respeito da importância de conhecer cada um dos alunos presentes na turma e sua história de vida, reforçando a importância da utilização da autobiografia como recurso para apropriação da leitura e da escrita.

3. ANÁLISE DE DADOS

Ao iniciarmos a análise dos dados coletados retomamos o objetivo deste trabalho que era elaborar um material didático de apoio ao professor que o auxilie na condução do trabalho de escrita autobiográfica dos alunos a fim de promover a interação entre professor e aluno de maneira horizontal, mediada pelo material, propiciando a ampliação do repertório social e cultural dos educandos e contribuindo para a formação integral e significativa destes, respeitando suas singularidades.

Para alcançar nosso objetivo, orientamos nossa investigação buscando responder a seguinte pergunta de pesquisa: a autobiografia é um instrumento potente no processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos?

Cabe ressaltar que ao longo da elaboração do protótipo do material didático, contamos com a ajuda e avaliação de especialistas da Escola Lourenço Castanho, sendo a professora do módulo de alfabetização da EJA, a pessoa que nos ajudou a identificar demandas dos alunos e que contribuiu muito com o desenvolvimento do trabalho. Contamos também com a ajuda do diretor da EJA, da mesma escola, que possui ampla experiência com a Educação de Jovens e Adultos, tendo passado também pela EJA do Colégio Santa Cruz.

A fim de conseguir a validação para o trabalho desenvolvido, elaboramos um questionário e encaminhamos a cinco especialistas na modalidade, responderam ao questionário três especialistas cujas respostas encontram-se como apêndice ao final deste documento e serão a partir tratados como os dados coletados.

Os três professores entrevistados responderam que consideram o trabalho com a autobiografia um bom recurso, ainda que este não seja o único ou a solução definitiva para a alfabetização na modalidade, todos foram bastante enfáticos em valorizar o uso deste gênero com o público adulto em fase de alfabetização.

Alguns pontos levantados são comuns a todas as entrevistas, então, organizamos a análise dos dados em duas categorias: Autobiografia reforçando a autoestima e Aprendizagem com sentido e significado. O primeiro tópico que iremos abordar é relativo a autoestima.

3.1. Autobiografia reforçando a autoestima

Os três professores apontaram como algo importante na adoção do gênero, a possibilidade de fortalecer a autoestima dos educandos. Sabemos que os estudantes da EJA, assim como todos nós, possuem uma visão de mundo constituída a partir de suas experiências, vivências e ações. No momento em que esses educandos tomam a decisão de retornar ao ambiente escolar, abre-se um mundo de descobertas e mudanças. Novos aprendizados são construídos e o convívio social é ampliado, considerando-se todas as singularidades de cada indivíduo, a cada conquista, modifica-se a maneira de olhar para o mundo. A ideia encontra respaldo no pensamento de Freire (2010), quando discorre sobre qual o meu papel no mundo e como me relaciono com o outro, segundo o educador

O mundo não é. O mundo está sendo. Com a subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2010, p.37).

Os entrevistados concordam que a escrita autobiográfica é um meio que possibilita a consciência do pertencimento ao mundo, não como espectador e sim como agente, o que favorece o reconhecimento de suas potências e fortalecimento da autoestima dos educandos. A partir da escrita de suas histórias de vida, o estudante se reconecta com sua identidade, revisitando e valorizando sua história e se colocando no mundo como sujeito ativo e autor do conhecimento.

3.2. Aprendizagem com sentido e significado

Um ponto levantado pelos entrevistados está relacionado ao alto índice de evasão escolar também na modalidade de EJA. Estudantes que já evadiram da escola em outro momento tendem a ter dificuldade em nela permanecer quando retornam. Dentre os vários motivos que desencadeiam a evasão está a falta de sentido para os educandos nos conteúdos curriculares que lhes são apresentados.

A produção autobiográfica, por abordar além dos conteúdos curriculares, ativando as subjetividades dos alunos e propondo uma construção mais afetiva e que valoriza suas histórias de vida pode tornar a aprendizagem mais significativa e com sentido.

Os entrevistados consideram que trabalhar com temas que sejam familiares aos estudantes, aproximando os currículos da vida cotidiana e de suas experiências, cuidando do vocabulário para que os educandos não se sintam excluídos do mundo letrado podem contribuir para um processo de alfabetização em que o estudante é um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Para Miguel Castilho: "O contexto é muito favorável pelo reconhecimento de pertencimento à situação proposta. Ou seja, é mais fácil ocorrer o aprendizado a partir da identificação de situações e vocabulários que fazem parte do seu dia-a-dia." (Entrevistado 3, Apêndice).

Os entrevistados apontam que a metodologia adotada depende do perfil do grupo e do estágio de alfabetização dos estudantes, mas a escrita autobiográfica pode surtir bons efeitos no processo de estabelecimento de vínculos e auxilia os educandos a verem sentido no que estão aprendendo. Concordam também que não há uma metodologia ou estratégia certa ou errada, as escolhas devem ser feitas de acordo com o perfil do grupo e singularidades dos educandos.

Alguns ajustes indicados pelos professores foram incorporados ao material, tanto na fase da prototipagem como nesta fase final, mas acreditamos que outras ainda podem ser feitas, sempre respeitando as especificidades e necessidades dos grupos de aluno da modalidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta entender o papel da autobiografia enquanto recurso para aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, e teve como produto um material didático de apoio ao professor.

O projeto foi construído a partir da seguinte pergunta de pesquisa: a autobiografia é um instrumento potente no processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos? Com essa pergunta em mente, foi elaborado um material didático que teve por objetivo promover a interação horizontal entre professor e educando. Pretende promover a ampliação da autoestima e do repertório sociocultural dos educandos, na perspectiva da formação integral, significativa e com respeito às singularidades.

Paulo Freire foi o principal referencial teórico do projeto, que foi elaborado pensando no educando como sujeito ativo, mediador de sua aprendizagem. Diante do cenário pandêmico de 2020, não foi possível aplicar o uso do material didático em sala de aula, como era pretendido inicialmente. Nosso primeiro obstáculo foi repensar o projeto que se propunha a realizar oficinas com os alunos da EJA para que estes criassem livros autobiográficos, entretanto, diante da impossibilidade da realização de oficinas presenciais, durante o ano letivo de 2020, optamos por transformar as oficinas presenciais em um material didático para servir como guia para o docente que desejar desenvolver em seus alunos a escrita autobiográfica, como recurso para a apropriação da leitura e escrita. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, coletaram-se dados através de questionários junto a três educadores.

A partir dos resultados da coleta, pode-se considerar que a pergunta central da pesquisa foi respondida e o objetivo do trabalho foi alcançado. A autobiografia é um instrumento pedagógico potente, porém não há uma metodologia única recomendada para a alfabetização de jovens e adultos. Tudo depende do perfil do grupo e do estágio de alfabetização em que se encontram os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. **Alfabetização de jovens e adultos. Qual autoestima?** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n.60, p.143-165, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0143.pdf>> (Acesso em 11/06/2020)
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL/IBGE. **Conheça o Brasil - Educação**. 2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>> (Acesso em 12/06/2020)
- BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> (Acesso em: 12/06/2020)
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo, ed. Todavia, 2019.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação**. No 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> (Acesso em 21/04/2020)
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- THOMPSON, Miguel. **Práticas na Sala de Aula**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

Entrevista 1: Daniela Vieira

1. Qual seu nome?

Daniela Aparecida Vieira

2. Qual a sua formação?

Fiz magistério de 1998 a 2001. De 2001 em diante, fiz carreira acadêmica na área de Letras: bacharelado e licenciatura em Letras (Italiano e Português), especialização (pós-graduação lato sensu) em Língua Portuguesa, mestrado e doutorado em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) e pós-doutorado em Linguística Aplicada.

3. Há quanto tempo você atua na Educação de Jovens e Adultos? Caso não esteja mais atuando, por quanto tempo foi professor/professora de EJA?

Atuo na EJA há dois anos.

4. Quais estratégias você utiliza na alfabetização dos educandos da EJA?

A escolha das estratégias varia em função de cada turma (seus interesses, suas necessidades, seus estilos de aprendizagem etc.) e da fase de alfabetização em que os alunos se encontram. Alguns exemplos que uso:

- leitura de textos literários e/ou jornalísticos, identificação e escrita de palavras-chave desses textos. Os alunos escolhem as palavras mais significativas para eles, e escrevemos, juntos, as palavras;
- leitura e escrita de palavras do cotidiano dos educandos;
- identificação de vogais, consoantes, sílabas (simples e complexas) nessas palavras do cotidiano deles;
- escrita de pequenos textos a partir de propostas trabalhadas oralmente. Exemplo: digo aos alunos: "Me contem o que vocês fizeram hoje. Como foi o seu dia?". Depois de eles responderem essa pergunta oralmente, peço que eles escrevam as suas respostas.

5. Qual o maior desafio que você encontra no processo de alfabetização dos educandos de EJA?

Considero que a heterogeneidade dos alunos quanto às fases de alfabetização seja o principal desafio para todos que trabalham nessa área.

6. Você considera a autobiografia uma estratégia potente de aprendizado?

Para a aprendizagem da língua oral e escrita, sim.

7. Se você tivesse um guia de sequência didática que proponha aos estudantes da EJA escreverem a sua autobiografia, ele orientaria a sua prática ou limitaria sua autonomia docente?

Particularmente, acho que “guias” podem, talvez, ser úteis para professores recém-formados, mas, para professores mais experientes, acho que essas orientações são desnecessárias. Tenho 18 anos de magistério, então, eu não basearia a minha prática didático-pedagógica em orientações externas. Portanto, eu diria que, no meu caso, esse “guia”, se eu fosse obrigada a usá-lo, limitaria a minha prática.

8. Quantas aulas uma boa sequência didática deve ter para propor uma atividade significativa para os alunos?

Depende do tema, dos objetivos a serem alcançados, da turma... No CIEJA, por exemplo, como trabalho muito mais com os alunos haitianos do que com os brasileiros, vejo que trabalhar com sequências didáticas não é uma boa forma de organizar as aulas, uma vez que nossos educandos imigrantes têm uma frequência muito irregular.

9. Quais são as vantagens que você acredita que o gênero autobiografia tem em relação a outras estratégias utilizadas para a alfabetização de jovens e adultos?

Não vejo a autobiografia como estratégia, vejo-a como material, como um gênero discursivo. Como gênero discursivo a ser trabalhado nas aulas, a autobiografia pode ser vantajosa por permitir que o estudante escreva sobre si mesmo, sobre as suas experiências de vida, sobre as suas expectativas... Nesse sentido, eu diria que a autobiografia ressalta, mais do que outros gêneros, as histórias de vida dos educandos. Isso pode contribuir para que a aprendizagem envolva não só aspectos cognitivos, mas também aspectos afetivos.

10. Você poderia fazer alguma consideração a respeito de nosso trabalho?

Considero muito interessantes as atividades didáticas que vocês elaboraram, entretanto, a meu ver, algumas das atividades precisam de ajustes (os quais indiquei nos comentários que redigi no próprio material). Parabenizo vocês pela escolha do gênero discursivo, pois a autobiografia possibilita, mais do que outros gêneros, o trabalho com as histórias e as experiências de vida dos educandos, o que pode tornar a sua aprendizagem mais significativa.

Entrevista 2: Analu Del Picchia

1. Qual seu nome?

Analu Del Picchia

2. Qual a sua formação?

Pedagogia – Puc SP

Psicopedagoga - Instituto sedes sapientiae

3. Há quanto tempo você atua na Educação de Jovens e Adultos? Caso não esteja mais atuando, por quanto tempo foi professor/professora de EJA?

Trabalhei por 5 anos com EJA.

4. Quais estratégias você utiliza na alfabetização dos educandos da EJA?

Sempre escolhia textos e músicas que tivessem a ver com o mundo desses estudantes e despertassem a curiosidade deles.

5. Qual o maior desafio que você encontra no processo de alfabetização dos educandos de EJA?

Muitas vezes os alunos vem para a escola com problemas baixa autoestima, por vezes pela condição de excluído, que chega a escola cansado, e diante de um situação nova, e diferente, sente-se oprimido e desestimulados a acreditar que são capazes

6. Você considera a autobiografia uma estratégia potente de aprendizado?

Considero muito importante.

7. Se você tivesse um guia de sequência didática que proponha aos estudantes da EJA escreverem a sua autobiografia, ele orientaria a sua prática ou limitaria sua autonomia docente?

Orientaria, se fosse preciso faria ajustes para o meu grupo atendendo as demandas específicas do grupo.

8. Quantas aulas uma boa sequência didática deve ter para propor uma atividade significativa para os alunos?

Depende muito da sequência. Mas, talvez de 5 a 8 aulas seria o suficiente.

9. Quais são as vantagens que você acredita que o gênero autobiografia tem em relação a outras estratégias utilizadas para a alfabetização de jovens e adultos?

A partir da história de vida, você poderá estimular a escrita, e fazer com que os alunos, produzam textos com suas próprias palavras, ou seja, uma atividade que rompe com práticas como a cópia de textos passados na lousa, leitura linear de textos, respostas pontuais ou até mesmo copiadas.

10. Você poderia fazer alguma consideração a respeito de nosso trabalho?

Todo o trabalho de vocês valoriza o processo para a conscientização, libertação conhecimento. Tudo que o professor faz em sala de aula influencia o desenvolvimento da apropriação dos conceitos. A maioria dos alunos de EJA vem de um longo e cansativo dia de trabalho e anos sem frequentar a escola; o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que esses alunos sejam incentivados a permanecer na escola.

Entrevistado 3: Miguel Castilho Jr.

1. Qual seu nome?

Miguel Castilho Junior

2. Qual a sua formação?

Biologia

3. Há quanto tempo você atua na Educação de Jovens e Adultos? Caso não esteja mais atuando, por quanto tempo foi professor/professora de EJA?

Continuo atuando, de forma remota. Trabalho com ensino de jovens e adultos há 45 anos.

4. Quais estratégias você utiliza na alfabetização dos educandos da EJA?

Ao invés de chamar de estratégias – que são os recursos utilizados no curso – prefiro chamar de métodos ou metodologias. Na realidade, a metodologia é sempre dialógica e não pautamos nosso curso em apenas um método, mas sim em vários, uma vez que cada aluna/aluno pode aprender de forma diferente: método fônico, método freiriano (diagnóstico, tematização e conscientização fonema-grafema), método silábico, método das palavras geradoras, por exemplo.

5. Qual o maior desafio que você encontra no processo de alfabetização dos educandos de EJA?

Há alguns desafios, sem estabelecer juízo de valor: aumentar a autoestima, criar a sua própria identidade no curso, permanecer no curso (evitar desistência), acreditar que a dúvida faz parte do aprendizado, diversidade de recursos pedagógicos, entre outros.

6. Você considera a autobiografia uma estratégia potente de aprendizado?

Sim, muito, pois é uma das estratégias para melhorar sua autoestima e mostrar sua identidade como pessoa ensinante e aprendente.

7. Se você tivesse um guia de sequência didática que proponha aos estudantes da EJA escreverem a sua autobiografia, ele orientaria a sua prática ou limitaria sua autonomia docente?

Seria fundamental em minha prática docente, uma vez que a história de sua vida é parte importantíssima para se trabalhar o autoconhecimento e, portanto, um contexto necessário para seu aprendizado.

8. Quantas aulas uma boa sequência didática deve ter para propor uma atividade significativa para os alunos?

Penso que não consigo mensurar adequadamente o número de aula, por conta do tempo necessário para o aprendizado de cada aluna ou aluno, ainda mais que, os não alfabetizados, podem estar em diferentes níveis de conhecimento ao chegarem

à escola. Alguns não sabem diferenciar letras de números; outros silabam, mas não entendem o significado do que leram; outros já têm a leitura mais desenvolvida, mas ainda não conseguem escrever o que leram etc.

9. Quais são as vantagens que você acredita que o gênero autobiografia tem em relação a outras estratégias utilizadas para a alfabetização de jovens e adultos?

O contexto é muito favorável pelo reconhecimento de pertencimento à situação proposta. Ou seja, é mais fácil ocorrer o aprendizado a partir da identificação de situações e vocabulários que fazem parte do seu dia-a-dia.

10. Você poderia fazer alguma consideração a respeito de nosso trabalho?

Que material maravilhoso que vocês enviaram! Riquíssimo e tem tudo que um material deve ter para se alfabetizar adultos: variedade de abordagens, leitura de textos literários, imagens, quadrinhos, receitas, obras de arte, música, sites... enfim... que diversidade e todos com temas adultos. Sem contar com o primor das orientações para as professoras/es! Muito bom! Gostei muito, muito mesmo!

Se estivéssemos fora da pandemia e com um local físico que permitisse aulas presenciais, com certeza esse material seria utilizado com o nosso público.

Muito obrigado pelo envio do TCC ! Primoroso! Tenho certeza que o estágio que fizeram, além de ser importante para a formação de vocês (e espero que esse trabalho tenha acendido a chama da educação de jovens e adultos em vocês!), teve uma dedicação, compromisso e comprometimento na formação e orientação dos nossos adultos, ajudando-os a superar dificuldades, com a grande competência acadêmica e afetivo-emocional, além da solidariedade que sempre foi marca registrada desse grupo. Com certeza não falo só por mim.

ANDREEN SILVA
IARA TAMAYOCI
IZA FIORE
MARINA FIDELES

08. NA MINHA PELE: JOGO

Este material foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Pedagogo no Instituto Singularidades sob orientação da Prof^a Me. Denise Rampazzo da Silva apresentado na Jornada Singular – Pedagogia/2º semestre de 2020.

SÃO PAULO
2020

Ainda que a Lei 10639/2003 torne obrigatório o Ensino da História da África e Afro-brasileira em todas as escolas do país, é comum nesses espaços ações que reforçam estereótipos e não enaltecem a contribuição dos negros na construção social do país. A partir dessa problemática surge o nosso projeto de conclusão do curso de Pedagogia, um jogo, denominado “**Na minha pele**”, que visa suscitar a discussão sobre o racismo no Brasil, entre crianças de 8 a 10 anos e professores, em contextos educacionais formais e informais, sendo também uma ferramenta para uma prática docente antirracista. O jogo contém 12 cartas-situações, que por meio de ilustrações lúdicas e perguntas disparadoras permitem reflexões acerca de privilégios, racismo estrutural, ancestralidade, pertencimento etc. O formato do jogo é inspirado no livro-jogo “Mundo Cruel - Filosofia Visual para crianças” de Ellen Duthie e Daniela Margathon. As discussões e reflexões acerca da relevância do nosso jogo estão ancoradas na BNCC e em autores que pensam sobre o tema, como Nilma Lino Gomes e Kiussan Oliveira.

1. INTRODUÇÃO

O regime da escravidão vigorou no Brasil por quase 400 anos. Mesmo após a sua revogação legal (ocorrida em 1888), as pessoas anteriormente escravizadas e seus descendentes foram socialmente excluídos e ocuparam, historicamente, lugares sociais subalternos, sendo que as consequências dessa exclusão podem ser identificadas ainda nos dias de hoje. Diversas medidas perpetuaram uma situação discriminatória que impediu que os negros ex-escravizados acessassem os bens materiais e culturais produzidos pela sociedade da mesma maneira que os brancos. Entre as distorções legais do período pós-escravista, pode-se citar a Primeira Lei de Educação¹ que proibia o ingresso negros e negras na escola.

Passados mais de 130 anos da abolição e a revogação da Primeira Lei de Educação, ainda há resquícios na sociedade e no imaginário brasileiro que reforçam estereótipos de cor/raça/etnia, associando as pessoas negras a algo “ruim”.

A escola é um dos ambientes que permite a socialização e compartilhamento de conhecimentos, sendo também seu papel promover diálogos sobre assuntos socialmente relevantes e cuja discussão necessita de uma mediação para que resulte em reflexão crítica e não em simples reforço de estereótipos. Entre esses temas está o racismo e a discriminação tão presentes na sociedade brasileira.

No Brasil, temos a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira. A lei, que é um exemplo de uma política pública que almeja uma prática antirracista, indica que a temática deve ser desenvolvida na Educação Básica de todas as escolas brasileiras, tanto públicas como privadas. A lei aponta de maneira explícita os conteúdos a que todas as crianças e jovens devem ter acesso durante sua formação básica, que são

História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Entretanto, apesar de a legislação tornar obrigatório que a instituição escolar se engaje nesse processo, sabemos que essa não é a realidade na maioria dos espaços escolares.

Tendo em vista essa situação, reconhecida por todos aqueles que conhecem os números e dados do acesso da população brasileira aos bens materiais e culturais, e entendendo a escola como um dos espaços em que é preciso que existam discussões e reflexões acerca das relações étnico-raciais presentes em nossa sociedade, nosso projeto de investigação é a criação de um jogo que nomeamos **Na minha pele**. O jogo tem por objetivo suscitar a discussão sobre o racismo no Brasil, entre crianças e professores, em contextos educacionais formais e informais, sendo uma ferramenta para uma prática docente antirracista. Essa prática antirracista busca enaltecer as contribuições dos negros em nossa sociedade, promovendo o respeito à diversidade, o reconhecimento de sua representatividade de forma valorativa e potencializando pessoas que podem se tornar narradores de suas histórias.

A partir de uma entrevista com um grupo de 19 professores, que será detalhada no item Campo de pesquisa, identificamos a necessidade de bons materiais pedagógicos que auxiliem o educador a promover esse debate entre as crianças. Nesse sentido, optamos pela criação do jogo **Na minha pele**, que é baseado em casos reais, relatados por professoras e estudantes que os vivenciaram no ambiente escolar. O formato escolhido se deu por considerarmos que é possível promover debates formativos por meio de exercícios lúdicos e que estes debates e reflexões são necessários entre as crianças, tendo como intuito que as discussões, mediadas pelo professor, possam abrir espaços para a percepção, por parte dos estudantes, da gravidade do racismo e de seu impacto (tanto em níveis individuais - para as pessoas que sofrem cotidianamente com situações racistas veladas ou explícitas - quanto em níveis coletivos - seus impactos para a estruturação da sociedade em que vivemos).

A fim de melhor delimitar o campo de investigação neste projeto, definimos as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- O jogo (**Na minha pele**) pode ser uma ferramenta para promover o debate sobre o racismo e sensibilizar estudantes e professores para a relevância de se trabalhar a temática na escola?
- É possível, por meio do jogo (**Na minha pele**) promover a conscientização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a existência do racismo no Brasil, desenvolvendo empatia?
- Para atingir o objetivo geral do projeto de desenvolver o jogo **Na minha pele** o grupo estabeleceu e cumpriu os seguintes objetivos específicos, indicado em etapas:

- Pesquisar e aprofundar o conhecimento teórico sobre educação antirracista que embasa o projeto.
- Realizar uma pesquisa por meio do google forms com professores da rede pública e privada para sondar o conhecimento e experiências destes sobre:
 - A Lei 10.639/03 e sua aplicação prática.
 - Casos de racismo na Educação Básica.
 - Práticas de educação antirracista.
- Levantar casos de racismo noticiados pela mídia, vividos ou presenciados por integrantes do grupo e outras pessoas por meio de um questionário no google forms, para a elaboração das situações do jogo.
- Definir o nome do jogo e seu público alvo.
- Elaborar 12 situações e perguntas, adequadas à faixa etária do público alvo, que serão ilustradas nas cartas do jogo.
- Buscar um artista plástico e apresentar o projeto de ilustração do jogo.
- Enviar as descrições das situações para o artista responsável pela ilustração e diagramação do jogo.
- Listar dados sobre o racismo no Brasil, e referências de práticas para educadores, que serão usados na escrita do Livro informativo e da Carta ao docente, materiais que acompanharão o jogo.
- Elaborar materiais de suporte que acompanharão o jogo: Livro informativo para as crianças, Carta ao docente, Carta com as regras do jogo.
- Contatar escolas e outros espaços educacionais onde o jogo possa ser prototipado.
- Realizar o teste do protótipo com um grupo de crianças e realizar ajustes, se necessário, no jogo com base no resultado do teste.
- Registrar e analisar os dados coletados na investigação (prototipagem).
- Contratar uma gráfica para a impressão do jogo.
- Finalizar e revisar o projeto para a entrega.

2. CAMPO DE PESQUISA

A fim de fundamentarmos melhor a necessidade deste projeto, realizamos uma pesquisa via google forms com educadores da rede pública e privada, preservando o anonimato dos respondentes. O objetivo deste questionário foi verificar o quanto esses educadores estavam informados e alinhados com a legislação e o quão próximos eles estavam de uma educação antirracista.

Apesar de um número pequeno de respondentes (19 respostas), algumas respostas nos chamaram a atenção. Todos os entrevistados afirmaram que é importante abordar questões étnico-raciais em sala de aula, porém 10 respondentes disseram que não conhecem a Lei 10.639/03 ou que não trabalham a lei por motivos variados, como sentirem que não têm conhecimento suficiente para trabalhar a partir dela ou por não identificarem momentos de abertura na escola para isso. Além disso, 13 entrevistados disseram já terem presenciado alguma situação de racismo e/ou preconceito na sala de aula, deixando ainda mais evidente a urgência de abordar essa questão. Por fim, 17 entrevistados afirmaram nunca ter ouvido falar sobre o termo educação antirracista.

Tais respostas acendem um alerta e nos fazem questionar: quais são as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas nas escolas para que haja a valorização das culturas africanas e afro-brasileira? Pois sabemos que existe uma lei que nos ampara, que existem materiais de apoio e, em muitos casos, formações diversas para professores.

Com esses questionamentos em vista e inspiradas pelo jogo de cartas: Mundo Cruel: filosofia visual para crianças, das autoras espanholas Ellen Duthie e Daniela Martagon (2014), iniciamos a elaboração do jogo **Na minha pele**, que tem como público alvo crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Para a elaboração do jogo, outro questionário via google forms foi criado a fim de coletar de forma anônima casos de racismo vivenciados, nos quais algumas situações apresentadas no jogo foram baseadas. Assim, foi desenvolvido um protótipo que foi testado com um grupo de crianças do 5º ano.

A pesquisa realiza configura-se como uma pesquisa-ação que segundo Severino

Além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (2007, p. 120).

A aplicação do protótipo permitiu ao grupo avaliar a funcionalidade e potência do jogo e identificar a necessidade de ajustes, buscando responder às perguntas norteadoras:

- O jogo (**Na minha pele**) pode ser uma ferramenta para promover o debate sobre o racismo e sensibilizar estudantes e professores para a relevância de se trabalhar a temática na escola?
- É possível, por meio do jogo (**Na minha pele**) promover a conscientização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a existência do racismo no Brasil, desenvolvendo empatia?

Inicialmente, para coletar os dados da aplicação do protótipo, a intenção do grupo era jogar em espaços com diferentes perfis, em escolas públicas e privadas, com diferentes configurações (algumas com predominância de crianças brancas, outras com predominância de crianças negras). Contudo, dado o contexto de pandemia que se impôs no ano de 2020, o grupo precisou adaptar a aplicação do protótipo para um modelo virtual. A fim de que o jogo pudesse manter as suas características principais de discussão e reflexão era necessário que ele fosse jogado em um encontro síncrono entre as crianças e um mediador. Esse fator reduziu as possibilidades da aplicação do protótipo em contextos diversos, portanto a aplicação do protótipo e a coleta de dados se deram em apenas um contexto, com um grupo de 12 crianças, do 5º ano, estudantes de uma escola particular bilíngue, na Zona Leste de São Paulo, onde uma das integrantes do grupo trabalha como auxiliar de classe.

Por ser o racismo uma questão muito complexa, temos ciência de que o jogo não é capaz de suprir todas as discussões e intervenções necessárias para combater esta prática tão perniciosa para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, entretanto, o que nos moveu durante todo o processo foi a convicção de que pode ser uma ferramenta potente para contribuir com o trabalho da temática nos ambientes educativos

3. ARRAZOADO TEÓRICO

A importância de trabalhar com o fortalecimento da autoestima e da identidade negra são temas de estudo da pedagoga Nilma Lino Gomes, uma das fontes de inspiração para este trabalho. Para a autora,

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento (GOMES, 2002, p. 43).

Trabalhar em prol de uma educação antirracista é fazer com que a comunidade escolar entenda que o racismo no Brasil se dá de forma estrutural e velada, o que se reflete diretamente em sala de aula, pois falas e atitudes racistas, vindas de estudantes e educadores, ainda são comuns e naturalizadas, muitas vezes tratadas como brincadeiras e consideradas como sem intenção de ofender. Segundo Onofre,

Uma educação antirracista prima pelo respeito à diferença, à diversidade. Ela não pode isentar-se do compromisso com os mais necessitados e fragilizados por um sistema desumano e preconceituoso. Educar, respeitando as diferenças, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afrodescendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares (2008, p. 104).

O compromisso com o combate ao racismo deve se firmar dentro e fora da sala de aula, a partir da compreensão de que os estudantes e a comunidade escolar, como um todo, trazem consigo concepções sobre o tema - seja corroborando ações racistas ou combatendo-as.

Importante ressaltar que é urgente entender que, para que se desconstrua o preconceito racial, garantindo a diversidade, é preciso abordar questões difíceis e, por vezes, desconfortáveis. Falar sobre determinados temas pode ser mais árduo, pois como afirma Onofre a diversidade,

Pressupõe inserção de temas atuais e desafiadores para a prática pedagógica, principalmente no âmbito da formação de professores. O coletivo docente não pode se isentar do compromisso com uma educação para a diversidade. É preciso estimular o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para a escola (2008, p. 107).

Enquanto educadores, é nosso papel pensar em uma pedagogia que desconstrói estereótipos e reconstrói uma história na qual o negro é visto de forma positiva. “Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras” (CAVALLEIRO, 2005, p.14).

Pode-se perceber a necessidade de uma educação antirracista observando as competências gerais, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nona competência diz que ao completar a sua escolarização todo estudante deve ser capaz de

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, 2017, p. 9).

Para ser capaz de valorizar saberes, identidades, culturas e potencialidades de outros grupos sociais é preciso antes reconhecer as constantes práticas racistas que desvalorizam outros grupos sociais, o que não é algo simples, pois

(...) vivemos num país cujas pessoas brancas são condicionadas a se tornarem racistas, mas, ainda que saibam disso, buscam esconder seus pensamentos e práticas discriminatórias com posturas e discursos hipócritas que negam a opressão racial de brancos sobre negros (OLIVEIRA, 2017, p.18).

Portanto, se o racismo não for pauta de discussão, principalmente nos ambientes escolares, seguiremos reproduzindo a estrutura social atual, ignorando opressões e desvalorizações, e reforçando a ideia de inferioridade/ superioridade de grupos sociais.

A primeira competência geral da BNCC também se mostra impossível de ser desenvolvida sem uma prática antirracista. Nesse caso, é esperado que o estudante ao final da sua escolarização seja capaz de

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.9).

Impossível discordar de que para que os estudantes sejam capazes de desenvolver essa competência é fulcral que práticas antirracistas sejam desenvolvidas na escola. Sem elas a sociedade nunca será verdadeiramente justa, democrática e inclusiva, afinal, não há justiça e democracia com parte da população sendo discriminada e inferiorizada.

Concordamos com Cavalleiro quando a autora afirma que a escola é uma das instituições que mais corrobora com as práticas discriminatórias sendo o racismo algo recorrente; para ela,

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se autoquestionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas (2005, p.13).

Dessa forma, entendemos que para que o jogo **Na Minha Pele** tenha resultados potentes e promova reflexão, se faz necessário que o professor faça a mediação do processo de trocas e instigue as reflexões propostas pelas situações apresentadas no jogo, assim o professor favorecerá uma aprendizagem significativa, viabilizando práticas pedagógicas que possibilitam aos seus alunos questionar, criticar e transformar a realidade em que vivem; trazendo para a discussão fatos históricos e do cotidiano, engajando seus alunos na construção de uma sociedade mais igualitária.

Após mostrar a relevância da temática escolhida pelo grupo, explicaremos agora a escolha do grupo de trabalhar a temática do racismo por meio de um jogo.

Brincar e jogar são atividades fundamentais ao desenvolvimento infantil. Ao jogar, a criança pode “viver uma problemática” e “fazer-se questões” por meio do lúdico em que “existe uma nova forma de se relacionar com o mundo” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 20). Por isso, ao escolher um jogo para abordar uma questão tão complexa como o racismo, o material pretende permitir que a criança elabore e reelabore sua compreensão sobre questões atuais de forma lúdica, com uma postura ativa na sua própria aprendizagem e reflexão.

Para Piaget, o ato de jogar e de brincar são meios de desenvolver estruturas cognitivas, de se conhecer e conviver (MACEDO, 2010). O jogo serve como ferramenta para o professor e para os estudantes, abre portas para um tema pouco discutido dentro da sala de aula, e cria uma condição favorável para que temas sejam tratados de maneira explícita.

O jogo desenvolvido é inspirado em um livro e jogo de cartas chamado Mundo Cruel: filosofia visual para crianças, as cartas com imagens e perguntas que são discutidas pelos participantes foi criado pelas autoras espanholas Ellen Duthie e Daniela Martagon, em 2014, traz questões filosóficas e éticas como: Você comeria sopa de gato? E de frango? É sempre cruel obrigar alguém a fazer algo que não queria? Segundo as autoras, por meio do jogo e das discussões com o grupo que são estimuladas, é possível refletir sobre a crueldade no dia a dia e como nos relacionamos com ela (DUTHIE; MARTAGON, 2017).

Segundo as autoras, a junção de imagens lúdicas e perguntas críticas permite que a criança possa pensar, discutir, elaborar e questionar o mundo dentro da brincadeira. O jogo **Na Minha Pele** tem o intuito de gerar reflexões sobre o racismo a partir do lúdico, sem abrir mão do exercício crítico e reflexivo que será estimulado por meio das situações apresentadas nas cartas.

4. O JOGO

O jogo **Na minha pele** é destinado aos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, faixa etária dos 8 aos 10 anos. Pode ser aplicado em diferentes salas de aula, com a possibilidade de ser utilizado em espaços educativos não formais, desde que haja um educador e um grupo de crianças da faixa etária para a qual o jogo se destina.

O jogo é composto por 12 cartas. Um lado da carta com uma ilustração retratando um acontecimento real de racismo, preconceito e/ou discriminação racial, que chamaremos de situação, e do outro lado, perguntas relacionadas à imagem que deverá ser discutida pelo grupo. Todas as situações ilustradas nas cartas são baseadas em casos reais, noticiados na mídia ou a partir de respostas recebidas por meio de um formulário anônimo do google forms.

Optamos por ilustrar as situações de racismo a partir de cores que não existem em peles humanas (laranja e verde) para proporcionar um ambiente em que as crianças se sintam à vontade para se expor, tanto as brancas quanto as negras. Além das cartas, o jogo será acompanhado de um Livreto Informativo, uma Carta ao docente e uma carta com as instruções do jogo e uma breve contextualização.

O Livreto Informativo, que poderá ser lido tanto por crianças quanto pelo adulto mediador, possui um caráter informativo e formativo para os participantes do jogo. Nele explicamos que as cores laranja e verde, das personagens ilustradas nas cartas-situações, representam pessoas brancas e as pessoas negras, respectivamente. Além disso, o Livreto Informativo conterá um glossário com termos relacionados às situações, como blackface, um infográfico com dados sobre o racismo no Brasil, e os relatos dos casos reais em que as situações das cartas foram baseadas.

A Carta ao docente é direcionada para o adulto que fará a mediação do jogo. Nela haverá uma breve explicação sobre o objetivo do jogo e a sua relevância social, sugestões de perguntas que podem ser feitas ao final do jogo e uma breve explicação da importância do papel do mediador para que o jogo cumpra seu objetivo, que será acompanhada de uma lista de referências que o mediador pode consultar para saber mais sobre o assunto. Por fim, a carta com as instruções será do mesmo tamanho que as cartas situações; de um lado explicará as regras do jogo e do outro apresentará um breve texto de contextualização, que explica que as situações se passam em um mundo imaginário, onde as pessoas são verdes e laranjas.

As cartas situações e como os materiais complementares – Livreto

Informativo, Carta ao docente, Carta com as instruções – podem ser encontradas no apêndice A.

5. ANÁLISE DE DADOS

Devido à situação de pandemia, que impôs o isolamento social, a aplicação do protótipo aconteceu virtualmente, com apenas uma turma de 12 crianças do 5º ano de uma escola particular bilíngue, localizada na Zona Leste de São Paulo.

A mediação do jogo foi feita por uma das integrantes do grupo, que também trabalha como assistente da turma, e o momento do jogo foi gravado para que todo o grupo pudesse observar as reações e interações das crianças com o jogo. O relato da coleta de fala e as falas transcritas podem ser encontrados nos Apêndices B e C, respectivamente. Antes de iniciar o jogo, foi dito às crianças que as ilustrações representam situações que acontecem em um mundo parecido com o nosso, mas onde as pessoas são laranjas e verdes, e que nesse lugar fictício mais da metade da população é composta por pessoas verdes.

A turma de 12 crianças foi dividida em dois grupos, de 6 crianças em cada grupo. O primeiro grupo participou do jogo no dia 10/06/2020 e o segundo grupo no dia 11/06/2020. Em ambos os dias o tempo de jogo foi de 1 hora, dividido em três momentos. No primeiro momento ocorreu a discussão das duas cartas apresentadas pelo grupo, a partir das perguntas propostas pelo jogo. O segundo momento consistiu em uma roda de conversa com perguntas feitas pela mediadora, que estarão como sugestão em uma das cartas do jogo. O terceiro momento, que existiu apenas nessa situação, em que a mediadora pediu feedback das crianças a respeito do jogo, quais foram suas impressões e opiniões.

O grupo, após observar as gravações, pôde perceber que, ao longo do jogo, as crianças demonstraram envolvimento com a proposta, uma vez que explicitaram o que pensavam a respeito de duas das cartas, participando ativamente da discussão, conseguindo transpor as situações do jogo para a realidade, utilizando inclusive o termo “racismo” e associando com conhecimentos prévios acerca do tema. A partir das perguntas disparadoras trazidas pela mediadora e pelos comentários dos colegas sobre as cartas, fizeram colocações sobre as ilustrações, discutindo entre si suas impressões. Ao longo desse tópico serão trazidas falas das crianças que exemplificam as percepções do grupo.

No primeiro dia em que houve a aplicação do jogo, após a mediadora relatar que a situação 1 era uma situação real, a seguinte discussão ocorreu:

Mediadora: Conta a situação da carta.

J: Mas *teacher* não faz muito sentido, uma criança negra ser barrada por um segurança negro, porque ele deveria ser contra o preconceito.

A: Mas se você pensar o Michael Jackson era negro e ele foi se

clareando, eu acho que ele tinha preconceito contra a cor dele, por isso ele foi se clareando.

Z: Racismo sistemático? Ai eu não tô no mudo! Eu tava falando com a minha mãe.

Mediadora: O que a sua mãe te falou Z.?

Mãe de Z.: O que eu falo sobre racismos sistemático?

Z: Você fala bastante sobre racismo.

Mediadora: O que você pegou disso tudo que a sua mãe fala Z.? E que você consegue relacionar com a carta?

Z: Eu lembro que uma vez que a minha mãe tinha falado que pessoas negras do sul não acham que são negras, porque ela tava vendo no jornal o caso do Ronaldinho gaúcho.

Mediadora: Então você acha que seria possível, que faz sentido de alguma forma na realidade, ou seja, que poderia acontecer na realidade o segurança negro barrar uma criança negra?

Z: Sim.

M: Ou, às vezes, também achar que só adultos também podem, mesmo que as outras também eram crianças, não sei. Acho que por ser uma criança e negra o segurança acha que pode barrar uma pessoa, acho que por a pessoa ser maior que uma criança, acho que vocês entenderam.

Mediadora: Qual é o trabalho do segurança?

M: Proteger o shopping.

J: É mais ou menos isso.

Mediadora: Proteger o shopping, se o trabalho dele é proteger o shopping...

Z: Eu acho que ele deve achar que o menino negro era ladrão.

J: Mas Z. Ele era negro. Eu não sei, eu acho muito difícil.

M: Oh *teacher*, mas se aconteceu é porque é possível.

Mediadora: Aconteceu, é um caso real...

(voz da mãe do Z. ao fundo)

Z: Ahhh isso é racismo sistemático!

Mediadora: O que é Z.? Fala pra gente.

Z: É que o segurança negro está barrando o menino negro, ele tá

fazendo o racismo sistemático.

Mediadora: Então ele faz parte de um sistema que mesmo ele sendo negro ele acha que esse menino.... Alguém falou que o segurança acha que esse menino é ladrão.

Z: Eu falei.

Mediadora: Então ele faz parte de um sistema em que todo mundo acredita nisso, então ele acaba reproduzindo.

M: **No caso um sistema injusto.** (DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 2 – DIA 10/06/2020)

É possível perceber na transcrição acima que as percepções das crianças sobre a situação demonstram o reconhecimento do conceito de racismo, associando-as ao jogo e às situações reais nele representadas. Entretanto, apenas um garoto, cuja mãe participou da discussão, procurou elaborar o tema, que não é costumeiramente discutido em sala de aula, o que corrobora as análises de Macedo (2010) a respeito dos efeitos de jogar e brincar para Piaget. Este momento pode ser uma potente ferramenta para o professor e para os estudantes, para a discussão sobre temas que não estão presentes explicitamente nos livros didáticos e cria uma condição favorável para discussões que podem promover o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia e desenvolver habilidades cognitivas de pensamento crítico e análises de situações complexas.

Este excerto de cena também nos remete Onofre (2008, p. 107) quando o autor reconhece os desafios da inserção de temas atuais, como o racismo e a diversidade para a prática pedagógica, mas ressalta a necessidade de engajamento dos profissionais da educação nesta empreitada, afinal não basta que as crianças identifiquem situações de racismo, é preciso instigá-las a assumirem posturas antirracistas e a discussão durante o jogo pode ser uma boa entrada no tema.

Na cena a seguir é possível observar que há identificação do racismo como na anterior.

Mediadora: Gente... Vou fazer umas perguntas da carta. A primeira é: alguns de vocês fizeram esse paralelo durante o jogo, né? Das situações da carta com a situação que vocês vivem, né? histórias que vocês já ouviram. Que que vocês enxergam de semelhanças e diferenças dessas cartas com o nosso mundo? Com a nossa sociedade... nossa vida real?

Y.: Eu acho que assim, quando eu falo comigo mesma, eu nunca vou deixar de falar que a gente é diferente. Assim... não é racismo. É que uma pessoa negra tem uma cor e eu tenho outra, e cada um é cada um. Eu gostaria que ninguém nunca tivesse me contado que o racismo existiu.

Mediadora: Você acha que o racismo é uma coisa que existe ou que existiu?

Y.: Eu acho que existiu. Não devia mais ter.

G.: O que eu prestei atenção sobre isso é que talvez tenha bastante semelhança com o mundo real de antigamente. Agora eu acho que é muito mais igualado as coisas. Mas antigamente tinha muito racismo, como os negros não podiam ficar perto dos brancos, os brancos eram mais prestigiados, os negros não. Agora as coisas são mais igualadas. Tinha essa coisa de não ter muita igualdade, agora eu acho que tem muito mais igualdade do que antes, mas ainda assim eu acho que podia ter mais.

P.: Eu só queria complementar.

D.: Eu acho que semana passada morreu o filho de uma empregada, que era negro. E também teve outra que o policial branco enforcou o homem negro com o joelho, sem motivo.

G.: Essa história é horrível.

P.: É verdade.

D.: Então eu não acho que é tão igualado assim.

G.: Mas é muito mais igualado.

Mediadora: O D. disse que não é tão igualado assim.

Y.: Eu fico muito chateada comigo mesma quando vejo essas coisas, porque eu acho que já devia ter acabado o racismo. Eu acho que já foi. Devia acabar! Acho que tem a ver com a criação dos pais. Chega. Calma. Não tem mais racismo. Para. Já foi, sabe? Já acabou!

G.: **Na verdade não acabou. Se continua, não acabou.**

P.: **É verdade.**

D.: **E racismo é só por causa de cor de pele. Isso é ridículo, sabe?**
(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 2 - DIA 11/06/2020)

Em ambos os trechos é possível perceber que as discussões acerca das situações apresentadas pelo jogo trouxeram reflexões sobre as permanências do racismo na nossa sociedade contemporânea, o que demonstra a potência do jogo na promoção da conscientização dos estudantes sobre a existência do racismo no Brasil e na percepção da necessidade de um olhar empático que promova relações e ações que busquem romper com as desigualdades. Entretanto, também é possível perceber que há um tipo de naturalização de situações racistas quando os alunos Y. e D. comentam que “existiu” ou que hoje é mais “igualado”. A ausência de consciência dos privilégios da branquitude parece presente no discurso de ambos os alunos, ainda

que em ambos os discursos façam questão de afirmar que “não devia existir”. O aluno D. demonstra um pouco mais de compreensão do racismo estrutural quando busca os exemplos dos casos de Miguel e George Floyd.

Como nos aponta Cavalleiro (2005, p. 14), para proporcionarmos o bem-estar e a garantia do direito à vida é urgente uma educação antirracista, para que possamos construir uma democracia que garanta a cidadania de todos e todas, a despeito de raça, etnia ou cor da pele.

Percebemos também que a mediação é uma parte fulcral do jogo e, por isso, o posicionamento da pessoa que ocupa esse lugar no andamento das partidas é essencial. O diálogo, que pode ser encontrado no Apêndice B e que ocorreu a partir da fala de uma criança sobre cabelo *black power* ser estranho e maluco, exemplifica a necessidade de uma mediação que ajude a ampliar e aprofundar a discussão, evitando que esta mantenha-se presa aos estereótipos e naturalizações que constituem o repertório que as crianças trazem para o jogo. Neste sentido, reforçamos a compreensão de que o Livro informativo e a Carta ao docente, que acompanham o jogo, são essenciais, tanto para as crianças que, ao entrarem em contato com a materialidade dos casos, entendendo que as ilustrações foram baseadas em casos reais (e não fictícios), foram impactadas de formas bastante significativas, quanto para que a/o educadora/educador mediador/mediadora possa se preparar verdadeiramente para a aplicação do jogo, podendo contribuir, de alguma maneira, para o combate ao racismo em sala de aula.

Assim, retomando nossas perguntas norteadoras:

- O jogo (**Na minha pele**) pode ser uma ferramenta para promover o debate sobre o racismo e sensibilizar estudantes e professores para a relevância de se trabalhar a temática na escola?
- É possível, por meio do jogo (**Na minha pele**) promover a conscientização de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a existência do racismo no Brasil, desenvolvendo empatia?

Acreditamos que estas primeiras experiências demonstraram que sim, o jogo é capaz de proporcionar o debate e o questionamento sobre o racismo presente historicamente na nossa sociedade, bem como trabalhar a empatia e a necessidade de pensarmos em como agir caso nos deparemos com situações semelhantes. Além das nossas observações, as falas de feedback das crianças, no Apêndice B, reforçam essa percepção do grupo, uma vez que em suas falas as crianças expressaram que o jogo as ajudou a enxergar melhor as situações de racismo e discriminações que acontecem ao redor delas, demonstrando também um incômodo frente a essas situações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Testar o jogo que desenvolvemos ao longo de um semestre com crianças foi uma experiência extremamente enriquecedora. A partir da forma com que as crianças interagiram com o jogo e entre elas, pudemos expandir nosso olhar em relação ao jogo **Na minha pele**. O primeiro ponto que surgiu, e o que exigiu uma ação mais pontual, foi uma discussão acerca das cores. O primeiro grupo de crianças ficou muito preso às tonalidades das personagens da carta, discutindo entre eles se aquela cor era verde ou azul, não conseguindo deslocar o foco da discussão para a situação em si. Pedimos ao artista plástico, responsável pela ilustração, que a tonalidade das personagens fosse ajustada para tons mais próximos ao verde.

O atual contexto histórico-social também teve grande impacto no desenvolvimento, teste e conclusões do grupo acerca do projeto. A primeira questão a ser colocada é a pandemia, que impôs um isolamento social e um modelo de educação remota; nesse contexto, não foi possível realizar o teste com grupos de crianças de contextos diversos. O teste foi realizado com um grupo em que não havia nenhuma criança negra, o que fez com que o papel do jogo, do mediador e da discussão fossem na direção de conscientizar aquelas crianças da existência do racismo como um sistema de opressão presente em nossa sociedade, e de criar um espaço em que eles, que são crianças que não sofrem racismo, pudessem refletir sobre as suas atitudes e as das pessoas ao seu redor.

Contudo, se o jogo **Na minha pele** fosse jogado com um grupo de crianças composto majoritariamente de crianças negras, entendemos que as discussões propiciadas pelo jogo e pelo mediador seriam de outra natureza. Estas seriam voltadas à criação de um espaço seguro para uma conversa sobre as situações racistas cotidianas, mas da perspectiva de quem está sujeito a elas, abrindo um espaço para que essas crianças pudessem elaborar seus sentimentos e pensar com seus pares como lidar com essas situações. Assim, novamente surge a importância de um mediador, preparado, que seja capaz de perceber o contexto do grupo que jogará o jogo **Na minha pele**, para assim poder realizar intervenções condizentes com a realidade do seu grupo.

Também não pudemos observar como se daria o jogo em um contexto presencial, em uma turma maior do que 6 crianças. O grupo entende que a depender das características de um grupo, ele poderia ser organizado de diferentes maneiras. Desde um formato em que o grupo todo faça uso do jogo juntos, o que garantiria a presença do mediador o tempo todo com o grupo, mas não abriria espaço de fala para todos, até um formato de trabalho em grupos menores, com o mediador rodiziando entre eles; esse modelo abriria mais espaço de fala para todos, contudo o mediador não estaria presente em todos os momentos da discussão. Apesar de não ter sido possível observar na prática como se dariam diferentes organizações de agrupamento, trazemos na carta ao educador algumas possibilidades, para que ele, a partir do seu conhecimento sobre o grupo que irá jogar, possa organizá-los da forma que faz mais sentido.

O contexto de isolamento social não trouxe apenas dificuldades e limitações para o grupo, trouxe também uma nova possibilidade, que apesar de parecer óbvia para nós agora, não nos ocorreu no início do desenvolvimento do jogo: A possibilidade de disponibilizar o jogo de forma virtual para outros educadores, o que faria com que o jogo pudesse alcançar educadores de diferentes lugares e contextos. Além disso, a possibilidade de gravar a aplicação do jogo e ter mais de um olhar atento observando as falas e discussões das crianças foi uma oportunidade que não teríamos caso o jogo fosse aplicado presencialmente.

Além da pandemia, outra questão dentro do atual contexto histórico-social foi a presença na mídia digital e tradicional de casos de racismo. Três casos tiveram mais presentes nas discussões das crianças: as mortes de João Pedro - menino de 14 anos que foi assassinado dentro de casa dentro de uma operação policial que aconteceu dia -, do norte-americano George Floyd, - que foi asfixiado enquanto estava sendo imobilizado por policiais, e que desencadeou ondas de protesto nos EUA e em outros países do mundo, trazendo à mídia o movimento *Black Lives Matter* - e de Miguel, de 5 anos, que foi deixado sozinho pela patroa de sua mãe, e caiu do 9º andar do prédio.

Além desses casos o movimento *Black Lives Matter* também foi trazido pelas crianças para a discussão, relacionando-os com as situações apresentadas pelo jogo. O jogo foi proposto para as crianças cerca de um mês depois da repercussão na mídia dos casos acima, o que fez com que as crianças trouxessem mais repertório para as discussões e conseguissem estabelecer paralelos entre as situações do jogo e a vida deles. O jogo também cumpriu o seu papel de abrir um espaço de diálogo em que as crianças pudessem elaborar e conversar com seus pares sobre o que eles estavam vendo na mídia.

Por fim, a fala de uma das crianças a respeito do jogo nos fez refletir e pensar como grupo acerca da aplicabilidade do jogo em contextos outros que não o de teste. F. disse que "O jogo só vai dar pra jogar uma vez", se referindo ao fato que se uma criança discutisse mais de uma vez a mesma situação ela já saberia as perguntas e a situação em que a carta foi baseada. Realmente foi perceptível no nosso teste a surpresa das crianças ao descobrirem que a situação ilustrada na carta de fato tinha acontecido; caso elas jogassem o jogo novamente, essa surpresa não aconteceria. Contudo, entendemos que por ser o racismo uma temática tão complexa, as discussões e reflexões acerca de uma mesma situação olhada em momentos diferentes não serão necessariamente seriam as mesmas, há sempre detalhes e nuances que podem ser observadas na situação, ainda mais pelo formato lúdico da ilustração, e pelas perguntas abertas. Outra possibilidade pensada pelo grupo seria a criança que já teve contato com o jogo fazer um papel de um par mais experiente em uma discussão com crianças que não tiveram contato com o jogo, buscando trazer a atenção para detalhes que talvez passem despercebidos para quem está entrando em contato com o jogo pela primeira vez.

Ao olhar para o objetivo do jogo, seu desenvolvimento e o teste realizado com crianças dentro do seu público alvo, o grupo entende que o Jogo **Na minha pele** é uma ferramenta potente para abrir espaços de conversa e debate sobre o racismo presente em nossa sociedade, espaços de conversa que são fundamentais para uma mudança social, entendendo que se não falamos sobre o racismo presente na sociedade não há como pararmos de reproduzi-lo.

O grupo espera que o jogo possa propiciar aos alunos e professores a reflexão, o debate e a compreensão sobre o tema, auxiliando os educadores a vislumbrar outras práticas para implementar uma educação antirracista, que as crianças e jovens que entrem em contato com o jogo possam levar estas discussões para além do ambiente escolar, e que as crianças e adultos que entrarem em contato com o jogo se sintam, no mínimo, incomodadas frente a situações racistas cotidianas, que passam despercebidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 25 abril 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: Coleção: **Educação para todos: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 8 abr. 2020.

DUTHIE, Ellen; MARTHAGON, Daniela (2017). **Mundo Cruel: filosofia para crianças**. São Paulo: Boitempo, 2017.

GOMES, Nilma. **Educação e identidade negra**. UFMG - ALETRI A. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 7 abr. 2020.

MACEDO, Lino de (2010). **Jogar para viver e conhecer**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/590/jogar-para-viver-e-conhecer>. Último acesso em: 31/03/2020.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar (2005). **Os Jogos e o Ludico na Aprendizagem Escolar**. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=BxGplexPy8YC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=viver%20&f=false. Acesso em: 13/06/2020

OLIVEIRA, Kiusam. Práticas pedagógicas que libertam: Resistência ao racismo. In: **Resistência e Educação: Resistir até o fim da discriminação racial**, 2017. Disponível em: <http://www.viradaeducacao.me/assets/livretos/resistir-ate-o-fim-discriminacao-racial.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ONOFRE, Joelson Alves Onofre. **Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 4, n. 4 p. 103-122 jan./jun. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

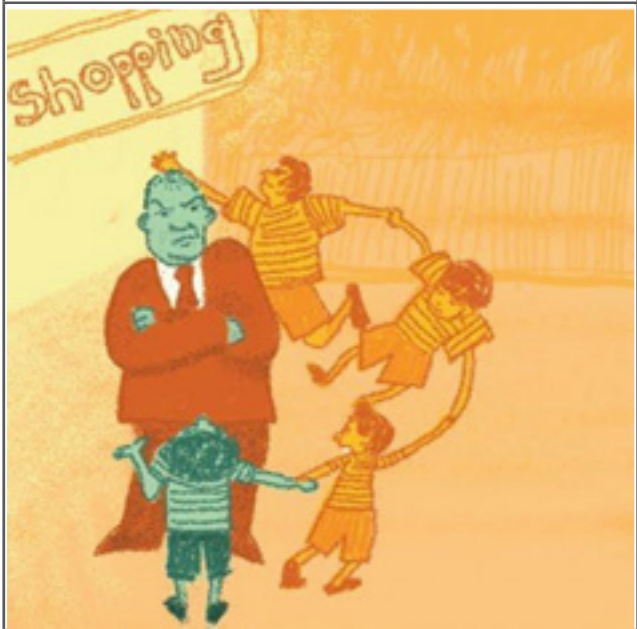
Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.




APÊNDICE


APÊNDICE A

Cartas situações e link para materiais complementares do jogo **Na minha pele**.


Carta Situação 1 - Objetivo da carta: Suscitar um questionamento entre as crianças sobre os diferentes tratamentos recebidos por pessoas brancas e negras para acessar locais.	
Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa situação? 2. Quais são as semelhanças e diferenças entre as crianças? 3. O adulto está tratando igualmente todas as crianças? Como você percebe isso? 4. Quem você acha que é esse adulto? E essas crianças? 5. Como você se sentiria se fosse a criança verde?"
Fonte: Relato recebido via <i>google forms</i> .	

Carta Situação 2 - Objetivo da carta: Perceber que pessoas negras sofrem preconceito vinculados às suas características físicas e isso é racismo.	
Ilustração	Perguntas

	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa situação? 2. Por que uma das mulheres está com a tesoura na mão? 3. Quem é o adulto que está com a criança? 4. Por que você acha que isso está acontecendo? 5. O que você faria no lugar dessa criança?
Fonte: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/14/crianca-autista-tem-matricula-escolar-recusada-por-usar-cabelo-black-power.htm	


Carta Situação 3 - Objetivo da carta: Percepção de que, majoritariamente, pessoas brancas e negras ocupam lugares sociais diferentes, sendo que as pessoas brancas costumam acessar lugares mais privilegiados.	
Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa situação? 2. Algo chama sua atenção nessa imagem? O quê? 3. Há diferenças entre as pessoas que estão sendo servidas e as que estão servindo? Quais? 4. Por que você acha que isso acontece?
Fonte: Relato recebido via <i>google forms</i> .	

Carta Situação 4 - Objetivo da carta: Perceber que a postura da mãe do menino branco foi racista.

Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa situação? 2. Como está a menina? Ela parece estar se sentindo à vontade? 3. E como está o menino? Parece estar se sentindo à vontade? 4. Por que a mulher com o menino parece estar brava? 5. Se fosse a menina, como você se sentiria? O que você faria no lugar dela? E no lugar do menino?


Fonte: Relato recebido via *google forms*.

Carta Situação 5 - Objetivo da carta: Perceber que etnias e cor de pele não são fantasias e que a o *Blackface* é uma prática racista.

Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa cena? 2. Você acha essa cena engraçada? Por quê? 3. O que a mulher está fazendo no rosto da criança? Por que você acha que ela está fazendo isso? 4. As crianças parecem estar gostando da situação? Por quê?


Fonte: <https://revistaforum.com.br/politica/colegio-no-rj-faz-criancas-usarem-black-face-para-homenagear-consciencia-negra/>

Carta Situação 6 - Objetivo da carta: Que as crianças sejam capazes de perceber e questionar por que religiões afro-brasileiras sofrem retaliações, diferentes das demais que também utilizam amuletos e objetos para expressar sua fé.


Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você observa nesta cena? 2. Por que só um menino está usando uma guia (colar)? Você sabe o que é uma guia? 3. Por que você acha que isso está acontecendo? 4. Você concorda com a atitude dessas crianças? Explique. 5. O que você faria no lugar delas?


Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>


Carta Situação 7 - Objetivo da carta: Perceber que o fato de diversos objetos ligados à cultura negra serem percebidos como "estranhos" está ligado ao racismo.

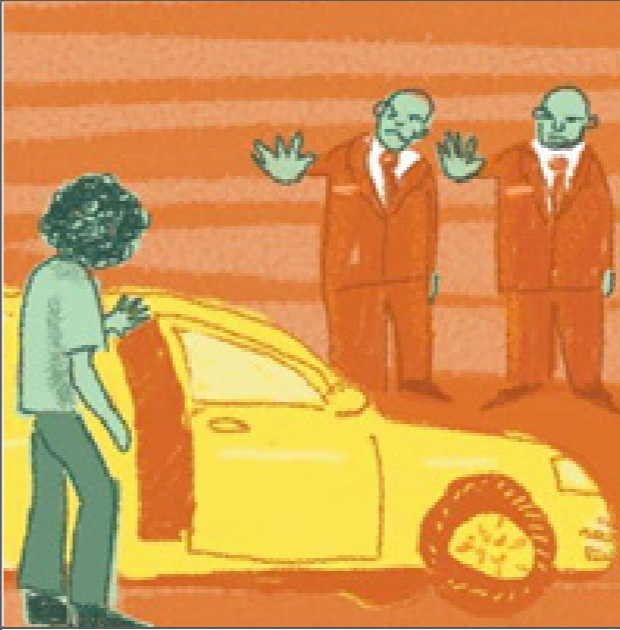
Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você observa nesta cena? 2. Você conhece ou já viu este tipo de pente? Todo mundo usa esse pente? 3. Como essas mulheres estão reagindo ao uso do pente? Por quê? 4. Como você reage quando vê pessoas usando algum objeto que você não conhece?

Fonte: Cena do reality show BBB de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=E8fnqZc1MIQ>

Carta Situação 8 - Objetivo da carta: Perceber manifestações de racismo na internet.	
Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você observa nesta cena? 2. Por que alguém falaria para o menino que ele deveria estar "cavando mina" e "ser pobre"? O que significa dizer isso a alguém? 3. Como você se sentiria se fosse o Pedro? 4. Se o Pedro fosse seu amigo, o que diria para ele? Teria algum conselho para lhe dar? Se sim, qual? 5. E o que você falaria para o Fabr1Queiroz?
Fonte: https://istoe.com.br/garoto-de-12-anos-e-vitima-de-racismo-em-seu-perfil-de-literatura-na-internet/	

Carta Situação 9 - Objetivo da carta: Que as crianças percebam que cada pessoa possui características físicas diferentes e todas devem ser igualmente valorizadas, e refletir o porquê alguns traços físicos ligados às pessoas "negras" são socialmente vistos como feios.	
Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa cena? 2. Você consegue identificar por que as crianças riem de sua colega? 3. O que você faria se isso acontecesse próximo a você? 4. Na sua opinião qual deveria ser a atitude da criança que foi desenhada?
Fonte: Relato recebido via <i>google forms</i>	

Carta Situação 10 - Objetivo da carta: Perceber que pessoas negras são mais associadas a atitudes erradas, que pessoas brancas, e são frequentemente acusadas injustamente.	
Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa cena? 2. O que você acha que aconteceu antes dessa cena? 3. Por que você acha que a diretora está brigando com a criança? 4. Você já foi acusado de uma coisa que não fez? Como você se sentiu? 5. O que você faria nessa situação?
Fonte: Relato recebido via <i>google forms</i>	

Carta Situação 11 - Objetivo da carta: Perceber que pessoas negras são frequentemente associadas à pobreza, sendo vistas como incapazes de possuir bens materiais caros e de serem bem sucedidas.	
Ilustração	Perguntas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que está acontecendo nessa situação? 2. Quem são os homens de terno? 3. Alguma vez você presenciou algo semelhante a essa cena? Conte a sua experiência. 4. Por que você acha que aconteceu isso? 5. Como você se sentiria se fosse o motorista do carro?
Fonte: http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL1273485-5605,00-PELO+AMOR+DE+DEUS+O+CARRO+E+MEU+DISSE+HOMEM+CONFUNDIDO+COM+CRIMINOSO.html	

Carta Situação 12 - Objetivo da carta: Refletir e discutir sobre casos de racismo nos esportes.	
Ilustração	Perguntas
	<p>1. O que está acontecendo nessa cena?</p> <p>2. Quem você acha que jogou a banana no campo? Por quê?</p> <p>3. Você já viu isto ou algo semelhante acontecer em algum jogo de futebol que assistiu?</p> <p>4. O que você faria nesta situação?</p>
Fonte: https://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,torcida-joga-banana-para-daniel-alves-que-come-e-cruza-para-gol-do-barcelona,1159355	

Os materiais complementares ao jogo podem ser encontrados no seguinte link: <http://sites.google.com/view/jogonaminhapele-materiais>

APÊNDICE B

Relato da experiência da aplicação do protótipo do jogo

Nos dias 10 e 11 de junho de 2020, a partir de duas cartas do jogo que conseguimos consolidar as ilustrações e questões, aplicamos o protótipo do jogo **Na minha pele** com crianças do 5º ano de uma escola particular, na zona leste de São Paulo, em uma sala de aula virtual. Em ambos os dias, a aplicação se deu em três momentos, que ocorreram no período de uma hora: no primeiro momento foram apresentadas duas cartas situações e houve um debate a partir das perguntas propostas pelo jogo; no segundo momento, a mediadora relatou os casos reais nos quais as situações ilustradas nas cartas foram baseadas e o grupo discutiu buscando traçar um paralelo entre o jogo e o racismo presente na sociedade contemporânea; no terceiro momento a mediadora pediu as impressões e opiniões das crianças acerca do jogo.

Em cada um dos dias contamos com um grupo composto por seis crianças. Cada encontro teve a duração de uma hora e as crianças foram convidadas a participar, com a necessária a autorização dos responsáveis. As participações foram voluntárias e foi contado a elas que este jogo estava sendo construído com o fim de ser o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. A mediação foi realizada por Iara, assistente da turma das crianças e uma das integrantes do grupo. Marina, outra

integrante do grupo, acompanhou a aplicação, como observadora e escriba do encontro.

Essa foi uma significativa experiência, pois, a partir dela, pudemos, na prática, observar a aplicabilidade do jogo, assim como ter materiais para avaliar se as ilustrações e perguntas foram elaboradas de modos adequados para suscitar as reflexões que buscamos promover.

No primeiro grupo, notamos que as crianças ficaram, inicialmente, discutindo sobre as cores e tonalidades da ilustração, questionando se algumas pessoas seriam verdes ou azuis.

Mediadora: Essa é a primeira ilustração, o que vocês acham que está acontecendo?

Z: Isso é verde *teacher*? É azul!

A: *Teacher*, mas tem três laranjas e dois verdes...

Z: É azul!

A: Tá bom... dois azuis.

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 1 – SITUAÇÃO 1 – DIA 10/06/2020)

M: Nessa situação está sendo o contrário as pessoas laranjas estão tendo preconceito com as pessoas verdes, porque agora tá verde, antes era azul. (...)

Mediadora: Essas pessoas têm o mesmo tom de pele que as outras crianças na outra imagem?

M: Não, antes era azul e agora são verde e os tons de laranja são diferentes.

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 1 – SITUAÇÃO 2 – DIA 10/06/2020)

Esse foi um dos aspectos que evidenciou a necessidade de uma mediação, por parte da educadora, que fosse capaz de direcionar as discussões para pontos que merecem maior atenção, por parte das crianças. Embora as tonalidades sejam verdadeiramente importantes, o que é mais relevante é o que busca ser representado e, por isso, a mediadora optou por se referenciar, na discussão final, às pessoas verdes da seguinte forma:

Mediadora: Vocês conseguem fazer algum paralelo entre essas situações que a gente mostrou de pessoas **azuis/verdes** e laranjas e o nosso?

M: No caso nessas duas imagens, principalmente na primeira, na primeira é como se fosse o azul e as pessoas brancas e o laranja as pessoas negras e aí ele não deixava entrar por conta do tom de pele. Mas na 2a não necessariamente tava trocado, mas eu acho que tinha a ver com o cabelo.

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 2 – DIA 10/06/2020)

Percebemos que, neste primeiro dia, as crianças discutiram diversos aspectos das cartas até serem capazes de traçar o paralelo entre as situações com pessoas

verdes e laranjas, ilustradas nas cartas, e as situações racistas que vivenciamos no Brasil. No entanto, consideramos que todas as discussões ocorridas demonstraram interesse por parte das crianças, que se mostraram empenhadas em compreender o que estava sendo retratado nas cartas, interagindo entre si em diversos momentos do jogo, como demonstrado no trecho abaixo:

M: Ou pode ser... Eu já sei, *teacher*, agora me deu uma visão, que eu olhei meio assim de lado, eu acho que esse azul é o segurança do shopping, aí o menino foi buscar as crianças pra brincar com ele no shopping e o segurança não quer deixar eles entrarem no shopping porque, sei lá por causa do... do tom de pele, sei lá.

E: Sabe a mão do azul, então dá pra você ver que essa criança laranja tá segurando a mão dele. Eu acho que ele já tava brincando aí o pai chegou e proibiu o filho.

M: Ou pra mim, que eu acho que é o segurança, eles podem estar brincando no shopping mesmo dentro, aí o segurança tá lá tirando eles, tipo já tinha tirado, e as crianças querem voltar.

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 1, SITUAÇÃO 1 – DIA 10/06/2020)

No segundo dia, notamos que o grupo de crianças percebeu o paralelo entre o que foi ludicamente trazido nas cartas e o que ocorre materialmente no Brasil com mais facilidade e rapidez, pois após a primeira pergunta da mediadora sobre a situação 1, o termo “racismo” já apareceu na fala das crianças, como no diálogo abaixo.

Mediadora: O que vocês acham que está acontecendo nessa situação?

D.: Racismo! Sabe por quê? Tem gente que não está sendo tratado como todos.

Mediadora: Quem não está sendo tratado como todos? Os laranjas não estão sendo tratados como todos? Ou os verdes?

Y.: Os laranjas!

D.: Os verdes!

G.: O verdinho não está sendo tratado como todos!

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 1, SITUAÇÃO 1 – DIA 11/06/2020)

No grupo de crianças do dia 10/06/2020, o termo “racista” apareceu na fala das crianças apenas ao final da discussão sobre a situação 1, após diversas intervenções da mediadora, conforme demonstrado no trecho a seguir.

Mediadora: Por que você acha que o adulto está tratando diferente uma das crianças?

J: Porque essa criança é diferente do que as outras.

Z: Eu acho que eles foram fazer entrevistas no shopping?

Mediadora: Como assim?

Z: Porque eles podem estudar juntos. Eles largaram a entrevista e começaram a brincar, e aí o adulto chegou assim e disse ah você não pode brincar com eles.

A: Eu acho que o adulto tá tratando essa criança diferente porque ele não gosta de pessoas laranjas.

Z: É que ele é racista.

A: É isso.

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 1, SITUAÇÃO 1 – DIA 10/06/2020)

No segundo dia de aplicação do jogo, falas de duas crianças diferentes nos chamaram especial atenção. Uma delas foi de Y, ao final do jogo, relatou seus sentimentos quando discute sobre racismo, como se evidencia no trecho

Y: Eu fico muito chateada comigo mesma quando vejo essas coisas, porque eu acho que já devia ter acabado o racismo. Eu acho que já foi. Deveria acabar! Acho que tem a ver com a criação dos pais. Chega. Calma. Não tem mais racismo. Para. Já foi, sabe? Já acabou!

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 2 – DIA 11/06/2020)

Outra fala foi de P., que, ao deparar-se com a situação ilustrada na carta 2, sobre o cabelo *black power* do garoto que teve sua matrícula negada na escola, a não ser que cortasse seus cabelos, disse “É estranho uma pessoa ir estudar com o cabelo *black power*. É bem estranho. É tipo maluco.” (Diário de Campo – Momento 3 – Dia 11/06/2020). A partir dessa fala a seguinte discussão aconteceu

Y.: Meu pai tinha cabelo *black power*.

Mediadora: Maluco? Por que, P.?

P.: Porque é muito *black power*. É estranho. Não é normal ver isso.

Mediadora: Não é normal ver isso? Como assim?

P.: Eu nunca vi uma pessoa assim.

Mediadora: Não?

P.: Só vi uma vez, na internet.

Mediadora: Hum... Sabe, P., tem crianças na nossa escola que usam *black power*. É um tipo de penteado, não sei se é penteado mesmo, mas é uma forma que as pessoas que tem cabelo crespo usam o cabelo, porque é um formato que a gente não consegue fazer com o nosso cabelo, mas eles conseguem fazer com o cabelo deles e fica muito legal. Por exemplo... Quando... O seu cabelo, do jeito que é, você acha que se você fosse num lugar onde a maior parte das pessoas usam *black power*, o que eles iam achar do seu cabelo?

P.: Normal?

Mediadora: Cê acha que eles iam achar o seu normal, se todo mundo lá usa cabelo *black power*.

P.: É.

Y.: Imagina. Você vai num salão de cabelereiro mas todo mundo lá usa *black power*.

Mediadora: Isso. Imagina isso. Todo mundo lá usa cabelo *black power* e aí você chega lá com o seu cabelo. Como você acha que ia ser?

P.: Meio estranho.

Observadora: Imagina só, P., se você então vivesse em um lugar onde todo mundo tem o cabelo *black power*, menos você, porque isso é o normal pra eles e aí você tentasse ir para uma escola e falassem: “Não, não. Você só pode entrar aqui se seu cabelo foi *black power*. Dá um jeito de virar *black power* porque a gente não quer você aqui diferente”. Já pensou?

P.: É. Ia ser meio triste.

D.: Não é meio triste, é injusto isso.

(Diário de Campo – Momento 3 – Dia 11/06/2020).

Nos dois dias, no segundo momento da aplicação do jogo, em que as crianças, junto com a mediadora, tentavam transpor as situações do jogo para as suas realidades, as crianças traçaram paralelos com os ocorridos recentemente no Brasil e nos EUA, abordando os casos de Miguel, João Pedro e George Floyd, como pode ser observado nos seguintes trechos.

Mediadora: Vocês já viram uma situação semelhante?

M: Não, ver ao vivo assim não.

Z. Escreve no chat: Desde que o George Floyd mais de 33 jovens negros ou latinos foram assassinados pela polícia (mãe e Z.); nos Estados Unidos.

A: *Teacher* posso falar uma coisa? Depois mostrou no jornal que o irmão do George Floyd, é isso né? Ele falou assim: eu to feliz com as manifestações, mas eu to triste com o que ela causou, porque destruiu muita coisa né?

M: Eu não sei se ele viu isso, mas eu vi que também não foi tão boa assim por causa do que a Ana disse por causa do corona né? E muita gente tava sem máscara.

Z. Escreve no chat: O caso do João Pedro.

J: O BTS doou 1 milhão de dólares pro *Black Lives Matter*.

Mediadora: O Z. falou do caso do João Pedro, vocês ouviram falar?

E: Eu não conheço

A: O que aconteceu?

E: Eu quero saber:

Mediadora: Alguém sabe explicar? Z.?

Z: Ele foi morto dentro de casa e foi a polícia que deu um tiro nele, ele tava assistindo TV!

E: Ele era negro?

Z.: Sim.

J. Escreve no chat: E tem o caso do Miguel.

Mediadora: Você quer contar J.?

J: É muito triste o caso dele, ele foi colocado no elevador.

M: Tem o caso do menino que a mãe foi passear com os cachorros e a patroa colocou ele no elevador...

J: É o caso do Miguel.

M: Isso.

A: Ah é o menino que caiu do prédio. A patroa colocou ele no elevador e aí ela apertou um andar e ele caiu no vão do 9º andar e morreu.

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 2 – DIA 10/06/2020)

D.: Eu acho que semana passada morreu o filho de uma empregada, que era negro. E também teve outra que o policial branco enforcou o homem negro com o joelho, sem motivo.

G.: Essa história é horrível.

P.: É verdade.

D.: Então eu não acho que é tão igualado assim.

(DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 2 – DIA 11/06/2020)

No terceiro momento da aplicação do jogo, foi pedido que cada criança contasse como foi jogá-lo e o que acharam da proposta. Recebemos como alguns dos feedbacks:

“Eu achei esse jogo muito legal, e eu acho que ele quis ensinar que mesmo a gente sendo diferente, a gente tem o mesmo valor, todos somos pessoas.” – J. (DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 3, 10/06/2020)

“Eu acho que o jogo de vocês me ensinou a ver melhor o racismo e como as pessoas tratam umas às outras dependendo de como ela for.” – G. (DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 3, 11/06/2020).

“Eu achei que o jogo de vocês representou muito o que acontece de verdade, acontece até hoje isso e tipo eu não acho justo, com os negros e eu espero que

isso acabe e acho que o jogo de vocês representou muito isso o que acontece de verdade.” - D. (DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 3, 11/06/2020).

“Eu gostei bastante do jogo, porque me informou eu não sabia que esses casos eram reais.” – P. (DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 3, 11/06/2020).

“Eu não sabia que eram casos reais, nem o que era um cabelo *black power*, nunca nem ouvi falar.” – S. (DIÁRIO DE CAMPO, MOMENTO 3, 11/06/2020).

APÊNDICE C

Transcrição das falas - 10/06/2020

Momento 1 - Situação 1

Mediadora: Lê o texto de introdução do jogo.

Mediadora: Essa é a primeira ilustração, o que vocês acham que está acontecendo?

Z: Isso é verde *teacher*? É azul!

A: *Teacher*, mas tem três laranjas e dois verdes...

Z: É azul!

A: Tá bom... dois azuis.

J: Na foto eu percebi que o carinha azul quer brincar com os laranjas, mas o pai azul não deixa ele brincar com os laranjas.

Z: Por que esse cara azul que é o adulto né? Não sei se o pai. Talvez não deixa ele brincar?

A: Pessoal laranja tá falando tipo assim, vem cá e o menino tá falando então tá eu vou né? E o Pai fala assim não e daí eu acho que é porque talvez ele não quer que o filho dele ou sei lá o que fique com as pessoas laranjas.

Mediadora: Todo mundo acha que esse adulto é o pai? Alguém acha que não é o pai?

Z: Eu acho que não.

Mediadora: Quem você acha que é?

Z: Só um adulto qualquer, que chega assim para a criança: Você não pode brincar com eles.

M: O adulto deve tá falando que é por causa do tom de pele da pessoa.

Z e A concordam.

Mediadora: Vocês acham que o adulto azul não está deixando a criança azul, brincar com as outras crianças laranja por causa do tom de pele? É isso?

Todos concordam.

Mediadora: Quais são as semelhanças e diferenças entre as crianças?

A: Umas são laranjas e a outra azul.

Z: Eles estão no shopping.

A: O menino tá triste.

J: Mas, *teacher* não tinham mais pessoas azuis do que laranja?

Mediadora: No mundo existem, mas nessa situação não tem. Por que vocês acham?

Z: Porque são algumas crianças.

Mediadora: Qual é a relação entre essas crianças? Elas são amigas?

Z: Eu acho que elas são amigas.

A: Eu acho que eles são amigos.

J: Eu acho que eles devem estudar juntos.

Mediadora: Por que você acha que o adulto está tratando diferente uma das crianças?

J: Porque essa criança é diferente do que as outras.

Z: Eu acho que eles foram fazer entrevistas no shopping?

Mediadora: Como assim?

Z: Porque eles podem estudar juntos. Eles largaram a entrevista e começaram a brincar, e aí o adulto chegou assim e disse ah você não pode brincar com eles.

A: Eu acho que o adulto tá tratando essa criança diferente porque ele não gosta de pessoas laranjas.

Z: É que ele é racista.

A: É isso.

M: A pessoa azul não deixa a criança azul se divertir com as outras crianças laranjas, porque ele acha que crianças azul não podem brincar com crianças laranjas, porque eles são diferentes e cada um tem que ficar no seu canto, e não pode se misturar.

Mediadora: Z. falou: ele é racista, quem é racista Z.? O adulto, a criança?

Z e A: O adulto.

Mediadora: Por quê?

A: Porque ele não deixa a criança azul brincar com as crianças laranjas, e como tem mais pessoas azuis que crianças laranjas no mundo, ele não quer que a criança brinque com pessoas laranjas.

Z: concorda.

Mediadora: Z. Mencionou o shopping né? O que o shopping tem a ver com a situação?

Z: Sei lá eu só falei porque tem a plaquinha ali.

Mediadora: Eles estão dentro do shopping ou fora?

A: Eu acho que eles estão fora do shopping.

M: Eu acho que eles foram passear no shopping e aí ele deve ter visto as crianças brincando e teve vontade de brincar também.

J: Eu acho que eles se encontraram do lado de fora do shopping, porque não parece que eles estão dentro.

A. e Z. concordam.

A: Eles estão na entrada do shopping.

Mediadora: Eles estão na entrada do shopping, eles estão tentando entrar ou eles vão brincar lá fora? O que vocês acham?

A: As pessoas azuis querem entram no shopping, mas as laranjas vão ficar brincando.

M: Ou pode ser... Eu já sei *teacher*, agora me deu uma visão, que eu olhei meio assim de lado, eu acho que esse azul é o segurança do shopping, aí o menino foi buscar as crianças pra brincar com ele no shopping e o segurança não quer deixar eles entrarem no shopping porque, sei lá por causa do... do tom de pele, sei lá.

E: Sabe a mão do azul, então dá pra você ver que essa criança laranja tá segurando a mão dele. Eu acho que ele já tava brincando ai o pai chegou e proibiu o filho.

M: Ou pra mim, que eu acho que é o segurança, eles podem estar brincando no shopping mesmo dentro, ai o segurança tá lá tirando eles, tipo já tinha tirado, e as crianças querem voltar.

Mediadora: Como vocês se sentiriam se fossem a criança azul?

Z: Raiva.

A: Eu ia ficar triste e com raiva.

M: Eu tomaria uma atitude, eu sairia correndo para dentro do shopping, porque o cara não pode proibir uma pessoa de entrar no shopping, ele não tem esse direito porque o shopping é público, ele não é ninguém pra falar que as crianças não podem entrar no shopping.

Mediadora: E se você fosse uma dessas crianças laranjas?

J: Eu ficaria triste por causa do meu amigo.

Z: Eu também ficaria triste.

A: Eu ficaria bem chateada e ninguém tem o direito de ficar falando pras pessoas o que elas devem ou não fazer, sendo que não é nenhum tipo de responsável. Eu acho que não é certo.

M: Eu acho que se eu fosse a criança laranja eu faria o que o menino azul tava falando, eu não acharia nada justo eu ligaria para o meu pai e para minha mãe, porque ele não tem o direito de proibir a criança de entrar no shopping, nem se ele fosse uma polícia, a não ser que as crianças já tenham roubado o shopping.

Mediadora: Se você fosse uma criança laranja, você chamaria um adulto para ajudar na situação?

M: É um familiar meu, porque se fosse outra pessoa talvez ele poderia fazer igual esse cara ai.

A: Na minha visão é o cara que é racista e daí às vezes existem mais racistas no mundo, ou seja, eles não teriam muito com quem chamar, só com outra pessoa laranja, um adulto laranja.

M: No caso um familiar dele, mesmo que o pai dele não for do mesmo tom de pele eu acho que ele iria defender a criança.

Mediadora: Para chamar alguém então teria que ser um adulto laranja? É isso?

M: Não necessariamente, poderia ser alguém que não acha certo isso.

A: Alguém que não acha certo fazer o que o cara azul está fazendo.

M: Porque às vezes outra pessoa laranja pode ficar com medo também.

Mediadora: Ficar com medo de quem M.?

M: Sei lá, porque se for uma situação racista, por exemplo, são muito mais pessoas brancas né? Então eles poderiam ficar com medo e se acumularem.

A: Tipo aquele cara que morreu.

Mediadora: Calma, vocês falaram várias coisas, deixa eu fazer uma perguntas. Vocês estão falando que o adulto nessa situação que é racista?

Todos - Isso

Mediadora: Por quê?

A: Ah sei lá, porque ele não deixa a criança azul brincar com as crianças laranja.

Mediadora: Para resolver essa situação vocês chamariam um adulto, que poderia ser azul ou laranja?

A: Isso, mas que não concorda com essa situação.

M: Poderia ser uma multidão de crianças.

Momento 1 - Situação 2

Mediadora: Como a gente tem pouco tempo, eu vou ler todas as perguntas e vocês tentam fazer uma fala respondendo as perguntas que vocês quiserem ou todas.

A: Eu acho que as pessoas laranjas que tem cabelo liso, tem preconceito com as pessoas que tem o cabelo todo enrolado, então por isso quer cortar o cabelo da criança.

M: Nessa situação está sendo o contrário as pessoas laranjas estão tendo preconceito com as pessoas verdes, porque agora tá verde, antes era azul. eu também acho que pode ser isso, porque não precisa necessariamente ser uma escola, pode ser um lugar que as pessoas tem preconceito com o cabelo enrolado e não vão deixar elas entrarem só por conta do cabelo igual na outra imagem, só por conta do tom de pele, e agora é só por causa do cabelo.

Mediadora: Essas pessoas têm o mesmo tom de pele que as outras crianças na outra imagem?

M: Não, antes era azul e agora são verde e os tons de laranja são diferentes.

J: Eu acho que pode ser isso, mas mais provável que eles estejam num cabeleireiro ai o pai não quer que ela corte o cabelo dele só porque elas são diferentes.

Mediadora: O que está escrito no fundo?

Observadora: Explica o que é secretária.

Z. Parece estar ansioso pra falar porque percebeu algo*

Z: Não é que falou que às vezes a secretária vai barrar a pessoa que não pode entrar?

Mediadora: Você acha que eles estão barrando?

Z: Sim, porque o cabelo da criança é enrolado. Eu acho que esse cara talvez seja, tem um menininho segurando a mão dele não tem? Eu acho que é o pai acho que ele foi pedir pra secretaria porque (Ruído)

Mediadora: Você acha que o pai proibiu o menino de ir na secretária porque as moças são laranjas, isso?

E. Concorda.

Momento 2

Mediadora: Vocês conseguem fazer algum paralelo entre essas situações que a gente mostrou de pessoas azuis/verdes e laranjas e o nosso?

M: No caso nessas duas imagens, principalmente na primeira, na primeira é como se

fosse o azul e as pessoas brancas e o laranja as pessoas negras e aí ele não deixava entrar por conta do tom de pele. Mas na 2a não necessariamente tava trocado, mas eu acho que tinha a ver com o cabelo.

Observadora: M., vc acha que então que no nosso mundo, seria mais comum uma situação em que uma pessoa branca seria barrada no shopping, mais que uma pessoa negra?

M: Acho que pessoas... não sei, eu acho que de verdade ninguém seria barrado de ser entrado no shopping, mas nessa situação aí seriam pessoas negras, porque no shopping normalmente a entrada é aberta.

Z.: Antes as pessoas brancas não podiam brincar com as pessoas negras, é que minha mãe me mostrou um pouquinho de um documentário que chama Blue eyes, brown eyes, que aí a sala de aula só tinham crianças brancas naquela sala de aula, daí foi um pouquinho depois de aquela professora tinha feito do blue eyes e brown eyes, logo depois que o Luther King, tinha morrido daí antes as crianças de blue eyes ele tava falando que eram melhores e ela falou que não podiam brincar porque elas tavam com as crianças de brown eyes, meio que elas estavam brincando, e no 2o dia era ao contrário.

Mediadora: Você acha que as pessoas verdes e laranjas representam mais as pessoas brancas ou negras?

Z: Eu acho que as pessoas brancas vão barrar mais as pessoas negras.

Mediadora: Quem é quem?

Z: Eu tenho que pensar.

M: É meio que o que o Z. Disse que antes as pessoas negras eram barradas, depois as pessoas brancas.

Mediadora: Vou seguir a lógica da M. então, ela disse que as pessoas verde são brancas, então nesse caso o segurança que também é uma pessoa branca está barrando uma criança branca de entrar no shopping enquanto a crianças negras podem entrar no shopping. e na segunda situação, segundo a lógica da M. um pai e um filho brancos com cabelo enrolado e as secretarias, que são pessoas negras, estão barrando o pai e o filho por causa do cabelo.

A: acho que faz sentido. Eu lembrei da história da Katherine, ela queria entrar numa universidade que era só para brancos, ai ela teve que estudar numa escola só de negros, ela era muito inteligente e ela foi passando de ano, eu assisti o trailer do filme né? Ai o policial parou e falou assim: da NASA, eu não sabia que e uma das mulheres interrompeu e disse que poucas mulheres entram na NASA, mas ele ia falar das pessoas negras.

Mediadora: Então vocês estão falando que na história da Katharine as pessoas negras eram barradas de estudar na escola, é isso que você tá falando A.?

A.: Uhum.

Mediadora: Então se as pessoas negras eram barradas de estudar na escola, porque uma criança branca seria barrada de entrar no shopping?

A: Eu acho que ela não foi barrada de entrar no shopping, ela foi impedida de brincar com as crianças laranjas.

M: Peraí *teacher*, que está sendo contrário, pq a pessoa branca tá sendo barrada duas vezes. Na verdade o segurança está barrando as crianças laranjas e a criança azul está falando que ele deveria deixar as crianças laranja entrarem.

J: Eu tenho um livro muito legal que chama: It's ok to be different. Nessa imagem (1) eu acho que as laranjas são as negras e as azuis são as brancas porque eu acho que eles estavam brincando do lado de fora do shopping mesmo daí o pai dele, eu acho que é o pai dele tá bom?, veio falar para ele que ele não podia brincar com as pessoas laranjas

Z: Eu acho que é isso, pera não... deixa eu pensar.

Mediadora: Conta a situação da carta.

J: Mas *teacher* não faz muito sentido, uma criança negra ser barrada por um segurança negro, porque ele deveria ser contra o preconceito.

A: Mas se você pensar o Michael Jackson era negro e ele foi se clareando, eu acho que ele tinha preconceito contra a cor dele, por isso ele foi se clareando.

Z: Racismo sistemático? Ai! Eu não tô no mudo! Eu tava falando com a minha mãe.

Mediadora: O que a sua mãe te falou Z.?

Mãe de Z. : O que eu falo sobre racismos sistemático?

Z: Você fala bastante sobre racismo.

Mediadora: O que você pegou disso tudo que a sua mãe fala Z.? E que você consegue relacionar com a carta?

Z: Eu lembro que uma vez que a minha mãe tinha falado que pessoas negras do sul não acham que são negras, porque ela tava vendo no jornal o caso do Ronaldinho gaúcho.

Mediadora: Então você acha que então seria possível, que faz sentido de alguma forma na realidade, ou seja, que poderia acontecer na realidade o segurança negro barrar uma criança negra?

Z: Sim.

M: Ou às vezes também achar que só adultos também podem, mesmo que as outras também eram crianças, não sei. Acho que por ser uma criança e negra o segurança acha que pode barrar uma pessoa, acho que por a pessoa ser maior que uma criança, acho que vocês entenderam.

Mediadora: Qual é o trabalho do segurança?

M: Proteger o shopping.

J: É mais ou menos isso.

Mediadora: Proteger o shopping, se o trabalho dele é proteger o shopping...

Z: Eu acho que ele deve achar que o menino negro era ladrão.

J: Mas Z. Ele era negro. Eu não sei, eu acho muito difícil.

M: Oh *teacher*, mas se aconteceu é porque é possível.

Mediadora: Aconteceu, é um caso real...

(voz da mãe do Z. ao fundo)

Z- Ahhh isso é racismo sistemático!

Mediadora: O que é Z.? Fala pra gente.

Z: É que o segurança negro está barrando o menino negro ele tá fazendo o racismo sistemático.

Mediadora: Então ele faz parte de um sistema que mesmo ele sendo negro ele acha que esse menino... Alguém falou que o segurança acha que esse menino é ladrão

Z: Eu falei.

Mediadora: Então ele faz parte de um sistema em que todo mundo acredita nisso, então ele acaba reproduzindo.

M: No caso um sistema injusto.

A: *Teacher* eu tenho uma pergunta, na situação (2) ela aconteceu?

Mediadora: relata a situação 2.

M: Mas a pessoa, ela era negra?

Mediadora: Qual delas?

M: A que foi barrada?

Mediadora: Sim o pai e o menino foram barrados e eles usavam *black power*, vocês sabem o que é *black power*? Do que eu tô falando?

M: Sim.

Momento 3

M: Eu achei legal.

A: Eu gostei.

Mediadora: O que vocês acham que ele quer ensinar? Pra que a gente tá fazendo esse jogo?

A: Para as pessoas não cometerem racismo?

M: Para as pessoas não cometerem racismo e preconceito.

Mediadora: Vocês acham que as ilustrações ficaram legais? As perguntas foram boas para interagir?

Z: Assim ficou legal.

M: Eu gostei.

J: Eu achei esse jogo muito legal, e eu acho que ele quis ensinar que mesmo a gente sendo diferente, a gente tem o mesmo valor, todos somos pessoas.

Z: A raça humana.

Mediadora: Vocês conversam em casa ou na escola sobre racismo

M: Às vezes sim.

A: Eu já conversei em casa com meus pais sobre isso. Outro dia eu ia assistir a notícia sobre o *Black Lives Matter*, mas eu não consegui ver. Eu e meu pai a gente ficou assistindo o jornal do enterro do moço, desculpa não consigo lembrar o nome dele, daí a gente ficou assistindo, depois era o governador ele ficou na frente do caixão ficou na frente do caixão e ele pediu desculpas.

M: Eu também vi uma coisa muito legal, porque o policial que tinha matado o moço, como é o nome? Isso, o George Floyd, eu vi que eles estavam brigando e o polícia tava com um monte de coisa, mas a chefe dele era uma policial menina e negra, ela barrou ele e não deixou continuar falando.

A: Ele foi preso né?

Mediadora: Quando a gente presencia cenas assim, dá pra gente fazer alguma coisa?

A: Chamar um adulto, alguma coisa para impedir.

M: Eu não sei dizer agora, mas acho que se eu tivesse em uma situação assim eu faria alguma coisa.

Mediadora: Vocês já viram uma situação semelhante?

M: Não, ver ao vivo assim não.

Z. Escreve no chat: Desde que o George Floyd mais de 33 jovens negros ou latinos foram assassinados pela polícia (mãe e ele ;nos estados unidos)

A: *Teacher* posso falar uma coisa? Depois mostrou no jornal que o irmão do George Floyd, é isso né? Ele falou assim: eu to feliz com as manifestações, mas eu to triste com o que ela causou, porque destruiu muita coisa né?

M: Eu não sei se ele viu isso, mas eu vi que também não foi tão boa assim por causa do que a A. disse por causa do corona né? E muita gente tava sem máscara.

Z. Escreve no chat: O caso do João Pedro.

J: O BTS doou 1 milhão de dólares pro *black lives matter*.

Mediadora: O Z. falou do caso do João Pedro, vocês ouviram falar?

E: Eu não conheço

A: O que aconteceu?

E: Eu quero saber:

Mediadora: Alguém sabe explicar? Z.?

Z: Ele foi morto dentro de casa e foi a polícia que deu um tiro nele, ele tava assistindo TV!

E: Ele era negro?

Z.: Sim.

J. escreve no chat: E tem o caso do Miguel.

Mediadora: Você quer contar J.?

J: É muito triste o caso dele, ele foi colocado no elevador.

M: Tem o caso do menino que a mãe foi passear com os cachorros e a patroa colocou ele no elevador...

J: É o caso do Miguel.

M: Isso.

A: Ah é o menino que caiu do prédio. A patroa colocou ele no elevador e aí ela apertou um andar e ele caiu no vão do 9º andar e morreu.

E: Eu não entendi o que aconteceu, como ele caiu?

11/06/2020

Momento 1 - Situação 1

Mediadora: O que vocês acham que está acontecendo nessa situação?

D.i: Racismo! Sabe por quê? Tem gente que não está sendo tratado como todos.

Mediadora: Quem não está sendo tratado como todos? Os laranjas não estão sendo tratados como todos? Ou os verdes?

Y.: Os laranjas!

D.: Os verdes!

G.: O verdinho não está sendo tratado como todos!

Mediadora: Então vamos lá: tem gente que acha que são os verdes, tem gente que acha que são os laranjas.

G.: O professor tá brigando com o único menino verde. O resto, laranjinha, tão todos brincando. É como antigamente, do racismo com os negros. É como antigamente desse negócio.

Y.: Mas tem mais pessoas verdes no mundo!

G.: Tudo bem, mas agora tem mais laranja e o professor só tá brigando com o verdinho.

P.: Mas o professor é verde!

S.: Eu acho que ele tá brigando com o filho porque ele está brincando com os laranjas.

G.: Ahhhh, deve ser isso! Ele tá brincando com crianças que não são da cor dele e ele tá tipo "Poxa pai" ou "Poxa professor, eu quero brincar com os meus amiguinhos, qual é o problema? Tu é racista, é?"

Mediadora: Entendi. E onde eles estão, gente?

P.: Na escola.

Y.: No shopping!

G.: No shopping.

Mediadora: O gente... Então, eles estão no shopping. E quem vocês acham que é esse adulto? O professor, o pai...?

G.: O segurança!

Mediadora: Segurança do shopping?

G.: Pode ser.

Y.: Ele tá achando que ele tá roubando! Eu conheço uma pessoa que ela não gostava de entrar no shopping de chinelo. Aí eles entraram em uma loja e porque ele é negro e tava de chinelo, pediram pra ele sair porque acharam que ele era menino da rua. A mãe deu um chilique no shopping!

Mediadora: É seu amigo? Quem é a pessoa dessa história que você tá contando?

Y.: Passou no jornal.

Mediadora: Ah, passou no jornal! E então, você acha que essa situação que você contou tem a ver com essa situação aqui? Você acha que é a mesma coisa?

Y.: Ah, sei lá. Se é o segurança porque que o segurança do shopping vai tá falando

com ele. Ou se é negro não pode brincar com os outros.

Mediadora: Quem que concorda?

S.: *Teacher*, você disse que eles sentem frio, calor e fome. E ele não sentem fome não?

Mediadora: Sentem, S. Eles sentem tudo igual a gente! E gente, quem concorda com isso que a Y. tava falando? Ninguém concorda?

G.: Eu concordo!

S.: *Teacher*, eu acho que o cara verde gigante ali é pai dele e as crianças foram pro shopping. O pai trabalha no shopping e a criança dele foi brincar com ele, pronto.

G.: Pra mim parece que o verdinho tá brincando com os outros, não que eles estão xingando, os meninos.

Mediadora: Você acha que eles são amigos?

G.: Eu acho que os segurança ou sei lá quem é tá brigando com o menininho só porque ele tá brincando com crianças que não são da cor dele.

Mediadora: Você acha que o adulto é o segurança, é isso?

G.: Uhum.

F.: Eu tô achando que esse cara é o prefeito. Tô achando que ele tem cara de prefeito.

Mediadora: E o que você acha que ele tá fazendo?

F.: Eu to achando que o prefeito não deixa o laranja brincar com o verde. É a lei da cidade.

P.: Não pode brincar porque se não eles vão ficar marrons.

Mediadora: Vocês concordam que eles são amigos? A S. acha que não, a G. acha que sim.

P.: Eles são amigos mas o pai não deixa ele brincar se não aquele que é verde vai ficar marrom.

Mediadora: Então quais que são as semelhanças e diferenças e semelhanças entre as crianças?

F.: A cor!

G.: A cor e o direito. O verdinho não tem direito de brincar com os laranjinhas, pelo que parece. O direito dele não é igual ao dos laranjinhas, parece.

Mediadora: O verde tem menos direitos que os laranjas, é isso?

G.: Pra mim tem alguma coisa a ver com quando os negros eram escravos, que eles não tinham direitos iguais aos brancos. Eles eram mais pobres, os negros, não tinham tanto direito... Normalmente tinham que trabalhar mais do que os brancos.

Y.: Por que que vocês não botaram os brancos, laranjas, brancos, e os verdes pretos?

Mediadora: O que você acha? Que os laranjas representam as pessoas brancas e os verdes as negras, é isso?

F.: Ou talvez... Acho que o verde é judeu e os laranjas católicos.

G.: Agora eu não sei.

Mediadora: Hum... É uma leitura também. E então vocês acham que essas crianças são amigas e aí algumas crianças já responderam isso, mas "Porque você acha que o adulto está tratando diferente uma das crianças?"

G.: Falta de direito.

Mediadora: E gente, como vocês se sentiriam se vocês fossem a criança que está sendo tratada diferente?

G.: Eu me sentiria muito mal, *Teacher*. Muito mal.

D.: Eu me sentiria isolado, sabe? Pelas pessoas que não tem a mesma cor que você.

F.: Eu me sentiria orgulhoso por ser diferente.

Mediadora: Mesmo se você estivesse passando por essa situação, de ter direitos diferentes?

F.: Eu ainda estaria orgulhoso, mas um pouquinho triste.

S.: Muito triste porque eu queria brincar com o laranjinha também.

M.: Eu ficaria muito triste.

Mediadora: Gente, e se vocês fossem uma dessas crianças laranjas, que seria amiga dessa criança verde que está sendo tratada diferente? O que vocês fariam?

G.: Eu ia contar pra minha mãe.

Mediadora: Contar pra sua mãe?

F.: Eu ia pra cima do prefeito!

Mediadora: Ia pra cima do prefeito? E o que mais vocês fariam?

F.: Eu ia falar pra minha mãe e a gente ia pro shopping e sair da cidade, se não o prefeito ia brigar.

Mediadora: E alguém ia fazer alguma outra coisa?

D.: Pra cima do prefeito! Vamos lá!

G.: Eu ia pra delegacia. Ia falar "Olha só, eu tenho tantos direitos quanto os laranja. Porque que eu não posso brincar com eles? Eu preciso que você denuncie o cara!"

Mediadora: Se você fosse laranja, também iria na delegacia?

P.: Eu ia mandar prender aquele prefeito maldito.

Y.: Vamos fazer uma greve!

G.: Se eu fosse a laranja eu partiria pra cima!

Mediadora: Você então só iria pra delegacia se fosse a criança verde. Se fosse a laranja, você ia bater?

G.: É! Ele só tá brigando com o verdinho. Por que que ele não briga também com o laranja, sendo que eles também tão brincando?

Y.: Eu ia chorar muito e eu ia gritar no ouvido do prefeito e ele ia embora rapidinho!

G.: Na verdade eu ia fazer assim: eu ia pra casa e eu ia falar com a minha mãe e ia falar assim "Ô mãe, o cara não sabe igualar as pessoa!" e ela ia falar assim "Pega o chinelo que a gente vai dá nele. Pega o chinelo".

Mediadora: Alguém mais quer contar o que faria se fosse uma das crianças laranjas?

P.: Eu iria chamar todo mundo é da minha cor e todo mundo que não é da mesma cor que eu, mas que gostaria de defender as pessoas e eu iria começar um movimento pra ir pra cima daquele prefeito maldito.

D.: Eu se fosse uma criança laranja eu falaria "Hahaha, se ferrou, otário". Tô brincando. Se eu fosse laranja eu faria... Eu não sei. Eu ia pra casa chorar. Não. Sei lá. Continuaría brincando? Problema é dele. Tipo, eu não posso fazer nada, porque eu sou uma criança né, então eu continuaria brincando.

Mediadora: Tá. Algumas crianças falaram que chamariam um adulto.

G.: Eu acho que na verdade, se eu fosse laranja, eu choraria também. Tipo... O cara não sabe igualar as pessoas e a criança que sofre? Eu choraria e chamaria a minha mãe pra bater nele.

Y.: Eu ia chamar qualquer adulto. Conversar, me acalmar e a gente ia dar um jeito juntos. Com qualquer

Mediadora: Alguém quer falar mais alguma coisa dessa carta antes da gente ir pra próxima?

G.: Não...

Mediadora: Tá. Depois eu volto nas cartas pra explicar pra vocês.

F.: Porque que esse shopping é amarelo?

Mediadora: Porque esse shopping é amarelo?

Y.: Porque esse shopping é só pra amarelos!

Mediadora: Vocês acham que é um shopping que é só pra gente amarela?

D.: É, só pra gente laranja.

Y.: Mas tem verde lá no quadro. Alguma coisa verde!

Mediadora: O que vocês acham dessa teoria? O shopping é laranja porque só pode entrar gente laranja?

G.: Não concordo porque o segurança ou quem quer que ele seja é verde.

Y.: Mas o prefeito não tá dentro, ele tá do lado do shopping. Eles tão entrando no shopping.

G.: Porque que o prefeito, que é de uma cor diferente, faria essa lei?

Y.: Deve ter um shopping pra eles também. Deve ser tudo barato lá.

Mediadora: Porquê?

Y.: Por causa do racismo.

Momento 1 - Situação 2

Mediadora: Entendi... Podemos ir pra próxima cena? É essa aqui. Temos essa cena. O que vocês acham que tá acontecendo aqui?

D.: Ela vai cortar o cabelo da criança.

G.: Ela vai machucar o menino porque tá no lugar que ele não podia.

F.: Secretária? Porque que tem uma tesoura na secretária?

Mediadora: O que que está acontecendo aqui na secretária?

Y.: Eu acho que o homem tá tentando matricular o filho e a secretária não deixou.

G.: Não é da cor dele...

Y.: Eu acho que pode ser que ou ela viu que a cor dele era diferente, porque eu acho que tem escola pra branco e escola pra pretos, ou eu acho que ela foi matricular ele e ele não tinha dinheiro para a escola.

Mediadora: E o que a tesoura tinha a ver com isso tudo?

Y.: Ela tá querendo matar ele!

Mediadora: Vocês são bem trágicos, né? Fala G.!

G.: Eu acho que o pai tentou matricular o filho na escola, só que não era uma escola da cor dele, e a mulher se sentiu incomodada e tá tá tá, vai morrer.

F.: Não! Quer cortar o cabelo.

Mediadora: Você acha que ela quer cortar o cabelo dele?

F.: É!

Y.: Ela deve ter achado o cabelo dele muito bonito por ele ser negro!

Mediadora: Ela deve ter achado o cabelo dele muito bonito e quer cortar?

Y.: É! Ou ela tá vendo que eles tão com roupas legais. Tá vendo eles ali e vai cortar porque ela não quer que eles tenham isso.

G.: Ou ela deve ter cortado uma fita e disse "A escola é pra vocês". Tic!

F.: Mas porque que ele tá colocando a mão ali?

G.: É, isso é estranho. Ela vai cortar a mão dele?

F.: Verdade! Ela vai cortar a unha!

Y.: Acho que ela quer matar o filho.

F.: Eles colocaram a placa de secretária, mas é a manicure.

Mediadora: E vocês que não falaram ainda, o que acham?

P.: É a secretária da manicure!

Y.: Eu acho que nessa cena o homem foi cortar o cabelo e a mulher falou que...

D.: Não! Ela tá apontando pro menininho e o homem falou que... Ele tá mostrando a palma, como se tivesse impedindo!

Mediadora: Uhum. E o que você acha que ela quer fazer com o menino, D.? Que o homem tá falando que não?

D.: Quer cortar, quer cortar o fígado dele porque ele é verde. Ele é mais bonito que ela! E ela não aceita isso só porque ele é verde.

G.: Ou ela é secretária do hospital e ela achou que ele ia doar o fígado dele e ele falou "Não não não! Eu não!"

P.: Eu acho que é mais ou menos a ideia da G..

Y.: Ele foi muito bem na escola e a professora... A secretária não aceita!

Mediadora: Que nem aquele filme que a gente viu? E aí, gente, só então pra perguntar as outras perguntas. Isso aqui tá acontecendo numa escola e tem a ver com o cabelo. Aí tem a pergunta: Na sua opinião, o cabelo de uma pessoa interfere no dia a dia de uma escola? Por quê? E porque você acha que isso está acontecendo? E o que você faria se fosse o pai dessa criança?

D.: Eu raspei e todo mundo me estranhou. Parecia que eu não era mais o D. quando eu raspei o cabelo. Ninguém teve coragem de me dar um parabéns e um abraço, só o Fê e o Z., meu.

Mediadora: Então, D., quando você cortou o cabelo de uma forma muito diferente, as pessoas te trataram de um jeito diferente e isso impactou você? Você acha? Porque você acha que isso aconteceu?

D.: Porque... Não é legal.

Y.: Eu quero falar. Eu acho que deve ser igual na Coréia, só que com racismo, porque todos os meninos têm que ter o cabelo igual e normalmente... Nada.

Mediadora: Fala!

Y.: Aí eu acho que nessa escola tem que ter o cabelo igual. Se eu fosse o pai dessa criança eu ia cortar o cabelo dessa mulher.

Mediadora: Alguém quer falar alguma coisa dessa imagem?

S.: Eu acho que o menino pode ter quebrado a tesoura e o pai tá lá pra defender ele.

Mediadora: Ah, cê acha que o menino quebrou a tesoura e o pai tá lá pra defender ele?

S.: Sim, eu acho que é isso. Eu não entendi aquela mulher ali atrás!

Mediadora: Quem você acha que é essa mulher?

F.: A diretora ou a secretária.

Mediadora: Gente, se vocês fossem o pai, o que vocês iam fazer?

D.: Olha, eu não faria nada se eu fosse esse homem porque, além dela ser laranja, eu seria covarde. Eu seria covarde porque ela é mulher e ela é de outra cor, né? E os laranjas são como os brancos e os verdes como os pretos, lembra? Por isso que eu não faria nada, porque talvez eu seria covarde e elas também são laranjas e verdes é como se fossem inferiores.

Mediadora: Você acha que as pessoas laranjas acham que as verdes são inferiores?

D.: Sim!

Y.: Eu conversaria com a moça. Como mãe. Como pai eu daria um chute nela.

Mediadora: Porquê? Qual é a diferença de ser mãe ou ser pai?

Y.: Minha mãe é bem mais calminha.

Mediadora: Ahhh... Entendi.

D.: Aqui é ao contrário.

Y.: Dá pra essa laranja em pé ser a mãe do menino e aí ela tá atrás da moça, da secretária, porque ela tá com vergonha de ser laranja e ser casada com esse homem aí?

Mediadora: Ah. Ela é laranja, é casada com o verde, tá com vergonha e tá se escondendo, é isso?

Y.: É.

Mediadora: Hum...

G.: O que eu faria, eu acho que é eu daria um chute na mão dela, pra ela largar a tesoura, e ameaçaria ela triste.

Mediadora: Vocês estão bem violentos, né?

P.: Eu achei que poderia ser uma sala de aula. A professora ser aquela ali, aquele outro ser o pai do garoto e aquela ali é uma aluna que falou "Ele que quebrou a minha tesoura e ele vai ter que comprar uma pra mim!".

Mediadora: Hum... Alguém quer falar mais alguma coisa?

D.: O que ela disse pode ser verdade, mas não ser o pai do menino, mas outro professor. O menino tá na secretaria, levando uma bronca, e estão ligando para os pais porque ele vai ter que comprar outra.

Mediadora: Ah, então é um professor defendendo o menino?

D.: É, porque ele é verde também.

Mediadora: Ah, é um professor que também é verde e tá defendendo um menino verde. É isso?

D.: Pode ser.

Momento 2

Mediadora. Tá bom. Gente... Vou fazer umas perguntas da carta. A primeira é: alguns de vocês fizeram esse paralelo durante o jogo, né. Das situações da carta com a situação que vocês vivem, né, histórias que vocês já ouviram. Que que vocês enxergam de semelhanças e diferenças dessas cartas com o nosso mundo? Com a nossa sociedade... nossa vida real?

Y.: Eu acho que assim, quando eu falo comigo mesma, eu nunca vou deixar de falar que a gente é diferente. Assim... não é racismo. É que uma pessoa negra tem uma cor e eu tenho outra, e cada um é cada um. Eu gostaria que ninguém nunca tivesse me contado que o racismo existiu.

Mediadora: Você acha que o racismo é uma coisa que existe ou que existiu?

Y.: Eu acho que existiu. Não devia mais ter.

G.: O que eu prestei atenção sobre isso é que talvez tenha bastante semelhança com o mundo real de antigamente. Agora eu acho que é muito mais igualado as coisas. Mas antigamente tinha muito racismo, como os negros não podiam ficar perto dos brancos, os brancos eram mais prestigiados, os negros não. Agora as coisas são mais igualadas. Tinha essa coisa de não ter muita igualdade, agora eu acho que tem muito mais igualdade do que antes, mas ainda assim eu acho que podia ter mais.

P.: Eu só queria complementar.

D.: Eu acho que semana passada morreu o filho de uma empregada, que era negro. E

também teve outra que o policial branco enforcou o homem negro com o joelho, sem motivo.

G.: Essa história é horrível.

P.: É verdade.

D.: Então eu não acho que é tão igualado assim.

G.: Mas é muito mais igualado.

Mediadora: O D. disse que não é tão igualado assim.

Y.: Eu fico muito chateada comigo mesma quando vejo essas coisas, porque eu acho que já devia ter acabado o racismo. Eu acho que já foi. Devia acabar! Acho que tem a ver com a criação dos pais. Chega. Calma. Não tem mais racismo. Para. Já foi, sabe? Já acabou!

G.: Na verdade não acabou. Se continua, não acabou.

P.: É verdade.

D.: E racismo é só por causa de cor de pele. Isso é ridículo, sabe?

Y.: Eu tava falando com o meu pai e a gente conversou sobre isso. Eu acho que só escravizaram os negros porque eles tinham muito mais facilidade em fazer as coisas. Porque tipo... Eu acho que não faz sentido nenhum. Já me contaram que cortavam as línguas dos negros, eles ficavam a noite toda com a mão pra cima, sabe? Porque, gente? Que horrível! Coitados!

Mediadora: É horroroso mesmo.

Y.: E a pessoa mais rica do mundo é um negro.

Mediadora: Então a relação que vocês fazem dessas cartas com as nossas vidas é a questão do racismo, é isso?

D.: É!

Mediadora: E o que que vocês acharam do jogo? Gostaram das ilustrações... Das perguntas?

P.: Mas *teacher*, você não vai falar o que é mesmo, as imagens?

Mediadora: Eu vou! Gente, as imagens que a gente fez são histórias reais. Sim, essa é a ideia mesmo, vocês perceberam, que é trabalhar a questão do racismo.

F.: Mas laranja e verde?

Mediadora: Quem vocês acham que representam as pessoas brancas aqui? As pessoas laranjas ou verdes?

G.: É... As laranjas.

P.: As laranjas.

F.: As laranjas.

Mediadora: E vocês têm algum palpite do por que?

G.: Por que nas duas imagens que a gente viu, os laranjas estão mais à vontade, já os verdes tão sempre com alguma coisa... Sei lá. Nessa daí (carta 1 - cena shopping) um cara tá brigando com o menino verde e nada com o laranja. Na outra uma mulher tá apontando a tesoura para um garotinho verde, mas nada para o laranja.

Mediadora: Isso.

Observadora: O I., você não quer contar porque o shopping é laranja e o outro fundo também?

Mediadora: Sim! Eu queria falar pra vocês isso também. Então, o F. chamou a atenção para o shopping ser laranja. Vocês viram que a secretaria também tem o fundo laranja? Por que vocês acham que é assim?

G.: Talvez não seja permitido os verdes ficarem lá.

Mediadora: Então, legalmente isso, no Brasil, não existe, né. Todo mundo tem direito a acessar o shopping.

G.: Nos Estados Unidos existiu.

Mediadora: Sim, nos Estados Unidos existiu. Mas, quando você vai no shopping, por exemplo, né, nesse caso do shopping, a maior parte das pessoas que você vê que estão comprando, se divertindo, são brancas ou são negras?

P.: Pra mim dá na mesma. Pra mim, dá na mesma.

G.: Eu reparo bastante. Eu reparo bastante. Não é difícil ver negros lá, mas é mais fácil ver brancos, eu posso dizer isso. Ainda é mais fácil ver brancos.

Mediadora: E na escola? Vamos pegar a (escola), por exemplo. É mais fácil ver mais alunos brancos ou mais alunos negros?

D.: Mais pessoas brancas.

Mediadora: E vocês lembram dessa informação, do começo, que tem mais pessoas verdes do que laranja nesse mundo?

D.: Uhum.

Mediadora: Então, na nossa sociedade também. No Brasil, tem mais pessoas negras do que brancas. Se fosse pra ser igualitário, deveria ter mais pessoas brancas ou mais negras na nossa escola também?

P.: Um pouco mais de pessoas brancas, eu acho, do que de preto.

Mediadora: Por quê?

P.: Porque eu acho que... sei lá. Eu nunca vi ninguém preto na escola. Ou porque nunca bateu o break juntos ou porque eu nunca vi mesmo.

Mediadora: Mas vocês não acham estranho que mais da metade da população do Brasil seja de pessoas negras e a gente não vê elas por onde a gente passa?

P.: É.

Y.: Lá no Brás eu vejo bastante.

Mediadora: Mas pensa: Na (escola) a gente não vê muito. Lá no shopping a gente não vê muito. Por que será?

Y.: Eu vejo bastante negro lá no shopping.

Mediadora: Comecem a olhar isso. Agora não, que vocês estão em casa, mas comecem a olhar pra isso. Ou até nos desenhos e filmes que vocês assistem. Quantas pessoas ali são de que forma? É todo mundo branco? Mas a maior parte da população não é branca.

D.: A rua da mãe do meu pai é bem pobrezinha. É uma favela lá e meu pai tem muitos amigos negros. Ele brincava muito com eles. E eles nem percebiam, sabe? Isso não importava.

Mediadora: Então... A questão do shopping e da escola terem o fundo dessa cor era pra representar isso. Que às vezes, nesses espaços, a gente não vê as pessoas negras, a gente só vê as pessoas brancas. Então deixa eu contar o caso das cartas. Nesse caso, do shopping, é uma amiga nossa do grupo que contou. que aconteceu com alunos da escola dela. As crianças saíram da escola para ir ao shopping e o menino negro não pôde entrar. Ele foi barrado pelo segurança do shopping. Essa aqui, da escola, é sobre uma criança que teve a matrícula da escola negada, a menos que ele cortasse o *black power* dele. Ele usava um *black power*. Então ele só poderia estudar na escola se ele cortasse o cabelo. Não são histórias antigas. São histórias recentes.

P.: Mas é estranho um cabelo *black power*. É bem estranho.

Mediadora: Oi, P.?

P.: É estranho uma pessoa ir estudar com o cabelo *black power*. É bem estranho. É tipo maluco.

Y.: Meu pai tinha cabelo *black power*.

Mediadora: Maluco? Por que, P.?

P.: Porque é muito *black power*. É estranho. Não é normal ver isso.

Mediadora: Não é normal ver isso? Como assim?

P.: Eu nunca vi uma pessoa assim.

Mediadora: Não?

P.: Só vi uma vez, na internet.

Mediadora: Hum... Sabe, P., tem crianças na nossa escola que usam *black power*. É um tipo de penteado, não sei se é penteado mesmo, mas é uma forma que as pessoas que tem cabelo crespo usam o cabelo, porque é um formato que a gente não consegue fazer com o nosso cabelo, mas eles conseguem fazer com o cabelo deles e fica muito legal. Por exemplo... Quando... O seu cabelo, do jeito que é, você acha que se você fosse num lugar onde a maior parte das pessoas usam *black power*, o que eles iam achar do seu cabelo?

P.: Normal?

Mediadora: Cê acha que eles iam achar o seu normal, se todo mundo lá usa cabelo *black power*.

P.: É.

Y.: Imagina. Você vai num salão de cabelereiro mas todo mundo lá usa *black power*.

Mediadora: Isso. Imagina isso. Todo mundo lá usa cabelo *black power* e aí você chega lá com o seu cabelo. Como você acha que ia ser?

P.: Meio estranho.

Observadora: Imagina só, P., se você então vivesse em um lugar onde todo mundo tem o cabelo *black power*, menos você, porque isso é o normal pra eles e aí você tentasse ir para uma escola e falassem: "Não, não. Você só pode entrar aqui se seu cabelo foi *black power*. Dá um jeito de virar *black power* porque a gente não quer você aqui diferente". Já pensou?

P.: É. Ia ser meio triste.

D.: Não é meio triste, é injusto isso.

P.: É. Não é justo. E P., você acha que o seu cabelo ia te atrapalhar de aprender?

Y.: E a mulher laranja de trás?

Mediadora: É a diretora, Y.. E são histórias recentes. Vocês já estavam nascidos e até crescidos quando elas aconteceram.

Y.: Mas ela parecia gente boa!

Mediadora: É... Mas ela não teve uma atitude muito gente boa, nesse caso.

BRUNA ROYSEN AVANCINI

ELIS MOLINA JAZZAR

KAREN DE ARAUJO SILVA

IVAN MONTEIRO

09. PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM OLHAR AMPLIADO PARA AS PRÁTICAS DE REGGIO EMÍLIA

Este material foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Pedagogo no Instituto Singularidades sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis apresentado na Jornada Singular – Pedagogia/2º semestre de 2020.

SÃO PAULO
2020

Este trabalho tem como produto final a elaboração de um material didático, em formato de livro, cuja proposta é fomentar a formação continuada e em serviço nas escolas, oferecendo um recurso estruturado para o trabalho com Projetos. Tendo em vista as abordagens de Reggio Emilia e da Casa de Aprendizagens, o livro visa desenvolver uma formação relativa à Pedagogia de Projetos, respeitando e atendendo a compreensão de Educação Integral. Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é oferecer um material formativo para educadores realizarem Projetos pedagógicos em suas escolas, baseando-se nas práticas de Reggio Emilia, sob a perspectiva da Casa de Aprendizagens. Para tanto, este trabalho de conclusão de curso sustenta-se em autores como Agrello e Carvalho (2017); Barbosa e Horn (2008); Fortunato (2010); Fusari (2000); Christov (2000); Pestana (2014); Geglio (2003); Helm e Beneke (2005); Helm e Katz (2001); Hernández e Ventura (2017); Paes (2014);

1. INTRODUÇÃO

"A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo."
(As cem linguagens da criança, Lóris Malaguzzi)

Ao longo da nossa trajetória acadêmica, percebemos a importância e, ao mesmo tempo, as problemáticas que envolvem a temática da "formação continuada de professores". Na prática, nota-se uma defasagem e pouco estímulo ou investimento na formação em serviço e continuada de professores, onde, por vezes, prioriza-se as inúmeras demandas da rotina da instituição. Reforçamos a relevância da formação continuada que tem como fim:

(...) subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento do contexto escolar em que atuam", propondo "um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras. (FUSARI, 2000, p.9)

Além disso, todos nós, em nossas experiências profissionais, vivenciamos de maneiras distintas a realização de Projetos em sala de aula, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Muitas vezes, a realização dos projetos ocorria de maneira padronizada, repetitiva e superficial, sem grande participação das crianças na tomada de decisões fundamentais ao desenvolvimento das etapas dos projetos.

Assim, elaborar projetos e a possibilidade de oferecer recursos e ferramentas com maior profundidade em formações continuadas de professores garante um cuidado maior para que os Projetos não se tornem algo rotineiro e que se perca em seu objetivo fundamental.

Um dos aspectos que nos parece importante descrever neste inventário de última hora é que os Projetos não podem ser de maneira generalizada e seguindo um ímpeto inovador sem desvirtuá-los. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional (...) e necessidade de mudança de um grupo de docentes. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 2017, p. 10/11)

Percebemos, assim, a possibilidade de, a partir da criação de um material fundamentado na Pedagogia de Projeto, pensar a formação continuada de educadores para a elaboração de Projetos nas salas de aula. Entendemos a necessidade e importância da construção coletiva do conhecimento e da troca de saberes e a potência da construção de Projetos fundamentados, para a infância nas escolas. Desse modo, defendemos essa perspectiva à luz da compreensão da Educação Integral que

Traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. (GUARÁ, 2006, p. 16, apud PAES, 2014)

A autonomia, a contextualização e a formação integral são, para o grupo, pilares essenciais ao se tratar de educação. A aproximação prática com a Pedagogia de Projetos foi fundamental para perceber que a palavra "projeto" é extremamente desgastada e mal empregada, uma vez que diversas instituições e educadores a utilizam para descrever sequências didáticas ou propostas em grupo.

Disseminar a Pedagogia de Projetos e aproximar de educadores conceitos e caminhos para que os conhecimentos sejam construídos com base na autonomia, identidade e alteridade foi um grande motivador para a criação do material didático apresentado neste pré-projeto. Assim como argumentam Helm e Beneke (2005),

O trabalho realizado por meio de projetos oferece oportunidades para a construção de habilidades e de atitudes inerentes à resiliência. Quando as crianças investigam assuntos de seu interesse, aprendem o que é satisfazer a própria curiosidade. Elas aprendem como fazer perguntas, como identificar adultos que podem lhes dar informações e como usar os recursos disponíveis. Quando elas representam o que aprendem, pela criação de uma brincadeira (...) elas resolvem problemas e aprendem a trabalhar com os outros para encontrar soluções. O mais importante para a resiliência é, contudo, o desenvolvimento da confiança em si próprio. (HELM & BENEKE, 2005, p.19)

O projeto consiste na elaboração de um material didático, destinado a educadores com o objetivo de facilitar o contato com a Pedagogia de Projetos. Este material permitirá aos educadores ter fácil acesso aos conceitos envolvidos na elaboração de um projeto, bem como facilitará a implementação deste modelo pedagógico nas instituições de ensino como um todo, ou mesmo em uma única sala de aula.

Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem por meio da Pedagogia de Projetos seja uma forma de garantir uma educação integral, entendendo as diferentes dimensões e campos da infância, além de potencializar as múltiplas linguagens das crianças. A Pedagogia de Projetos, que se inicia com Dewey, pretende aproximar a escola da criança, trazendo os assuntos para o agora e colocando a criança como centro das aprendizagens, sendo a escola responsável por “preparar os alunos para a vida democrática, para a participação social, deve praticar a democracia dentro dela, dando preferência à aprendizagem por descoberta” (AGRELLO & CARVALHO, 2017, p. 50). Ainda, os projetos permitem que as matérias/disciplinas/conteúdos sejam trabalhados de forma transdisciplinar, colaborando, também, para as aprendizagens.

Consideramos que seja de grande relevância a construção de um material formativo que explique aos educadores o porquê de a Pedagogia de Projetos ser um tema tão recorrente quando o assunto é formação integral da criança. Pelo nosso histórico de experiências vividas em diferentes instituições de ensino e segmentos da Educação, percebemos a falta de conhecimento em relação ao tema e possíveis dificuldades que as escolas que aplicam projetos enfrentam, como por exemplo, temas repetitivos, materiais já prontos e professores que não estão preparados para lidar com determinadas temáticas.

Diante das pesquisas e vivências escolares do grupo, o livro a ser elaborado pretende se apoiar nas abordagens de Reggio Emilia e, mais especificamente, no modelo adotado pela Casa de Aprendizagens, escola que tocou o grupo por aliar a Pedagogia de Projetos à priorização da formação de professores.

Reggio Emilia foi uma das cidades italianas devastadas pela segunda guerra mundial e, viu nas crianças e, por consequência, na educação destas a oportunidade de se reerguer. Seguindo os ideais do pedagogo Loris Malaguzzi, as escolas de educação infantil da região passaram a adotar uma abordagem pedagógica voltada para a criança como protagonista na construção de seu conhecimento¹, tornando a tarefa prioritária dos adultos a escuta e o reconhecimento das múltiplas linguagens das crianças.

A Casa de Aprendizagens, por sua vez, é uma escola particular localizada na Zona Oeste de São Paulo, que tem as abordagens reggio emilianas como inspiração. Assim, partindo destas referências italianas, a escola expandiu o olhar para os considerados projetos e redesenhou-os de forma a aplicá-los em todos os segmentos, com o mesmo objetivo, de potencializar as mais de Cem Linguagens infantis.

O presente trabalho não pretende, no entanto, reproduzir as práticas adotadas pela escola mas, sim, tê-las como inspiração. Isto porque, o material a ser produzido busca, justamente, mostrar diferentes alternativas possibilitadas pela pedagogia de projetos, o que, naturalmente, demanda uma expansão de olhares e práticas, considerando os diferentes contextos dos leitores potenciais. A fim de garantir essa expansão, ainda que neste momento inicial, foi realizado um levantamento bibliográfico de diferentes autores que pesquisam a temática de projetos para que possamos ter como referência e inspiração o projeto da Casa de Aprendizagens, sem torná-lo uma estrutura rígida a ser copiada.

Dessa forma, a presente construção se dará no sentido de sistematizar os conhecimentos adquiridos e executados nestes dois espaços, a fim de torná-los acessíveis e expandir, não só o entendimento, mas a aplicação deste modelo pedagógico que tem se mostrado bastante potente na atualidade. Pretendemos, assim, desenvolver caminhos e possibilidades para educadores de diferentes instituições e segmentos em conformidade com as ideais da Pedagogia de Projetos.

Temos como proposta dar acessibilidade à Pedagogia de Projetos, ampliando a concepção utilizada hoje na Casa de Aprendizagens. Assim, o que hoje tem como ponto de partida e culminância apresentações teatrais, será expandido para outras linguagens, seguindo a teoria das Cem Linguagens de Loris Malaguzzi. Esta mudança possibilita que educadores de outras instituições que não dispõem da mesma infraestrutura, recursos, ou apoio da gestão, possam, em sua prática, utilizar-se de Projetos Pedagógicos.

2. CAMPO DE PESQUISA

- Reuniões com Rosa Bertholini, dona e diretora da Casa de Aprendizagens.
- Encontros e entrevistas com educadores tutores e assistentes da Casa de Aprendizagens.
- Levantamento bibliográfico sobre diferentes teóricos do campo da Educação a respeito de “Pedagogia de Projetos” e “Formação Continuada”.
- Levantamento histórico e bibliográfico sobre a reconstrução da cidade de Reggio Emilia com base na construção de escolas e em uma nova metodologia de ensino, tendo a formação humana como base.
- Conversas e entrevistas com educadores de diversas instituições a respeito da percepção que possuem sobre a Pedagogia de Projetos, se a utilizam em sua prática e, se sim, de que maneira aplicam em suas instituições.
- Definição de propostas de mobilização de professores e preparação deles para que estejam habilitados para garantir um projeto de qualidade e coerente com as possibilidades deles.
- Entrevistas e conversas com educadores que utilizam-se da metodologia de Projetos Pedagógico no exercício da docência.
- Pesquisa qualitativa e quantitativa, por meio do Google Formulários, com educadores e educadoras que tiveram contato com o material

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Em relação à formação continuada de professores, Fusari (2000) teoriza que esta deve ser encarada pelos gestores da escola “como valor e condições básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação” (FUSARI, 2000, p.22). Além disso, o autor encara o ato de “formar” como um “processo de proporcionar referências e parâmetros (...) e que (...) favorece uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações que têm sido desenvolvidas na formação de professores” (FUSARI, 2000, p.25). Desta maneira, Fusari enaltece o valor da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores por ser um processo que amplia as possibilidades de ensino e práticas pedagógicas, proporcionando um olhar crítico a respeito da própria prática.

Diante da importância da formação continuada para o trabalho significativo de professores em sala de aula, a proposta dessa pesquisa é a de

aproximar docentes ao trabalho com projetos, uma vez que este modelo incorpora uma perspectiva transdisciplinar, que afasta o currículo de um documento separado em diversas disciplinas independentes entre si:

É imprescindível refutamos as simplificações, pois o conhecimento está cada vez mais emaranhado, e todas as situações complexas incluem um percentual de erro. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. (BARBOSA & HORN, 2008, p.25).

Segundo Helm & Beneke (2005), ao convidar a criança a assumir um papel de protagonista e investigadora, elas são instigadas a pensar e descobrir respostas às próprias perguntas, exercitando uma curiosidade intelectual e fazendo com que as crianças sintam-se responsáveis pelo projeto. Assim, “Os projetos abrem espaços nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente” (HELM & BENEKE, 2005, p.23).

A formação de professores está, portanto, diretamente relacionada à necessidade de reinvenção do educador e de sua prática no que diz respeito ao trabalho com projetos. Para HERNÁNDEZ & VENTURA (2005), esta é a maneira de o educador não realizar um trabalho engessado ou reduzido, sem a potencialidade de um Projeto Pedagógico significativo:

Neste tempo, além disso, continuamos comprovando que, se aquele que ensina não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento. (...) Se isso não é levado em conta, o docente que quer trabalhar por Projetos reduzirá o que aqui se trata a um conjunto de perguntas iniciais aos alunos, fará o tratamento da informação se reduzir à realização de índice e, inclusive, pensará que, a partir daí, seja a mesma coisa criar um Centro de interesse ou acompanhar um livro, mas dando-lhe a nova denominação de Projeto. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 2017, p.11).

Segundo consta em artigos diversos, Reggio Emilia, cidade localizada no norte da Itália, começou a ser reconhecida mundialmente na década de 90, após pesquisadores estadunidenses iniciarem a divulgação das práticas pedagógicas do local, como sendo referência na educação da primeira infância.

A prática pedagógica diferenciada, no entanto, se inicia antes. Segundo consta, com a cidade devastada pela segunda guerra mundial, pequenos grupos de pessoas pensaram em reconstruir a cidade de Reggio a partir da formação humana, pensando em escolas para crianças pequenas, como apontado por Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 67 apud MARAFON & MENEZES).

(...) uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo, (...) se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência (...). (EDWARDS, FORMAN & GANDINI, 1999, p. 67, apud MARAFON & MENEZES.)

Assim, partindo desta premissa, a concepção de ensino-aprendizagem da cidade foi sendo construída com o passar dos anos, focada na criança pequena e baseada no trabalho do pedagogo Lóris Malaguzzi, com a ajuda de professores, pais e alunos.

Em seu artigo "Pedagogia da escuta: Currículo e Projetos", Fortunato (2010) dispõe, justamente, sobre as práticas pedagógicas da cidade italiana. Ainda, apresenta, especificamente, o modo como são trabalhados os projetos, sendo que as propostas são centradas no interesse dos alunos e não nos conteúdos programáticos, dando vida ao que será conhecido como Pedagogia da Escuta.

Após a divulgação da abordagem Reggio emiliana, grupos de estudo destas práticas foram criados no mundo todo, como a Reggio Children, criada na própria cidade, e a RedSolare, que atua em diversos países. Com a disseminação das práticas italianas, não demorou para que escolas de educação infantil passassem a adotá-las como inspiração em seus projetos políticos pedagógicos, como ocorreu com a Casa de Aprendizagens, escola localizada na zona oeste da cidade de São Paulo.

A Casa de Aprendizagens, fundada em 2005, traz em seu site três conceitos a respeito da "filosofia" da escola: o autoconhecimento, a arte e a democracia. Ainda, afirma que a escola tem sua prática regida por três eixos básicos: o olhar atento, a escuta sensível e o diálogo horizontal e circular.

Para colocar em prática seus preceitos, Rosa Bertholini, diretora e fundadora da escola, observa e estuda atentamente as práticas da cidade italiana, frequentando os grupos de estudos lá realizados entre uma e duas vezes por ano. Os projetos, adotados nas escolas de primeira infância em Reggio Emilia, foram também adotados na Casa de Aprendizagens, sob a perspectiva de garantir a voz e as cem linguagens das crianças.

Ainda, com o decorrer dos anos e a expansão da escola para outros segmentos como o Ensino Fundamental I e II, a ideia dos projetos precisou ser ampliada para garantir às crianças maiores as mesmas oportunidades e direitos que os pequenos. Assim, a escola revisita e reinventa os ensinamentos de Reggio Emilia, aplicando-o não só às faixas etárias, mas à realidade política e educacional brasileira.

4. ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de analisar as respostas de educadores e educadoras acerca do material elaborado, enviamos o produto para pessoas de diversos grupos da área da educação, que atuam em instituições de educação formal. Eles foram instruídos a ler o material com atenção e, em seguida, preencher uma pesquisa por meio da plataforma Google Formulários. Obtivemos respostas de 13 educadores que puderam, de fato, ler e analisar o material, contribuindo para sua construção.

As primeiras perguntas tinham o objetivo de mapear a área de atuação dos entrevistados, além de levantar conhecimentos prévios acerca do tema pedagogia de projetos. Em seguida, foram elaboradas questões relativas aos conhecimentos, aprendizados e impressões que o material possibilitou aos educadores, bem como à viabilidade de implementação da pedagogia de projetos nas práticas docentes.

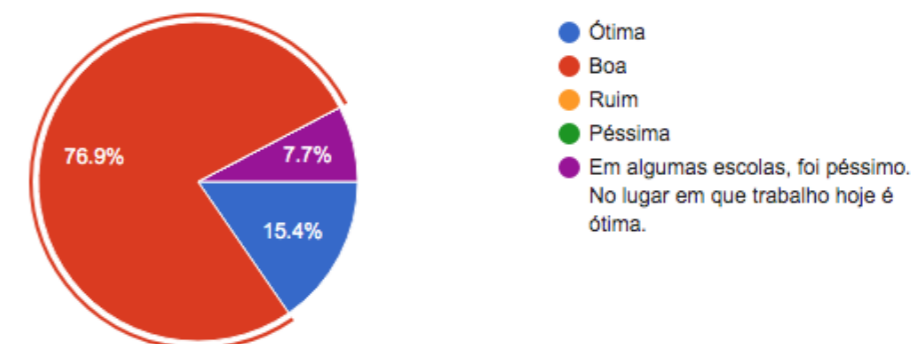
4.1. Contextualização

Os educadores que responderam ao formulário são, em sua totalidade, funcionários de Escola Particular. Cinco trabalham exclusivamente na Educação Infantil, cinco trabalham exclusivamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três trabalham tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental 1.

Em relação ao tempo de trabalho na área da educação, três dos entrevistados atuam há 0 a 2 anos, nove atuam de 2 a 5 anos e um atua há 5 a 10 anos. Quando perguntados sobre como avaliam a formação continuada nas instituições em que trabalharam, 12 dos educadores avaliaram como "boa" ou "ótima". Apenas uma pessoa relatou que já trabalhou em escolas que tinham formação aquém da esperada, mas que atualmente trabalha em uma escola que considera ótima.

Durante sua experiência profissional, como você avalia a formação de educadores nas instituições em que trabalhou?

13 responses



Nove dos entrevistados já trabalharam com projetos e o tema já foi trabalhado em reuniões pedagógicas e/ou formações de oito dos entrevistados. A familiaridade com o tema “pedagogia de projetos” foi questionada de forma qualitativa:

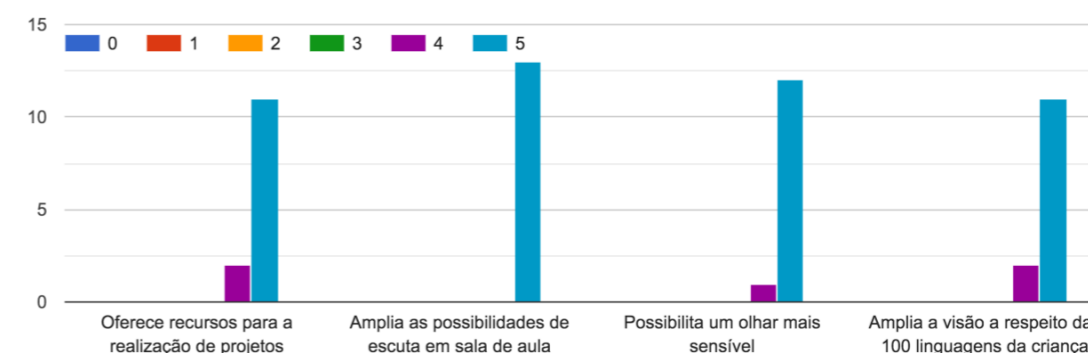
- Eu estava familiarizada com o tema, pois trabalho em uma escola com pedagogia de projetos, mas a perspectiva e forma de conceber o projeto apresentada no material, foi novo para mim.
- Não conhecia!
- Conheci o tema durante a faculdade e eventualmente leio matérias sobre.
- Trabalhei de forma superficial com projetos, sem formação e com projetos pré formatados. Conhecia o termo da faculdade.
- Estudei na faculdade e em formações na escola em que trabalho, e vi ser vivenciado em turmas da educação infantil e 1º ano do fundamental.
- O material apenas complementou as várias informações que eu já tinha sobre a pedagogia de projetos. tive a oportunidade de estagiar em escolas que usam em seu processo de ensino e aprendizagem.
- Conhecia um pouco da teoria e já trabalhei em uma instituição que dizia trabalhar com a pedagogia de projetos.
- Era boa, mas esse material resume e exemplifica bem!
- Antes da leitura do material, já tinha trabalhado com este tema na faculdade, através das disciplinas e discussões postas em sala de aula.
- Tenho certo conhecimento há um tempo antes mesmo de ingressar na faculdade de Pedagogia.
- Iniciei um estágio no começo de 2020 em uma escola que utiliza a pedagogia de projetos em seu currículo. Acredito que tenha sido meu primeiro contato com o tema.

Os entrevistados demonstram, em sua maioria, haver um conhecimento, ainda que superficial sobre a temática da pedagogia de projetos. Além dos comentários colocados no formulário, outros enviados diretamente para o grupo também assinalaram que o material contribuiu para aprofundar ou enriquecer o conhecimento com o tema. As respostas também indicam que a Pedagogia de Projetos é apresentada curricularmente nas faculdades de Pedagogia. Por ser considerado um tema de relevância curricular na graduação, entendemos que esse seja mais um motivo para defender a continuidade dessa discussão dentro da formação continuada dos educadores.

4.2. Sobre o material

Após a leitura do projeto elaborado pelo grupo, os entrevistados foram convidados a classificar de 0 a 5 quanto o material agregou em alguns aspectos. Primeiramente, em relação à ampliação das possibilidades de escuta em sala de aula, todos os entrevistados avaliaram o material em 5. A respeito de quanto este amplia a visão dos educadores a respeito das “cem linguagens da criança”, bem como quanto oferece recursos para a realização de projetos, onze entrevistados avaliaram o material em 5 e dois em 4. Quando perguntados se este possibilita um olhar mais sensível, doze educadores classificaram o produto em 5 e apenas um, em 4.

Com relação aos aspectos abaixo, avalie de 0 a 5 quanto o material:



Os entrevistados também foram perguntados se o material apresentou algo novo, que eles desconheciam, e se acreditam que o produto pode ajudá-los a implementar a pedagogia de projetos. Em ambas as questões, as respostas foram, em sua totalidade, positivas. Por outro lado, ao serem questionados se sentem-se mais instrumentalizados para atuar de forma transdisciplinar, houve uma resposta negativa, que apresentou como justificativa “ainda fico em dúvida em como a transdisciplinaridade se aplica na prática”. As pessoas que se consideram mais instrumentalizadas neste aspecto justificaram suas respostas de diferentes formas:

- Os exemplos de atividades trazidas ao longo de texto ajudam nessa instrumentalização.
- Com certeza! Os exemplos foram perfeitos para mostrar o quanto é possível trabalhar com diversas disciplinas em cima de um tema em questão.
- Com certeza, vendo exemplos da pedagogia de projeto implementadas, postas em prática, servem como inspiração e norteiam o trabalho do professor para implementar esse tipo de prática pedagógica.
- Sim, a partir dos detalhes apresentados sobre a maneira de criar projetos pela Casa de aprendizagens e a formação dos educadores.

- Os temas geradores me ajudaram a pensar como o tema pode ser trabalhado de forma transdisciplinar.
- Gosto muito dos exemplos concretos que o material traz, além de ter uma boa sustentação teórica. Achei o material bastante didático.
- Achei que o manual é bastante detalhado e claro, didático, sobre o que é a transdisciplinaridade, como ela está implicada na pedagogia de projetos e as suas vantagens.
- O material explica o passo a passo de um projeto realizado a partir da pedagogia de projetos, exemplificando aspectos de um mesmo tema que podem ser trabalhados nas diversas disciplinas da escola.
- A transdisciplinaridade promove a interação, as relações e a parceria. E o espaço escolar muda de propósito, estimulando a pesquisa, nada é puramente dado. Acho primordial essa visão contemplando cada aluno como ser participativo do processo.

Outra questão levada aos educadores foi a respeito da maior contribuição do material apresentado, na opinião deles. Os exemplos práticos, as etapas bem definidas e a fundamentação teórica da pedagogia de projetos foram destaque nas respostas dos entrevistados:

- Para mim, que já trabalho com projetos foi a forma de pensar o projeto, é muito diferente da forma que fazemos onde eu trabalho, e foi muito enriquecedor ter um outro olhar, fiquei pensando se alguns dos processos feitos não poderiam ser feitos de forma semelhante com as crianças, como as chuvas de ideias e até o mapa projetual, com crianças mais velhas. Uma vez que eu trabalho em um contexto em que não existe essa estrutura toda para a criação dos projetos.
- A apresentação do conceito de pedagogia de projetos e os exemplos aplicados.
- Na minha opinião, a maior contribuição desse material foi o desenvolvimento tão detalhado do tema e, principalmente, das etapas do processo de desenvolvimento da pedagogia de projetos na Casa de Aprendizagem.
- A parte conceitual e a apresentação de toda jornada de criação do projeto pela casa de aprendizagens.
- A sistematização e ilustração de como se realiza um projeto a partir de exemplos práticos.
- Acho que os exemplos práticos e a descrição detalhada das etapas para a elaboração desses projetos foram muito ricas. Além disso, acho que foi construída uma ótima argumentação quanto ao motivo de se trabalhar com projetos.
- Os exemplos apresentados no "seminários 2019".
- Conhecer as etapas da realização de um projeto.
- Acredito que a maior contribuição seja a explicação aprofundada do que é e porque é a pedagogia de projetos e o "passo a passo" dado, servindo mesmo como um manual para qualquer educador que queria aplicar o ensino e aprendizagem por projetos.

- O material mostrou que a pedagogia de projetos pode ser implementada no dia a dia dos alunos e dos colégios com uma facilidade muito maior do que se acredita. Ressaltou que existem diversas maneiras da metodologia ser implementada sem precisar de uma verba enorme ou muito longe da realidade de várias escolas e professores.
- A formação dos professores e ter em mãos um material realmente sério e baseado na prática.

Em relação aos desafios de implementar a pedagogia de projetos, algumas respostas revelam a ausência de uma formação continuada, bem como a dificuldade em trabalhar com um modelo diferente da "educação tradicional" nas instituições escolares:

- Acredito que se perder nas explorações, um projeto é um mundo a ser explorado e quando se tem um tema muito amplo e não é feito um mapa do projeto, é fácil se perder no caminho.
- Na minha opinião, sem ter trabalhado com a pedagogia de projetos anteriormente, creio que o maior desafio para o educador seja a criatividade para sempre estar elaborando atividades inovadoras para as crianças sem que elas fiquem repetitivas.
- Acho que o maior desafio é ainda a instituição escolar, que ainda tem muito a se desenvolver para dar abertura para os professores e valorizarem a autonomia das crianças
- Não vejo problema na implementação, talvez na escolha do projeto e na condução do mesmo que pode se perder no decorrer do percurso. Além disso, aquele que implementa o projeto precisa saber lidar com os imprevistos, conhecer bem seus estudantes, de fato estar atento e comprometido para saber retomar ou reinventar, rever, quando necessário...
- A falta de formação continuada
- Acho que cada instituição tem seu contexto e, portanto, suas limitações. Creio que tentar implementar a pedagogia de projetos em escola com menos recursos talvez possa ser mais desafiador (ainda que o material tenha trazido ideias de como obter esses recursos) e, além disso, entendo que todo o corpo docente precisa estar alinhado para que os projetos possam acontecer de forma realmente significativa.
- A formação da equipe docente em relação ao tema.
- Lidar com as subjetividades de cada aluno da turma e conseguir incluir tudo que é dito como necessário a cada ano (como as habilidades/conteúdos contidos na BNCC) dentro de um projeto amplo.
- Um grande desafio que eu vejo é a falta de formação continuada e tempo de planejamento pago aos professores.
- Acho que um grande desafio na implementação da pedagogia de projetos é o fato de ser uma metodologia bem diferente da educação tradicional, o que pode assustar algumas pessoas no início. Depende não só do trabalho dos professores, mas do engajamento dos alunos, e todos os envolvidos devem estar abertos à experimentar e agir muito mais do que estamos acostumados no método tradicional.

- A instituição.

Em um espaço destinado a dúvidas e sugestões acerca do material, houve uma resposta, a qual foi fundamental para que fosse incorporado ao produto mais exemplos de projetos completos:

Eu achei muito interessante a forma de elaboração do projeto, mas confesso que não tenho certeza se entendi direito, acho que um exemplo de tema gerador, dos eixos criados, e quais sujeitos de pesquisa surgiram e como foram feitas as escolhas dos educadores ajudaria a entender melhor esse processo. Parabéns pelo material, a leitura foi bem fluida e enriquecedora.

Os retornos que obtivemos foram importantes, uma vez que foi possível aperfeiçoar e enriquecer o trabalho com mais exemplos práticos de como os projetos e a transdisciplinaridade ocorre na Casa de Aprendizagens. Para alguns, a metodologia apresentada trouxe outra perspectiva em relação ao tipo de Pedagogia de Projetos que conhecia.

Dessa forma, fizemos novas entrevistas com educadores da Casa de Aprendizagens, a fim de elucidar alguns tópicos que geraram dúvidas. As falas incluídas aproximam a teoria apresentada das experiências em sala de aula, mostrando a importância e relevância de alguns caminhos que a projeção percorre. Além disso, exemplos das etapas indicadas foram acrescentados para dar corpo à teoria trazida.

5. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A coleta e análise de dados, bem como as entrevistas e análise de documentos posterior, foi de extrema importância para que o material didático pudesse ser aperfeiçoado.

REFERÊNCIAS

AGRELLO, Marisa Pascarelli & CARVALHO, Nila Mara Cunha. **Psicologia da aprendizagem**. Editora Sobral. 1ª Edição, 2017

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2008

FORTUNATO, Ivan. **Pedagogia da escuta**: currículo e projetos em Reggio Emília, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/182/182>. Acesso em: 11/04/2020.

FUSARI, Jose Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 1ed.São Paulo: Loyola, 2000, p. 17-24.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em: 26/10/2020.

GGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 1ed.São Paulo: Loyola, 2003, v. 1, p. 113-119.

HELM, Judy Harris & BENEKE, Sallee. **O Poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Editora Artmed, 2005.

HELM, Judy Harris & KATZ, Lilian Gonshaw. **Young investigators**: the project approach in the early years. New York: Teachers College Press, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Editora Penso. 5ª Edição, 2017.

MARAFON, Danielle & MENEZES, Ana Claudia. **Abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil**. Educere: Congresso Nacional de Educação, 2017

PESTANA, Simone. **Afinal, o que é educação integral?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em: 09/04/2020.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.

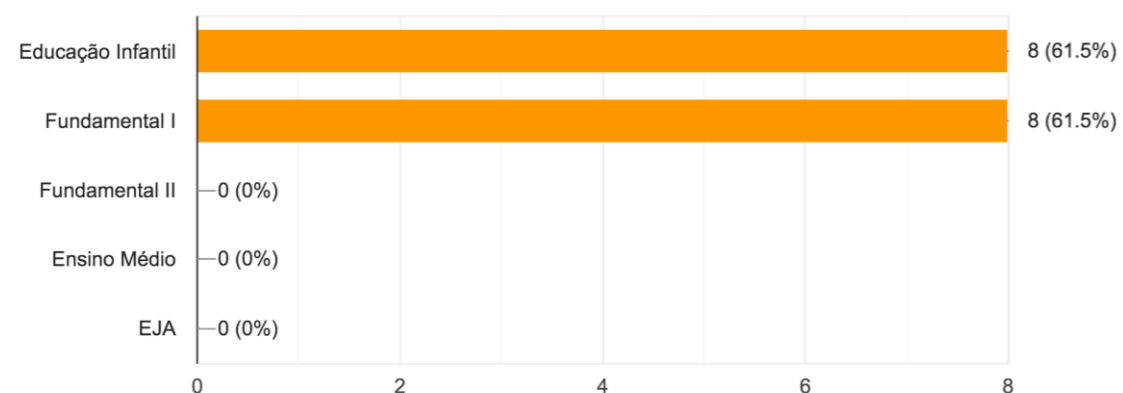


APÊNDICE

1. Análise de dados

Com quais segmentos você trabalha?

13 responses



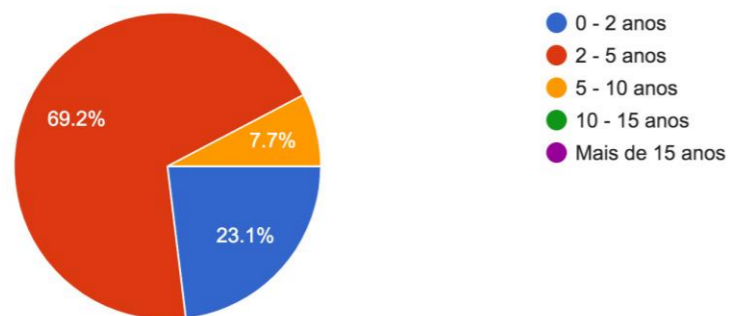
Trabalha em escola particular ou pública?

13 responses



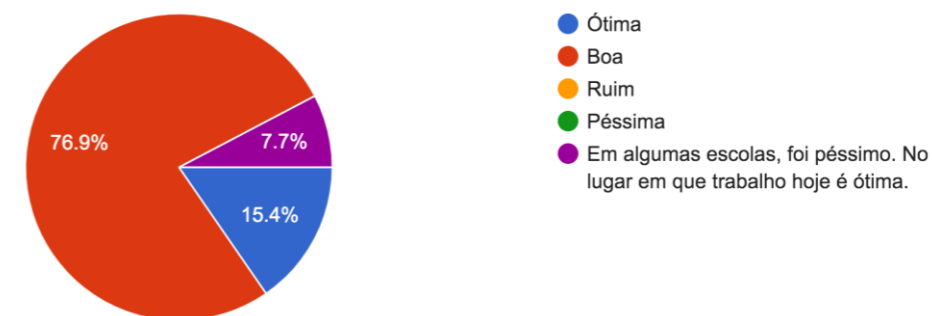
Há quanto tempo atua na área da educação?

13 responses



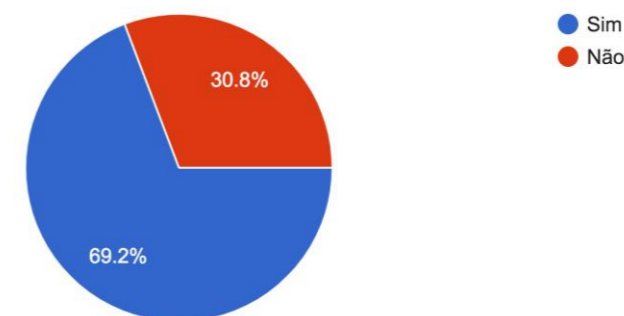
Durante sua experiência profissional, como você avalia a formação de educadores nas instituições em que trabalhou?

13 responses



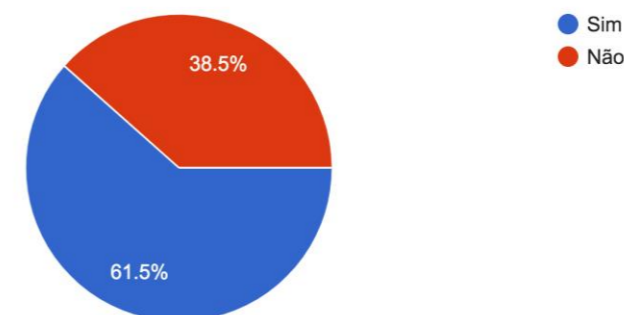
Já trabalhou com "Pedagogia de Projetos"?

13 responses



Este tema foi trabalhado em reuniões pedagógicas e/ou formações?

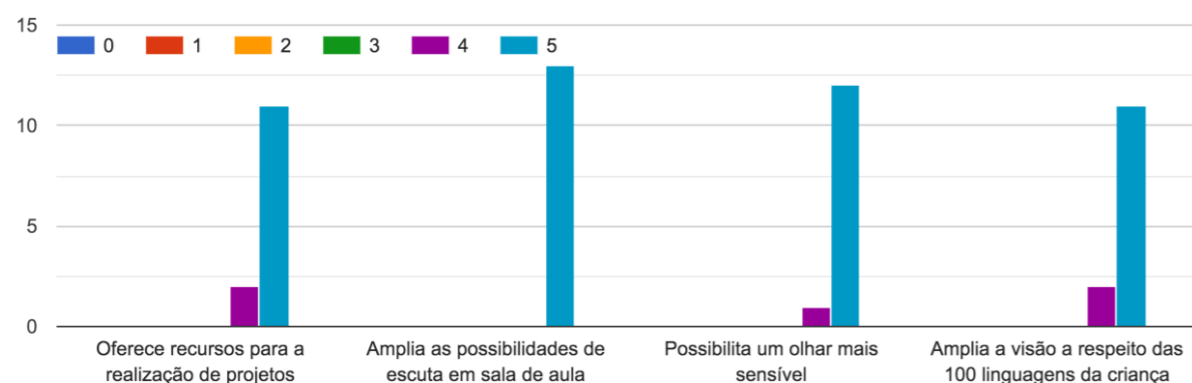
13 responses



Antes da leitura deste material, qual era sua familiaridade com o tema “pedagogia de projetos”?

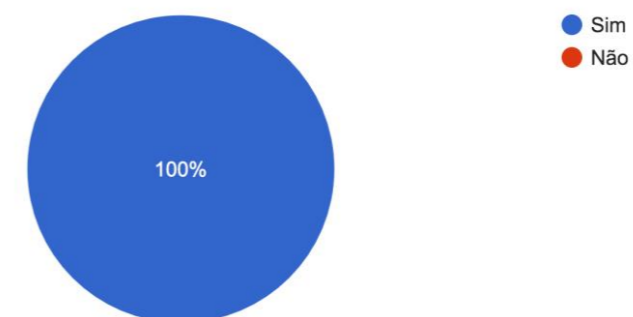
- Eu estava familiarizada com o tema, pois trabalho em uma escola com pedagogia de projetos, mas a perspectiva e forma de conceber o projeto apresentada no material, foi novo para mim.
- Não conhecia!
- Conheci o tema durante a faculdade e eventualmente leio matérias sobre.
- Trabalhei de forma superficial com projetos, sem formação e com projetos pré formatados. Conhecia o termo da faculdade.
- Estudei na faculdade e em formações na escola em que trabalho, e vi ser vivenciado em turmas da educação infantil e 1º ano do fundamental.
- O material apenas complementou as várias informações que eu já tinha sobre a pedagogia de projetos. tive a oportunidade de estagiar em escolas que usam em seu processo de ensino e aprendizagem.
- Conhecia um pouco da teoria e já trabalhei em uma instituição que dizia trabalhar com a pedagogia de projetos.
- Era boa, mas esse material resume e exemplifica bem!
- Antes da leitura do material, já tinha trabalhado com este tema na faculdade, através das disciplinas e discussões postas em sala de aula.
- Tenho certo conhecimento há um tempo antes mesmo de ingressar na faculdade de Pedagogia.
- Iniciei um estágio no começo de 2020 em uma escola que utiliza a pedagogia de projetos em seu currículo. Acredito que tenha sido meu primeiro contato com o tema.

Com relação aos aspectos abaixo, avalie de 0 a 5 quanto o material:



Este material te apresentou algo novo, que você desconhecia?

13 responses



Justifique a resposta anterior.

- Os exemplos de atividades trazidas ao longo de texto ajudam nessa instrumentalização.
- Com certeza! Os exemplos foram perfeitos para mostrar o quanto é possível trabalhar com diversas disciplinas em cima de um tema em questão.
- Com certeza, vendo exemplos da pedagogia de projeto implementadas, postas em prática, servem como inspiração e norteiam o trabalho do professor para implementar esse tipo de prática pedagógica.
- Sim, a partir dos detalhes apresentados sobre a maneira de criar projetos pela Casa de aprendizagens e a formação dos educadores.
- Os temas geradores me ajudaram a pensar como o tema pode ser trabalhado de forma transdisciplinar.
- Gosto muito dos exemplos concretos que o material traz, além de ter uma boa sustentação teórica. Achei o material bastante didático.
- Achei que o manual é bastante detalhado e claro, didático, sobre o que é a transdisciplinariedade, como ela está implicada na pedagogia de projetos e as suas vantagens.
- O material explica o passo a passo de um projeto realizado a partir da pedagogia de projetos, exemplificando aspectos de um mesmo tema que podem ser trabalhados nas diversas disciplinas da escola.
- A transdisciplinaridade promove a interação, as relações e a parceria. E o espaço escolar muda de propósito, estimulando a pesquisa, nada é puramente dado. Acho primordial essa visão contemplando cada aluno como ser participativo do processo.

Na sua opinião, qual foi a maior contribuição deste material?

- Para mim, que já trabalho com projetos foi a forma de pensar o projeto, é muito diferente da forma que fazemos onde eu trabalho, e foi muito enriquecedor ter

um outro olhar, fiquei pensando se alguns dos processos feitos não poderiam ser feitos de forma semelhante com as crianças, como as chuvas de ideias e até o mapa projetual, com crianças mais velhas. Uma vez que eu trabalho em um contexto em que não existe essa estrutura toda para a criação dos projetos.

- A apresentação do conceito de pedagogia de projetos e os exemplos aplicados.
- Na minha opinião, a maior contribuição desse material foi o desenvolvimento tão detalhado do tema e, principalmente, das etapas do processo de desenvolvimento da pedagogia de projetos na Casa de Aprendizagem.
- A parte conceitual e a apresentação de toda jornada de criação do projeto pela casa de aprendizagens.
- A sistematização e ilustração de como se realiza um projeto a partir de exemplos práticos.
- Acho que os exemplos práticos e a descrição detalhada das etapas para a elaboração desses projetos foram muito ricas. Além disso, acho que foi construída uma ótima argumentação quanto ao motivo de se trabalhar com projetos.
- Os exemplos apresentados no "seminários 2019".
- Conhecer as etapas da realização de um projeto.
- Acredito que a maior contribuição seja a explicação aprofundada do que é e porque é a pedagogia de projetos e o "passo a passo" dado, servindo mesmo como um manual para qualquer educador que queria aplicar o ensino e aprendizagem por projetos.
- O material mostrou que a pedagogia de projetos pode ser implementada no dia a dia dos alunos e dos colégios com uma facilidade muito maior do que se acredita. Ressaltou que existem diversas maneiras da metodologia ser implementada sem precisar de uma verba enorme ou muito longe da realidade de várias escolas e professores.
- A formação dos professores e ter em mãos um material realmente sério e baseado na prática.

Na sua opinião, qual é o maior desafio de implementar a pedagogia de projetos?

- Acredito que se perder nas explorações, um projeto é um mundo a ser explorado e quando se tem um tema muito amplo e não é feito um mapa do projeto, é fácil se perder no caminho.
- Na minha opinião, sem ter trabalhado com a pedagogia de projetos anteriormente, creio que o maior desafio para o educador seja a criatividade para sempre estar elaborando atividades inovadoras para as crianças sem que elas fiquem repetitivas.
- Acho que o maior desafio é ainda a instituição escolar, que ainda tem muito a se desenvolver para dar abertura para os professores e valorizarem a autonomia das crianças

- Não vejo problema na implementação, talvez na escolha do projeto e na condução do mesmo que pode se perder no decorrer do percurso. Além disso, aquele que implementa o projeto precisa saber lidar com os imprevistos, conhecer bem seus estudantes, de fato estar atento e comprometido para saber retomar ou reinventar, rever, quando necessário...

- A falta de formação continuada
- Acho que cada instituição tem seu contexto e, portanto, suas limitações. Creio que tentar implementar a pedagogia de projetos em escola com menos recursos talvez possa ser mais desafiador (ainda que o material tenha trazido ideias de como obter esses recursos) e, além disso, entendo que todo o corpo docente precisa estar alinhado para que os projetos possam acontecer de forma realmente significativa.
- A formação da equipe docente em relação ao tema.
- Lidar com as subjetividades de cada aluno da turma e conseguir incluir tudo que é dito como necessário a cada ano (como as habilidades/conteúdos contidos na BNCC) dentro de um projeto amplo.
- Um grande desafio que eu vejo é a falta de formação continuada e tempo de planejamento pago aos professores.
- Acho que um grande desafio na implementação da pedagogia de projetos é o fato de ser uma metodologia bem diferente da educação tradicional, o que pode assustar algumas pessoas no início. Depende não só do trabalho dos professores, mas do engajamento dos alunos, e todos os envolvidos devem estar abertos à experimentar e agir muito mais do que estamos acostumados no método tradicional.
- A instituição.

Deixe aqui suas dúvidas e contribuições para que possamos aprimorá-lo.

achei muito interessante a forma de elaboração do projeto, mas confesso que não tenho certeza se entendi direito, acho que um exemplo de tema gerador, dos eixos criados, e quais sujeitos de pesquisa surgiram e como foram feitas as escolhas dos educadores ajudaria a entender melhor esse processo. Parabéns pelo material, a leitura foi bem fluida e enriquecedora.

PATRICIA LEITE

RITA ALEXANDRINO

10. PROGERA: AMBIENTE SOLIDÁRIO DE COCRIAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE BOAS PRÁTICAS

Este material foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Pedagogo no Instituto Singularidades sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis apresentado na Jornada Singular – Pedagogia/2º semestre de 2020.

SÃO PAULO
2020

A educação do século XXI propõe uma reformulação na forma de ensinar, onde os espaços e os conteúdos precisam ser revistos. Exige-se que o professor se adeque a este novo formato, mas muitas vezes a falta de tempo e limitações financeiras impedem este aperfeiçoamento.

Vivemos a maior das revoluções do momento digital na educação e com a pandemia, todos tiveram que se adaptar rapidamente para não se perder o foco principal que é possibilidade de continuar a aprendizagem, aproximando pessoas que estão envolvidas com educação, de maneira abrangente, através de uma intencionalidade real que é a da colaboração.

Este trabalho tem como objetivo propor uma solução digital para criação de projetos interdisciplinares pautados na BNCC de forma colaborativa e solidária, auxiliando professores a aprimorarem suas práticas através de meios de comunicação digitais, diminuindo a distância e democratizando o acesso de diferentes realidades, permitindo que os professores aprimorem suas práticas.

O PROGERA

É neste contexto que surge o ProGera. Um ambiente digital de cocriação de Projetos Interdisciplinares de Aprendizagem, gratuito e solidário, que caminha lado a lado da Pedagogia baseada em Projetos, e que está voltado à formação de educadores atentos ao desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e autônomos, através do compartilhamento de boas práticas.

Por se tratar de um produto didático feito para acesso remoto em tempo, o ProGera já nasceu ativo, engajador e formador, o que na *Internet* quer dizer ao vivo e sob demanda para consulta depois. O *link* de acesso ao ProGera é este: <https://aogijm.axshare.com/>

Criado no híbrido das nossas experiências anteriores e complementares, de um lado Patrícia Leite, publicitária da comunicação digital e uma das pioneiras da transmissão ao vivo na *Internet* em 2006 trabalhando na TV ao Vivo, empresa do Grupo Ideiasnet, e do outro Rita Alexandrino, *designer*, do treinamento de equipes em uma grande corporação, foi na nossa formação atual no curso de Pedagogia no Instituto Singularidades que o Progera se tornou naturalmente um produto didático *online* de boas práticas para professores.

Assim, quase formadas, firmamos a convicção de que defenderemos em nosso TCC um produto didático de formação continuada *online*, o qual, desde o início de 2020, portanto antes da pandemia do Covid-19, foi pensado para ser um ambiente solidário na *Internet*, capaz de abrigar um espaço de *Live Streaming* para a cocriação de projetos interdisciplinares, em tempo, ao vivo, que valorize a autoria de caminhos pedagógicos, conectando saberes em coletivo, e também um espaço para acesso a uma biblioteca "estado da arte" com cursos em vídeo pré-gravados, os quais chamamos de aulas magnas.

1. INTRODUÇÃO

Os bloqueios sociais provocados pela pandemia do Coronavírus fizeram com que repensássemos as nossas vidas de uma maneira disruptiva. Especialmente nós, educadores, tivemos que nos isolar e rapidamente transformar as nossas aulas em ambientes *online*.

Para o ProGera nada mudou, muito pelo contrário, ganhamos com disseminação das videoconferências, as quais valorizaram ainda mais o espaço de cocriação *Live Streaming* do ProGera.

Como até então a formação continuada no ambiente presencial já vivia a dificuldade de aproximar a teoria de práticas mais significativas, o que dizer do professor que, de um dia para o outro, foi empurrado para o contexto digital, tendo que se virar literalmente sozinho, uma vez que os currículos das escolas não estavam adaptados para este formato?

A verdade é que nesta pandemia, muitos de nós professores, fomos obrigados a nos transportar para o outro lado da tela e começar a fazer EaD diariamente, síncrona ou assincronamente, tendo que aprender e entender a usar os recursos digitais necessários para o relacionamento remoto com os nossos alunos, mas esse movimento acabou nos ajudando a desmistificar a antiga barreira digital.

Como afirma Lilian Bacich, especialista em metodologias ativas em uma entrevista no *podcast* do portal Porvir com o CIEB (Centro de Inovação para Educação Brasileira), muitos acabaram gostando de fazer vídeos, *podcasts*, compartilhar nuvens de palavras, telas de *Jambord* do Google, para citar um dos vários aplicativos gratuitos, e que nos ajudam a acompanhar de perto, em nossas experiências pedagógicas, o envolvimento de nossos alunos por entregas mais autônomas. Para ela, em sua entrevista, Vygotsky já falava que o sujeito se desenvolve na interação social. Não podemos deixar de desconsiderar as contribuições teóricas como as de Morin, que já vinha antecipando momentos complexos como esse que vivemos na pandemia, e de Perrenoud que nos desafiou a "agir na urgência e a decidirmos na incerteza".

Assim, o modelo de educação a distância, até bem pouco tempo demonizado por muitos e desacreditado por alguns, o EaD, se tornou na pandemia o maior aliado do professor e das escolas. Desafiador, o ambiente pedagógico no momento da pandemia está sendo o nosso meio de pesquisa como educadores cientistas que vamos nos tornar.

Aquele receio ou prurido que educadores até então tinham de entrar no ambiente digital, para nós, está sendo agora o momento de transformação ativa de nossos novos conhecimentos digitais e formação. A maneira como a tecnologia está sendo usada durante as aulas, também na forma de administrar, de avaliar, no desenvolvimento profissional e no uso responsável para a *Internet*, tem sido um aprendizado intenso e estamos percebendo nele uma aquisição de conhecimento

muito rápida, que veio para ficar.

É nesse contexto complexo, adverso e diverso que, observadores da nossa prática em serviço, sem citação de teórico algum, que estamos validando o ProGera, e sem nos esquecermos da nossa visão crítica como Edgar Morin bem coloca em entrevista no Youtube sobre a transformação que ele recomenda para o ensino do século XXI e o aporte da *Internet*:

É preciso ensinar, não só utilizar a *Internet*, mas conhecer o mundo da *Internet*. É preciso ensinar a saber como é selecionada a informação na mídia, pois a informação sempre, passar por uma seleção como e por que. Há todo um ensinamento para a nossa civilização que não está pronto. Tem isso e ainda o ensino dos problemas fundamentais e globais. Essa é a reforma que precisa ser feita (no ensino). (MORIN, 2015)

Por outro lado, estamos assistindo a gratas surpresas nesse complexo mundo da pandemia. As *Lives* solidárias e gratuitas se tornaram o espaço mais utilizado para encontros, conversas, debates e compartilhamento de saberes, e estão sendo os momentos mais apropriados para os contatos com a profissão. Como aponta Antônio Nóvoa, importante intelectual português da educação, cujo trabalho no Brasil se diferencia por se voltar a aspectos intraescolares com currículos por competências, de formação inicial, continuada, e de processos de aprendizagem, além de ser conhecido por sua participação e conhecimento da nossa realidade brasileira.

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores. (NOVOA, 2017)

O surgimento de ambientes para colaboração nas redes sociais têm sido a confirmação do nosso ambiente também solidário de cocriação. É o que comenta outro profissional da Educação e coordenador do CIEB (Centro de Inovação para Educação Brasileira), Jean Tomceac, no mesmo *podcast* do Porvir citado acima na entrevista com Bacich:

Hoje, *Lives* e comunidades em rede se tornaram vitais para movimentos de aprendizagem. Grupos no facebook, as pessoas pedem por instrução, por troca, dez, vinte, trinta surgem para colaborar, isso com a pandemia tornou as pessoas abertas a dizer não sei, me ajudem, e os outros a estar sempre dispostos a compartilhar. Um ambiente mais solidário, voltado para a rede, para o todo, para a escola.

O ProGera é, portanto, um produto da nossa prática. Nasceu intuitivamente a partir da nossa crença no modelo EaD, das nossas experiências

profissionais pregressas e está se consolidando, na prática, do nosso ofício de educar, num produto da nossa realidade, como bem aponta Nóvoa sobre o conhecimento do nosso tempo

do conhecimento como ciência e como cultura, em toda a sua riqueza e complexidade está se dando em nosso processo de reunir as nossas experiências do passado com a nossa nova competência de educar. Para mim, a escola tem dois pilares centrais: o conhecimento e a mobilidade social. O conhecimento é indissociável de lógicas pessoais e colegiais, de um conhecimento que reside também na experiência e nas “comunidades profissionais” que o produzem e difundem. (NOVOA, 2017)

2. CAMPO DE PESQUISA

Ao todo foram quatro as fontes de pesquisa que nos ajudaram a fundamentar o protótipo ProGera e suas funcionalidades de boas práticas:

- 1) evolução história do EaD;
- 2) entrevistas com especialistas da Rede Pública de Educação e da BNCC;
- 3) pesquisa sobre hábitos de consumo e intenção de adesão ao produto, realizada na *Internet* com público alvo e;
- 4) investigação no campo durante a pandemia, com base nas experiências de práticas e vivência comprovada no contexto da escola e na relação com o aluno.

2.1. Evolução histórica do EaD

O EaD no Brasil não é uma alternativa de aprendizagem nova. “Considera-se como marco inicial a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão para ampliar o acesso à educação” (SARAIVA, p. 19, 1996).

Ao longo dos anos, se criássemos uma linha do tempo veríamos diferentes métodos e avanços. Ainda é possível lembrar dos cursos por correspondência, dos telecursos veiculados até hoje, tanto em caráter formativo como o Telecurso 2000, como em caráter complementar à educação, ou através dos canais educativos do MEC, pelo Canal Futura e através da TV Escola, segundo Saraiva (1996).

Desde 1960 é possível encontrar registros sobre esta modalidade no Ministério da Educação. A Teleducação ressurgiu a pleno vapor na era da internet, em decorrência da atual pandemia. O EAD é utilizado para cursos profissionalizantes

no Brasil desde 1939. Como explica Saraiva (1996), o MEC publicou a primeira regulamentação para esta modalidade em 1993 e criou uma secretaria específica em 1995.

Gomes (2013) conta que em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 para incentivar a criação de cursos à distância em todas as modalidades, inclusive formação continuada, mas sua regulamentação veio apenas em 2005. Surgiu com a intenção principal de motivar a formação inicial e continuada para área da educação com foco na escola pública, levando a pressupor que fosse pela intenção do governo da época de acabar com os professores que atuavam apenas com formação técnica, o antigo magistério. Desde então podemos perceber um “boom” neste segmento. Hoje, o maior número de matrículas se encontra nos cursos de licenciatura, em especial Pedagogia. Diz o especialista que isso se dá por causa do baixo custo da modalidade, o que acabou atraindo muitas pessoas para a área. Já os cursos presenciais, que já não tinham muita procura, acabaram perdendo muito espaço. Todos os sites voltados para educação são unânimes em afirmar que, além de um caminho sem volta, eles só tendem a crescer.

O curso EAD de Pedagogia tem 440,6 mil matrículas, segundo último dado divulgado no Agência Brasil e publicado em 20/05/2020, tendo também uma taxa de evasão mais alta que os cursos presenciais de 36%. A matéria também traz o dado de matrículas do primeiro semestre de 2020 do Instituto Semesp. Enquanto os cursos presenciais tiveram sua procura reduzida em 2,1%, o EAD teve um aumento de 16,9%. A maior parte dos estudantes matriculados são jovens de até 24, em sua maioria, mulheres, vindos do ensino médio da escola pública, que trabalham durante o dia, estudam à noite e moram com os pais.

Com a atual necessidade de aulas *online* em todas as modalidades, uma das ferramentas de videoconferência que mais cresceu durante a pandemia foi o Zoom, conforme veiculado na Folha de São Paulo em março de 2020. Ele foi visto e utilizado pela maioria das empresas e escolas “porque funciona”. O hábito impactou na destreza com que as novas tecnologias digitais tiveram que ser assimiladas no curto prazo de tempo. Tanto alunos quanto professores tiveram que aprender a acessar plataformas, a experimentar e usar ferramentas, soluções interativas e colaborativas.

Nesse aspecto, o ProGera ganhou pertinência, já que tem como intencionalidade a disponibilização de espaço para a cocriação e o compartilhamento de produção de conteúdo ao vivo ou em rede na *Internet*.

O fato é que, mesmo com o retorno às aulas depois da chegada da vacina no combate do Covid19, os novos hábitos digitais continuarão a fazer parte das rotinas, favorecendo o ensino híbrido e o EaD. Muitos alunos e profissionais se adaptaram bem melhor a esse modelo. Conforme depoimento de um dos especialistas que entrevistamos para esse TCC, a professora Cristina Mori, ela já acumula relatos de alunos nesse sentido. Um deles, bem curioso a propósito, é de uma aluna que não conseguia acompanhar suas atividades com a mesma disciplina e frequência que encontrou no digital, apenas pelo fato de não ter que se deslocar fisicamente, e de

poder compartilhar hábitos prosaicos, que presencialmente não é permitido, como fumar e ficar mais próxima de seu animal de estimação, por exemplo.

Mesmo que essa alteração de hábitos venha favorecer o ensino à distância, os cursos EaD merecem ser pensados com linguagem apropriada, afastando de vez a pecha de não serem atraentes. Além disso, o desenvolvimento da aprendizagem nas periferias das grandes cidades e das comunidades pobres, sempre a reboque e nessa pandemia, vulneráveis e afastadas da agenda pedagógica, seria importante garantir a formação de professores para planos de contingência que a educação exigirá no retorno das aulas regularmente presenciais.

2.2. Entrevistas com Especialistas Rede Pública de Educação e BNCC

A nossa preocupação para a escolha de nomes relevantes da Rede Pública de Ensino Brasileira e da BNCC foi no sentido de buscar alinhar percepções e intencionalidade junto a duas áreas de interesse e importantes pontos de contato do ProGera. A Rede Pública de Ensino porque acreditamos que os professores das escolas públicas do Brasil serão os profissionais que mais se beneficiarão de um espaço de cocriação solidária como o do ProGera, além de que também poderão emprestar suas experiências de realidade Brasil a grupos que estiverem cocriando, e a BNCC para identificarmos a partir de quem mergulhou na redação do documento se há entendimento de que o ProGera contempla suas recomendações oficiais.

Por isso, elegemos os professores, Júlio Cesar Augusto do Valle e Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis.

Júlio Valle, como o conhecemos, é professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), universidade onde se graduou em Licenciatura em Matemática, além de ser Mestre (2015) e Doutor (2019) em Educação, especialista em Políticas Públicas para a Igualdade Social da América Latina pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), ter sido Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba e Secretário Municipal de Educação, após a reorganização administrativa das áreas, cargo que exerceu até março de 2020, e ex docente do Curso de Estatísticas do Instituto Singularidades.

Cristiane Mori, Mestre em Linguística pelo Instituto de Estudos de Linguagem (IEL/UNICAMP), Professora do Departamento de Linguística da PUC-SP de 1992 a 2015, atuou no curso de Letras, Jornalismo e Fonoaudiologia e Professora do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades desde 2013, onde coordena o Programa de Residência Pedagogia e fonoaudiologia de formação entre outras especializações e experiências acadêmicas ao longo da carreira.

Para Júlio Valle, o seu olhar e contribuição ao ProGera seguiu no sentido de valorizar a experiência que os professores desenvolvem em suas práticas e a partir delas pensar a Educação como queremos que ela seja. Júlio ainda citou a

Professora Inês Barbosa de Oliveira, docente da UERJ, que até o ano passado era presidente da Associação Brasileira de Currículo, como uma das pessoas mais críticas da BNCC porque ela percebia que a estrutura do documento seguia um protótipo *top down*. Comenta que dada a sua graduação, ela tentou construir um conceito que propusesse o inverso, que valorizasse as experiências que os professores têm e “desinibilizasse” o currículo. Para ela, currículo não se implementa na escola, currículo se desinibiliza “e isso pode ajudar muito o trabalho de vocês” (VALLE, 2020). E acrescentou que: “ênfaticamente sempre que o currículo deve ser construído a partir dos que os professores fazem” (VALLE, 2020). E novamente citando a professora Inês, debatedora na sua defesa de doutorado, ele pediu atenção a algo que o marcou muito:

Para transformar uma coisa, a gente precisa conhecer bem duas: ter consciência do que se quer transformar e no que a gente quer transformar. A maior parte das vezes quando vamos discutir a formação do professor a gente sabe o que quer mudar, mas não onde queremos chegar. A riqueza da plataforma de vocês é permitir a conversa entre os professores para permitir que eles conversem juntos para poder projetar o que eles podem refletir juntos, sobre o que podem fazer juntos (OLIVEIRA *apud* VALLE, 2020)

Cristiane Mori foi uma das revisoras da terceira versão do componente Língua Portuguesa da BNCC e começou a entrevista contextualizando. Antes de falar da BNCC ela sugere que entendamos que nenhum documento muda a educação, um sujeito não é só o que aprende na escola.

Se a gente quer um projeto de nação para falar de uma sociedade mais justa, temos que investir mais num conjunto de áreas que inclua cultura, lazer, saúde, saneamento básico, transporte, mobilidade, apoio para toda a estrutura familiar em todos os sentidos. (MORI, 2020)

Cris, como a conhecemos, diz que a BNCC é um projeto intersetorial, de cidades educadoras, que coletivamente produzem um sujeito com todas as necessidades que ele precisa. Diz também que o professor brasileiro revela as mazelas da sociedade, que são mal remunerados. “Mesmo um professor bem formado depois que fecha a porta da sala de aula ele pode fazer o que quiser, por exemplo, uma prática que não está de acordo com a escola” (MORI, 2020), por isso a sua defesa é por acompanhamento das práticas. Pede que compreendamos que no Brasil há ainda muitas escolas que não têm orçamento ou não têm condições para oferecer formação para a sua rede, e que seus professores não entendem a base; que a base, como chamam a BNCC, pode ser entendida como simples consulta do ponto de vista logístico, mas que “sobre como encontrar o texto da base na *Internet* e entendê-lo há uma distância, e que infelizmente a maioria dos nossos professores não têm a formação necessária para entender a BNCC” (MORI, 2020). Ainda para Cris Mori, a BNCC é importante para os currículos das nossas escolas e deixa claro que existem faculdades que formam professores com este foco, mas diz que a base não é tudo, especialmente quando falamos de um país continental como o Brasil,

com tantas desigualdades entre as escolas. Além disso, para ela, a BNCC tem sido pauta nas escolas de todo o país. Em nossos estágios nestes últimos quatro anos de formação no Instituto Singularidades foi difícil não ouvir falar da BNCC. Em todas as conversas sobre currículo e formação continuada fala-se de dela. Em 2021, ela deverá ser implantada oficialmente, somando-se a isso os propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Cris Mori enfatiza que somos alunos acostumados a entender sobre a base em todas as disciplinas do curso. Quem estuda no Singularidades sabe que o documento é importante pelo seu caráter normativo, orientada por desenvolvimento de competências e habilidades, que foi escrito para orientar a aprendizagem às novas expectativas contemporâneas, e que ele norteia currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas às propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, incentivando o desenvolvimento de currículos em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

2.3. Pesquisa sobre hábitos e intenção de adesão

Depois que entrevistamos especialistas da Educação, cujos currículos e experiências nos ajudaram a chegar até aqui, estruturamos as funcionalidades que o ProGera deveria ter e fomos perguntar para professores desconhecidos se a nossa hipótese tinha aderência. A intenção era identificar dados da realidade; se este público estava aberto para assimilar as conexões teóricas que desenvolvemos. Pragmaticamente, sabíamos que o ProGera seria uma plataforma a serviço da formação continuada de professores da Educação Básica, preferencialmente da rede pública, cujo nome ainda não era ProGera e que só surgiu em uma das várias reuniões a frente como um *insight*. O “Pro” advém de produção, profissionalismo, professor, e o “Gera” de germinação e geração. Assim, confirmamos com confiança as seguintes características do Progera:

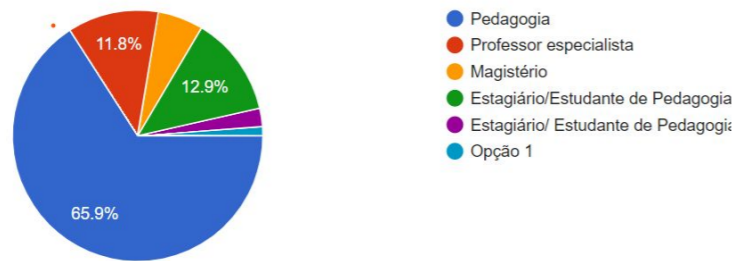
- 1) desenvolver conhecimento no coletivo, colaborando de forma solidária;
- 2) construir comunidade de aprendizagem, engajando, promovendo debates, fazendo encontros, trocando, dialogando, escutando, fazendo e compartilhando saberes;
- 3) construir repertório, na prática, “desinibilizando” a prática;
- 4) aproximar especialistas da comunidade da Educação;
- 5) promover a cocriação a partir de um desenho próprio;
- 6) potencializar o compartilhamento de conhecimento;
- 7) valorizar produções autorais, sabendo o que fazer e onde chegar.

Com o cronograma em mãos, iniciamos a primeira pesquisa, ela foi dirigida a Educadores dos anos iniciais do Fundamental I. O principal objetivo foi embasar as hipóteses construídas. As perguntas e as 85 respostas estão registradas no *link* abaixo. Usamos o Google Forms para fazê-la e enviá-la.

https://docs.google.com/forms/d/1TAhS0Is1e72at3wREwvGklr_y3eW7qjOGTP2z7tGxFw/edit#responses

Qual é a sua formação?

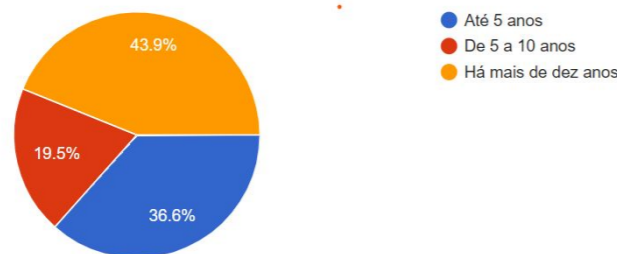
85 responses



Apesar do grande grupo ser da área de Pedagogia ou especialistas de áreas, ainda existem profissionais atuando na Educação com o Magistério, o que dá ainda ao ensino uma característica técnica. Para este grupo, a troca com outros professores ajudarão a rever práticas, pensar o lado filosófico e sociológico da Educação e seu papel na formação do sujeito.

Há quanto tempo você dá aulas?

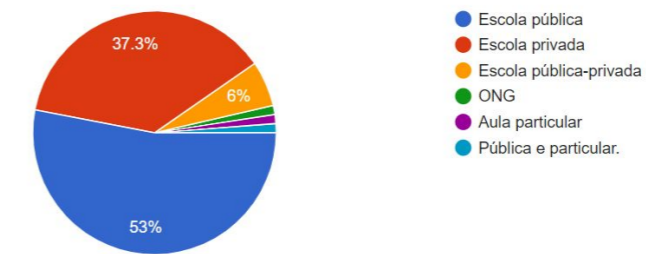
82 responses



Quase metade dos entrevistados atua há mais de dez anos na função, pressupondo se tratar de profissionais com práticas mais tradicionais de ensino, muitas vezes vindos de um curso superior, também tradicional. Não podemos esperar que o professor dê aquilo que não recebeu. Não é possível pedir inovação em suas práticas se nenhum recurso para isso é oferecido.

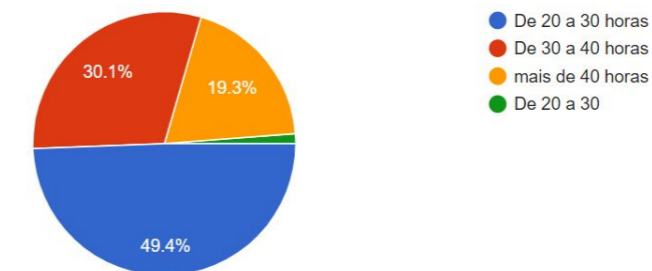
Em qual setor atua?

83 responses



Quantas horas você atua em sala de aula por semana?

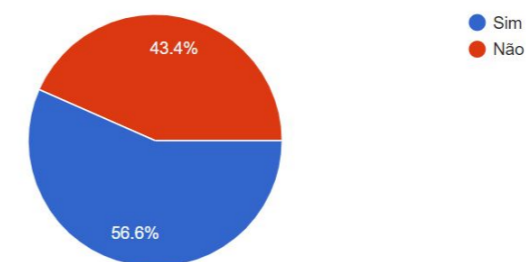
83 responses



Nas duas questões acima, a intenção era saber se estávamos falando com o nosso público alvo, professores de escola pública, e qual a jornada de trabalho semanal deles. O intuito das perguntas foi entender quanto tempo, além da jornada usual, ele tem para se dedicar a outros assuntos, como cursos de aperfeiçoamento, por exemplo.

Dentro desta carga horária está incluído horário extra para formação continuada?

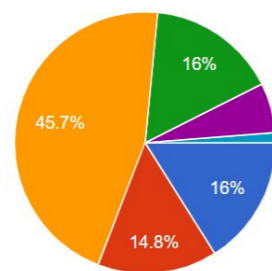
83 responses



56% dos entrevistados não são contemplados em sua carga horária com período para formação continuada. Este dado revela um aspecto que merece atenção. Além da jornada de trabalho, estes 56% terão que investir tempo extra para se aperfeiçoar, muitas vezes tempo e dinheiro. Não seria este um dos motivos que fazem muitos professores desistir de investir em formação continuada? Para este grupo poder se capacitar de maneira remota, sem investimento, pode ser o incentivo que faltava!

Qual o seu conhecimento sobre a BNCC?

81 responses

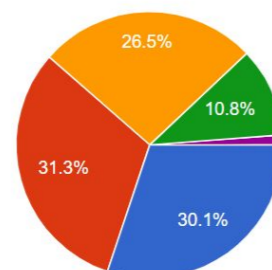


- Tive o conteúdo abordado na faculdade e considero meu aprendizado satisfat...
- Tive o conteúdo na faculdade, mas não me aprofundi.
- A escola onde trabalho disponibiliza cursos e materiais de apoio para conh...
- Fiz um curso independentemente.
- Na escola onde trabalho ainda não utilizamos as orientações da BNCC.
- Tive o conteúdo abordado na facultad...

A maioria já teve algum contato com a atual BNCC. Como a intenção do nosso trabalho é a cocriação de projetos alinhados à BNCC, entender o que eles trazem como bagagem profissional, como fazem a transposição didática, importa para saber que cocriar poderá ajudar no desenvolvimento a partir das várias realidades. É nas relações, como diz Paulo Freire, que construímos conhecimento.

Sua escola trabalha com projetos?

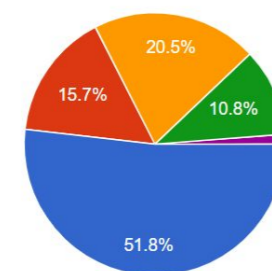
83 responses



- Sim, todo bimestre.
- Sim, todo semestre desenvolvemos um projeto interdisciplinar.
- Sim, usamos de vez em quando.
- Não trabalhamos com projeto.
- Sim, ao menos um por semestre

Como a sua escola desenvolve projetos?

83 responses

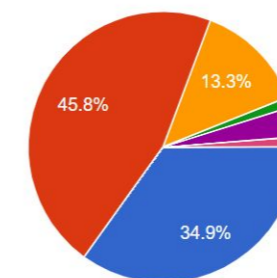


- Em reunião pedagógica com a participação de todos os educadores.
- A pauta é desenvolvida pela coordenação e direção, e repassada aos professores.
- A equipe pedagógica desenvolve seus próprios projetos.
- Não desenvolvemos projetos.
- Em reunião pedagógica com a participação de todos os educadores

Dos entrevistados, apenas uma pequena parte não trabalha ou não tem conhecimento da metodologia baseada em projetos. Pensando nisso, para uma cocriação dentro deste grupo, a tendência é haver trocas enriquecedoras, especialmente porque mais da metade participa de reuniões em suas escolas para a definição dos projetos que serão trabalhados.

Você se sente preparado a desenvolver projetos pautados pelas orientações da BNCC?

83 responses

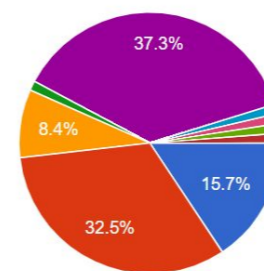


- Sim, sou plenamente capaz de desenvolver um projeto pautado nas h...
- Sim, mas prefiro desenvolver este tipo de projeto em grupo.
- Não me sinto preparado para desenvolver projetos sozinho.
- Não gosto de desenvolver projetos e...
- Não sei nem por onde começar.
- Não tenho tempo para desenvolver pr...
- Sim, sou plenamente capaz de desen...

Apenas uma pequena parte se sente plenamente capacitada para desenvolver projetos de maneira autônoma. Como a educação de qualidade se faz a várias mãos, essa hipótese dentro do resultado da pesquisa nos leva a pensar o quanto as trocas não seriam enriquecedoras para melhorar a condição do ensino.

Sabe contar histórias no formato estruturado de storytelling?

83 responses



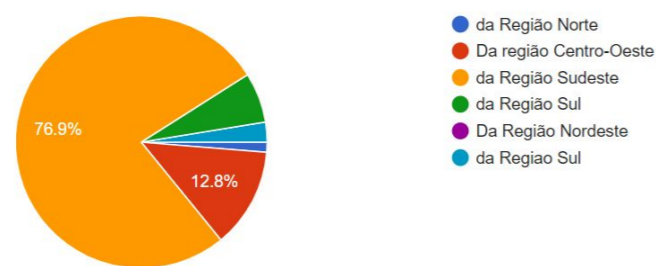
- Sim, e acho a técnica indispensável para prender a atenção dos alunos e...
- Não, mas gostaria de me aprofundar...
- Sim, mas utilizo a técnica apenas com...
- Não acho relevante.
- Não sei o que é storytelling.
- Não, mas gostaria de me aprofundar...
- Como trabalho com escrita a técnica s...
- Conto histórias no formato das históri...
- Gosto da técnica, já estudei a respeito...

A pergunta sobre o formato de *storytelling* acima teve o objetivo de entender como o grupo se sente em relação às práticas de leitura e escrita, e o quanto ele valoriza boas narrativas no engajamento, retenção, atenção e no desenvolvimento coletivo de boas práticas em sala. Sabemos que o *storytelling* é um importante recurso de linguagem que facilita o desenvolvimento de práticas, auxilia na troca e na conquista de bons repertórios. Queremos que os alunos sonhem! E que o professor ao conhecer as dinâmicas e os recursos do *storytelling* tenha em mãos a competência de agregar valor ao resultado do projeto. Como indica Paulo Freire:

A aula do bom professor é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam e não dormem. Cansam porque acompanham suas idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2017)

De qual região do país você responde a esta pesquisa?

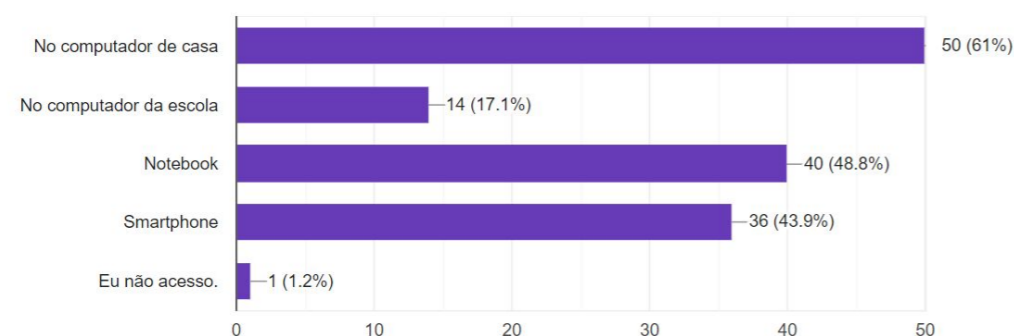
78 responses



Nossa pesquisa também abrangeu as diferentes regiões do Brasil e quisemos saber sobre a base instalada de tecnologia que o grupo tem para acesso remoto. 78% se conecta pelo computador de casa ou na escola, a princípio não sendo este o problema de acesso ao ProGera a maioria das pessoas no Brasil. Para aqueles que não conseguem entrar pela *web*, por algum motivo, no nosso sistema, estudaremos acordos com grupos de apoio e instituições/governos locais.

Conteúdos remotos para estudos costumam acontecer em plataformas digitais na Internet ou em rede fechada, e também em aplicativos para instalar no celular. Como você os acessa?

82 responses



Neste cenário, vemos o Progera com evidência potencial, ou seja, que o Progera se confirma como um produto para conectar profissionais de diferentes realidades na construção de conteúdo, a partir da troca experiência e a serviço da aprendizagem coletiva.

2.4. Campo de pesquisa

Como abordado na introdução, a experiência *online* de aulas remotas com estudantes do Fundamental I, no nosso caso, com o 1º ano em alunos no período de alfabetização tem sido desafiador, rico e gerado conquistas, conclusões e levantado dúvidas.

No entanto, é importante destacar que a nossa pesquisa está sendo

feita no ambiente de uma escola da iniciativa privada, que tem grande envolvimento com o digital, possui uma plataforma de expedições próprias para apoio de aulas ao redor do Brasil. Assim sendo, o nosso corpo pedagógico nunca ficou sem o apoio de um especialista em tecnologia, que adquire e instala soluções *web* para dar condições de aplicar o que planejamos em nossas práticas. No entanto, nessa escola, por intencionalidade, não temos suporte de livro didático. Todo o currículo e as atividades são criadas em grupo, na *web*, e as conquistas estão calcadas em objetivos claros, extraídos do encontro de duas matrizes curriculares, uma brasileira e uma americana, das competências e habilidades da BNCC, e dos valores estabelecidos em seu PPP.

Portanto, com agenda pedagógica disponível diariamente no meio digital gratuito, o *Classroom*, professores e alunos encontram, seja no ambiente síncrono ou assíncrono, o que fazer. Por outro lado, as crianças dessa escola, nessa idade, contam com o apoio de seus pais, e a escola tem por princípio envolver as famílias desde o início em sua gestão e compartilhar com eles as intenções, as atividades em colaboração e a comunidade no entorno. Essa combinação só favorece o pedagógico. Trabalhamos com autonomia.

Tanto família como estudantes possuem recursos financeiros, há alunos que adquiriram bolsa de estudos (a escola é inclusiva), mas há todo tipo de suporte tecnológico presencial e remoto disponível para não prejudicar o acesso e o acompanhamento a distância. Em nenhum momento as aulas no ambiente *online* deixaram de existir por algum problema de infraestrutura. Por outro lado, o que observamos é que sem os responsáveis como parceiros da escola, seria difícil ultrapassar os primeiros dias de familiarização com os recursos digitais.

Hoje, passados nove meses de isolamento, tanto professores quanto alunos alcançaram suas competências digitais dentro da prática, os docentes a partir de formações continuadas, e os alunos com resiliência do nosso olhar.

O que observamos de fato, é que apesar de as famílias não acharem positivo o encontro live a toda hora, por levar (a live) as crianças a ficarem muito tempo diante de uma tela digital, a maioria dos alunos se engaja melhor com aulas ao vivo, sabem todos que atividade procurar para fazer, entram e saem do computador, sozinhos, acessam a plataforma do *Classroom*, muitos já publicam as suas produções, que eles mesmo fazem, seja em texto escrito, desenhado e em vídeo, e sabem acessar às contas de *e-mail* com a escola. Desenvolveram autonomia para fazer suas atividades e publicam, na sua grande maioria, sozinhos os resultados do conhecimento construído na agenda do dia.

A escola não trabalha com nota de avaliação, mas com indicadores de desempenho integral do que o aluno alcança, quase um ZDP. Além disso, professores estão realmente exaustos de tanto trabalhar, até porque tudo teve que ser convertido para o *online*: planilhas, propostas, todas as reuniões pedagógicas, por exemplo.

Sobre a criação dos projetos, como eles são desenhados em coletivo a cada dois meses, cada professor, individualmente, tem que planejar e criar a sua própria aula, pois, não há um indicativo. As criações seguem princípios, a curadoria

em coletivo, e as práticas, livres dentro do tema que foi cocriado. Até agora não houve qualquer tipo de censura, seja por parte da escola ou das famílias. No entanto, há um desgaste maior, seja por causa da incerteza, da inovação ou da criação de práticas, aplicadas e depois avaliadas e registradas a todo o momento, mas, é indubitável o quanto os próprios professores cresceram em dinamismo, em competências com recursos digitais, com agilidade de assumir a *Internet* sem medo e compartilhar aplicativos.

Apesar de o pensamento de cada professor ainda não ter se desapegado das disciplinas, a escola está há um ano defendendo a cocriação de projetos, a orientação de que somos todos “aprendizes”, buscando derrubar preconceitos. O que vemos é que a cada novo período as aulas se conectam mais, e os produtos de entrega revelam duas ou mais aprendizagens ao mesmo tempo; o que demonstra que o envolvimento por projeto ajuda na criação de hipóteses, na autonomia para a investigação e a pesquisa, na criação coletiva, no pedido de ajuda, na desmistificação do “não sei” e na entrega de produtos autorais.

3. O PÓS PANDEMIA E AS CONSEQUÊNCIAS INCERTAS

Segundo o artigo do *ZDNet* no relatório da Situação Econômica Mundial e Perspectivas de 2020, publicado em 13 de maio, o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (DESA) da ONU projetou uma contração de 3,2% para a economia global em 2020, e perdas de quase US\$ 8,5 trilhões em produção nos próximos dois anos devido à pandemia de Covid-19, eliminando quase todos os ganhos dos quatro anos anteriores.

Embora muitas empresas estejam retornando às atividades regulares, é difícil prever como se desenhará o fim de 2020 e a primeira parte de 2021. As empresas precisarão enfrentar uma segunda crise de Covid? Terão elas tirado a lição necessária e teriam fôlego para enfrentar novos surtos?

O artigo, hoje antigo, mas um registro histórico, segue informando que empresas que investiram em tecnologias digitais e treinamento foram relativamente mais bem-sucedidas em lidar com a crise do que aqueles que não o fizeram. Notavelmente, a capacidade de trabalhar remotamente tornou-se vital para garantir a continuidade dos negócios. A vantagem operacional relativa de empresas maiores na esfera digital pode contribuir para aumentar ainda mais as desigualdades entre grandes e pequenas empresas, já que muitas irão falir durante a crise atual, disse o relatório de meados de 2020. A revisão do relatório no meio do ano para -3,2%, que foi apelidada de “a contração mais acentuada desde a Grande Depressão na década de 1930”, mostra o quão forte a pandemia atingiu a economia mundial com bloqueios, cadeias de abastecimento interrompidas, demanda do consumidor, deprimida e generalizadas perdas de emprego, diz o artigo.

Selecionamos este artigo porque estamos inseridos nesse contexto global e de certa forma ele pode vir a refletir o estágio em que se encontram as escolas privadas brasileiras. Já as públicas no Brasil refletiram algo mais catastrófico. Dados da publicação da Folha de São Paulo, as aulas por videoconferência foram exceções nestas escolas. Das 27 capitais, somente Salvador usou, e apenas para alunos do 6º ao 9º ano. Para o restante do país, a orientação dos professores era a de usar aplicativos e redes sociais, e o material de estudo em blogs e *sites* das secretarias. Muitos professores imprimiram as aulas e deixavam uma a uma, nas casas de seus alunos, ou eles tinham que ir pessoalmente até a escola para buscar. De acordo com Priscila Cruz, Presidente da Ong “Todos pela Educação, um mês de férias impacta na perda de 30% no aprendizado, logo quatro meses na pandemia, o resultado negativo é de 4 vezes mais. “Quem não vê problema nisso está cometendo uma desonestidade intelectual muito grande”. (CRUZ, 2020)

4. ARRAZOADO TEÓRICO

Caso tivéssemos que citar apenas três teóricos que nos inspiraram a criar e desenvolver o ProGera, estaríamos mentindo. Em várias passagens deste texto de TCC é possível encontrar um grande pensador.

Para começar, elegemos Edgar Morin, ainda vivo com seus 98 anos, afirma em seu livro "Os sete saberes necessários à educação do futuro". O "sujeito do século XXI não pode mais continuar esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeças" (MORIN, 2017). Para ele, "não é mais possível conceber a unidade complexa do ser humano de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia".

Portanto, para nós educadores, sujeitos do século XXI, que aprendemos a refletir a convivência com os outros em um mundo global, conectado, contextualizado em um sistema digital, não cabe mais o "espírito redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente biatômico" (MORIN, 2017), seja ele em relação ao mundo, com os nossos pares ou no desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas.

O pensamento visionário de Morin, capturado do capítulo III "Ensinar a Condição Humana", é tão atual que não foi preciso fazer esforço para defender que o movimento de ensino-aprendizagem construído em rede, pensado no todo a partir da singularidade de cada um, e como ele mesmo diz "se afastando da "ignorância do todo, e avançando no conhecimento das partes", é uma realidade para a educação *online* a que estamos estaremos expostos no pós Covid19.

Inspiradas em Morin (2017) e na leitura da BNCC (2018), para nós a educação do futuro não tem como fugir de uma aprendizagem crítica e reflexiva, por projeto interdisciplinar, e não mais por disciplina, pensada em grupo, no coletivo, ao mesmo tempo, respeitando as várias vozes e atendendo a demandas de alunos com conhecimentos prévios também conectados, portanto, sintonizados com o todo.

De Perrenoud (2000), levamos das "Dez competências para ensinar" algumas das suas recomendações:

- 1) formar e renovar uma equipe pedagógica;
- 2) envolver-se na construção dos saberes;
- 3) comunicar-se à distância por meio da tecnologia;
- 4) utilizar as ferramentas, multimídia no ensino;
- 5) administrar sua própria formação contínua;
- 6) negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede), por exemplo.

Para mostrar como essas recomendações coincidem com os *feedbacks* que recebemos do ProGera, tanto na fase inicial de estruturação da

ferramenta como nos momentos de experiência para validação, separamos algumas falas:

- 1) Do formar e renovar equipe pedagógica: "E mais, que além de ser uma plataforma de criação e colaboração, ela é também um espaço formativo para o professor que participa" (CERNEV, 2020);
- 2) Do envolver-se na construção dos saberes: "Olhando para o processo, além do produto final, o vivenciar, ou experimentar esse compartilhar das ideias e de dividir os saberes, é muito rico, muito legal" (CERNEV, 2020);
- 3) Do comunicar-se à distância por meio da tecnologia: ainda na fase de pesquisa, "Eu sempre apostei nos letramentos digitais e nas novas tecnologias como marcas do ensino a distância para colaborar e produzir coletivamente" (MORI, 2020);
- 4) Do utilizar as ferramentas, multimídia no ensino: "Achei a ideia ótima, muito potente a ideia de pessoas poderem se conectar e trabalhar juntas... e o fato de criar uma plataforma que conecta especialistas a fim de solucionar problemas" (MORI, 2020);
- 5) Do administrar sua própria formação contínua: "E quando você encontra uma plataforma para educadores e educadoras colocarem e compartilharem os seus projetos, é uma fonte confiável de pesquisa e até mesmo muito boa para organização dos projetos nos quais eu já participei" (LIMA, 2020);
- 6) Do negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede): "Essa plataforma é muito importante para que mais educadores possam ter acesso aos recursos necessários para uma educação construtivista e humanista para todos." (EL-KADRI, 2020)

E não menos importante, mas a nossa maior inspiração, aquele que Valle (2020) reverenciou quando da sua fala sobre a importância do compartilhamento de práticas: "Professores que levam para as suas salas de aula práticas que aprenderam em seminários, se multiplicam como professores-formadores; e pensando nessa postura, professores que compartilham suas práticas e refletem sobre elas, conversam sobre os paradigmas do Paulo Freire, "ação, reflexão, ação" (FREIRE *apud* VALLE, 2020)

Para nós, dá muito orgulho desenvolver um projeto que leva a herança de Paulo Freire.

E assim como tantos outros professores que nos fizeram lembrar de Freire todos os dias nesses últimos quatro anos, o conselho daquela que nos ensinou sobre hipóteses de escrita e letramento. Mori (2020), durante sua entrevista conosco,

nos alertou sobre a autoria em rede e a sua conexão com a autonomia. Foi a resposta que nos faltava para que todo autor ou autores, produzindo ou não seus projetos na nossa plataforma, liberem autorizadamente seus direitos de autor(es) e permitam que suas produções sejam compartilhadas, solidariamente e gratuitamente.

Não é mais a autoria de uma pessoa só, mas sim a produção de muitos. Quando existe a possibilidade de buscarmos um produto na *Internet*, ao fazermos uma edição transformamos aquele produto num outro, e nesse sentido a autoria, além de se tornar coletiva, demandou autonomia (MORI, 2020).

Refletir a convivência com os outros em um mundo global, conectado, contextualizado num sistema digital, não cabe mais o espírito redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente biatômico” (MORIN, 2017).

A função do ProGera está, portanto, a serviço dos professores em coletivo, na *Internet*, e o pensamento visionário de Morin, capturado do capítulo III “Ensinar a Condição Humana”, é a sua base. Por isso, o ProGera nasce para defender que o movimento de ensino-aprendizagem, construído em rede, pensado no todo, a partir da singularidade de cada um, “se afastando da ignorância do todo e avançando no conhecimento das partes”, como diz Morin, é o que faz dele um material didático aberto para as possibilidades.

5. O PROTÓTIPO PROGERA

No processo de desenvolvimento deste TCC, tínhamos que mostrar a proposta através de um protótipo que comunicasse um fluxograma. O pedido vinha da nossa orientadora Elizabeth Reis, Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Pedagoga; Psicóloga; Psicanalista; Especialista em Formação Integral; Competências Socioemocionais e Práticas Educacionais Inovadoras; e Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia do Instituto Singularidades.

Nessa época, o protótipo ainda não levava o nome ProGera.

Um dos pré requisitos deste trabalho acadêmico era que o protótipo fosse tangibilizado em suas funcionalidades e que tivesse a validação de um especialista. Para mim, que já havia entregado algumas soluções *web* corporativas, não havia outro especialista que não o Gilmar Gumier, *designer* e redator de experiência do usuário (UX). Então, é importante ressaltar que queríamos avançar para uma algo que fosse navegável na *Internet*, percebida quase como produto final. Sabíamos que sem isso as validações seriam ineficazes de serem percebidas. Portanto, desenvolvemos o protótipo do ProGera em um estágio acima em relação ao fluxograma, mas deixamos de lado a versão com direção de arte e alternativa para celular, pois, isso não impactaria no entendimento da nossa proposta.

No dia 16 de maio de 2020, redigimos um documento com as principais características que queríamos que o ProGera tivesse. Ele seria uma plataforma, uma ferramenta, uma solução ou um *site*? Deixamos para os desenvolvedores decidir o nome mais apropriado. Há pessoas, nessa fase, que querem especificar e conversar sobre o que protótipo terá e como funcionará, mas não é necessário. Um *briefing* com fornecedores que dominam suas habilidades, e de preferência, que já entregaram algum trabalho para você ou para alguém em quem confia, deve conter apenas as expectativas, o público alvo, o objetivo principal e os secundários, e outras necessidades relevantes como, por exemplo, se o produto incluiria vídeo, fotos ou outras mídias. Falamos também sobre prazo limite final de entrega e etapas para aprovação.

De posse do *briefing*, Gilmar Gumier, o especialista técnico escolhido, daria uma devolutiva de valor que deveríamos investir, e próximos encontros. Ele sugeriu um processo parecido com o do ProGera: a cocriação, pois, tínhamos pela frente um prazo curto de entrega, precisávamos cometer os menores equívocos possíveis na fase de produção, e claro, tínhamos que buscar resolver tudo isso com o orçamento apertado que negociamos.

Quem receber o *link* de acesso ao protótipo só poderá vê-lo no desktop, ou seja, no computador através desse *link*: <https://aogijm.axshare.com/>

- Nome do produto: ProGera
- Home Page
- O ProGera nasce de um sonho!



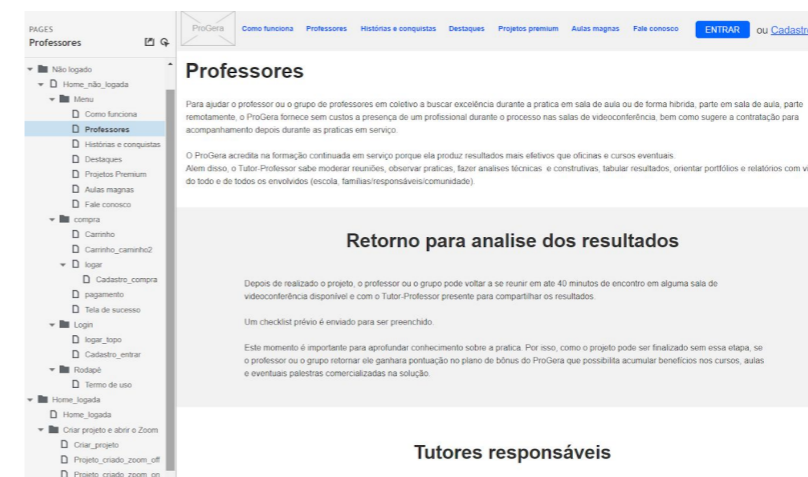
O sonho de transformar a realidade de muitos meninos e meninas através da Educação. O professor é e continuará sendo o profissional mais importante em todo o processo de desenvolvimento do indivíduo. Mas, quando se fala de aprendizagem no século XXI, é necessário torná-la capaz de refletir a rapidez e o impacto que as mudanças acontecem no mundo de hoje. Assim, quando a BNCC orienta as escolas brasileiras a focarem seus currículos no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno e em projetos interdisciplinares como instrumentos versáteis a conexões de conhecimentos, ela abre espaço para que nós educadores incorporem ao desenvolvimento do indivíduo uma aprendizagem ativa, que ajude a carregar mais significado entre o que o aluno aprende e o que ele vê, sente e descobre no seu dia a dia, com autonomia para a investigação e com formação cidadã. Portanto, para que um projeto interdisciplinar cumpra o seu papel de maneira consistente é importante que ele parta de uma inquietação real com os desafios apropriados a cada faixa etária ou nível de aprendizado de cada aluno frente a esse novo contexto.

O ProGera vai fazer uso das principais contribuições que a metodologia de ensino baseada em Projetos Interdisciplinares:

1. Tornar o aluno protagonista do seu aprendizado.
2. Incentivar a pesquisa e a busca pelo conhecimento.
3. Fornecer significado à aprendizagem.
4. Desenvolver a criatividade.
5. Valorizar a resolução de problemas.
6. Promover a colaboração.

7. Incentivar a autoria de práticas de forma responsável.
8. “Desinvisibilizar” as práticas.
9. Promover a conexão de saberes através do pensamento complexo.

5.1. Para quem é o ProGera



O ProGera é voltado a professores e especialistas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para garantir a fidelidade da origem de quem participa, o nome de escola ou de um coordenador, ou diretor pedagógico da instituição responsável ou parceira deverá ser preenchido no cadastro de acesso. Desenvolvido totalmente no ambiente digital, o ProGera acredita no desejo de inspirar, na necessidade de conscientizar sobre a prática de ensino que engaje e na importância do protagonismo em sociedades desiguais como a nossa. A missão do ProGera é permitir que todo professor dos anos iniciais consiga desenvolver o seu próprio Projeto Interdisciplinar de Aprendizagem.

5.2. Por que o ProGera

Por se tratar uma solução de formação gratuita, por nortear tecnicamente as principais etapas de desenvolvimento de um projeto com suporte da tecnologia do ProGera e agregar a mediação de um tutor-professor que ajudará na construção das etapas do projeto, por valorizar o perfil do professor nas redes sociais, especialmente no LinkedIn, permitindo cancelar a conclusão da formação, por valorizar o currículo do professor que participou de uma ação formativa e solidária, por incentivar e potencializar a competência do professor autor, por promover o exercício da colaboração entre pares, por permitir que boas práticas sejam compartilhadas a serviço do todo e de todos.

E para quem optar por complementar a formação se inspirando em outros projetos, poderá comprar cursos e aulas magnas com especialistas em projetos de aprendizagem.

5.3. Como participar do ProGera

Para acessar o ProGera, basta acessar o *site* <https://aogijm.axshare.com/> e preencher um cadastro, de forma gratuita, concordando em liberar os direitos autorais da obra que irá cocriar em grupo de até três pessoas ou sozinho nas salas de videoconferência disponíveis. Seguindo as orientações guiadas da plataforma e tendo a mediação de um tutor-especialista, o professor passará por 3 grandes fases de reflexão e 12 etapas de desenvolvimento, criação, produção e análise de resultados.

5.4. Etapas de cocriação no ProGera

- Conhecendo o grupo
- Contextualizando
- O público alvo
- O que quero construir?
- O que quero ver acontecer?
- Como quero que eles percebam?
- O que quero avaliar?
- Como quero avaliar?
- O cronograma
- As evidências
- O fluxograma do projeto final
- Registro

5.5. Análise dos resultados

Depois de realizado o projeto, o professor ou o grupo pode voltar a se reunir em até 40 minutos de encontro em alguma sala de videoconferência disponível e com o Tutor-Professor presente para compartilhar os resultados.

Um *checklist* prévio é enviado para ser preenchido. Este momento é importante para aprofundar conhecimento sobre a prática. Por isso, como o projeto pode ser finalizado sem essa etapa, se o professor ou o grupo o retornar ganhará pontuação no plano de bônus do ProGera que possibilita acumular benefícios nos cursos, aulas e eventuais palestras comercializadas na solução.

5.6. Tutores responsáveis



Tutores responsáveis

A cargo de Patrícia Leite e Rita Alexandrino, professoras especialistas em projetos e idealizadoras do ProGera.

Ha espaço também para outros profissionais da Educação, com diploma reconhecido pelo MEC, que queiram se candidatar a voluntários no processo. Este profissional será entrevistado e, se vier a participar, ganhará certificado de parceiro em formação continuada do ProGera.



Rita Alexandrino

Trazendo sempre grandes inquietações para reflexão, aos 20 anos acreditou que o Design era a profissão certa para desenvolver produtos com responsabilidade social para ajudar pequenas iniciativas e tomar forma. Mas acabou sendo levada para outra direção, desenvolvendo treinamentos corporativos e pondo um pé na Educação. Resolveu então fazer Pedagogia para aprimorar suas práticas e quando entrou no Instituto Singularidades descobriu o poder transformador do educar para uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para todos. Nasceu daí a vontade de se juntar com profissionais da área para juntos encontrar novas formas de aperfeiçoar as práticas de aprendizagem.

No ProGera, Rita reúne duas paixões: Design e Educação.



Patrícia

Formada em Letras pela USP, pós-graduada em Propaganda e Marketing pela ESPM e MBA em Business Administration pelo Itmec, trabalhou como publicitária durante 30 anos na área de Comunicação Corporativa, produzindo vídeos, eventos e sites para a Internet. Em 2009, fundou a Atrnaweb, empresa pioneira na produção de conteúdo em escala, ao vivo e sob demanda. Há 4 anos, começou uma transição, voltou para a faculdade e hoje termina o curso de Pedagogia no Instituto Singularidades.

No ProGera, combina sua paixão por boas narrativas com as novas práticas de aprendizagem.

Para ajudar o professor ou o grupo de professores em coletivo a buscar excelência durante a prática em sala de aula, ou de forma híbrida, parte em sala de aula, parte remotamente, o ProGera fornece sem custos a presença de um profissional durante o processo nas salas de videoconferência, bem como sugere a contratação para acompanhamento depois durante as práticas em serviço.

O ProGera acredita na formação continuada em serviço, porque ela produz resultados mais efetivos que oficinas e cursos eventuais. Além disso, o Professor-Tutor sabe moderar reuniões, observar práticas, fazer análises técnicas e construtivas, tabular resultados, orientar portfólios e relatórios com visão do todo e de todos os envolvidos (escola, famílias/responsáveis/comunidade).

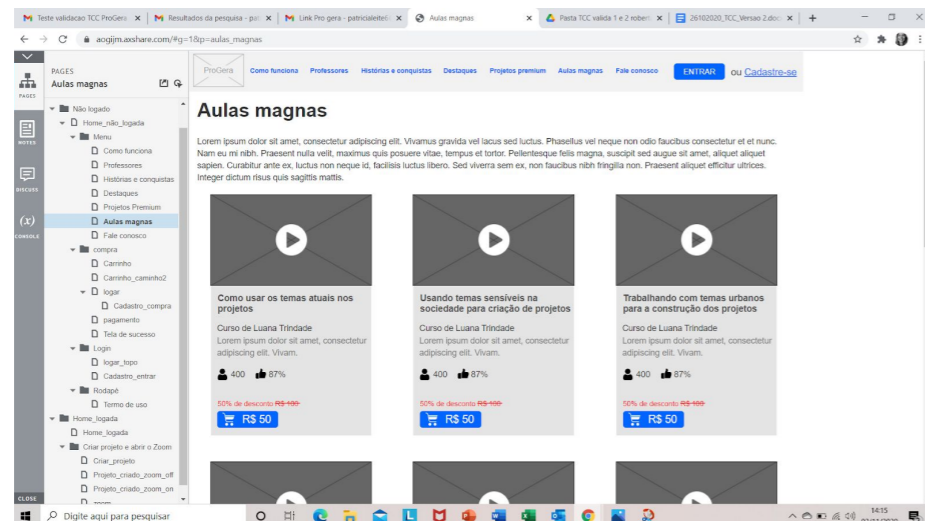
A cargo de Patrícia Leite e Rita Alexandrino, professoras especialistas em projetos e idealizadoras do ProGera. Há espaço também para outros profissionais da Educação, com diploma reconhecido pelo MEC, que queiram se candidatar a voluntários no processo. Este profissional será entrevistado e, se vier a participar, ganhará certificado de parceiro em formação continuada do ProGera.

5.7. Certificado *LinkedIn*

Embora o ProGera seja gratuito para a produção de projetos interdisciplinares, o professor que abriu a sala ou participou do coletivo poderá requerer a emissão de um certificado oficial do programa e adicioná-lo ao perfil do *LinkedIn*.

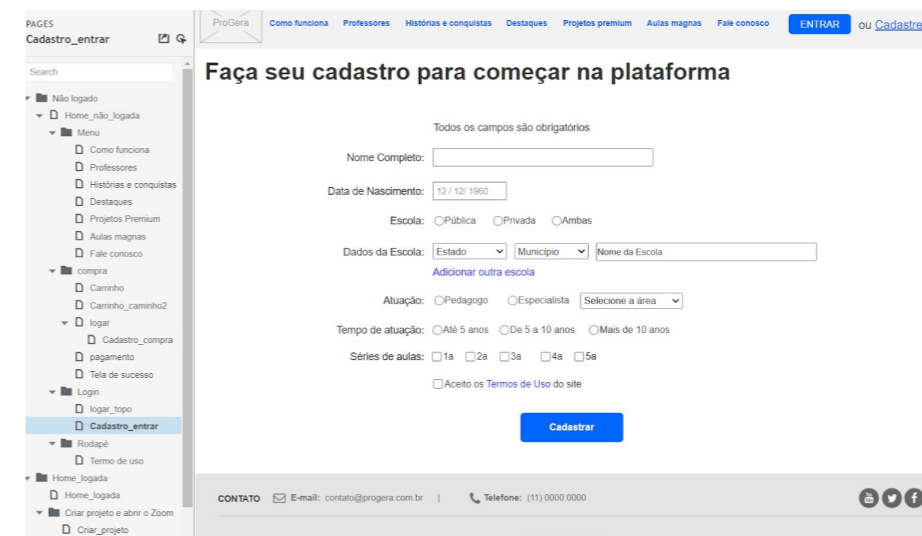
5.8. Aulas Magnas

Para monetizar a ferramenta, realizaremos *Master Classes* com professores reais. O conceito, usado para classificar uma aula dada por um especialista detentor de notório, que sabe fazer sobre determinada área do conhecimento, remete a que todos os professores possam ser nossos personagens, não somente pessoas conhecidas do mundo acadêmico. Viver experiências notórias a partir de como construíram suas carreiras e de como desenvolvem suas práticas, é o suficiente para redundar em histórias inspiradoras. Há e queremos evidenciar estudos de caso incríveis do dia a dia, até porque envolvem a vida de pessoas. Para isso, o ProGera adotará recursos e profissionais de filmagem, roteiristas-narradores para ajudar a transformar os exemplos em narrativas emocionantes e, principalmente, com suporte de curadores pedagógicos interpretando cada história sob a óptica de resultado de aprendizagem. A qualidade de criação e captação em *Full-HD* abrirá caminho para que essas histórias possam ser exibidas em canais como a Netflix.



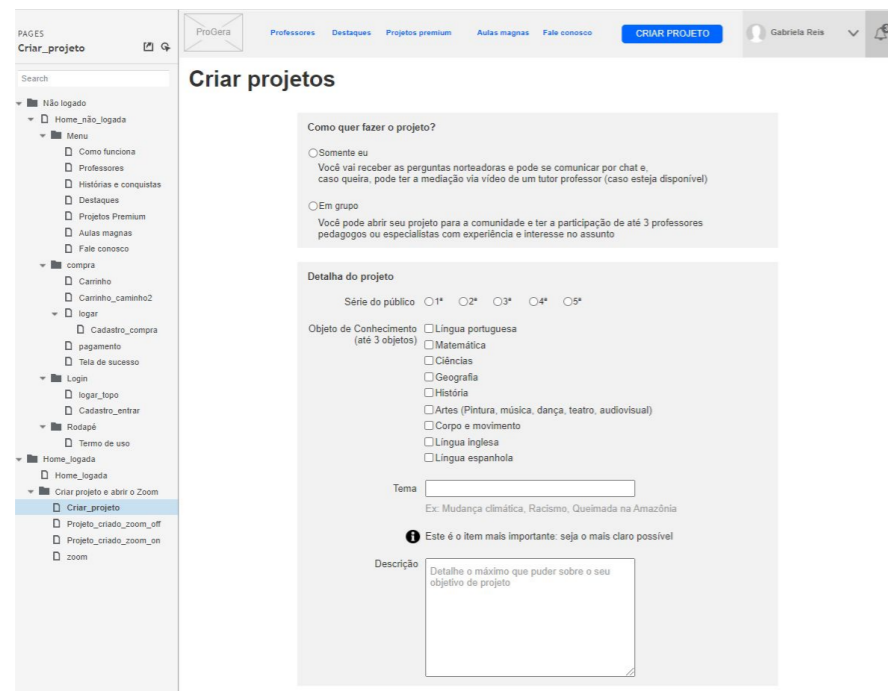
5.9. Cadastro

Antes de iniciar uma sala, o professor precisa se cadastrar.



- nome
- profissão
- escola pública ou privado
- tempo de atuação como professor
- perfil do público
- série que deseja desenvolver projeto
- local da escola: município e estado
- tema de interesse:
- objetos de conhecimento que quer relacionar
- termo de uso e concordância de cessão de direitos autorais (vídeo explica)

5.10 Aplicar para cocriar



- O professor que aplicar para um projeto terá que preencher dados relevantes para atrair professores interessados. Ele pode abrir sala para 2, 4, 6 ou 10 pessoas, acima disso só observa (tipo sala de *chat* UOL).
- Quem lidera a sala é quem chamou/abriu a sala.
- O grupo pode ter um mediador por *chat* gratuito para responder a perguntas, ou contratar um especialista-mediador que domina o tema (profissionais listados ou eleitos) / há um valor padrão que deve ser pago na frente.
- Toda sala Zoom ou Google Meets ou ambiente *Teams* orienta as etapas do projeto com vídeos, documentos importantes como a BNCC e com marcador de tempo de duração para cada etapa, podendo ser estendido se o grupo precisar; tudo fica gravado e registrado.

5.11. Redes Sociais

O ProGera terá canais nas redes sociais para divulgar os destaques, as histórias e as conquistas dos professores que participaram do desenvolvimento de projetos.

6. A VALIDAÇÃO DO PROGERA

Foram realizadas três rodadas de experiência. Como convidados, envolvemos profissionais de educação, educadores, formadores e em estágio final de formação, especialistas com ênfase na educação e nas especificidades de áreas de conhecimento diversas que conversem com planejamento e criação de projetos interdisciplinares.

Os encontros foram feitos em salas de videoconferências, e tiveram a duração máxima de 1 hora casa. A ideia era apresentar o ProGera e focar na sala de cocriação, a partir de um caso concreto para que o grupo pudesse se envolver com uma intencionalidade clara previamente descrita.

E seguindo etapas de *design* e arquitetura de aprendizagem de projeto, inspiradas no UBD - *Understanding By Design*, criado pela dupla Jay McTighe e Grant Wiggins.

O UBD não foi projetado para dizer aos professores o que ou como ensinar; é um sistema para ajudá-los a ensinar de maneira autônoma e colaborativa. Sua flexibilidade é uma das razões pelas quais ele ganhou tanto reconhecimento. Com UBD, o objetivo final é pensar para trás, concentrando-se no grande quadro: no final de uma unidade, qual é a questão essencial que seus alunos devem ser capazes de responder, no curto e no longo prazo. (Wiggins, 2013)

Além disso, o UBD conversa com o paradigma de Paulo Freire, ação - reflexão - ação. Por isso, preferimos compartilhar as etapas do *Understanding by Design* (UBD) da cocriação de aprendizagem em nossas validações, porque ele não é uma técnica de aprendizagem, mas um processo de planejamento e criação, a partir de um *planning framework* que ajuda a pensamentos investigativos, e que permite ações de curto prazo e longo prazo, pois, valoriza o pensamento crítico.

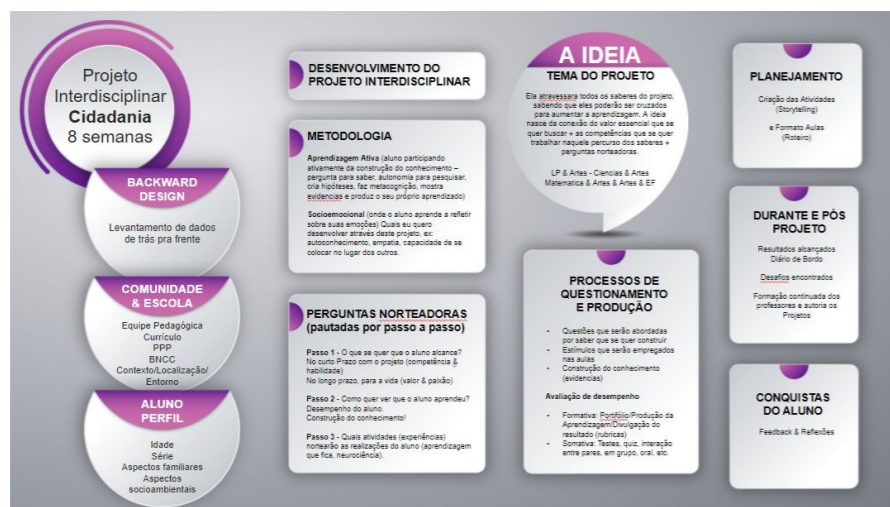
Nós chegamos ao UBD em uma de nossas residências em estágio, no caso, a Camino School. O acesso ao UBD ajudou a formar para a educação um processo de planejamento de comunicação e *design* que trouxemos das nossas experiências anteriores. O que primeiro olhamos quando de um planejamento criativo é o público final, o nosso aluno: quem é, como vive, o que valoriza, qual é a sua comunidade, como se relaciona com o seu entorno, e com o mundo, o que ele apreende?

E do lado do professor, o que esperamos do aluno no curto e no longo prazo? O que aprendemos em nossas aulas e em nossas experiências pedagógicas é que competências, habilidades e currículo evoluem num processo de aprendizagem contínuo, cuja combinação ativa e dinâmica, curricular, articula com o PPP da escola e com os valores que o grupo pedagógico, em consenso, julga importante construir para o aluno ao longo da sua vida escolar.

A última etapa da criação são as atividades em sala de aula. Para nós, o mais importante são perguntas problematizadoras e norteadoras que saem do

grupo cocriador. As etapas finais, assim como na comunicação, são o tema do projeto, o fio condutor da narrativa do projeto e as atividades. Essas serão a última etapa da cocriação, vinda, inclusive, depois da avaliação que se pretende fazer dos alunos e das evidências que se quer construir ao longo do projeto. A cocriação interage com o produto final ou com os produtos aos quais se pretende, olhando de trás para frente, retorna ao aluno com *feedbacks* claros para ele, oportunizando o que avalia sobre o caminho que percorreu, entende como o aluno aprendeu, fazendo metacognição.

As experiências de validação contemplaram 12 etapas:



A cada etapa de validação concluída, fizemos as seguintes perguntas;

- Acreditam que o ProGera poderá ser usado no planejamento de suas práticas?
- Quais funcionalidades e características do ProGera entendem como pertinentes para a área de educação em que atuam e por quê?
- Conseguem apontar pontos fortes e fracos da plataforma?
- O que sugerem incluir, caso tenham percebido alguma ausência?

6.1. A primeira validação em 26/9/2020

Em nossa primeira validação, participou conosco a professora Roberta Carletti, Pedagoga formada pelo Mackenzie 2006 com especialização em educação inclusiva no Pronagea - Puc 2010. Trabalhando na escola Santi com alunos de cinco anos, Roberta diz ter vindo do 3º ano do Fundamental I para facilitar experiências com crianças na Educação Infantil. Recebida em nosso *link* de referência do Google Meets, Roberta disse estar familiarizada com projetos para jornadas de aprendizagem em suas práticas. Fotógrafa e apaixonada pelo registro da natureza, Roberta inclui a investigação em suas aulas. Participou do nosso processo de cocriação ativamente e quando perguntada sobre se a experiência pelo Progera

disse que “ajudaria em suas práticas, que é uma ideia onde as pessoas podem se reconhecer e acha possível incorporar como caminho de troca, que permite o brotar da transformação reverberando com clareza e propósito”. Disse também ter entendido a nossa proposta como “espaço que expande o conhecimento pelo ciclo da rede e que a produção de projetos é potente na inclusão de experiências para buscar evidências”. Ao finalizar, comentou que no *online* já convidou parceiros além das famílias, como o jardineiro que falou sobre o ciclo da vida das borboletas em seu ambiente natural. Reconheceu a importância da experiência da transmissão ao vivo para a geração e desenvolvimento do conhecimento.

6.2. A segunda validação em 2/10/2020

Esta validação se deu virtualmente através do Google Meets em 01/10/2020, contando com a participação da Diretora Pedagógica da Escola Municipal Luiz David Sobrinho <https://www.facebook.com/escolaluizdavid> / Elisabete Castro e quatro professores da escola. Se dizem familiarizadas com projetos, por pensar em questões importantes sob a ótica de conceitos pedagógicos.

Iniciamos a experiência de cocriação através de um *briefing* enviado previamente para economizar tempo de presença *online*, mas tivemos que retomar. Assim, como adotado na primeira validação, explicamos a funcionalidade da plataforma e a motivação dela por solidariedade, dando ênfase à condição da concessão de direitos autorais para mostrar a nossa preocupação com processos de compartilhamento autoral, abertos e gratuitos.

Nessa segunda experiência, no entanto, demoramos para entrar no ritmo da cocriação porque tivemos que usar um *link* da escola, que tem rigor na segurança. Além disso, levamos mais tempo explorando em conjunto a importância da criação de narrativas como recurso potente para o desenvolvimento de aulas, porque segundo Edna, uma das professoras em sala.

A narrativa permite que projetos interdisciplinares conectem histórias, abordam com mais emoção, mais encantamento, e ajudam a construir relações de temas que podem fazer mais sentido para a aprendizagem. (CASTRO, 2020)

Iniciadas as primeiras etapas da cocriação, as professoras optaram por querer desenvolver o diálogo com alunos na idade de 6/7 anos. Disseram que no curto prazo, a relação dele acontece com ele propriamente, com o outro e com a sociedade concomitantemente, e afirmaram querer explorar a autonomia como objetivo de longo prazo. Para elas:

a autonomia leva o aluno a acessar ferramentas do mundo digital para que eles adotem conhecimentos e soluções interativas para a produção de seus conteúdos e suportes das suas devolutivas, ajudando os alunos a selecionar informações que absorvem na rede

e em condições de produzir histórias, onde possam se reconhecer e acessar conteúdo que conversem com a realidade deles. (CASTRO, 2020)

Gostamos dessa abordagem pela relevância com que os conceitos pedagógicos e a intencionalidade de um professor conseguem potencializar a competência digital e os conteúdos de narrativa e *storytelling*, através da dotação de projetos interdisciplinares em práticas de sala de aula com os alunos.

Ainda sobre autonomia, a diretora Bete sugeriu, usando o termo diagramação, para falar da importância de se organizar histórias e refazer histórias. Quando perguntada se ela confirmava a palavra edição, ela confirmou dando enfoque à diagramação de uma linguagem artística, sobre um trabalho ou um produto final do aluno, cocriado e autorado em conjunto. Bete disse que a autonomia se encontra nos recursos digitais e que eles permitem ao aluno entender linguagens e “raciocinar como artista”. Disse achar importante o professor ter o propósito de disponibilizar recursos de artes dentro das aulas para levar os alunos a cantar, a contar histórias e ao poder de escuta. Na etapa de evidência e sobre como reconhecem o aluno aprendendo, uma delas disse rapidamente “observando” e outra emendando que acredita no vídeo como entrega de grupo e em grupo, que este tipo de linguagem “ajuda o professor a entender o processo, a representar em grupo, pois, escolhem o que vão dizer, o que vão representar e apresentam uma abordagem aprendida coletivamente” (CASTRO, 2020).

Sobre o retorno da experiência, o grupo disse que o ProGera “pode ser uma facilitação, importante para o registro de projetos cocriados”, e sugeriu que incluíssemos o registro como uma das etapas do processo. Dizem que sentem falta dele no seu dia a dia. Reforçaram “a potência da construção pedagógica que não termina nunca” e que o registro pode ser uma “importante funcionalidade para essa lógica”. Perguntadas sobre o que acharam da vivência, uma das professoras afirmou que “não conseguiu perceber o que queríamos exatamente delas, mas percebeu que a cocriação demanda tempo de execução, e que talvez fosse importante uma segunda rodada”. Entendeu também como normal, pois, diz que “nós nos constituímos nas relações”, citando Paulo Freire.

Não conseguimos chegar à fase da ideia do projeto, mas o grupo da Escola David Sobrinho afirmou que a ferramenta se mostrou

Apta a compartilhar conhecimentos com outras pessoas, se mostrou solidária, e reafirmaram que um importante atributo do nosso projeto é a possibilidade de incluir recursos de registro, pedindo para que investíssemos nisso. (CASTRO, 2020)

6.3. A terceira validação em 9/10/2020

A terceira validação foi completa. Envolvendo cinco pessoas, três educadoras em final de formação do curso de Pedagogia (Carolina Cernev, Mari El

-Kadri e Sofia de Lima), uma profissional de planejamento e criação de comunicação *web* (Walquíria Poiano) e um professor-doutor universitário com ênfase em Filosofia (João Borba), o grupo conseguiu cumprir todas as etapas de cocriação, conectou ideias e chegou na ideia final que se definiu sob o conceito da Cidadania, estruturada pelo fio condutor de uma linha do tempo, através da qual todas as áreas de conhecimento da escola desenvolveriam suas abordagens, consumando produtos finais que levariam os alunos a construir uma narrativa com valores sobre respeito, ética e solidariedade a partir de pesquisa com a família e a comunidade onde vivem. Portanto, através dessa abordagem os alunos pesquisariam as várias formas de comunicação entendendo as características linguísticas sem preconceito, assimilariam contos de somar e subtrair a partir dos conceitos do que é justo ou injusto na forma de consumir no cotidiano, e entenderiam as relações sociais dentro do território onde habitam, entendendo-a como e quando se formou o lugar onde moram.

Achei a ideia ótima, muito potente a ideia de pessoas poderem se conectar e trabalhar juntas, eu acho que as diferenças de cada história, de cada formação elas podem trazer coisas muito especiais e o fato de você criar uma plataforma que conecta especialistas a fim de solucionar problemas, eu acho isso muito incrível. A experiência foi muito legal, foi muito gostoso pensar junto e o resultado que a gente teve ali só foi possível porque diferentes pessoas estavam ali naquele momento pensando juntas, e acho que eu sozinha não chegaria naquilo, chegaria em outras coisas, e isso é muito rico, acho que o trabalho do professor em vários momentos em sala de aula é muito individualizado, sozinho, e eu acredito muito que quando a gente trabalha junto e pensa junto a gente chega em lugares novos, conhece pessoas novas, encontra novas formas de entender o mundo e encontrar soluções. Esse processo de Co criação ele é muito importante, olhando para o processo, além do produto o vivenciar, o experimentar esse compartilhar das ideias e de dividir os saberes é muito rico, muito legal. Eu acho que essa experiência, onde há uma narrativa compartilhada, de estar junto, de olhar para um problema novo também, algum problema que não necessariamente você já encontrou solução, enriquece também. Leva os nossos saberes para lugares novos e eu vejo muita potência nisso. Eu acho que a escola, seja qual for, vai ser muito beneficiada, acho que o trabalho do professor de encontrar parcerias diferentes, que estão em outros lugares, experimentando coisas diferentes, também é muito importante para a minha prática enquanto professor. Encontrar pessoas diferentes que eu não encontraria na escola na qual eu trabalho, acho que essa plataforma abre esses caminhos de diálogo, de encontro, que é uma coisa necessária para o mundo, para as transformações que a gente quer para a educação, para a escola, e para a gente enquanto ser humano. A possibilidade do encontro, da troca, de ouvir algo diferente, é muito importante para o nosso desenvolvimento pessoal e para a

nossa sociedade. Outra coisa, eu achei as etapas muito legais, eu imagino que as experiências num tempo expandido, no tempo real do projeto, e não nessa versão enxuta que a gente fez, dará tempo de você colocar uma ideia, pensar sobre ela, se alimentar do que os outros estão falando, respirar, dormir nesse problema, muito legal e o tempo é importante para a busca de novos caminhos, achei legal de ser uma ideia baseada em que você enquanto professor e tempo para pesquisar e trazer ideias e ouvir o outro. E mais, que além de ser uma plataforma de criação e colaboração, ela é também um espaço formativo para o professor que participa, porque no Brasil, infelizmente, a formação dele é algo que falta investimento, falta olhar, a plataforma também pode ser entendida como um espaço de formação porque permite entrar em contato com outros saberes e aprender e se desenvolver. (CERNEV, 2020)

7. REFLETINDO E FIRMANDO CONVICÇÃO SOBRE O PROGERA

Muitos especialistas da área da educação afirmam que a escola de hoje como é não atende mais às necessidades da sociedade atual, algo que pode ser comprovado em alguns estágios feitos por nós ao longo do curso, como indaga recentemente Alvarado (2020) *¿El fin de la escuela? La escuela ha muerto, viva la escuela* (É o fim da escola? A escola está morta? viva a escola). Na reportagem ele afirma que a escola contribuiu pouco para a aprendizagem dos alunos, dando o número alarmante de apenas 10% de contribuição, e pode afetar uma geração inteira em decorrência da pandemia.

Acreditamos no ProGera como uma importante ferramenta de conexão. A proposta é que ele torne o espaço *online* um lugar mais afetivo. Para um produto pensado para professores, achamos prudente refletir também sobre o currículo escolar, uma vez que ele refletirá a realidade das escolas, o trabalho dos próprios professores, e, em síntese, da própria sociedade, especialmente a nossa, desigual e injusta, e que não deve receber o *status* de salvadora da pátria.

O pensamento coincide com o pensamento da Professora Doutora Cláudia Galian da USP e que pensa sobre a BNCC. Para ela, o currículo é um documento que envolve vários interesses e deve ter um equilíbrio que vai além do que a escola deve ensinar.

A escola tem a função de formação de cidadão em outras bases diferentes das que a família já faz, e é por isso que a escola desenvolve um currículo que cria os conteúdos do que vai ensinar, mas que expressa o plano do que se quer que seja transformado na sociedade pelos seus alunos.

Ela afirma que o currículo é a segunda etapa do processo pedagógico; “primeiro deve refletir sobre que cidadão a escola quer formar, e depois sobre os conteúdos que vai levar ao aluno e como ele vai conseguir chegar no que se pretende vê-lo como cidadão” (GALIAN, 2016)

Segundo Galian (2016), toda conversa sobre currículo é uma conversa sobre poder. Ela diz que “isso já começa dentro dos campos acadêmicos, que trata do que é importante dentro das disciplinas, que voz que vai conseguir falar mais alto, que vão ser silenciadas e quais, distorcidas”. Galian dá o exemplo do que temos assistido no Brasil, “até como um resgate, de como os movimentos sociais pela luta da cultura africana estão sendo inseridos em nossas discussões e que ganharam tanta amplitude com o movimento *Black Lives Matter*”.

E nós que fazemos residência em escolas privadas, pelo menos nesse último ano, fomos questionados pelas famílias sobre a inclusão das histórias da nossa cultura afro-indígenas e cobrados por mais negros na escola.

Para a especialista em currículo e BNCC da USP, a Professora Doutora Cláudia Galian, se “você tem um PPP discutido na escola, num âmbito democrático, e fecham um acordo provisório no qual todos acreditam, em tese é possível trazer temáticas que foram silenciadas porque a escola compreende a sua importância” (GALIAN, 2020). E disso ela faz uma crítica a BNCC, cuja redação não teve tempo de falar sobre que cidadão o Brasil quer formar. Ela pulou essa fase. Por isso, um currículo deve estar atrelado à BNCC, mas não se restringindo a ela. A BNCC não pode tudo.”

Por isso, na definição do porquê pensar em um produto didático de aprendizagem como o ProGera, de cunho formador de professores, chegamos à conclusão de que deveria objetivar um espaço para lidar com realidades diferentes.

Entendemos também que, antes de falar de temas e projetos, nós deveríamos abrir espaço para que cada professor começasse falando sobre o seu aluno, sobre a comunidade a qual ele pertence, o que acontece no ambiente no qual o aluno circula, para somente depois o professor consiga planejar suas práticas.

O ProGera foi criado para ser um parceiro das escolas, especialmente da rede pública. A nossa primeira reflexão sempre foi a mediação por esse propósito. Qualquer professor dentro do ProGera precisa saber falar do seu aluno, o que ele conhece, onde ele vive.

A BNCC enfatiza o desenvolvimento de projetos interdisciplinares para costurar os conteúdos, ao invés de lidar com disciplinas estanques e encaixotadas em si mesmas. Nesse caminho, chegamos, inclusive, a outros modelos de cocriação, como o *Sprint* que o segmento publicitário utiliza para cocriar as suas campanhas junto com o cliente, e nos conceitos do UBD - Understanding for Design, utilizados pelo *Design Thinking*. Ambos iniciam a coleta de dados pela audiência, pelo público alvo. Pesquisamos até mesmo os *Hackathons*, que se organizam em grupos com desenvolvedores de tecnologia, os quais cocriam soluções *web* e aplicativos para problemas específicos a partir das necessidades de uso.

Para isso, o ProGera surgiu como ambiente que permite ampliar a discussão e incluir outros parceiros e especialistas que garantam ao cocriador condições de aprender com outras experiências em rede.

Diz Singer (2020), presidente da Ashoka, que a colaboração é o novo modelo de aprendizagem do século XXI. "Sai a competitividade e entra o coletivo". E para oportunizar conversas "menos empobrecidas", como fala Galian (2016) sobre certos contextos escolares no Brasil:

Sei que as possibilidades de alunos em sociedade não igualitária tendem a validar a meritocracia, mas os nossos professores devem romper com esse conceito pobre e buscar oferecer espaço para oportunidades diversas e alinhar pontos que a escola não consegue dar conta. (GALIAN, 2016)

Nesse sentido, o Progera, a Cocriação e a *Internet*, poderão agregar soluções interativas gratuitas que vão oportunizar um conjunto de conhecimentos e dar apoio ao professor.

Nenhum documento muda a educação. Um sujeito não é só o que aprende na escola. Se a gente quer um projeto de nação para falar de uma sociedade mais justa, temos que investir num conjunto de áreas que inclua cultura, lazer, saúde, saneamento básico, transporte, mobilidade, apoio para toda a estrutura familiar em todos os sentidos. Trata-se de um processo intersetorial, de cidades educadoras, que coletivamente produz um sujeito com todas as necessidades que ele precisa (MORI, 2020)

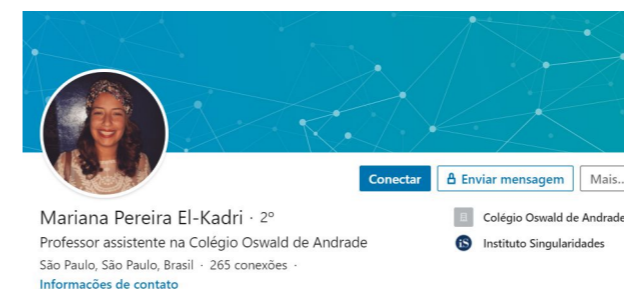
APÊNDICE

Carolina Cernev - Validação



Acho que a plataforma tem um espaço que favorece a troca e a construção de materiais que potencializam o trabalho interdisciplinar. Ela possibilita encontros formativos para todos que a acessam, tanto para quem se dispõe a construir o material, quanto para quem poderá utilizá-lo/aplicá-lo. O processo de construção por fases permite que os educadores reflitam, fazendo com que o material seja revisto e mais bem elaborado de acordo com a intencionalidade. Essa plataforma é muito importante para que mais educadores possam ter acesso aos recursos necessários para uma educação construtivista e humanista para todos. (Cernev 2020)

Mariana DEI-Kadri - Validação



Sobre o ProGera, eu com certeza usaria no meu planejamento e prática docente. Eu acho que as boas ideias e experiências de boas práticas estão aí para serem compartilhadas, e o ProGera favorece esse encontro de boas práticas. Muitas coisas se perdem na *Internet* e é difícil às vezes saber se as informações são confiáveis, e quando você encontra uma plataforma para educadores e educadoras colocarem e compartilharem os seus projetos é uma fonte confiável de pesquisa e até mesmo muito boa para organização dos projetos nos quais eu já participei (registro); que é uma plataforma até muito didática nesse sentido, enfim um bom lugar para você armazenar o seus projetos e guarda ali experiências que futuramente possam ser usadas novamente como fonte de consulta; além disso tem toda a questão de você estar em contato com outros professores e professoras e isso é muito positivo. Acho que o ProGera também surge para isso, para ser essa plataforma de cocriação que favorece esse encontro, sim. Não consigo dizer pontos negativos, acho um projeto

muito potente, e pelo que você pôde mostrar para a gente da plataforma eu vejo que é uma plataforma muito didática, com *design* e tudo, e o que a gente encontra quando procura é muito acessível. (El- Kadri, 2020)

Sofia de Lima - Validação



Sofia Vieira da Silva Villa de Lima · 2º
Mestre de Geografia na Escola Lumiar Pinheiros
São Paulo, São Paulo, Brasil · 119 conexões ·
[Informações de contato](#)

[Conectar](#) [Enviar mensagem](#) [Mais...](#)

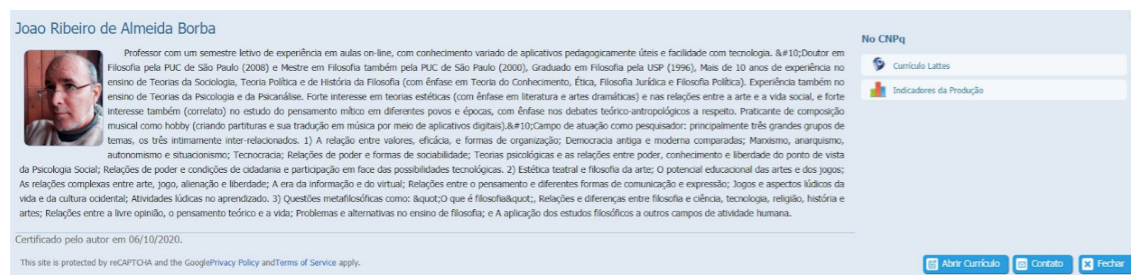
Escola Lumiar Pinheiros
 Instituto Singularidades

O ProGera é uma plataforma que fala com duas necessidades urgentes: a digitalização dos processos de educação e a abertura de um canal que torne possível a criação de novos métodos de ensino para professores que contam com menos investimento e infraestrutura das instituições onde atuam, criando uma ferramenta de trabalho colaborativa que une diferentes disciplinas com foco no aprendizado dos estudantes de maneira contextualizada, integrada e principalmente afetiva. (LIMA 2020)

Walquíria Poiano - Planner e Criadora

Com mais de 12 anos de experiência no mercado de comunicação, Walquíria atua como estrategista e contadora de histórias em uma das maiores agências de comunicação do Brasil. Com experiência em publicidade, é especialista em comunicação digital, criação de conteúdo e projetos de comunicação integrada.

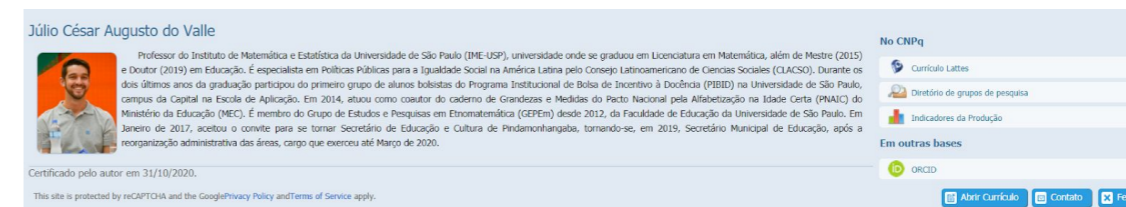
João Ribeiro de Almeida Borba - Professor de Filosofia



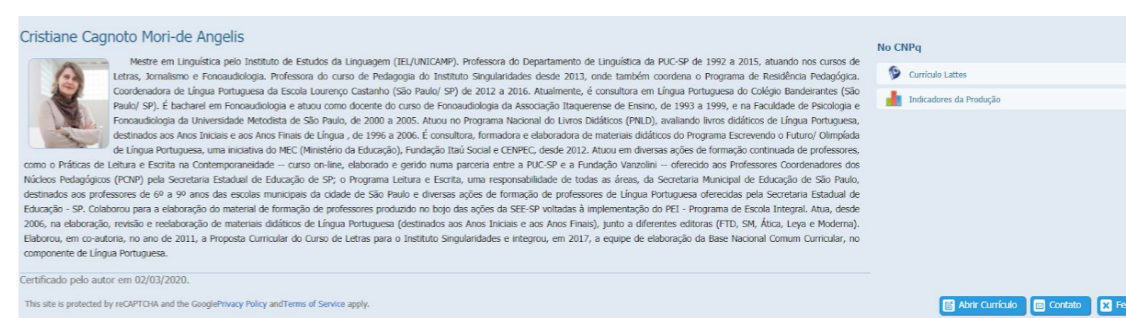
Participar do encontro foi uma experiência bastante interessante. O aparato virtual apresentado despertou a curiosidade, pareceu muito útil para profissionais de educação de diferentes níveis. Apesar da timidez inicial das pessoas, o evento acabou sendo enriquecido por uma boa participação de todos. Ficou-me uma boa impressão daquilo tudo que conversamos, formei a visualização de um conjunto de procedimentos educacionais que fazia muito sentido para o público-alvo

especificado, embora pessoalmente eu não tivesse muita experiência com educação dos anos iniciais como os demais. Gostei muito. Minha avaliação do evento foi bastante positiva. (BORBA, 2020)

Júlio Cesar Augusto do Valle - Professor - Doutor em Matemática



Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis - Professora de Pedagogia



Elizabeth Reis - Orientadora do TCC



Eu entrei no trabalho de vocês e achei riquíssimo. A prototipação está maravilhosa. Fui vendo item por item, os nomes dos projetos, por item de interesse, assunto, temas por série, e vejo que vcs sugerem conteúdo, ele está muito bom, tem indicação para baixar o zoom, espaço para compra, e vejo também que a interação hipotética de acesso e nomes de professores tangibiliza o que propõem, passa a sensação de que o *site* já está na vida, funcionando, com vários campos, histórias conquistadas, certificado do LinkedIn, os seus perfis como mediadoras, sei que o objetivo de vocês é passar no TCC nesse momento. Tem controle de acessos, já

imagino vocês inaugurando, antes da defesa ou por ocasião da defesa, devem pôr o Singularidades de parceiro e eu estou muito orgulhosa de ter podido contribuir com o projeto de vocês, a nota de vocês é máxima, não tem como dar mais que dez. Eu quero ver essa plataforma bombando, eu fico orgulhosa, ele está muito bom! (REIS, 2020)

Gilmar Gumier - Especialista em UX



TUIA
Cocriamos produtos e serviços digitais
Há mais de 10 anos gerando inovação e transformação digital

Enviar mensagem Mais...

Gilmar Gumier · 1º
UX Specialist / Professor / Founder at Tuia
São Paulo, São Paulo, Brasil · + de 500 conexões ·
Informações de contato

Prestação de serviços
Design de experiência do usuário (UX), Pesquisa com usuários, Redação UX, Design de interação, Treinamento corporativo, Otimização para mecanismos de busca (SEO) e Pesquisa on-line
Veja todos os detalhes

Como professor e profissional, eu vejo que a ferramenta **ProGera** está totalmente adaptada para o contexto que estamos vivendo em relação à pandemia, onde tudo tem que ser *online*; ela está adaptada também aos novos tempos dos alunos. O aluno de hoje é muito mais *online* na vida dele fora da escola. Então o ProGera está adaptado nesse sentido e no outro sentido, o do formato que vocês pensaram, de ser muito mais colaborativa, que também reflete os novos tempos, no qual o professor não é mais o único detentor do conhecimento. Ele compartilha o conhecimento que ele tem. Então a ferramenta tem essa nova visão. E tem também uma outra questão que é a da abordagem. Ela é mais voltada a ensinar uma competência e não um conteúdo, porque o conteúdo está disponível, já o formato colaborativo de quem faz e como faz segue outra lógica, a da cocriação. Eu acredito que é uma proposta muito boa, plausível, adaptável e, principalmente, real para os tempos que estamos vivendo (GUMIER, 2020)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa final, às vésperas da banca do TCC, perguntamo-nos o que aprendemos com este projeto. Depois de quase oito meses de trabalho intenso percebemos que ele é só o começo! Todo o *feedback* que tivemos durante as validações nos fez perceber isso.

Iniciamos com a cocriação de projetos, mas essa conexão entre pares vai além, valoriza o trabalho do professor, empodera a profissão, traz confiança, amparo emocional, atualiza. Conecta escolas com a mesma realidade, diferentes realidades trocam experiências, escolas da mesma comunidade, conectam-se para a melhoria da educação. Imagine um bairro inteiro trabalhando coletivamente e colaborativamente em um único projeto que favoreça a todos. Professores se unindo

solidariamente a favor do bem comum!

Quando a barreira chamada distância é deixada de lado, coisas incríveis podem acontecer.

Nós continuaremos por aqui repensando nossas práticas e convidando outras pessoas a fazerem o mesmo.

Como diz Paulo Freire, “ação, reflexão, ação”!

8.1. A primeira experiência a gente não esquece

Antes de entrar no detalhamento do ProGera eu quero relembrar uma passagem curiosa de como conheci a Rita. Na aula de História da Educação e Teorias Pedagógicas da professora Denise Rampazzo, nosso grupo, formado por mais duas colegas, Emily Divino e Julia Mattos, fomos desafiadas em sorteio a explicar o que Platão, Froebel e Perrenoud têm em comum. Para Rampazzo, segundo ela própria, a disciplina não tinha por objetivo aprofundar os estudos em todas as teorias e pensadores, inclusive porque isso não seria possível, mas dar um panorama geral dos contextos em que viviam alguns importantes pensadores e quais foram suas contribuições para o pensamento educacional contemporâneo. Pensar a educação de maneira contextualizada a seu tempo é buscar maneiras de se comunicar de forma articulada. Então o grupo resolveu se deslocar para o estúdio e gravar um vídeo. O retorno de Denise Rampazzo nos encheu de confiança. Confira o vídeo e os comentários.



Da esquerda para a direita: Júlia, Patrícia (eu), Emily e Rita. O link do vídeo é <https://vimeo.com/240731410>

Vocês me surpreendem de maneira muito positiva e posso garantir que ainda hoje me lembro do ótimo trabalho que fizeram. Entrevistar educadores e relacionar pensadores tão distintos e como suas ideias resultam de concepções a respeito da educação que podem ser identificadas ainda na contemporaneidade não é uma tarefa fácil ou banal. Vocês foram absolutamente competentes ao realizar as leituras e compreender ideias importantes dos três pensadores, selecionaram algumas ideias principais, contextualizaram, relacionaram e buscaram outras vozes para fazer com que a compreensão fosse facilitada. A maneira como fizeram profissionalmente a gravação e edição do vídeo foi excelente, mas o que mais me impressionou foi a maneira desenvolta como demonstraram ter se apropriado do assunto e expressaram isso de maneira brilhante. Enfim, já faz quatro anos que isso aconteceu e eu ainda me lembro com muita alegria do trabalho do grupo e do orgulho que senti quando terminou a apresentação. Pensei que ali estavam educadoras em formação, mas daquelas que vão realizar intervenções transformadoras e capazes de melhorar a educação. (RAMPAZZO, 2020).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rodrigo. "Terceira Onda" é única opção para o Brasil, diz economista americano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15, agosto, 2002 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/bbc/ult272u13527.shtml#:~:text=08%2F2002%2-%2007h58-,%22Terceira%20onda%22%20%C3%A9%20%C3%BAnica%20op%C3%A7%C3%A3o%20para,o%20Brasil%2C%20diz%20economista%20último%20acesso%2002/11/2020>

Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>

Como melhorar o seu Ideb. **Ministério da Educação**. Gov. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores-s-p-689342805/138-programas-e-aco-es-1921564125/ideb-indice-de-desenvolvimento-da-educ-basica-878961830/273-como-melhorar-seu-ideb-sp-1143596099>

CRUZ, Priscila. **Alunos da Rede Pública ficam meses sem atividades remotas na pandemia**. São Paulo, 2020 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/alunos-da-rede-publica-ficam-mes-e-s-sem-atividades-remotas-na-pandemia.shtml>

Formação continuada: Nunca parar de estudar! Conexão, Rio de Janeiro: **Canal Futura**, 26 de fevereiro de 2019. Pimo acesso 02/11/2020

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

GALIAN, Claudia. Professora da Faculdade de Educação da USP fala sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, São Paulo, 2016 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HT7DZrLkSLQ>

GOMES, Luiz F. Dossiê Tendências e Desafios Da educação Superior. **Avaliação** (Campinas) vol.18 no.1 Sorocaba Mar. 2013 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100002&script=sci_arttext&tlng=pt

MORIN, E. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro: 2. ed. rev. São Paulo: Cortez Editora, 2017

MORIN, Edgar. **Pensamento Complexo** - Educação, 2015 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2sYQymE46I4&t=993s>

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. *Pesqui.* [online].

PASSOS, Paulo. Zoom Vira Sucesso com avanço do Covid-19. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21, Março, 2020 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/03/zoom-vira-sucesso-com-avanco-dacodiv-19.shtml>

PEDUZZI, Pedro. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca, **Agência Brasil**. Brasília 21/05/2020 disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superioraponta-para-maioria-feminina-e-branca>

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**: Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

Podcast **Porvir** - Por Vinícius de Oliveira, editor do Porvir, o coordenador de Educação do CIEB, Jean Tomceac, e Lilian Bacich 2020 <https://porvir.org/novo-episodio-do-podcast-porvir-cieb-discute-competencias-digitais-de-professores/>

SARAIVA, Terezinha. **Educação a Distância no Brasil**: lições da história, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996 Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2076/2045>

WIGGINS, Grant. **Understanding by Design** (1 of 2). 2013 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4isSHf3SBuQ>

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



LUIS FELIPE MACHADO DOS SANTOS
MARINA ANGERAMI CORRÊA DA SILVA GATO
TATIANA DE OLIVEIRA CARDOSO

11. REALIDADE VIRTUAL E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Este material foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Pedagogo no Instituto Singularidades sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis apresentado na Jornada Singular – Pedagogia/2º semestre de 2020.

SÃO PAULO
2020

1 INTRODUÇÃO

A vontade de construir um jogo em Realidade Virtual, surgiu após uma apresentação do iCloc Jovem que uma das participantes do grupo assistiu, um aluno do 1o ano que decidiu ensinar Física Quântica utilizando Realidade Virtual, a partir daí pensamos em diversas possibilidades de aprendizado usando essa tecnologia. Desde visualizar acontecimentos históricos a viagens intergalácticas.

Realidade Virtual é um ambiente simulado produzido por computador, em que o usuário sente como se estivesse mesmo ali. Efeitos visuais e sonoros dão a sensação de completa imersão, o usuário pode interagir ou não com o que vê ao seu redor, dependendo das possibilidades do sistema utilizado.

Atualmente existe um sistema de realidade virtual, que pode ser produzido com baixo custo, sendo necessário um celular com giroscópio, um par de lentes biconvexas e papelão, este sistema chama-se google card board.

Sabendo que existe um sistema de baixo custo, nos questionamos sobre como tornar comum o uso desta tecnologia nas escolas e quais são as possibilidades no contexto educativo, e se seria possível construir um jogo de Realidade Virtual que atue em conjunto com uma sequência didática para promover o aprendizado, percebemos que a BNCC aborda a importância do uso de ferramentas digitais sem deixar de lado o protagonismo do estudante.

“Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.”

A partir disto temos como objetivo geral, explorar as aplicações da Realidade Virtual no contexto educativo.

Nossos objetivos específicos são:

Criar um site com o foco em professores e estudantes com informações e tutoriais sobre como fazer e usar a Realidade Virtual.

Colocar uma seção no site com sugestões de uso de Realidade Virtual em sala de aula, com aplicativos e vídeos em 360°, e experiências de professores com a Realidade Virtual.

Criar um jogo em Realidade Virtual sobre exploração espacial com

o intuito de ensinar o método científico, valorização do nosso planeta e do nosso entorno.

Já existe muito material disponível na internet, porém os professores não têm acesso a ele, em alguns casos porque os aplicativos necessitam um óculo de Realidade Virtual de R\$1.000,00, em outros porque simplesmente não conseguem localizar esses materiais, mas na maior parte das vezes, porque não compreendem a Realidade Virtual e como aplicá-la em suas aulas.

Esperamos com o nosso projeto que ¼ dos professores que acessarem o nosso site passem a usar a tecnologia de realidade virtual, um termômetro para a coleta destes dados será a caixa de comentários no site e o uso da hashtag #educacaoRV.

Para o jogo esperamos obter dados qualitativos com professores a partir de um formulário no google forms após eles jogarem. Perguntaremos o que o jogo suscitou neles, como reflexões, sentimentos, impressões; se consideram ser possível utilizar o jogo em práticas educativas, e quais temas podem ser trabalhados.

Para embasar nosso material estamos lendo Helena Mendonça, que escreveu sobre sua experiência nas aulas extracurriculares de programação na Escola da Vila, onde desenvolveu inúmeros projetos com seus alunos, envolvendo Realidade Aumentada e Realidade Virtual. Romero Tori fala sobre o uso da tecnologia para diminuir a distância entre o aluno e a aprendizagem. Para embasar o jogo usaremos o trabalho de Melina Furman, uma bióloga que pesquisa sobre o pensamento científico na educação. Além do jogo possuir como inspiração o documentário Cosmos: A Spacetime Odyssey, no qual o astrofísico e divulgador científico Neil de Grasse Tyson usa uma nave espacial que se move por diferentes escalas de espaço tempo para explorar as leis da física.

2. CAMPO DE PESQUISA

A partir de nosso objetivo geral, de explorar as aplicações da realidade virtual no contexto educativo, e verificar se ela possui um impacto positivo no aprendizado do estudante, usaremos entrevistas, antes e depois do estudante jogar o game que estamos desenvolvendo, no qual iremos entrar em mais detalhes a seguir.

Notamos que para verificar o impacto no aprendizado é necessário que mais professores apliquem a realidade virtual em sala de aula, para isso usaremos nosso site para divulgar e tornar acessível o uso da realidade virtual, para a partir daí observar os relatos e comentários dos educadores que aplicaram essa tecnologia em sala de aula.

Tanto o jogo em desenvolvimento, quanto o site sobre o uso de realidade virtual, se destinam a professores da rede pública e privada que tenham interesse em explorar a tecnologia de realidade virtual em suas aulas.

2.1. Protótipo Site

Por enquanto estamos à procura de um lugar para hospedar o nosso site, e em processo de pesquisa sobre como tornar o site legível, tanto para quem acessa de um celular, quanto para quem acessa do computador.

Nos preocupamos em engajar o professor a partir da página inicial, para isso é importante logo no início conter as informações importantes, para que ele já saiba qual é a finalidade do site e encontre tudo o que temos a oferecer, sem perder tempo procurando as informações, isso causa um risco de a pessoa sair do site.

Para isso na página inicial usaremos imagens, textos curtos, e um menu com as sessões, para tornar o acesso uma experiência agradável, tanto para quem já está familiarizado com a tecnologia de Realidade Virtual, quanto para quem ainda está descobrindo sobre o que se trata e possa se situar.

O nosso público alvo são os professores e estudantes, de instituições públicas e privadas.

Apesar de estar ainda em fase inicial de desenvolvimento, montamos um fluxograma com as seções do site.

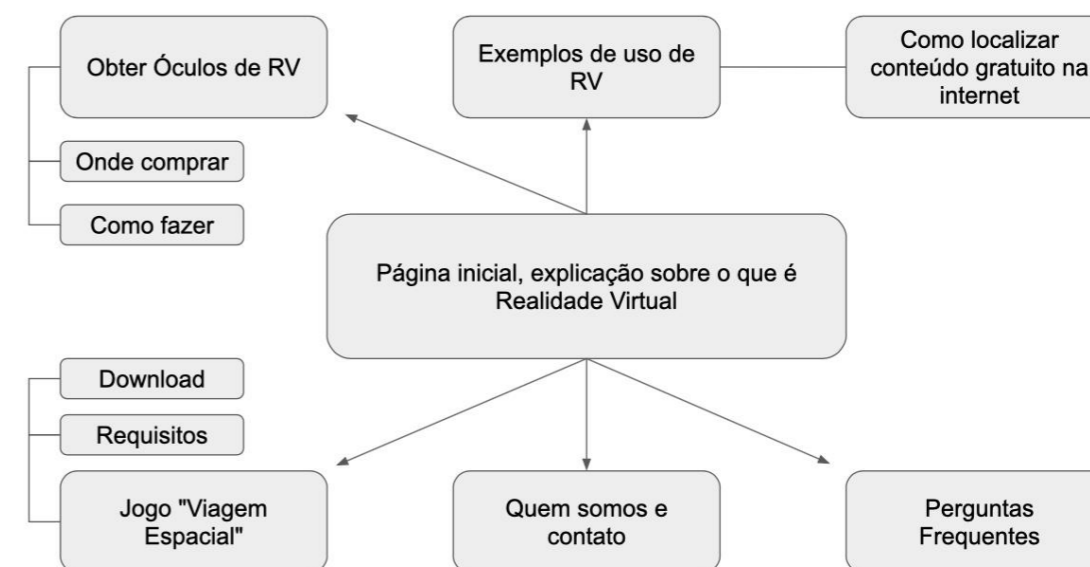


Figura 1: Fluxograma com as seções do site.

Na seção de obter o Óculos de Realidade Virtual, o usuário terá a opção tanto de comprar um óculo pronto, quanto construir um.

Haverá uma sessão para download do Jogo que estamos desenvolvendo e como instalá-lo e sugestão de temas que podem ser trabalhados em sala de aula a partir do game, além de ter uma sessão de comentários para recebermos feedbacks.

Como complemento ao site, teremos uma conta no Instagram, pensando em alcançar mais educadores e estudantes. Essa conta apresentará as informações contidas no site, e contará com um conteúdo mais interativo, vídeos explicativos, e as experiências de outros educadores com o nosso jogo e outros exemplos utilizando a Realidade Virtual. O Instagram permite uma maior proximidade entre o interlocutor e o produtor de conteúdo, e por consequência, do conteúdo também. Essa plataforma nos permitirá o contato com os educadores que se interessam por Realidade Virtual e querem implementar essa ferramenta em suas aulas.

2.2. Protótipo Jogo

O título do jogo é Viagem Espacial, sujeito a mudança, escolhemos a plataforma de realidade virtual, por permitir uma experiência imersiva no qual a sensação é de que realmente estamos dentro de uma nave espacial, a tecnologia de realidade virtual permite que o jogador possa olhar em qualquer direção, logo é possível colocar informações importantes nos monitores da nave e na janela.

No início do jogo há uma introdução, no qual é a hora em que a nave está decolando, o local escolhido para a decolagem foi o Parque Linear do Lago Azul, localizado no bairro Grajaú, região periférica do extremo sul da cidade de São

Paulo, nisso poderemos trazer um pouco da cultura da região, essa é a vantagem de se apropriar de uma ferramenta de criação de jogos, podemos dar vozes, e trazer reconhecimento a grupos e lugares invisibilizados, nessa fase introdutória, será trazido o principal objetivo do jogo, o jogador deverá procurar um novo planeta para morar, para isso serão necessários experimentos e coletas de dados, além de mobilizar conhecimentos prévios e hipóteses, afinal o que é necessário para ter vida em um planeta? Seguindo um pouco as reflexões trazidas por Melina Furlan sobre o fazer científico.



Figura 2: Fase introdutória no posto de decolagem no Grajaú ao lado do graffiti do artista Enivo.

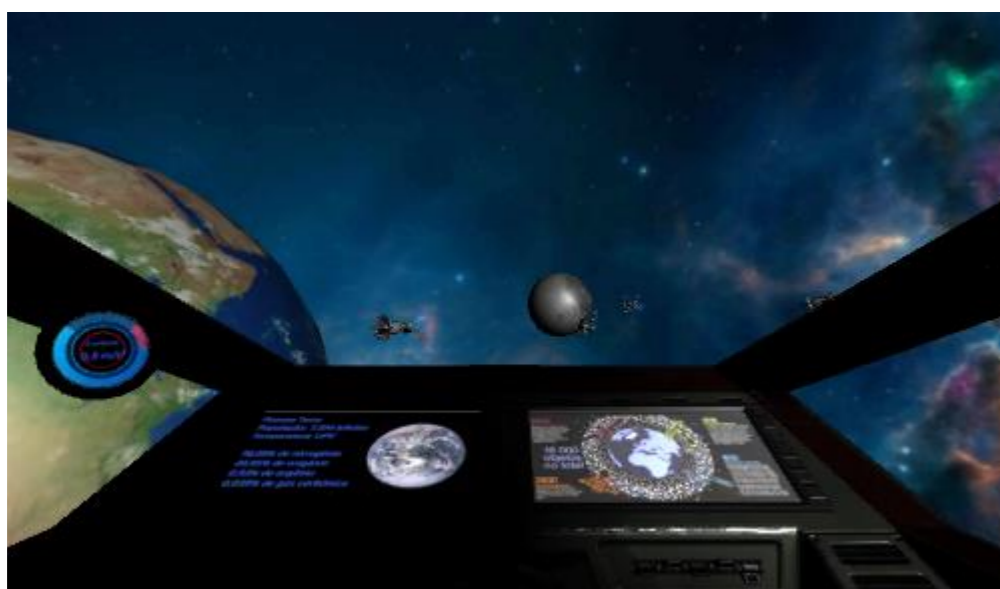


Figura 3: Imagem da fase 2 no qual o objetivo é desviar de satélites e lixo espacial na órbita da Terra.

Durante o desenvolvimento do jogo nos deparamos com algumas escolhas, uma delas é sobre o erro, se durante a fase 2, o jogador colidir com um satélite, o que o jogo faz? Aparece uma tela de game over? A fase volta para o início? Pensando no erro de uma forma que dialogue com a nossa concepção de ensino e aprendizagem optamos para que o jogo continue, porém as ações vão gerar consequências durante a aventura, por exemplo bater no satélite, pode gerar ainda mais lixo espacial com os destroços.

Um dos principais desafios para o desenvolvimento do jogo, foi o de se apropriar da ferramenta de desenvolvimento, nesse caso o Unity, apesar de ser gratuito em um primeiro contato a interface o programa pode assustar, um dos motivos é a quantidade de botões e pode parecer algo impossível, porém com dedicação é possível aprendê-la. Há muitos vídeos na internet, disponíveis gratuitamente e a comunidade desta ferramenta é grande, muitas pessoas dentre elas pequenos desenvolvedores estão dispostos a ajudar. Porém há alguns conhecimentos prévios que podem facilitar esse aprendizado, dentre eles estão:

Familiaridade com o inglês, pois a linguagem de programação que Unity usa é o C#, e escrever de uma forma que o computador te entenda usa muitos termos em inglês.

```

19
20 // Update is called once per frame
   O referências
   void Update()
21 {
22     theRB.velocity = new Vector3(Input.GetAxis("Horizontal")
23
24     if (Input.GetButton("Jump"))
25     {
26         theRB.velocity = new Vector3(theRB.velocity.x, theRB.
27     }
28 }
29
30
31

```

Vector3.Vector3(float x, float y
Creates a new vector with given x,

Figura 4: Print do script de movimento da nave, familiaridade com o inglês ajuda a programar em C#.

Letramento Digital, durante o aprendizado dúvidas irão surgir e a internet será uma grande aliada.

Experiência prévia com a lógica de se programar, por exemplo algumas escolas possuem projetos com Arduino, Scratch, ou brincadeiras de programação com o corpo, apesar de ser diferente da Linguagem de Programação usada no Unity, esse contato ajuda no aprendizado, por exemplo saber que cada linha escrita representa um comando no jogo, torna mais fácil entender a lógica de se escrever um script.

Familiaridade com termos matemáticos, lidar com o universo 3D, significa lidar com ângulos, coordenadas, vetores e formas geométricas, ter

familiaridade com esses termos ajuda, porém lidar com a Unity pode também ser uma possibilidade de aprender, e dominar esses conceitos.

Gostar de videogames, pois quem joga videogame conhece diversos termos da área, por exemplo uma das dificuldades no projeto foi de programar a movimentação de uma nave espacial, ao pesquisar na internet sobre como programar um movimento de nave haviam muitos resultados diferentes, e nenhum se encaixava na expectativa de como a nave deveria se comportar, ao lembrar do jogo Star Fox de Super Nintendo, trouxe o pensamento “nossa, o movimento da nave do Star Fox era simples, divertido e fácil de controlar, afinal a nave só ia para frente, como se andasse em um corredor, vai ser ótimo para o nosso jogo”. Ao pesquisar na internet sobre como fazer o movimento da nave de Star Fox no Unity, encontramos o que queríamos.

Ao passar pelo processo de aprendizagem da ferramenta Unity para se criar um jogo, mobiliza-se diversos conhecimentos, mostrando a importância de se haver uma equipe de desenvolvimento, por exemplo uma pessoa mais à frente da programação, outra pessoa mais à frente da arte, design e dramaturgia, uma pessoa responsável pela sonorização, dentre outras funções.



Figura 5: Teste da versão inicial do jogo usando o Google Card board.

Uma reflexão trazida pela especialista da área, Helena Mendonça é de pensarmos em formas de permitir que outras pessoas se apropriem da ferramenta que estamos usando, como os estudantes que também tem interesse em desenvolver jogos, e a importância de se ter a voz do estudante no processo e estarmos abertos para ouvir as suas devolutivas, além de que nosso jogo pode ser uma inspiração para outros estudantes programarem também.

A fase 2, foi testada com uma criança de 8 anos, matriculada no 2º ano do ensino fundamental, durante a experiência diversas vezes ele esticou as mãos para tentar tocar no planeta, e disse “olha! a Terra”, a versão que ele testou contava apenas com a fase 2 e um movimento simples da nave. Com a sua reação pode-se perceber a potência do uso da Realidade Virtual.

2.3. Coleta de dados

Dividimos a nossa coleta de dados em duas categorias, no qual uma irá avaliar o jogo e a outra irá avaliar o impacto gerado pelo Instagram e Site.

Para avaliar o jogo, pedimos para que educadores jogassem e depois respondessem um formulário no google forms. Com as seguintes perguntas:

Nosso objetivo com esse formulário é de verificar se os professores percebem possibilidades de aprendizagens que o jogo “Viagem Espacial” pode contribuir aplicado em sala de aula, para isso perguntamos:

“Você considera que o jogo pode ser usado em práticas educativas? Se sim, quais temas podem ser trabalhados?”

“O que essa viagem [JOGO] me causou? (Sentimentos, reflexões e impressões).”

Além de perguntas sobre quem era o educador que estava respondendo o questionário, como a sua formação, há quanto tempo atua na educação e se já conhecia a Realidade Virtual.

2.4. Análise dos dados

Por conta da Pandemia, nossa coleta de dados se limitou a um número reduzido de educadores que atuam nos seguintes segmentos:

Você atua em qual segmento de educação?

7 respostas

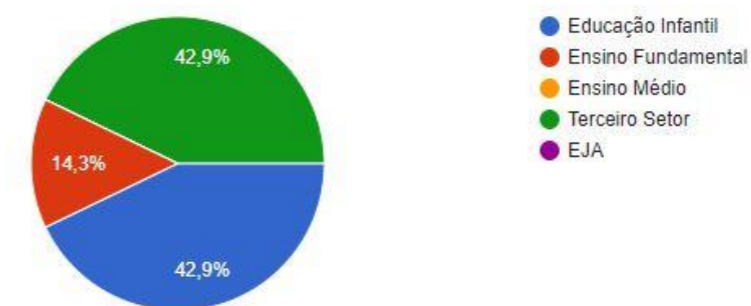


Figura 6: Gráfico de Segmentos.

Esses educadores atuam tanto na esfera pública, quanto na privada.

Em qual esfera?

7 respostas

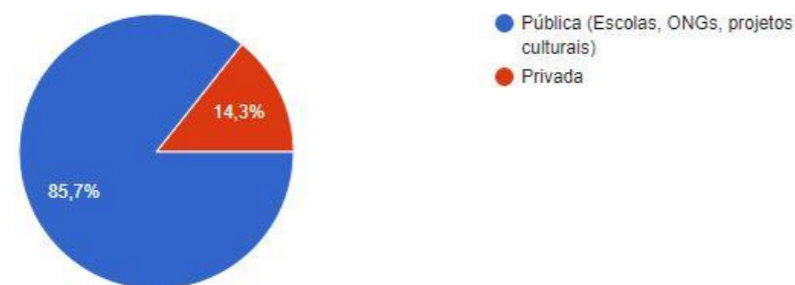


Figura 7: Gráfico sobre a esfera de atuação.

Com relação à formação, dos 7 educadores entrevistados: 4 são formados em Pedagogia, 1 em Ensino Técnico em Orientação Comunitária e 1 em Psicologia.

Dos educadores entrevistados, apenas 14,3% ainda não tiveram contato com a Realidade Virtual.

Você conhecia a Realidade Virtual antes do contato com o site/jogo?

7 respostas

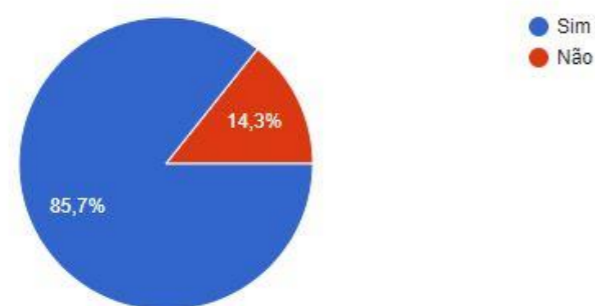


Figura 8: Gráfico sobre o contato com Realidade Virtual

Todos os entrevistados consideravam importante o uso da Realidade Virtual em sala, e que isso pode ajudar no aprendizado, porém nenhum dos educadores entrevistados respondeu que já havia utilizado essa tecnologia em sala de aula. Uma das hipóteses levantadas era de que os professores não conheciam essa ferramenta, porém nesse grupo amostral percebemos que o problema não é o desconhecimento, pois mais da metade dos entrevistados já tiveram contato essa tecnologia.

Com relação ao jogo realizamos a seguinte pergunta no formulário:

Você considera que o jogo pode ser usado em práticas educativas? Se sim, quais temas podem ser trabalhados?

E obtivemos as seguintes respostas.

- Sim, sistema solar, preservação do meio ambiente, localização e tecnologia.
- Sim, acredito que todas as vertentes podem ser habilitadas, desde de sociais até mesmo as que envolvam letramento e abordagens de primeira infância com foco em ludicidade.
- Sim, claro!!! Além do mais diversos temas podem ser trabalhados. Discussão de raça, classe e gênero. Racismo institucional etc.
- Sim, trabalhar a questão da sustentabilidade
- Educação ambiental, ecologia, reciclagem, geografia, sociologia
- Com certeza! Todo tipo de temas em todas as áreas. Eu não vejo nenhuma limitação da realidade virtual nesse sentido. Acho que os que mais poderiam se beneficiar são os temas abstratos. Colocá-los de maneira visual e lúdica pode ajudar muitas crianças a entender algo que não entenderiam de outra maneira.

Figura 9: Respostas do google forms.

Logo a partir dessas respostas percebe-se que os educadores entrevistados enxergam diversas possibilidades, os diferentes olhares para algo permitem ampliar a percepção de um objeto, pois algumas das respostas trazidas pelos educadores, de início não estavam nos planos no desenvolvimento do jogo, como por exemplo, de início não tínhamos a intenção de trabalhar com o jogo os temas de raça e gênero, porém um dos educadores que testou o jogo percebeu essa possibilidade a partir de uma das músicas, que é cantada por uma mulher, preta e periférica.

Também recebemos o seguinte comentário na loja onde o aplicativo está cadastrado:

“Parabéns mesmo, pela forma de elaboração dele [Jogo] inclusive na parte do “grito” a introdução do termo empatia e da forma correta de se falar com alguém de maneira clara e consciente foi perfeito”

Ou seja, com o jogo de Realidade Virtual é possível trazer temas complicados e abstratos de maneira visual e lúdica, de acordo com uma das respostas no google forms.

Com esse grupo amostral percebemos que o nosso produto pode sim ser usado em sala de aula, além de ser possível trabalhar diversos temas importantes, se aliado a uma sequência didática e mediação do professor. Por exemplo depois de jogar o professor pode mostrar o mapa de São Paulo e tentar localizar o bairro do Grajaú. Ou então pesquisar sobre a biografia dos artistas que estão presentes na trilha sonora. Ou seja, há muitas possibilidades.

Também perguntamos:

O que essa viagem me causou? (Sentimentos, reflexões ou impressões).

Foi uma viagem, que causou grande emoção. Fiquei muito feliz em saber que através de um jogo podemos trabalhar vários temas. E nos dias de hoje é de extrema importância trabalhar tecnologia na educação e nada melhor que um jogo para ofertar aos estudantes para incentivar ainda mais aos estudos de forma divertida.

Curiosidade, auto conhecimento, sonho e imaginação.

Que é possível discutir assuntos tão importantes usando diversas ferramentas, inclusive as tecnológicas.

O quanto devemos nos apropriar sobre assuntos que abordam o meio ambiente.

Reflexões a cerca dos caminhos que enquanto seres humanos temos trilhado de forma irresponsável

Achei sensacional a mensagem do jogo, de que não há outra Terra e que precisamos preservar nosso planeta. Acho sensacional a viagem se iniciar na periferia de SP também. Me senti de fato numa viagem ao espaço, fiquei realmente deslumbrado com o visual e com a sensação de estar observando as estrelas, o lado escuro da Lua, a Terra, Saturno...

Figura 10: Respostas do google forms

Com essa pergunta, a intenção é de pesquisar sobre como foram as reverberações após passar por essa experiência de jogar, pois jogos na plataforma de Realidade Virtual costumam ser uma experiência intensa devido a imersão que essa tecnologia proporciona. Um dos educadores morador do Grajaú, até se emocionou após jogar, ele disse “Muito louco ver ali o píer do lago azul é do ladinho de casa, e esse negócio de parar na represa, eu moro do lado e quase nunca fiquei parado ali olhando a água”, ele ficou maravilhado.

Com os comentários percebe-se que para os educadores que testaram, essa foi uma experiência significativa, por exemplo um educador conheceu a periferia de SP, outro percebeu como a viagem sendo um sonho, em uma conversa informal antes de jogar esse mesmo educador contou que um dos seus sonhos era de conhecer o espaço.

Após o contato com o jogo e o site, os educadores

3. ARRAZOADO TEÓRICO

No contexto escolar, o uso de tecnologias educacionais digitais tem se tornado cada vez mais comuns, por exemplo durante a Pandemia de Covid-19, os professores estão tendo que usar tecnologias digitais para entrar em contato com os estudantes durante o isolamento social, isso trata-se de um dos multiletramentos para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 45), multiletramento é “[...] a habilidade de interagir com a pluralidade [...]”, interagindo como leitores e produtores de textos, levando em consideração a multiplicidade de canais e mídias de comunicação existentes, bem como a diversidade linguística e cultural (Motta-Roth e Hendges, 2010, p. 45). Logo é papel da escola desenvolver multiletramentos nas práticas escolares para que alunos e professores sejam capazes de interagir dentro de uma multiplicidade de canais e mídias a sua disposição na sociedade (Motta-Roth e Hendges, 2010, p. 45-46). Na mesma direção Rojo (2012, p. 13) sugere que as práticas escolares precisam atentar para a multiculturalidade da sociedade globalizada e a multimodalidade encontrada em textos. Para ela, há tipos específicos de multiplicidades nos textos que circulam na sociedade, os quais devem ser explorados na escola, visto que, no contexto social, circulam textos híbridos que exigem diferentes letramentos. Isso nos fez começar a refletir se as escolas realmente desenvolvem esses multiletramentos pela perspectiva dos professores. Inúmeros educadores estão enfrentando muitas dificuldades durante a pandemia porque não estão familiarizados com as plataformas digitais, e estão tendo que aprender sozinhos como lidar com todas essas novas informações. A sociedade, e por consequência a escola, sempre deu grande importância à linguagem, porém no sentido oral e escrito, ignorando tantas outras modalidades, e isso já não é mais possível de se fazer, “Monte Mor (2013) afirma que os novos estudos sobre os letramentos reconhecem uma sociedade em transformação, que requer uma escola renovada na qual a formação crítica seja desenhada a favor do aprimoramento de uma cidadania ativa” (MENDONÇA, 2018, p. 107), portanto é imprescindível que a escola reconheça essas mudanças e forme seus professores.

Logo percebemos que a tecnologia de realidade virtual também está contida nos multiletramentos, em nossos testes com essa tecnologia, percebemos o encantamento das pessoas ao usarem, e nisso as inúmeras aplicações que ela poderia ter no contexto educativo, porém como ainda é uma tecnologia que ainda está se difundindo é necessário formações e informações para os professores se apropriarem desta ferramenta, por isso, resolvemos criar um site com o foco em ajudar professores e estudantes que queiram usar essa tecnologia, ou seja um letramento para esta forma de comunicação e transmissão de saberes.

Pensamos na tecnologia como uma aliada para diminuir a distância entre aluno e o processo de aprendizagem, auxiliando na construção do conhecimento através de inúmeros instrumentos. Tori (2017, p. 35) traz perspectivas muito interessantes, ele diz “com a ajuda das tecnologias interativas, as atividades virtuais estão conseguindo aumentar a sensação de proximidade percebida pelos aprendizes. Uma videoconferência pode aproximar aluno e professor. Por meio de chats podemos

aproximar alunos entre si. Com recursos de realidade virtual, é possível uma maior aproximação entre aluno e conteúdo da aprendizagem”, achei muito curioso porque no momento estamos sendo obrigados a lidar com uma distância física e dependendo completamente da tecnologia, então estamos experienciando exatamente o que ele descreve no livro. A experiência virtual jamais será capaz de substituir a experiência da manipulação de um objeto ou de um encontro face a face, acho que principalmente por estarmos passando agora por essa vivência de um ambiente completamente virtual, conseguimos perceber isso com ainda mais clareza, porém essas tecnologias interativas conseguem minimizar os efeitos da distância na aprendizagem. E quando há convergência entre essas duas modalidades de ensino? Mais conhecido como ensino híbrido, essa combinação pode trazer muitas vantagens para a aprendizagem, como aulas práticas apoiadas em simuladores e aulas presenciais para debater sobre a teoria. Segundo Tori (2017, p. 38) “quando optamos por uma solução educacional baseada somente no virtual ou no presencial, perdemos a oportunidade de encontrar a combinação ideal entre essas formas de atividade de aprendizagem.”

Tori também diz que a realidade virtual possibilita aos alunos interações realistas com ambientes sintéticos, o que contribui para a redução de distâncias, principalmente da distância aluno-conteúdo. Porém, devemos novamente trazer a ressalva de que ambientes virtuais não substituem e nem nunca substituirão os presenciais. A experiência de interagir com uma simulação jamais provocará o mesmo impacto que ir a um parque, o contato olho no olho, brincar com o pé na grama, sentir as texturas, visitar um museu e relacionar-se com as peças, entre tantas outras coisas. Porém, a realidade virtual pode ser extremamente rica nos casos onde não seria possível proporcionar a experiência presencial, como uma visita a outro país, uma viagem no tempo com o intuito de observar um momento histórico, uma exploração pelo sistema solar, um laboratório para fazer experimentos científicos perigosos, dentre inúmeras possibilidades. É preciso muito cuidado para discernir os momentos onde usar ambientes virtuais e momentos onde se aproveitar dos ambientes presenciais, deve-se sempre se perguntar se a experiência que você está propondo poderia ser realizada ao vivo, pois caso contrário corre-se o risco de usar essa tecnologia levemente, e prejudicar a vivência do estudante. Tori aponta que (2017, p.123), a Realidade Virtual costuma chamar muito a atenção dos alunos e por consequência, motivá-los, mas passado o primeiro momento, isso pode se mostrar apenas uma curiosidade pela novidade, então o meio deixa de chamar atenção, e o que deve motivar o aluno é a atividade desenvolvida.

Diante dessas informações, começamos a nos perguntar então como esse processo poderia se tornar ainda mais significativo para o aluno, como fazer para que ele se veja no projeto. O incrível de ser capaz de construir um jogo do zero, é que você pode colocar um pouco das crianças e sobre a realidade em que elas estão inseridas, enaltecendo e dando voz a perspectivas normalmente silenciadas, mas como fazer isso sem elas participarem do processo? Helena Mendonça traz na tese de seu mestrado a experiência que teve na Escola da Vila, em aulas de programação e mídias digitais no extracurricular. Lá os alunos têm essa aula desde o 4o ano do Ensino Fundamental, então quando chegam ao Fundamental II, já têm conhecimento

e autonomia suficientes para desenvolver seus próprios projetos. Os alunos desses cursos passam a fazer parte de uma comunidade, um site onde jovens e crianças programadoras compartilham seus processos e criações, assim podem aprender com os erros e acertos uns dos outros. Além disso, na escola existem momentos onde os alunos apresentam as suas criações aos colegas, conduzem oficinas e atuam como monitores. São momentos incríveis, onde os jovens têm oportunidade de compartilhar suas produções, falar sobre o conhecimento construído e se verem potentes para executar projetos maravilhosos que causam enorme encantamento em outras pessoas. Mendonça fala justamente sobre o incentivo à agência e participação ativa dos alunos nas decisões do percurso das atividades, e sobre como os que desenvolvem jogos podem inspirar outros e assumir um papel de destaque como desenvolvedor.

Nessa escola, as crianças têm a oportunidade de criar seus próprios projetos com a orientação de um professor, o que é extremamente frutífero para o processo de aprendizagem, pois os projetos serão uma extensão de si e de suas ideias, e elas terão que se apropriar dos conceitos e pensá-los de uma maneira que seja possível passar através de um jogo. Mas, como fazer isso em uma escola onde as crianças jamais tiveram qualquer contato com programação, e sequer tem espaço para isso? Como trazer isso para as escolas públicas? Esses questionamentos começaram a surgir, e pensamos que uma maneira de as crianças participarem mais ativamente seria através do feedback, escutar as suas críticas e o que gostariam de ver no jogo, e mais para a frente começar a introduzir os conceitos de programação, assim nosso jogo serviria apenas como uma inspiração para os alunos.

Com relação ao jogo optamos por criá-lo usando a realidade virtual, pois seria interessante explorarmos a possibilidade de também criar conteúdo para essa ferramenta, e usar as suas possibilidades com o foco no aprendizado, trazendo a experimentação científica, mesmo que simulada, pretendemos que o jogador possa formular hipóteses e confrontá-las com os dados que serão colhidos ao longo do jogo, indo de encontro a Freinet.

Infeliz a educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes. (FREINET, 1996 p.53)

Então, usaremos a tecnologia de Realidade Virtual e a interação que o vídeo game proporciona, para simular experimentações, por isso optamos por usar um joystick em conjunto com o Google Card board, para aumentar as possibilidades de ação, afinal boa parte do conteúdo disponível na internet para o Google Card board não possuem interação, são vídeos ou fotos em 360°, logo em nosso game o jogador poderá se relacionar com o que está à volta dele.

Um das escolhas Pedagógicas que tivemos no desenvolvimento do jogo foi a de não criar uma tela de Game Over, ou de ter um limite de chances caso o jogador erre em algum momento, por exemplo se um jogador bater a nave,

isso trará consequências para a sua aventura, ele não será punido, mas irá lidar com as consequências de sua ação durante o jogo pois quando reprimimos alunos que tende a se desviar do caminho que planejamos, "nós os tornamos estúpidos porque reprimimos brutalmente todas as tentativas de emancipação". (FREINET, 1996 p.53).

Acreditamos que obrigar o jogador a começar o jogo desde o início, por conta de um deslize na última fase é uma forma de punição, logo as consequências podem ter um papel pedagógico na aventura, gerando diversos finais, e quando aplicado em sala de aula os estudantes podem compartilhar com seus pares as diferentes experiências.

A tradição escolar emergente desde o século XVI, com o nascimento da modernidade, sempre ensinou que um pouco de castigo é necessário para dar direção à criança. A educação na escola ou fora dela, tradicionalmente teve um pano de fundo punitivo (LUCKESI, 2011, P.207)

O objetivo principal do jogo é de procurar um planeta para morar no sistema solar, pois a Terra já se encontra inabitável por conta de tantos resíduos, desmatamento em larga escala e tamanho desrespeito aos povos originários, sem contar os inúmeros problemas sociais. Essa pano de fundo servirá para justificar a necessidade de achar um novo planeta, e pensar no que nos tornamos como sociedade.

Nesse momento é interessante refletir sobre o que o novo planeta precisa ter para suportar a vida da Terra? É interessante para colher os conhecimentos prévios sobre o tema. Pode ser através de uma conversa, pois o aprendizado, assim como o desenvolvimento da criança:

... é um processo de mudança constante. Cabe perguntar se pode o desenvolvimento ser determinado apenas por algum nível existente, ou seja, pelo nível daquilo que a criança pode fazer hoje, daquilo que a criança sabe hoje. Isso significaria admitir: o desenvolvimento se realiza sem qualquer preparação, só começa quando se torna visível. Mas na prática é claro que sempre existe preparação, que o desenvolvimento e os processos na criança passam por um original período embrionário. Exatamente como a existência da criança começa não no momento do seu nascimento, mas da concepção, o nível do seu desenvolvimento da criança pelo nível do que hoje está amadurecido significa renunciar a concepção do desenvolvimento infantil. (ALVES, 2005, p. 12).

Por isso é importante levar em conta os conhecimentos prévios para se fazer uma avaliação do aprendizado, logo depois dessa conversa e momento de formulação de hipóteses.

Indo ao encontro de Luckesi (2011), pois considera a avaliação como algo processual, não se resumindo a apenas um exame ou prova.

Ao final do jogo, é interessante conversar com o estudante para observar o que ele aprendeu nesta experiência e se as hipóteses que ele tinha antes da aventura foram confirmadas ou não. Além de descobrir quais os conceitos que ele aprendeu com esta aventura espacial.

Para embasar o nosso jogo, estamos seguindo a linha investigativa de ciências, que tem como forte representante Melina Furman. Ela tem dedicando-se a pesquisar essa nova forma de ensinar ciências, que se trata de expor uma situação-problema para as crianças e deixá-las observar, criar hipóteses, registrar e formular conclusões. Ela propõe que nós educadores devemos ter sempre em mente o desenvolvimento de competências que levem à formação do pensamento crítico e autônomo. Esse é um processo árduo que deve acontecer no dia a dia, o pensamento científico não é inato, requer o desenvolvimento de hábitos de pensamentos sistemáticos e rigorosos. É imprescindível que os professores levem isso em consideração ao pensar nas atividades que irão propor, a curiosidade dos alunos em relação às ciências tende a diminuir com o passar dos anos, e isso se dá pela maneira como é ensinado, acaba se perdendo o contato com as perguntas e fenômenos para focar nos dados, terminologias e fórmulas, fazendo com que se observe o produto, e não o processo, que é justamente o mais encantador e também a coisa mais importante para desenvolver essa metodologia científica. Nosso projeto está seguindo essa linha de pensamento, e contará com material de apoio para os professores entenderem os objetivos propostos para o jogo.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Moysés. **As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal**. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 1, p. 11-16, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1466/1869>>. Acesso em: 18 de junho de 2020.

FREINET, C. 2004. **Pedagogia do bom senso**. tradução J. Baptista. (7th Ed.) São Paulo: Martins

FURMAN, M. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico**. São Paulo: Sangari Brasil, 2009. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/is000002.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

MENDONÇA, H. A. Construção de jogos e uso de Realidade Aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 106-127.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. 2010. **Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade**. Revista Letras, 20(40):43-66.

ROJO, R. 2012. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola**. In: R. ROJO; E. MOURA (eds.), Multiletramentos na escola. São Paulo, Parábola Editorial, p. 11-31.

TORI, R. **Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

APÊNDICE A – PRODUTOS

Para fazer o download do jogo aponte a câmera do seu celular para a imagem abaixo.



Ou clique no link abaixo: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ImagineRV.ViagemEspacial>

Para acessar nosso **site** aponte a câmera do seu celular para a imagem abaixo.



Ou clique no link: <https://imaginarrv.wixsite.com/imaginar-rv>

Para acessar nosso Instagram aponte a câmera do seu celular para a imagem abaixo.



Ou clique no link: <https://www.instagram.com/imaginar.rv/>

Para assistir o vídeo completo de gameplay do jogo “Viagem Espacial” aponte a câmera do seu celular para a imagem abaixo.



Ou clique no link abaixo.

<https://drive.google.com/file/d/1Lop-MdZnpXiVDYUypHOaGfOaL0EZfi--/view?fbclid=IwAR36N-IRmGraKyfYufik57cldy45HID2hqYTFxNUWKSgyJYaCVFlx6EAmaU>

Para ler as respostas do nosso formulário na íntegra aponte a câmera do seu celular para a imagem abaixo.



Ou clique no link abaixo.

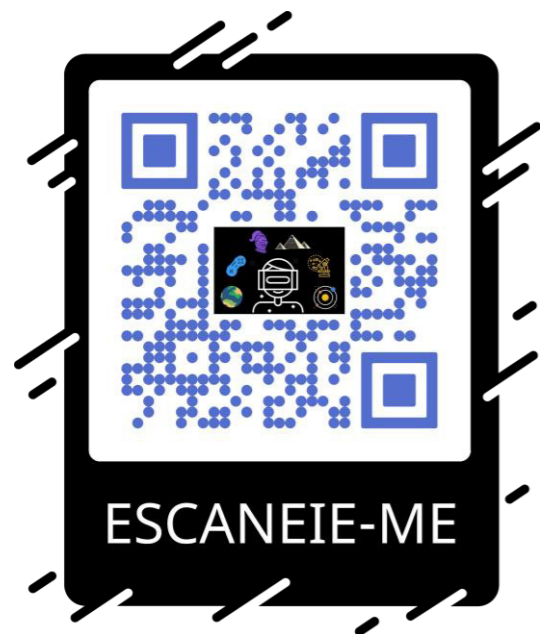
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HMzmS3zw6W5mjN70srWdBM17qXtvNGZ68nmHvFgPOHE/edit#gid=2002741675>

Uma forma que encontramos para validar nosso projeto foi em uma conversa com uma especialista na área, Helena Mendonça, ela é formada em Engenharia Eletrônica, com especialização em Psicopedagogia, Mestre em Linguagem, Educação e Sociedade pela FFLCH-USP. Ela é coordenadora de Tecnologias Educacionais na Escola da Vila, atua há mais de 15 anos na área de Tecnologias Educacionais em escolas do Ensino Fundamental e Médio, na região de São Paulo. Ela ministra um curso de programação e mídias digitais no extracurricular na Escola da Vila, em que crianças desde o 4º ano aprendem a desenvolver jogos e outros projetos digitais.

Essa entrevista gerou diversas reflexões sobre o que estamos propondo, uma delas foi a de pensar em como trazer a voz do estudante para o nosso game, e em como criar possibilidades para permitir que outras pessoas também se apropriem da ferramenta que estamos usando para o desenvolvimento. Afinal, pois levando o jogo pronto, ainda seria um professor levando uma atividade pronta. Logo refletimos sobre como trazer o estudante ao centro do processo, para isso escolhemos trazer diversos finais para o jogo, e encontrar formas de proporcionar escolhas para o jogador.

Não sabemos ao certo qual é a forma que um especialista pode validar o nosso projeto, afinal muitas coisas ainda são novidades nesse contexto de distanciamento e encontros virtuais, mas pelas falas de Helena, percebemos o quão potente é o nosso jogo, e pode ser que a validação tenha vindo da vontade que ela demonstrou em testá-lo com a turma dela assim que estiver pronto, ela disse que nosso jogo pode servir de inspiração para outras pessoas criarem jogos também.

Conversa com Helena Mendonça disponível na íntegra em:



Disponível também pelo link: https://drive.google.com/file/d/1yf3Ax2QCEJT_3FYqNDC2j00iEoTmG7Wa/view?usp=sharing

Abaixo está um vídeo do jogo ainda desenvolvimento em versão pré alpha.



Também disponível pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=Tp6PdOrRgQs&feature=youtu.be>



Figura 11: Logotipo para o nosso site

GABRIELA DIAS DE MOURA

THAMIRES CASTRO DE SOUSA

12. RODA DE CONVERSA – REDES DE APRENDIZAGEM E PROJETOS DE INTERVENÇÃO COM BASE EM DESIGN THINKING

Este material foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Pedagogo no Instituto Singularidades sob orientação da Prof. Dra. Elizabeth dos Reis apresentado na Jornada Singular – Pedagogia/2º semestre de 2020.

SÃO PAULO
2020

Neste trabalho de conclusão de curso, em modelo de projeto de intervenção, foram investigadas as características de um projeto de intervenção e suas necessidades, que levaram à importância da relação de parceria e construção que deve haver entre os integrantes da comunidade escolar. Nesse processo, foi encontrado o *design thinking* como possível mediador e orientador, em parceria com os princípios da gestão democrática. Com tais aprendizados, foi realizada uma roda de conversa com educadores, sobre redes de aprendizagem que foram fortalecidas por meio de projetos que utilizam o *design thinking* como metodologia de organização. Convidamos à participação educadores de todo o Brasil, por meio de redes sociais. Com este trabalho, pretende-se destacar a importância das redes de aprendizagem envolvendo a comunidade e oferecer o suporte de um modelo de ferramenta para a realização de projetos de intervenção, baseados em princípios democráticos de gestão.

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo será apresentado como se deu a escolha do tema deste trabalho e quais foram os princípios norteadores para desenvolver o seu estudo.

O presente trabalho busca discutir aprendizagem significativa, por meio de projetos de intervenção que promovem a relação e empoderamento da comunidade escolar, dessa forma, atendendo à necessidade da escola de se relacionar com a realidade ao seu redor.

Desde o princípio, a dupla de pesquisadoras tinha um profundo interesse pela proposta de projeto de intervenção, não só pela possibilidade de agir efetivamente na comunidade, mas também por reconhecer o potencial transformador que existe na realização de um projeto de intervenção em si, considerando que na realização desse tipo de projeto, está enredado a identificação de uma necessidade real e a construção coletiva de uma solução, o que gera tanto uma mudança efetiva na sociedade quanto o empoderamento dos envolvidos no projeto.

Para Gabriela, uma das investigadoras, o interesse pelo tema surgiu enquanto aluna do curso de Pedagogia, desde o momento em que, como estagiária, pôde acompanhar a escrita de um PPP em colaboração com a comunidade e em parceria com uma ONG local. Essa experiência articulada com os estudos da faculdade, principalmente nas disciplinas *A Construção do Olhar, Espaço e Práticas Culturais e Educação Inclusiva*, trouxe à Gabriela a compreensão profunda de que a escola pode ser/estar em qualquer lugar desde que um olhar atento esteja presente proporcionando uma reflexão significativa, e que, dessa forma, a escola deve estar sempre atenta a inclusão de todos, - partindo do conhecimento dos nossos direitos enquanto cidadãos e da consciência de nossos atos na sociedade - e da oportunidade de compreender que, de alguma forma, todos somos especiais e todos devemos ser incluídos na sociedade.

Para Thamires, também investigadora deste projeto, a aproximação com o tema veio enquanto voluntária em um abrigo para crianças sob a guarda do estado, onde todos se questionavam sobre como conseguir mais colaboração e voluntários para a instituição. Durante esse percurso, foi proposto o modelo de rede colaborativa, onde por exemplo, as crianças poderiam passar uma tarde em um asilo para animar seus internos, enquanto eles poderiam fazer roupas e lenços de crochê para os pequenos, em uma atividade voluntária, mas que agora teria mais significado por encontrar uma destinação real. Esse pensamento foi validado e impulsionado quando Thamires passou a estudar pedagogia, onde compreendeu que, da mesma forma, o conhecimento acadêmico encontra mais significado ao encontrar uma destinação real, ao estar conectado com o mundo e resolvendo problemas reais.

2. CAMPO DE PESQUISA

Serão abordados neste capítulo, os processos do estudo dentre readaptações, devido à necessidade de uma intervenção a ser realizada em formato remoto. Será também apresentado, como a pesquisa de um suporte teórico e a realização de entrevistas, foram contribuintes para firmar a escolha do tema e fundamentar o planejamento do projeto de intervenção - que se tornou exequível através de uma Roda de Conversa virtual, com base no *Design Thinking*, práticas educativas que emergiram da pesquisa e seleção dos teóricos, neste trabalho mencionados.

2.1. A pesquisa

A princípio, planejamos buscar uma escola e intervir de maneira presencial, de modo que pudesse permitir uma maior interação com a respectiva equipe escolar, considerando a necessidade de se realizar uma sondagem das suas reais necessidades para então construir em conjunto um projeto, que fosse condizente com o contexto da escola, construindo relações com a comunidade escolar e tornando, de fato, a aprendizagem significativa. O surgimento da pandemia e o consequente fechamento das escolas afastou essa possibilidade à medida que os gestores tiveram que focar toda sua atenção e energia para as adaptações necessárias ao modelo à distância.

Não querendo abrir mão de nosso tema, voltamos nossa pesquisa para estudos teóricos e entrevistas com educadores, onde nos aprofundamos nos debates trazidos por Tião Rocha que faz um trabalho excepcional em ouvir os educandos e trabalhar em conjunto com a comunidade, conhecemos mais sobre aprendizagem significativa junto com o conceito de educação integral, que também promove a proposição de projetos relacionados com as necessidades dos alunos e da comunidade, além de, é claro, discutimos o papel social da educação com Paulo Freire e Émile Durkheim. Com as nossas entrevistas, tínhamos como finalidade, conhecer projetos que buscavam promover a escuta da comunidade e o oferecimento de atividades que fossem significativas ao público, entrevistamos, portanto, responsáveis pelo Projeto Palco, que oferece atividades artísticas e culturais com o foco na escuta das necessidades dos educandos e o Quero na Escola, projeto que promove a conexão entre desejos de alunos e voluntários a comunidade capaz de atender tal demanda. Entrevistamos também educadores que vivessem projetos e promovessem a relação entre a comunidade escolar, como Kátia Martins Pereira, professora da Associação Crescer Sempre, Maria Amélia Cupertino, coordenadora do Colégio Viver, e Franciele Busico, diretora do CIEJA Perus I. Pudemos conhecer também sobre como incentivar a realização de projetos de intervenção pelas escolas em parceria com a comunidade com Júlio do Valle, Secretário de Educação de Pindamonhangaba, e então refletir sobre o papel da gestão, na realização desse tipo de projeto com a educadora Maria Estela L Ferreira, Mestre em Supervisão Pedagógica.

Ao refletir sobre redes de aprendizagem e a realização de projetos de intervenção na Educação, Thamires Castro percebeu a oportunidade de relacionar tais conceitos com sua formação inicial de designer, onde o planejamento e execução de projetos de acordo com as necessidades do público alvo é algo comum. Nessa área, encontramos a iniciativa *Design Thinking* para Educadores e o livro "Aprender a aprender – como o design pode transformar a escola" que se propõe a fazer essa relação entre o design e a escola.

Dentre uma perspectiva de construção de um contexto favorável à inovação na Educação, o Design destaca-se como uma disciplina capaz de oferecer suporte para o direcionamento de processos de mudança como **um articulador e um facilitador**. (Aprender a aprender, 2015, p.16. Grifo nosso)

O livro Aprender a Aprender ainda destaca a relação entre design e educação e afirma "A disciplina do design pode ser vista como um processo de aprendizado: gradualmente adquire-se conhecimento sobre o problema em questão e os melhores caminhos a seguir em busca de uma solução" (p.16).

Decidimos então, como proposta de intervenção, realizar uma formação com educadores sobre redes de aprendizagem e projetos de intervenção utilizando o *design thinking* como ferramenta de apoio. Dessa forma, pretendemos fortalecer a compreensão da importância da formação de uma rede de aprendizagem e auxiliar os educadores a pensar projetos de intervenção, apresentando um modelo de ferramenta que já foi utilizada no contexto educacional.

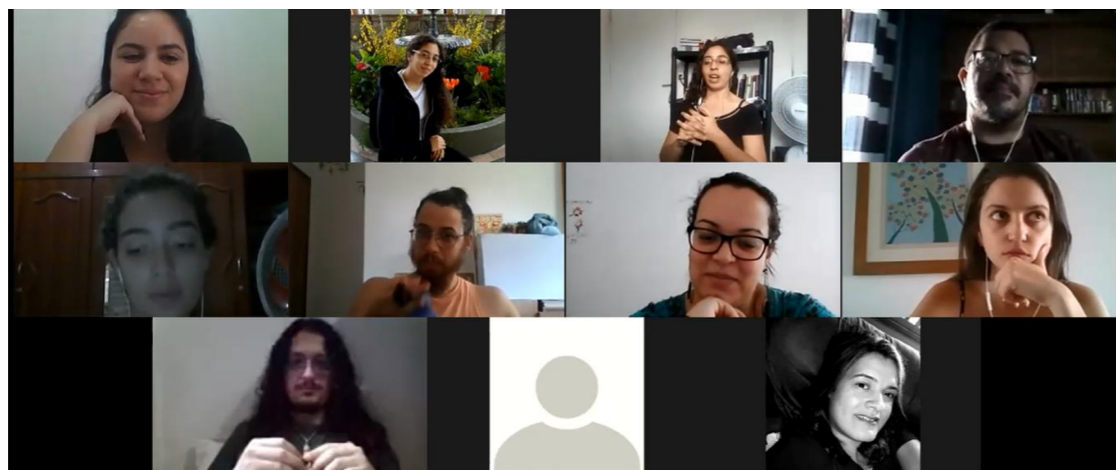
2.2. A intervenção

Para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos - devem **expor suas experiências, ideias e expectativas**. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e **criem situações para que analisem e critiquem suas práticas**, reflitam a partir delas, **dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades**. (FUSARI, 2003, pg.22. Grifo nosso)

Considerando as colocações de Fusari e os estudos em formação docente, identificamos que para que ela seja significativa é preciso contemplar 3 pilares: estudo de base teórica, discussões que promovam a relação da teoria com a prática, valorização do saber do docente. Dentro desses princípios, encontramos na Roda de Conversa uma ferramenta poderosa para a formação docente e coerente com os princípios de redes de aprendizagem que serão discutidos. Compreendemos a roda de conversa conforme apresentado por Adriana Ferro Moura com base nos estudos de Cecilia Warschauer, que define:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. (MOURA, 2004, p. 101)

Ao adaptar a roda de conversa para o ambiente digital, dado o contexto de pandemia, foram necessários alguns cuidados, por exemplo, sabendo da necessidade de todos os participantes da roda se verem, decidimos utilizar o modo "mosaico" (modo de visualização de vários participantes na mesma tela. Vide imagem abaixo) e limitar o encontro ao máximo de participantes que é possível ver ao mesmo tempo na tela.



(Registro da roda e exemplo de visualização do Zoom em modo mosaico. Arquivo pessoal.)

Outra questão a ser considerada é que estaríamos trabalhando com um grupo de pessoas que não se conheciam, o que poderia dificultar a participação do grupo, pela falta de vínculo.

[...] as pessoas precisam estar seguras para expressar seus entendimentos sobre determinado assunto, caso contrário o medo de expor-se ao outro prevalecer e ninguém fala. Esse medo vai sendo superado com a construção do vínculo, mobilizada pelo(a) coordenador(a), e com a própria compreensão do texto. (SOUZA, 2003. p.29)

Para lidar com essa questão, decidimos realizar uma atividade de abertura que propusesse a observação entre os participantes e solicitar que o grupo se apresentasse dizendo sua relação com a educação, o que esperávamos que trouxesse uma identificação entre os participantes, favorecendo o primeiro movimento da formação de um grupo Vera Souza cita Madalena Freire ao explicar:

[...] no primeiro movimento o grupo é um 'amontoado indiferenciado', ou seja, pessoas que se juntam no mesmo espaço, com determinada finalidade. Nesse momento, segundo Freire, a busca dos componentes do grupo é pela semelhança: 'somos todos iguais', daí a indiferenciação. (SOUZA, 2003. p. 31).

Vale lembrar que o objetivo não é estagnar no momento de identificação, mas compreendemos que esse é um passo necessário para sua construção de um grupo, como evidência Vera Souza (2003) ao citar Madalena Freire "esses movimentos não indicam a qualidade do grupo, mas fazem parte de uma construção efetiva: se não há movimento, não há construção".

Para desenvolver a parte de tematização e aprendizagem da roda, nos munimos de diversas citações e teóricos que pudessem instigar as discussões do grupo. Compreendemos que nosso trabalho como mediadoras seria colocar perguntas disparadoras capazes de instigar o grupo a participar e garantir que fossem atingidos os pontos necessários do tema, segundo os princípios apresentados por Vera Souza e Cecília Warschauer ao discutir a condução da formação de professores e a mediação da roda de conversa.

Em relação ao fechamento, sabíamos também que precisaríamos realizar a sistematização dos conhecimentos e propor uma questão que de fato auxiliasse a avaliação do curso, conforme é evidenciado por Vera Souza:

[...] a avaliação do encontro também pode ser pensada antes, pelo(a) coordenador(a), que deverá elaborar uma pergunta relativa ao que pretende discutir na reunião, evitando-se que as considerações sobre o encontro fiquem no "gostei", "achei interessante", etc. Perguntas do tipo "o que aprendi hoje?"; "o que constatei que já sei e o que preciso me aprofundar"; ou ainda "houve avanço do grupo em relação às questões propostas?" e muitas outras favorecem a reflexão dos professores e possibilitam ao (à) coordenador(a) avaliar o próprio grupo. (SOUZA, 2003. p. 30)

Consideramos que no encerramento da roda de conversa, a autoavaliação e revisitação dos conteúdos abordados durante a intervenção, e a reflexão de todo o desenvolver da conversa – de como os participantes se envolveram nas discussões em subgrupos e para com o grupo todo – daria chance ao participante de entender quais foram os principais aspectos que permitiram uma identificação mais profunda com o tema discutido. E mais do que contribuinte para que as mediadoras, ao obter um retorno dos participantes, teriam então, condições para avaliar mais especificamente como foi o encontro, e, se preciso, pensar novas formas de organizar um projeto de intervenção seguinte, por exemplo.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Nosso suporte teórico se vincula a duas frentes, uma que se relaciona ao conteúdo da intervenção, redes de aprendizagem significativa, projetos de intervenção e *design thinking*, e outra relacionada ao seu formato, uma roda de conversa de formação de professores.

Em relação ao conteúdo, nosso ponto de partida foi com base nos ensinamentos do educador mineiro, Sebastião Rocha, que discute por meio de diversas iniciativas, a importância da valorização cultural a que estamos inseridos e a participação e colaboração de uma comunidade ativa, que no reconhecimento de seus direitos, necessidades e saberes, se propõe a promover uma educação comunitária, com uma aprendizagem significativa para todos. evidencia a importância da colaboração e da participação da comunidade, na necessidade de uma comunidade educadora.

Em encontro (LIVE 16/06/2020), organizada pelo SESC e transmitida em seu canal no YouTube, em que Tião Rocha – como é mais conhecido – participou como convidado, ele ressaltou seu conceito de “cidade educadora”, explicando que é preciso pensar a educação que se dá na vida, nas trocas de experiências e na convivência, em sentido de que “a transformação se dá de dentro pra fora”, e completou dizendo que “nós (educadores) somos produtores de conhecimento, produtores de convivência e solidariedade”.

Tião ainda deu exemplos básicos de como enxergar necessidades de ensino para além da sala de aula e encontrar possibilidades de “aprender com o outro na sua inteireza” e terminou deixando a reflexão de que, para ser um educador, não necessariamente precisa-se ser um professor, e, que somos constantemente aprendizes, capazes de aprender com as diferenças. Ao articular estes respectivos ensinamentos, com um contexto mais escolar, percebemos um encontro com os princípios de gestão democrática – de construção conjunta – no planejamento de práticas educativas que envolvem a educação integral, conforme apresentado pelo Centro de Referência em Educação Integral e os estudos da disciplina “Formação Integral do Educador”.

Com tais estudos, evidenciando a relação entre aprendizagem significativa com a educação integral e o fortalecimento da relação entre escola e comunidade, vimos que a escola deve reconhecer seu papel social, como colocam o educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire, na obra “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, em que fala da atuação sobre a realidade, numa linguagem criadora da relação entre o ser humano e o mundo em que

[...] a Educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transformadora de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou corpos conscientes, se inserem e os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 2013, p.80).

Para o sociólogo francês Émile Durkheim, em seu livro Sociologia e Educação: “(...) os fins da educação são sociais, os meios pelos quais esses fins podem ser plenamente atingidos, devem ter, necessariamente, caráter social” (Ano, p. 88), explicando que o ato de um indivíduo, deve ser pensado para o coletivo – iminente à sociedade.

Durante entrevistas realizadas com as educadoras Franciele Busico, diretora do CIEJA Perus I, e com a Cinthia Rodrigues, fundadora do projeto “Quero na Escola”, vimos que romper a bolha da escola com a comunidade é não só uma necessidade, mas também uma lei prevista na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional e no Título II – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, ou seja, algo que parte do cumprimento com a legislação, que deve ser inserida e praticada junto ao currículo escolar. E de acordo com o que traz a entrevistada Franciele Busico, “(...) quando os gestores não fazem isso, tem um problema.” levando ainda em consideração, que a equipe gestora tem de entender a função pública e social da escola e que “(...) o cargo da liderança está à serviço da comunidade”.

Nessa mesma entrevista, surge vigorosamente a questão das políticas públicas, a pensar no sistema de educação pública do nosso país, nos momentos em que a diretora escolar Franciele Busico, fala sobre a desigualdade e a importância de entender junto à equipe escolar, com os alunos e seus familiares – e com a sociedade – sobre o acesso àquilo que faz parte de seus direitos. Um fator que faz refletir sobre o quão indispensável é considerar um conhecimento que pense a escola e a comunidade, de forma literalmente entrelaçada, numa educação comunitária.

Como possibilidade de uma transformação oportuna, a gestão democrática (metodologia ativa), por ser um dos principais conceitos abordados na educação integral, torna-se uma prática educativa favorável e aliada à uma equipe de gestão escolar. Tanta relevância deste conceito, aparece em diversas falas da professora Maria Estela Ferreira, também entrevistada para a nossa análise de dados. E para começo de conversa, Maria Estela diz que a escola precisa se olhar e entender a identidade da comunidade escolar e o perfil da comunidade em que ela está localizada, na pretensão de buscar interesses em comum e entender quais são as marcas que essa escola quer deixar, e nessa perspectiva, completa dizendo que “A escola é um espaço de pesquisa, de investigação”.

Para isso, o Currículo Escolar e o Projeto Político Pedagógico são determinantes para o desenvolvimento de um bom trabalho em equipe (em sentido geral; escola e sociedade), e estes documentos devem ser cúmplices de uma equipe docente e coerentes com a realidade e com o momento em que estão vivendo. Nesse caso, entendemos que, a gestão escolar e a coordenação pedagógica, em reconhecimento de suas funções na escola, podem, por exemplo, disponibilizar em momentos formativos, tempo para construção conjunta e estudo destes documentos – Currículo Escolar e PPP – como pauta em reuniões pedagógicas, embasada em uma

formação em serviço e/ou formação continuada, com sua equipe docente. O poder de uma gestão democrática, transparente, se dá dentre os projetos organizados e realizados coletivamente, bem como Maria Estela explica, “(...) nas ações distribuídas entre os membros (...)”; no compromisso e responsabilidade social, em que “(...) essas ações podem ganhar força e chamar mais pessoas” – numa formação ampliada.

Dado a importância das relações da escola com a comunidade, fomos estudar redes de aprendizagem e projetos de intervenção com a comunidade ampliada, conversando com educadores que já realizaram projetos com essa finalidade. Entrevistamos, portanto, o professor Júlio César Augusto do Valle, também Secretário Municipal de Educação e Cultura, o educador Leandro Oliva, criador e diretor geral do Projeto PALCO e ainda, a Educadora, Socióloga e Coordenadora do Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Viver, Maria Amélia Cupertino.

Diante das respectivas entrevistas, pudemos reconhecer a importância de se criar um projeto de sociedade, assim como apresenta Júlio do Valle em sua entrevista, quando enfatiza que é preciso pensar em “(...) projetos que comecem a surtir efeitos” na “(...) criação de espaços possíveis, de oportunidades”, tendo em vista a intencionalidade, entendendo melhor a dinâmica entre a escola e o seu entorno, e claro, enfrentando as delimitações existentes em cada contexto.

Um exemplo relacionado ao 3º setor, dando sequência à essa ideia de “espaço possível”, com a proposta de fortalecer a comunicação entre a escola e a comunidade, temos o trabalho realizado pelo Projeto PALCO, sob direção do Leandro Oliva que nos contou em sua entrevista, que enxerga na interação, a “potência de ação” de um projeto social que pode ser realizável de diversas maneiras, sendo numa concepção de educação não-formal, proposta do Projeto PALCO em escolas (públicas e particulares) – seguindo como uma interferência de metodologia ativa – ou realizando grandes mobilizações em comunidades em situação de vulnerabilidade social, bem como coloca em prática com o Mobiliza Jaguaré, na luta diária de combate à desigualdade. Sendo assim, junto com o público, em uma construção conjunta, e não para o público, ou seja, trazendo uma proposta pronta que seria aplicada (entendemos que o público do projeto pode ser a comunidade escolar, os alunos, os docentes etc.).

Consequente à essa entrevista, fomos conversar com a Maria Amélia, coordenadora no Colégio Viver, Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizada em Cotia – SP, conhecida como uma escola democrática e transformadora. Que em parceria com o Projeto PALCO e junto ao Instituto ComViver – organização que nasceu em 2014, como uma filial do Colégio Viver – executa trabalhos voluntários que acresce o conceito de educação, muitas vezes voltado somente para o contexto escolar.

Nesse projeto destinado ao público jovem, há programas educacionais com aulas de dança, música e teatro que acontecem em locais com pouco ou nenhum equipamento sócio cultural, atendendo em São Paulo e na região de Cotia. Os princípios desta organização partem de uma problemática colocada pela Maria Amélia, de que “(...) o Brasil não tem uma tradição comunitária” para “formar

aprendizagem na comunidade”, de forma inclusiva em que a escola se proponha a “(...) estar aberto para ouvir e para mudar”; no desejo de fazer diferente, aproximando as famílias, e, no comprometimento com o mundo, recriar espaços que sejam propostos para momentos de convivência, acolhimento e de uma educação de fato inclusiva.

Pesquisamos também, um outro exemplo que segue nessa linha de terceiro setor, a ONG Associação Crescer Sempre, existente desde 1998 na comunidade de Paraisópolis –SP. Para conhecer mais sobre as ações desenvolvidas por este projeto, entrevistamos a professora de Inglês de turmas do Ensino Médio, Kátia Martins Pereira, quem nos trouxe o entendimento da profissão docente no terceiro setor, como uma “aprendizagem eterna” na relação entre professor e aluno, que pode asseverar progressos na vida de ambos. Kátia nos contou sobre os princípios da Associação Crescer Sempre, que tem como objetivo de corroborar para um ensino de qualidade e no fortalecimento da educação de escolas públicas estaduais da comunidade em que está inserida, oferecendo formação em período integral para crianças, adolescentes e adultos, moradores da comunidade.

Um fator importante ressaltado pela Kátia, mostra o quão fundamental é - na falta de políticas públicas suficientes – ter organizações que pensem o coletivo escola e comunidade, e, exemplificou ao contar que, diante da pandemia (COVID-19), a Associação Crescer Sempre, atuou de diversas formas para que seus alunos mantivessem o acesso ao estudo em tempos de isolamento social, se mobilizando, por exemplo, na disponibilização de aparelhos eletrônicos para aqueles que não tinham os recursos para acompanhar o andamento das aulas. E por fim, a entrevistada concluiu que “(...) a comunidade (Paraisópolis) recebe o projeto como uma oportunidade”, de modo a considerar a Associação Crescer Sempre, como parte íntegra da comunidade, evidenciando a valorização de ações sociais como esta.

A cada entrevista concretizada e com o surgimento de novos conceitos a se considerar dentre a temática de nosso trabalho, analisamos o quão imprescindível é, dar condições para a abertura de espaços de interação, de troca de experiências, de escuta e diálogo, como um lugar de conexão entre o eu e o outro. Permitir a entrada de projetos sociais nas escolas, entender as necessidades da realidade escolar e do território em que ela está localizada, é muito mais do que trazer propostas inovadoras de ensino e aprendizagem – contribuintes para uma educação integral – é instituir um olhar mais atento e sensível, possibilitando o pertencimento aos indivíduos e formação de todos os envolvidos, afinal isso cabe à função social da escola. Dentro disso, é fundamental a tomada de consciência de que todos os participantes nessa relação valorizem tal trabalho, pois, manter uma relação, uma rede, e construir em conjunto, certamente é mais trabalhoso do que “mandar e ser obedecido”, sendo que sem o reconhecimento desse valor, o projeto tende a se tornar desgastante e perder força.

No decorrer dos estudos de projetos conhecemos o livro “*Design Thinking para Educadores*” e a iniciativa registrada no livro “Aprender a Aprender – como o design pode transformar a escola”, que nos trouxe um modelo de ferramenta de apoio para a realização de projetos com planejamento, escuta e avaliação, baseados

nos princípios do design, que, como o livro mostra, são muito próximos aos princípios de aprendizagem como a sondagem, plano de aula e avaliação. Consideramos então, que tais livros seriam de boa base para a discussão, trazendo também os estudos de caso, vivenciados por educadores de escolas públicas e particulares. Sintetizando, portanto, os aprendizados em três tópicos principais: redes de aprendizagem, projeto de intervenção e *design thinking*, que foram os temas de nossa intervenção/roda de conversa.

Em relação à realização da intervenção, iniciamos nossos estudos pesquisando sobre formação continuada, que normalmente está relacionada com o papel do coordenador. Estudamos a série de livros “o coordenador pedagógico” da editora Loyola, principalmente os títulos “a constituição do grupo de professores”, “a formação docente”, indicações da disciplina Coordenação Pedagógica, ministrada pela prof. Me. Fernanda Arantes. Ainda nos estudos indicados nesta disciplina, encontramos os estudos de Cecília Warschauer que nos mostrou a roda de conversa como uma ferramenta poderosa para a formação docente, pois permite a junção de três pilares que são essenciais para uma formação significativa: estudar com base teórica, relacionar o estudo com a prática e valorizar o saber docente.

Tal prática também vai ao encontro com o proposto pelo nosso estudo, que indica a importância da construção coletiva e da escuta na realização de um projeto. Consideramos então que realizar a intervenção nesse formato também atingiria a necessidade da coerência entre forma e conteúdo, além de proporcionar a possibilidade do educador vivenciar a prática, para então propô-la aos seus alunos.

Por fim, Cecilia Warschauer também nos trouxe as discussões de Madalena Freire, entorno da constituição de vínculo e dos movimentos do grupo que foi essencial para o sucesso de nossa intervenção. Tais colocações guiaram a dinâmica de abertura da roda e de fato, promoveram maior participação e por consequência o sucesso da intervenção.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo relataremos como ocorreu a implementação-teste da intervenção, ou seja, a realização da roda de conversa online com educadores. Relatamos o roteiro utilizado e seus conteúdos, os debates, o envolvimento dos convidados durante a conversa, refletimos sobre os principais desafios enfrentados e avaliamos os resultados obtidos.

4.1. Implementação-teste: Descrição

A roda de conversa foi realizada no dia 03/10/2020, das 9h às 11h30, pela ferramenta Zoom. Abaixo, apresentamos o roteiro utilizado durante a intervenção, detalhando as atividades propostas, as questões levantadas e o suporte teórico utilizado.

Abertura:

- Acolhimento dos participantes com música (“eu reparo”, Fran). Atividade de conexão: realizar perguntas que levem os participantes a se observarem e se sentirem presentes no grupo. Exemplo: “Eu conheço alguém que está aqui?”, “Qual a cor mais estão vestindo?”, “Quem parece ser uma pessoa simpática?”, “Tem alguém olhando para você nesse momento?”, “Quem está sorrindo?”
- Apresentação das mediadoras.
- Alinhamento de expectativas: Apresentar os assuntos que vamos abordar. Discutir o que é uma roda de conversa, porque precisamos das câmeras abertas e da participação de todos. Utilizar como suporte a citação:

As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. (MOURA, 2004, p. 101)

- Apresentação do grupo em dinâmica “passe a bola” (fale e escolha um colega para ser o próximo). Pergunta disparadora: “O que te trouxe para a área da educação?”

Tematização\Aprendizado:

- Tema 1 - O que é rede de aprendizagem?

Abaixo, listamos os tópicos que precisaríamos garantir que fossem abordados na discussão e citações que poderiam ser utilizadas como disparadores para o assunto ou como sistematização, caso os próprios participantes trouxessem o tema.

- Uma rede fortalece a escola. Não é possível educar uma criança sozinho.

É preciso uma aldeia para criar uma criança. Convocar uma aldeia é olhar para eles, para essas pessoas, não pelo que ele falta, mas pelo que eles têm. Não olhar para o lado vazio do copo, mas olhar pelo lado cheio. (Tião Rocha)

- A aprendizagem é mais significativa quando se relaciona com o contexto que o aluno vive.

A escola precisa ser uma organização colaborativa e necessita desenvolver a sua atividade pedagógica com base em problemáticas reais, que priorizem o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e planetária.

A aprendizagem só ocorre, de fato, a partir de um conhecimento conectado com a realidade contemporânea, que nos toca em relação ao outro, principalmente daqueles que são diferentes de nós. Essa forma de realidade proporciona o deslocamento do olhar individualista para a uma dimensão social do saber. (ANDRÉ, Rita. 2018)

- O aprendizado se dá no encontro, nas relações, então quanto mais rica elas forem, melhor.

Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. (FERRARI, Márcio. 2008)

- A escola faz parte da comunidade e tem um forte papel social, não deve ser uma bolha.

[...] os fins da educação são sociais, os meios pelos quais esses fins podem ser plenamente atingidos, devem ter, necessariamente, caráter social. ((DURKHEIM, Émile. 1973)

- Tema 2 - O que é design? E *design thinking*?

Tópicos a serem abordados durante a discussão e citações de suporte:

- Design é planejamento. Pode ser visto em várias áreas porque é um modo de pensar um problema e criar uma solução.

Dentre uma perspectiva de construção de um contexto favorável à inovação na Educação, o Design destaca-se como uma disciplina capaz de oferecer suporte para o direcionamento de processos de mudança como um articulador e um facilitador. (Aprender a aprender, 2015)

A natureza do design, tem foco na resolução de problemas para uma ação que busca primeiro mapear as necessidades, caracterizando-as, para depois propor soluções adequadas. A disciplina do design pode ser vista como um processo de aprendizado: gradualmente adquire-se conhecimento sobre o problema em questão e os melhores caminhos a seguir em busca de uma solução. (Aprender a aprender, 2015)

- O que é necessário para que um projeto atinja seus objetivos?

Conhecer a necessidade do público alvo, propor uma intervenção\projeto, aplicar e avaliar os resultados de acordo com o objetivo inicial. Comparar com as etapas de ensino: sondagem, planejamento, aula e avaliação. Relacionar com os processos de aprendizagem:



Abordagem do design thinking utilizada no Tellus
Estilos de aprendizagem segundo David Kolb
Ações para o aprendizado segundo David Kolb

(Aprender a aprender, 2015)

- Tema 3: Projetos de intervenção baseados em *Design Thinking* na escola
 - Estudo de caso relatado no livro “aprender a aprender”
 - Discussão: Quais aprendizados tiro desse caso? É distante da minha realidade? Consigo me ver percorrendo um caminho como esse?

Fechamento:

- Refletir sobre os aprendizados do dia e sobre nossa capacidade de gerar mudanças significativas em nosso contexto.

Em um primeiro momento há uma sensação de desconforto, medo e insegurança natural a qualquer experiência nova que tira o sujeito da zona de conforto. Nessa fase, o ator está em um conflito interno, buscando em si o que faz sentido e, em suas ações, alguma mudança relevante para seu ambiente. As reflexões originadas neste conflito geram um comportamento diferenciado, experimental e dinâmico que muitas vezes vai exigir resiliência e reorganização, mas a partir deste processo de tentativas contínuas, veem-se os primeiros resultados positivos. Com isso, há ganho de confiança, além de vontade de fazer novos experimentos e aprimorar o processo de empoderamento e autonomia. (Aprender a aprender. 2015)

- Avaliação do encontro, via Jamboard (ferramenta onde é possível criar post-its de forma colaborativa). Questões: O que me marcou nessa experiência? O que levei dessa conversa? Sugestões?

4.2. Implementação-teste: Relato e reflexões

Pudemos observar que os participantes entraram no Zoom com feições sérias, muitos deles com as câmeras de seu dispositivo (computador) fechadas ou mesmo mexendo no celular. Conforme fomos colocando as perguntas da atividade de acolhimento, passaram a focar a atenção no encontro e nos demais participantes. Conforme os participantes se apresentavam e contavam por que escolheram a educação, foi possível notar a reação dos demais atentos, sorrindo ou acenando em afirmação. Sentimos que essa atividade atingiu seu objetivo de incentivar o primeiro movimento da formação de um grupo: a identificação, para que então, os participantes se sentissem mais a vontade de fazer colocações durante as discussões.

Ainda assim, no início da tematização, foi necessário maior intervenção para que o grupo participasse. Como mediadoras, utilizamos as informações trazidas na apresentação do grupo para incentivar a participação de forma convidativa e coerente com o tema, como por exemplo: ao abordar a relação da escola com a comunidade, convidamos a participante que relatou ter um filho para contar sua visão

como mãe, além de educadora; ao questionar como era o engajamento em sala de aula, convidamos os participantes com mais anos de docência à relatar suas experiências. Foram necessárias poucas intervenções, e logo o grupo já estava pedindo a palavra e complementando suas colocações sem a necessidade de incentivo para participar, apenas de mediação de falas.

Durante essa discussão, nós sistematizamos os pontos e comentários, e fomos inserindo algumas citações do nosso suporte teórico para enriquecer as discussões. As citações foram escolhidas de forma que fosse possível abordar todos os aspectos necessários dentro da temática.

No primeiro tema (rede de aprendizagem), sistematizamos os principais pontos discutidos para chegar ao conceito, escrito em coletivo, de “Rede de aprendizagem é integrar diferentes agentes (dentro e fora da escola) em prol de uma aprendizagem significativa, relacionada com a realidade. Para que isso aconteça é importante a valorização dos envolvidos e uma gestão democrática.”, com o qual se pode observar que alcançamos os objetivos propostos pela discussão.

No segundo tema (*design thinking*), o grupo adentrou em discussões profundas sobre o gráfico que relaciona os processos de aprendizagem com as etapas de um projeto de design, discutindo então o quanto as ferramentas deveriam estar à disposição do professor e dos alunos, ou seja, só faz sentido quando é pensada e usada por pessoas e para pessoas. O que vai de encontro ao ponto principal de um projeto de *design thinking*: ouvir e atender as reais necessidades do público-alvo. Consideramos, portanto, também que o objetivo da discussão foi atingido.

No terceiro tema (Projetos de intervenção baseados em *Design Thinking* na escola), onde separamos o grupo para estudar os casos relatados no livro *Aprender a Aprender*, vimos que mesmo os mais tímidos se engajaram na discussão quando estavam no grupo menor, o que foi importante para que todos se sentissem parte da roda e para que o grupo continuasse engajado no tema.

Nisso pudemos ver, como Madalena Freire nos conta (in *A roda e o registro*, de Cecília Warschauer, 1993), as mudanças de papéis no grupo, o que indica uma relação saudável, onde todos participam da construção de conhecimento. Ficamos então, muito satisfeitas com esse momento. No retorno à discussão coletiva, foi difícil - e uma pena - conter as explicações dos grupos para administrar o tempo, pois foram muitas as relações trazidas nas discussões. Mas, com isso, percebemos o quanto a mudança de dinâmicas numa roda de conversa são importantes para manter o engajamento, afinal, foram 2 horas de conversa, sem intervalos, e o grupo permanecia participativo, com um novo gás após discutir com seus pares.

Com o fechamento, sistematizamos as discussões realizadas e convidamos o grupo a avaliar seus aprendizados e a própria roda de conversa. Esse conteúdo será avaliado no tópico de resultados.

De forma geral, ficamos muito satisfeitas com a implementação teste e consideramos que o grupo reduzido foi importante para o sucesso dessa intervenção,

sendo esse o principal ponto a ser revisto em uma próxima aplicação. Sabemos também que cada grupo é diferente, e que em uma próxima intervenção provavelmente será necessário um outro tipo de condução, mas nós consideramos preparadas para tal, de acordo com nossa formação e experiência que tivemos até o momento.

4.3. Desafios e ajustes

O principal desafio foi encontrar e engajar o público na participação da roda de conversa, uma vez que não temos nomes reconhecidos na área e perdemos o contato direto com as escolas, sendo que elas estavam com a atenção voltada às discussões de possível retorno às atividades presenciais.

Em relação à falta de reconhecimento na área, utilizamos como suporte o título de alunas do Singularidades e consideramos que apenas com o tempo de atividade na área, essa questão seria superada.

Os outros dois pontos são diretamente relacionados à pandemia, algo que não tínhamos como contornar no momento, mas que não dura para sempre e não impactaria da mesma forma uma segunda realização da intervenção. Por último, também foi preciso pensar sobre o tempo de duração da roda de conversa, refletindo o que seria melhor para nosso público: um encontro de duas horas e meia ou dois encontros de 75 minutos. Consideramos que o momento é de incerteza, portanto preferimos realizar um encontro completo, mesmo que mais longo.

Divulgamos a roda de conversa entre amigos e canais públicos de todo o Brasil, como grupos de estudo, de faculdade e trabalho, e em ambientes como Facebook e Instagram, especificamente dentro de grupos e páginas de educadores. Dentro desse contexto, se inscreveram 17 pessoas, e dessas, 8 compareceram. Sendo elas 50% formadas e 50% em graduação; 100% com experiência em sala de aula (estágio e auxiliar, no caso dos estudantes); 70% pedagogos e 30% especialistas; um dos participantes possuía experiência em coordenação; um reside e leciona no estado do Rio de Janeiro. Consideramos, portanto, que conseguimos uma boa diversidade de experiências que durante a roda foi, de fato, muito enriquecedora.

Ainda em relação à quantidade de participantes, observamos que, apesar de menor do que esperávamos, foi um número excelente. Com essa quantidade, todos conseguiram se colocar na discussão, a conversa foi fluida e, segundo relatos dos participantes, foi próximo do limite que a internet permitiria - considerando as câmeras abertas. Portanto, em uma segunda realização da roda de conversa, se ainda em modalidade online, limitaríamos a participação a um máximo de 10 pessoas por encontro.

4.4. Implementação-teste: Resultados

Registro dos feedbacks coletados:

Depoimentos no *Jamboard* - plataforma de escrita colaborativa (anônimos).

Comentários relacionados à aprendizagem do grupo (grifo nosso):

- "O que levo da conversa, é o pensamento de que designer não tem só a ver com o campo empresarial. Além disso a **troca e o pensamento sobre a educação** através de ferramentas diferentes da que estamos acostumados na sala de aula. Mas que ao mesmo tempo devem ser **selecionadas** com muito **critério**."
- "Um conhecimento que vai me refazer **refletir**"
- "Levo, sabedoria, muita dedicação para vida"
- "Levou uma **nova reflexão** sobre ensino-aprendizagem."
- "Reforçou o pensamento de que a **abertura para troca é imprescindível** na construção da aprendizagem."
- "**Ouvir e envolver** a comunidade escolar inteira"
- "A educação precisa de mudanças e inovações, mas não QUALQUER novidade que serve!"
- "Sempre ótimo essa troca entre educadores! Fica a **importância do ouvir** (alunos, professores e comunidade) para atender as reais demandas de todos."

Comentários relacionados ao encontro:

- "Gratidão por tudo, a educação é muito importante está sendo especial todo conhecimento."
- "Adorei a **troca** e a **leveza da dinâmica**. Obrigada meninas!!!"
- "Momento muito gostoso para debater ideias."
- "Adorei que tiveram **vários formatos diferentes**, deixando o encontro mais **dinâmico** e gostoso!!"
- "Espero um próximo encontro, **conversa** assim alimentam. E inspiram."
- "Que tal **mais rodas de conversa?**"

Nos comentários acima, podemos evidenciar que o conceito de ouvir, refletir e trocar foi muito citado, assim como o desejo por mudanças. Em relação ao encontro, é notável que os participantes entenderam o momento de fato como uma troca, uma conversa de construção coletiva, e relataram uma boa dinâmica entre as atividades propostas.

Registramos também, as falas espontâneas ao final do encontro, e convidamos os participantes a relatarem os impactos que sentiram após a roda de conversa, alguns dias depois. O qual coletamos os seguintes relatos:

Participante 1:

- Depoimento ao final do encontro:

*"Eu queria agradecer o convite de vocês. Eu adorei essa conversa nossa, essa roda de conversa, né. E que eu **aprendi muito**. É isso que eu queria dizer para vocês. Foi muito bom, muito enriquecedor para mim. Também estou finalizando a minha faculdade de pedagogia. E eu gostei muito, foi muito prazeroso estar essa manhã com vocês aqui."*

Já no dia seguinte, **pediu o material de apoio** utilizado na roda, demonstrando interesse em se aprofundar no assunto.

Participante 2:

- Depoimento ao final do encontro:

*"Não tenho nem o que falar, **estou super entusiasmado**. Foi super legal. Eu **estou pensando muito ainda** na crítica do Marcos, e na fala da Marina, de como a gente pode trazer... O design para mim sempre foi uma parada muito empresarial, de divulgação. Aí eu comecei a repensar o design quando comecei a fazer umas postagens no Instagram, da biblioteca da escola... E pensar em como essa ferramenta pode ajudar muito na escola e no ensino, mas não pode desumanizar, tem que ter um sentido... estou refletindo muito aqui. É muito interessante!"*

Conversa dia 06\10: **Relatou que está realizando mudanças em seu plano de aula, com o intuito de aproveitar mais as contribuições dos alunos**. Comentou que vinha se questionando sobre a flexibilidade de seu plano de aula e a roda foi um pontapé para que ele desse esse passo, se sentindo mais aberto a aceitar a imprevisibilidade em prol de tornar a aula uma construção mais coletiva.

Participante 3:

- Depoimento ao final do encontro:

*"Eu curti, gostei da discussão. **Eu dou aula em cursinho e a gente não tem abertura para esse debate**, para essa participação da comunidade... e ela é importante, faz muita falta.", "É importante essa escuta. É importante lembrar que a gente precisa escutar", "Eu queria muito ter ideias para integrar mais a matemática para trazer isso mais perto dos alunos... Tanta gente sofre tanto com a matemática e não precisava. Eu gostaria muito de ter ideias..."*

Em entrevista Dia 07\10, relatou que após a roda de conversa, se

sentiu mais confiante em experimentar diferentes práticas em sua aula.

"Eu tava dando aula pra um aluno que tem muita dificuldade em operações básicas.

Nas primeiras aulas (antes da conversa), eu fui mais formal e tradicional.

Mas hoje tentei aplicar um pouco das suas ideias!

Ele curtiu muito!!

Se quiser, te mando os registros."

Participante 4:

- Retorno Dia 10\10 - por e-mail

"Boa tarde Meninas

Quero agradecer o convite, achei maravilhoso aquela nossa manhã.

*Meu impacto foi de confirmar que quanto mais eu participo desses encontros tenho certeza que fiz a escolha certa de iniciar o curso de pedagogia **e o aprendizado que tive me incentivou a querer conhecer mais e mais e em um futuro próximo participar de um projeto de aprendizagem.***

Sucesso para vocês."

Com os participantes que nos deixaram um feedback após a roda, 50% do total, pudemos ver que um real impacto da conversa em suas práticas e em sua vontade de experimentar novas práticas, focadas no aluno. Mesmo o participante 3, que a princípio tinha relatado que não havia abertura em seu trabalho e que tinha demonstrado insegurança em relação à sua capacidade de ter novas ideias, conseguiu encontrar um espaço e relatou a satisfação do aluno ao experimentar novas práticas.

5. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Realizar esse trabalho possibilitou aprofundamento e a criação de relações entre muitos dos princípios estudados durante todo o curso de Pedagogia, além de observar como esses princípios afetam as pessoas e as práticas pedagógicas.

Com intencionalidade, pudemos também trazer os recursos tecnológicos como potência para o ensino e conhecer modelos possíveis de intervenção, que podem estabelecer uma comunicação sólida capaz de provocar fortes impactos na relação escola e comunidade, ampliando horizontes e transformando a educação.

Conforme relatado anteriormente, consideramos que a realização da roda foi bem-sucedida - tendo uma dificuldade apenas quanto à limitação do nosso alcance, imposta pelo contexto atual. Realizar a roda de conversa nos permitiu colocar a pesquisa e conhecimentos na prática, através de ricas discussões que emergiram durante a intervenção, exercitando assim, o nosso saber docente de mediadoras de conhecimento. O que nos deixou confiantes com a nossa capacidade docente que pretendemos exercer agora que formadas.

Concluimos então, que temos marcado em nossa prática, os princípios de escuta ativa, de colaboração e construção coletiva do conhecimento, tanto com os alunos quanto entre docentes, além de reconhecer a capacidade de transformação inerente a todos os integrantes da comunidade escolar. Esperamos que o relato desse trabalho e uma possível reedição da nossa intervenção possa levar esses princípios para mais educadores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Rita. **É preciso uma aldeia para se educar uma criança**. Geekie, 2018.

Disponível em: <<https://site.geekie.com.br/blog/educacao-interdisciplinar/>> acesso em 16, jun, 2020.

ALMEIDA, Laurinda R. PLACCO, Vera M. N. de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003. BRASIL.

Coletivo Educ-ação. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

Conceito - O que é Educação Integral? **Centro de Referências em Educação Integral**.

Disponível em <https://educacaointegral.org.br/conceito/?gclid=EAlaQobChMlr7iD-q-45wIVjoSRCh2Biw67EAAYAiAAEgIMhFD_BwE> acesso em 16, jun, 2020.

Design thinking para educadores. Disponível em <<https://www.dtparaeducadores.org.br/site/>> acesso em 16, jun, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Nova Escola, 2008. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>> acesso em 16, jun, 2020.

FUSARI, J. C. **Formação continuada de educadores na escola e em outras situações**.

In: ALMEIDA, Laurinda R. PLACCO, Vera M. N. de Souza (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2003. BRASIL.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

Instituto Península. **Aprender a aprender** – como o design pode transformar a escola. 2015. Disponível em <https://porvir.org/wp-content/uploads/2015/03/20150121_RELATORIO_final.pdf> Acesso em 16, jun, 2020.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>> Acesso em 16, jun, 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da Roda: Roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. In Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da conceição (org.); CARVALHO Edgar de Assis (org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, Claudio. Educação Integral: os desafios e o papel do gestor escolar. **Nova Escola Gestão**, 2019. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2133/educacao-integral-os-desafios-e-o-papel-do-gestor-escolar>> Acesso em 16, jun, 2020.

Qual é o papel do gestor escolar? **Instituto Ayrton Senna**, 2019. Disponível em <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/qual-e-o-papel-do-gestor-escolar.html>> Acesso em 16, jun, 2020.

ROCHA, Tião. **Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira | Tião Rocha**. 2018. Trecho da palestra “O ato de educar: conectando bibliotecas e comunidades” realizada durante o 8º Seminário Biblioteca Viva. Disponível em <https://youtu.be/qA_R6Pzc0_E> Acesso em 16, jun, 2020.

SESC São Paulo. **Ideias: Tempo de estar: um olhar sobre a educação durante e pós pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/8C7Wudp3rBU>>. Acesso em 16, jun, 2020.

SOUZA, V. L. T. **O Coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores**. In: ALMEIDA, Laurinda R. PLACCO, Vera M. N. de Souza (org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2003. BRASIL.

TIUSSU, Bruna. Quando o diretor acredita nos professores e nos alunos todos vencem. **Nova Escola**. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/12911/quando-o-diretor-acredita-nos-professores-e-nos-alunos-todos-vencem>> Acesso em 16, jun, 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma perspectiva entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

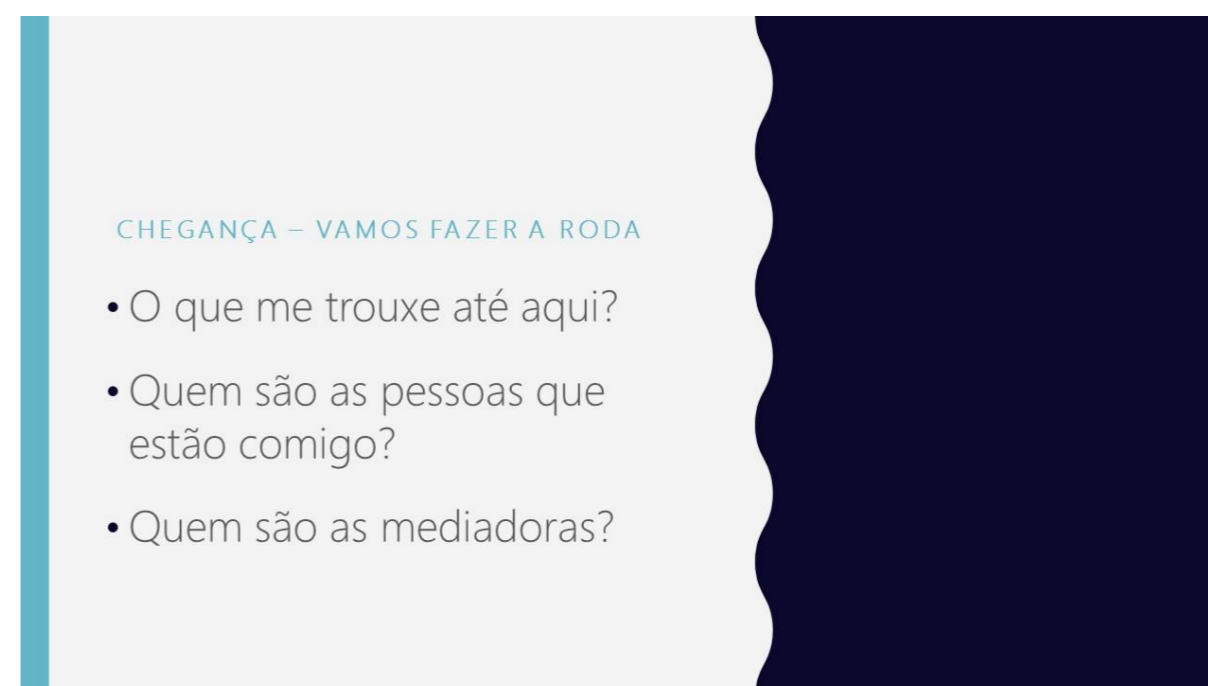
Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



APÊNDICE

1. Slides de suporte teórico.

Foi enviado aos participantes para relembrar os conteúdos discutidos. Algumas páginas foram apresentadas durante a roda de conversa, conforme a necessidade.



APRESENTAÇÃO DA PAUTA

- A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

Com base no Aprender a Aprender – Instituto Península,
SOBRE O QUE VAMOS CONVERSAR?

Por que a Rede de Aprendizagem é tão importante?

O que é Design?

Qual a relação entre a Aprendizagem e o Design Thinking?

O QUE É REDE DE APRENDIZAGEM?

- EMPODERAMENTO DA COMUNIDADE

• Empoderamento: Conquista; Movimento e Superação.

“A fundação Lemann fez um estudo analisando as práticas de escolas em locais de vulnerabilidade mas que atingem bons resultados no IDEB.” (Aprender à aprender, p.14)

Principais fatores para reflexão: Necessidades e desafios.

- Desconexão entre os agentes da escola e fora dela (pais e/ou comunidade do entorno);
- Construção de relações de confiança e autonomia;
- Tornar o ambiente propício à troca e ao respeito – sistema horizontal e igualitário;
- Mudanças e Ações que possibilitem poder ativo de voz à todos os indivíduos da comunidade;

“Mudanças internas impactam diretamente o ambiente externo, que pode ser transformado com ações dos atores da comunidade escolar, num esforço para construir um ambiente mais positivo para todos.” (Aprender à aprender, p. 15)

DESIGN E A EDUCAÇÃO

COMO AS FERRAMENTAS DO DESIGN PODEM IMPACTAR NA APRENDIZAGEM?

- Dentre uma perspectiva de construção de um contexto favorável à inovação na Educação, o Design destaca-se como uma disciplina capaz de oferecer suporte para o direcionamento de processos de mudança como um articulador e um facilitador.
- A inovação proveniente da construção de relações significativas em sistemas complexos oferece condições particulares para operar em âmbitos coletivos, a fim de gerar efeito de sentido, ou seja, criar valor para as pessoas que estão envolvidas em um determinado sistema, como a escola.
- A natureza do design, tem foco na resolução de problemas para uma ação que busca primeiro mapear as necessidades, caracterizando-as, para depois propor soluções adequadas. A disciplina do design pode ser vista como um processo de aprendizado: gradualmente adquire-se conhecimento sobre o problema em questão e os melhores caminhos a seguir em busca de uma solução.



Abordagem do design thinking utilizada no Tellus
Estilos de aprendizagem segundo David Kolb
Ações para o aprendizado segundo David Kolb

Modelo de design thinking

LAB

A elaboração: Desenvolvido por professores de escolas públicas e particulares, para que pudessem vivenciar a abordagem do design e experimentá-la, na prática, em seu dia a dia na escola.

Objetivo: Validar hipóteses de pesquisa e entender qual a percepção dos professores ao serem expostos ao modelo mental e ferramentas do design.

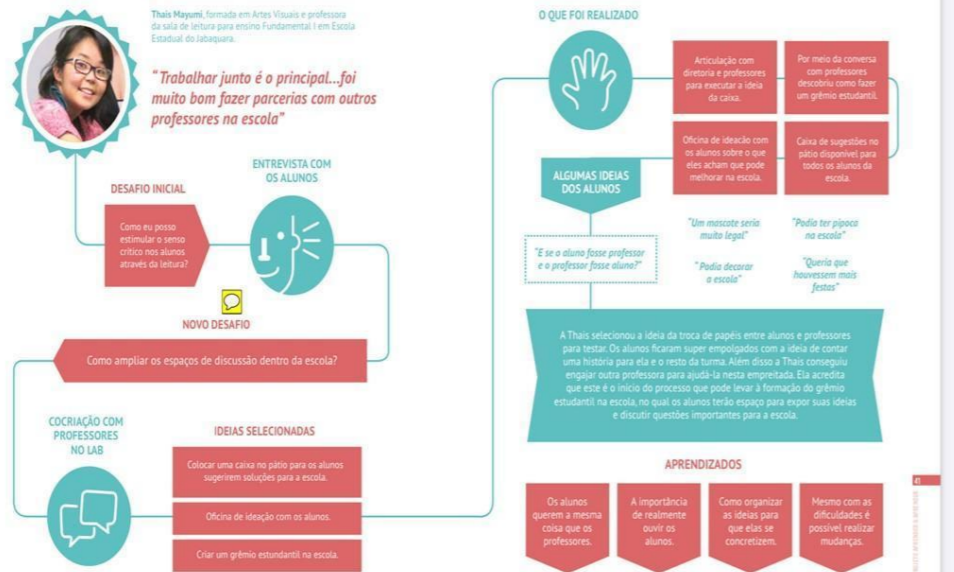


QUAL O MAIOR DESAFIO NA ESCOLA?

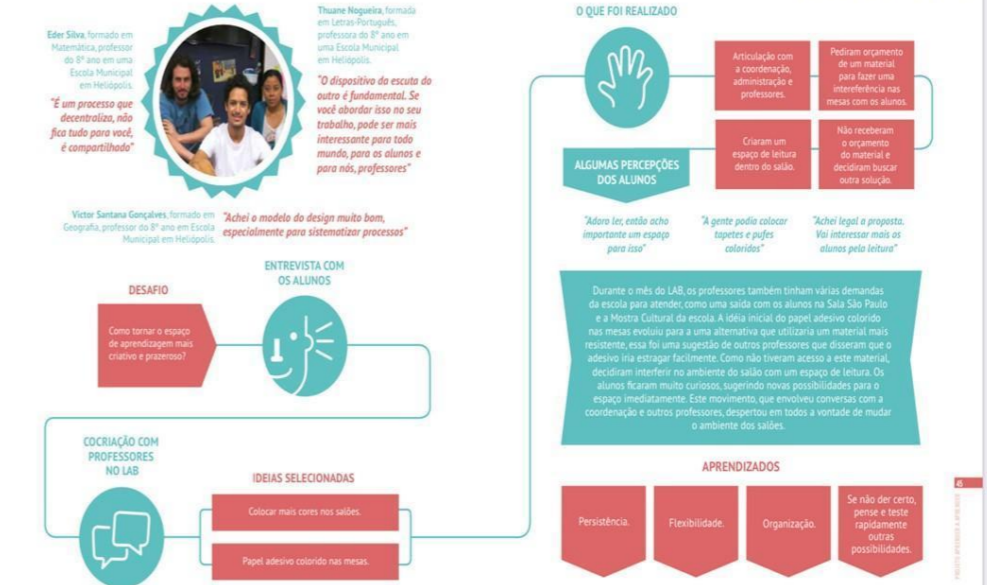


ENTENDENDO MELHOR ...

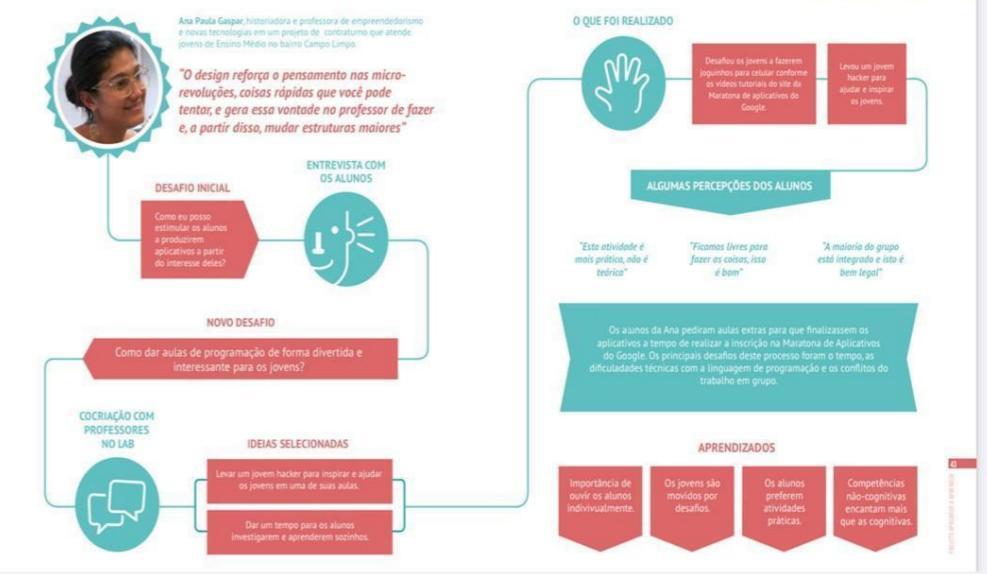
CASO 1



CASO 3



CASO 2



CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN PARA A RODA DE CONVERSA

- TRABALHO EM GRUPO;
- RAPIDEZ NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS;
- A ESCUTA;
- SISTEMATIZAR PROCESSOS;
- ORGANIZAÇÃO;

CONVERSA SE ENCERRANDO...

AVALIAÇÃO DA RODA DE CONVERSA;
AGRADECIMENTOS E FECHAMENTO;

PARA REFLETIR:
O QUE VOU LEVAR DESSE ENCONTRO?

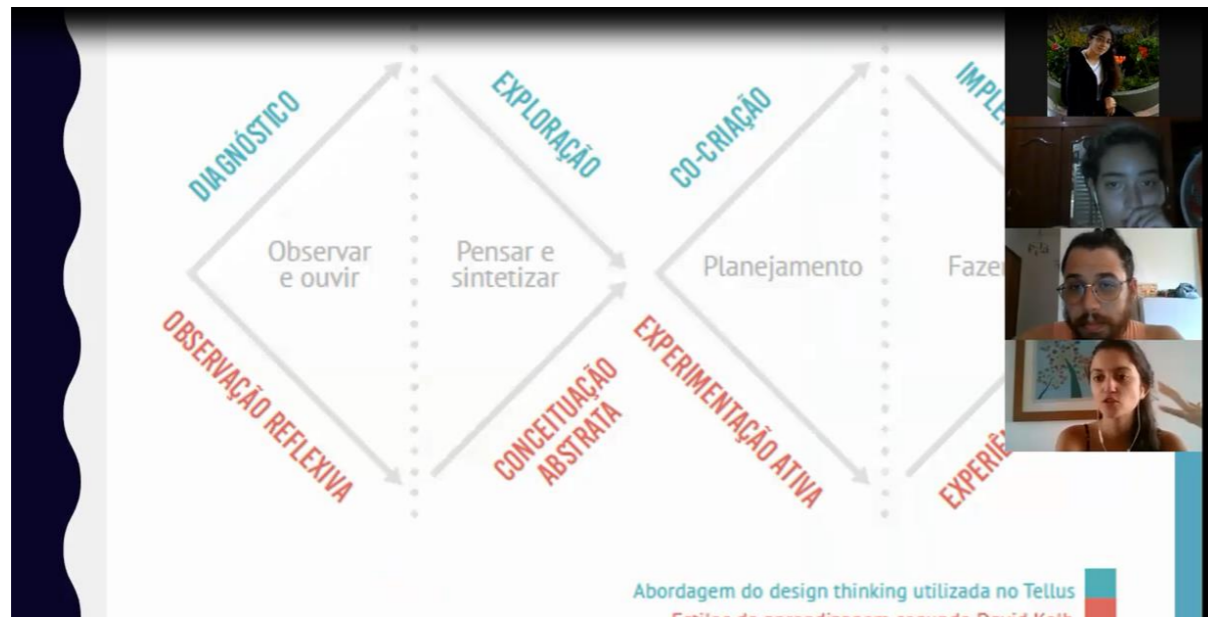
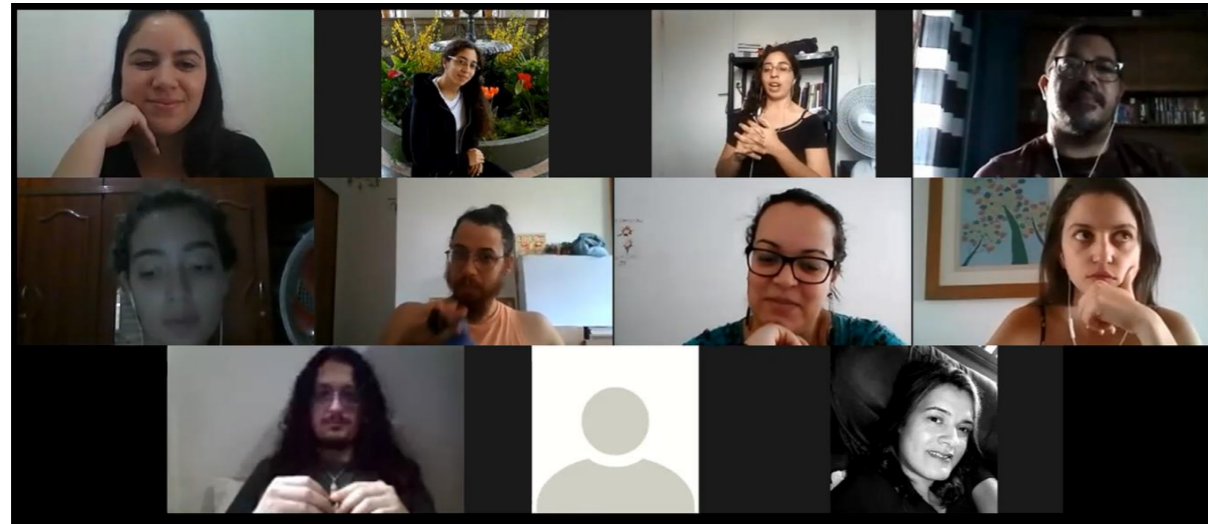
AS MEDIADORAS DA RODA PRECISAM SABER:

- VOCÊS GOSTARIAM DE OUTRO ENCONTRO?
- SUGESTÕES DE MELHORIA?

AGRADECEMOS PELA SUA PARTICIPAÇÃO! ☺

2. Registros do encontro.





PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

1. A ADAPTAÇÃO ESCOLAR DO BEBÊ E DE SUA FAMÍLIA

Paula Diniz Knoepfelmacher

Esse trabalho tem como objetivo geral compreender como acontece o processo de adaptação para a criança, a família e a escola no contexto da Educação Infantil - 0 a 3. O Campo Conceitual deste trabalho é permeado por autores como Cisele Ortiz, Maria Teresa Carvalho, Maria Carmem Barbosa, Donald Winnicott e Judit Falk. A metodologia adotada é qualitativa de caráter etnográfico. Os dados foram colhidos por meio de duas entrevistas com professoras da escola observada, anotações do meu diário de campo e documentos institucionais. A análise de dados foi organizada de modo a contemplar quatro categorias: 1) O papel do professor em relação às crianças; 2) O papel do professor em relação aos pais; 3) O papel da escola em relação às famílias; e, por fim, 4) Ações propositivas. Com as reflexões teórico-práticas realizadas, foi possível ter uma compreensão ampla e sensível do papel da escola, do professor e da família em relação aos cuidados necessários na adaptação de uma criança ao contexto escolar. Por meio do meu trabalho, pude entender a complexidade do processo de adaptação da criança e a importância do vínculo da escola com a família para este momento.

Palavras-chave: Adaptação. Separação. Frustração. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



2. A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O CONSUMO NA ADOLESCÊNCIA

Michelle Belinghausen Krotoszynski

Este estudo tem como objetivo sensibilizar os educadores a respeito da necessidade de encontrar estratégias para ampliar a consciência dos alunos sobre o consumo. Para a coleta de dados, foram utilizados dois formulários: um deles destinado a professores do Ensino Médio, a fim de saber de que maneira suas aulas contribuem para a construção da identidade dos alunos; e o segundo destinado a adolescentes, para caracterizar o uso da internet e os objetos de consumo. No campo conceitual, estão descritos aspectos que caracterizam a adolescência e as influências do contexto atual na construção de valores e da representação de si mesmo nessa faixa etária; a relação da cultura do tédio com o uso do celular e com o consumismo, trazendo a valorização da imagem como ponto-chave e o papel da escola na adolescência. Por fim, a análise dos dados obtidos com os formulários é apresentada com a finalidade de compará-los e relacioná-los com as hipóteses e teorias indicadas ao longo do trabalho.

Palavras-chave: Identidade. Valores. Mídia. Atualidade. Consumo.

Versão completa do trabalho disponível em:



3. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E DO VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Carolina Cabral Domingues Dos Santos

A afetividade é relevante para a alfabetização das crianças? Além dos aspectos cognitivos, os aspectos socioemocionais das crianças são considerados pelos professores ao planejar suas aulas? Como é realizado esse trabalho? Esta monografia traz a reflexão sobre como é importante criar um vínculo do professor com seus alunos que estão na fase de alfabetização. Dessa forma, tem como objetivo principal do trabalho elaborar um material de referência do perfil de professores alfabetizadores para as escolas realizarem processos seletivos e de acompanhamento desses professores. Alguns autores utilizados pela pesquisa são Henri Wallon, Lev Vygotsky, Montserrat Moreno, António Nóvoa, entre outros.

Palavras-chave: Afetividade. Socioemocionais. Vínculo. Professores. Alfabetização.

Versão completa do trabalho disponível em:



4. A INCLUSÃO DE EDUCADORES: A IMPORTÂNCIA DO OLHAR SOBRE QUEM É EDUCADOR DENTRO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Leila de Oliveira Novais

Este trabalho é uma monografia cujo estudo aborda a importância do reconhecimento dos educadores e das educadoras que estão indiretamente ligados a cargos pedagógicos dentro da instituição escolar, como monitores, berçaristas e zeladores. É preciso entender o papel da inclusão desses educadores dentro do espaço escolar de maneira integral. Os principais autores utilizados para fundamentar teoricamente a pesquisa são: Freire (1981, 1991, 2000, 2002, 2014 e 2019) e Perrenoud (2000 e 2001). A metodologia adotada é a qualitativa e o corpus de análise deste estudo é composto por entrevistas na forma semiestruturada, realizadas com oito funcionários, sendo eles: dois monitores, duas berçaristas, um zelador e com três pessoas da gestão: orientadora educacional, coordenadora pedagógica e diretora. O que se revela é um cenário em que os funcionários – foco da pesquisa – sentem-se valorizados, incluídos e respeitados – tanto pelos estudantes quanto por seus pares. Assim, a instituição analisada é uma exceção em nossa sociedade, que ainda tem um longo caminho a percorrer no processo de inclusão, diminuição de desigualdades sociais, culturais e étnico raciais.

Palavras-chave: Inclusão. Reconhecimento. Educadores. Equipe pedagógica.

Versão completa do trabalho disponível em:



5. A PARCERIA ENTRE O DIRETOR (A) ESCOLAR E O COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A) NUMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Cristiana Câmara Araújo

Este trabalho teve como objetivo investigar a parceria entre as gestoras escolares (diretora escolar e coordenadora pedagógica) no que se refere à formação continuada dos educadores em uma instituição escolar pública. Para tanto, foi feita uma pesquisa de cunho etnográfico, com dados coletados entre os anos de 2018 e 2019 em uma EMEI que é referência na cidade de São Paulo. O lastro teórico que fundamentou a análise dos dados apoiou-se nas contribuições trazidas por Lück (2013a e 2013b), Veiga (2013), Almeida (2015), Paro (2016) e Libâneo (2017), entre outros.

Palavras-chave: Formação em serviço. Gestão democrática. Formação continuada.

Versão completa do trabalho disponível em:



6. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Gabriela Castro

Este trabalho trata-se de uma monografia e é um estudo sobre as contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização. O objetivo do trabalho é compreender os conceitos básicos da psicomotricidade e como ela pode auxiliar o pedagogo em sua prática alfabetizadora, mais especificamente entender quais suas contribuições para o processo de alfabetização. Para fundamentar este estudo, fez-se necessário conhecer um pouco mais sobre a psicomotricidade (NUÑES, 2015) e aspectos do processo de alfabetização (FERREIRO, 2011; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A metodologia adotada foi a qualitativa com entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram realizadas com duas professoras alfabetizadoras e especialistas em psicomotricidade. Os dados analisados indicaram que as participantes percebem contribuições significativas da psicomotricidade para o processo de alfabetização, uma vez que essa ciência nos mostra a importância da consciência do esquema corporal para que a criança atinja o conhecimento para ter as habilidades necessárias para a alfabetização e aquisição da escrita. Conclui-se que a psicomotricidade pode contribuir de maneira significativa para o processo de alfabetização. Dessa maneira, um professor com essa formação pode possibilitar aos alunos uma aprendizagem impulsionada e um desenvolvimento mais integral que envolva as áreas motora, psíquica e cognitiva.

Palavras-chave: psicomotricidade, alfabetização, práticas alfabetizadoras.

Versão completa do trabalho disponível em:



7. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ADAPTAÇÕES DA ROTINA ESCOLAR PARA O ENSINO REMOTO EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DE 2020

Gisela Martello Matelli

Considerando o contexto escolar da educação infantil na pandemia da COVID-19, verificou-se as possibilidades de desenvolvimento em âmbitos sociais e emocionais nas propostas de atividades assíncronas e nas interações em encontros virtuais. Pesquisou-se também o papel do professor nesse novo contexto de atuação docente, a importância dos vínculos afetivos entre o professor e os alunos e como ocorre a participação das famílias nesse processo. Trata-se de uma monografia estruturada pelo modelo de pesquisa etnográfico, cujo objetivo principal é compreender quais elementos da rotina escolar contribuem para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e podem ser adaptadas para o ensino remoto. As principais referências que embasam esse trabalho são os autores: Goleman e Senge (2012); Lima (2010); Damásio (2012); Madalena Freire (2008); Falk (2010); Ortiz e Carvalho (2012); Barbosa (2006); entre outros autores que abordam sobre os elementos estudados das rotinas escolares. Com essa pesquisa, percebe-se a presença dos elementos que fazem parte da rotina escolar no ensino remoto e que as crianças podem desenvolver habilidades socioemocionais, a partir das interações nos encontros síncronos com a professora, o outro e o grupo, durante as propostas. Além disso, nota-se que os vínculos afetivos e olhar sensível da professora são essenciais nesses processos. Entretanto, a escola continua sendo um espaço privilegiado para a infância, onde as interações entre as crianças podem ocorrer sem a presença do adulto (professores e famílias), o que contribui para seus processos de desenvolvimento. Dessa forma, mesmo no ensino remoto, o professor pode intervir de modo a favorecer o processo de desenvolvimento socioemocional dos alunos, o que é fundamental quando se defende a formação integral e cidadã.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional. Interações. Rotinas. Ensino remoto. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



8. DIVERSIDADE NO PERCURSO DE APRENDIZAGEM: COMO A ESCOLA PODERIA CONTEMPLAR A TODOS?

Marcella Figueira

Este trabalho tem como objetivo investigar se e como, a escola trabalha para abarcar a diversidade dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração seus percursos de aprendizagem e o tempo didático disponível na escola. Além disso, visa responder os seguintes questionamentos: “o(a) professor(a) faz uso de estratégias diferenciadas ao planejar suas aulas?”, “quais recursos podem ajudar na garantia da aprendizagem de todos?”, “como lidar com a diversidade em relação ao tempo didático disponível?”, “por que é tão difícil pensar em diferentes estratégias para utilizar em sala de aula?” e principalmente, “como a escola pode trabalhar para garantir que todos e todas sejam contemplados?” Para mediar esses questionamentos, o embasamento teórico desta pesquisa apresenta um diálogo entre diversos autores: Patto (2015), Tatit (2013), Terigi (2010), Prais e Rosa (2014), Nunes e Madureira (2015), Morgado (2007), Jungles (2011) dentre outros. Para atender tais objetivos, foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfica e elaborado um questionário para identificar as estratégias utilizadas por professores e professoras visando atender as necessidades educacionais de seus alunos, bem como os motivos por trás da dificuldade em promover essas estratégias diferenciadas. Como resultado conclui-se que apenas é possível trabalhar com a diversidade, diferenciando as estratégias pautada nas necessidades e habilidades dos alunos para dessa forma, amenizar as dificuldades de aprendizagem e garantir uma educação de qualidade e ajustada para todos e todas.

Palavras-chave: Diversidade. Percurso de aprendizagem. Tempo didático. Aprendizagem significativa.

Versão completa do trabalho disponível em:



9. LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM ENCAMINHAMENTO PARA UMA ALFABETIZAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA

Ana Paula Waimberg

Este trabalho tem como objetivo verificar, em uma sala de último ciclo da Educação Infantil, como se dá o trabalho realizado com as práticas de linguagem escrita, de modo a analisar se há um compromisso com as práticas de letramento e, conseqüentemente, com uma alfabetização mais significativa. Para entender sobre essas questões, foi preciso coletar dados a partir de experiências vividas em sala de aula à luz de autores como: Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2018), Lerner (2002), Smolka (2012), entre outros, cujos estudos contribuíram significativamente para o embasamento teórico do trabalho. Metodologicamente, foi necessário realizar uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Esses dados coletados, a partir da solicitação de documentos institucionais e registros visuais, revelaram a importância do trabalho com a escrita desde a educação infantil, como uma prática social em construção, para uma alfabetização mais significativa. Evidencia-se portanto, que através desse viés, as crianças vão percebendo a importância dessa prática social presente na vida cotidiana, dentro e fora da escola, já que estamos inseridos em um contexto letrado, onde as escritas ultrapassam o ambiente escolar.

Palavras-chave: Linguagem. Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



10. MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS ADOLESCENTES: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL ENTRE NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO.

Simone Dias Dantas Aranha

Este estudo tem como enfoque aprofundar-se nos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e a compreensão sobre que lugar a motivação ocupa nessa interação, a pesquisa terá o aluno como protagonista desse processo. O objetivo dessa pesquisa é investigar o estabelecimento de práticas motivacionais na aprendizagem em alunos adolescentes e compreender a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem à luz da neurociência. Além disso, discute-se algumas estratégias metodológicas para a promoção de um ensino eficaz, uma vez que se amplie o conhecimento acerca do funcionamento dos processos cognitivos em alunos adolescentes. Entre os elementos abordados, estão as discussões sobre o Sistema de Recompensa do Cérebro e suas contribuições para a diversificação de estratégias de ensino significativas nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Motivação. Adolescência. Neurociência. Sistema de Recompensa do Cérebro.

Versão completa do trabalho disponível em:



11. O DEVIR DO SUJEITO E A EXPERIÊNCIA NA CIDADANIA

Nádia Nunes de Camargo

O objetivo Geral da investigação de caráter etnográfico é analisar como os professores compreendem o conceito de cidadania e, por conseguinte, como trabalham no sentido de que os alunos a vivenciem e a desenvolvam. Nesta direção, da valorização e da afirmação de uma instituição escolar horizontal e democrática, é que foram abordados os conceitos que dão suporte às análises dos dados coletados. Dentro da perspectiva da análise tivemos como resultado algumas contradições entre o que as/os participantes dizem conceitualmente, e as práticas pedagógicas. Consideramos para concluir, que se faz necessária a valorização da profissão docente, da instituição escolar, da reflexão, da vivência na cidadania. As/os autores de suporte são: Isabel Alarcão, Michel Foucault, Edgar Morin, Silvio de Almeida, Boaventura de Souza e Santos, Antônio Nóvoa, Ailton Krenak, Tierno Boka e Paulo Freire.

Palavras-chave: Cidadania. Prática pedagógica. Profissão docente.

Versão completa do trabalho disponível em:



12. O LIVRO E O LETRAMENTO ESTÉTICO: LIVROS-IMAGEM PARA A EDUCAÇÃO DO OLHAR DESDE A INFÂNCIA

Izabela Mariano Figueiredo de Araújo

Este estudo se insere na linha de pesquisa do Letramento Literário na escola, coordenada e tem como objetivo mapear possibilidades de letramento estético a partir do livro ilustrado, percebido como objeto não apenas literário. Também se espera identificar como o letramento estético está presente em sala de aula e entender seu funcionamento, analisando práticas e intervenções que o fomentem. Para fundamentar este trabalho, recorreu-se às reflexões sobre as possibilidades deste tipo de livro para os letramentos e multiletramentos (LINDEN, 2011; ROJO, 2012, 2018; entre outros), bem como às indicações da BNCC na área de Linguagens. Para tanto, esta pesquisa qualitativa tem caráter participativo, trazendo situações vivenciadas dentro e fora do ambiente de ensino formal, e busca apresentar percepções sobre como se dá esse processo desde as escolhas institucionais e atuação do corpo docente, até chegar aos resultados com as crianças da escola analisada.

Palavras-chave: Multiletramentos. Letramento estético. Livro ilustrado. Livroimagem. Leitura.

Versão completa do trabalho disponível em:



13. O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EFEITOS SOBRE PRÁTICAS QUE CONSIDERAM O CORPO DENTRO DA SALA DE AULA

Laura Leite Alencar de Oliveira.

Esta monografia busca identificar se há benefícios de momentos de trabalho corporal dentro de sala de aula, como promotores de percepção do indivíduo sobre si mesmo, o que gera, possivelmente, maior mobilização para diferentes aprendizagens. O objetivo desta pesquisa foi de identificar quais as possíveis influências de práticas corporais na percepção de alunos de Educação Infantil, e como tais efeitos refletem nas atividades escolares, cotidianamente. As principais referências que embasaram este trabalho foram os autores: Michel Foucault (1999), Terezinha Nobrega (2005), Merleau-Ponty (1992), Klauss Vianna (2005) e Paula Ferro Mendes de Campos (2009), além dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Tratando-se assim, de uma investigação participante, na qual a pesquisadora analisou dados que já haviam sido produzidos a partir de sua instrução a alunos de Educação Infantil para realização de exercícios corporais em sala de aula antes da atividade de rotina.

Palavras-chave: Educação Infantil, Corporeidade, Percepção.

Versão completa do trabalho disponível em:



14. O PAPEL DA ESCOLA NA (DES)CONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Silveira Di Ninno

Apesar de avanços nas últimas décadas, nossa sociedade ainda é extremamente marcada por diversas desigualdades, dentre as quais a de gênero. Partindo da concepção das relações de gênero como uma construção histórico-social, compreende-se que, se elas são construídas e não inatas, também podem ser transformadas. A escola, como importante instituição de educação das crianças, possui um papel significativo neste processo, podendo atuar tanto na manutenção e reforço de concepções discriminatórias, desiguais e estereotipadas, quanto na promoção de uma educação democrática, igualitária e emancipatória para meninos e meninas. Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso de docentes sobre gênero na Educação Infantil a fim de compreender como este tema é enxergado e trabalhado (ou não) por elas/eles na escola. A partir de um questionário aplicado a professoras/es de Educação Infantil, coletou-se dados que revelam a visão destas/es profissionais em relação ao trabalho com as relações de gênero neste segmento da educação. Os resultados obtidos mostraram que o assunto gênero é pouco abordado nos cursos de graduação e nas formações pedagógicas das escolas, o que justifica termos encontrado muitas confusões nas concepções que as/os docentes possuem sobre o conceito de gênero. É ressaltada a necessidade de envolver as famílias neste processo. A maior parte das/os participantes percebe manifestações das dinâmicas de gênero no brincar, sendo este um dos focos da pesquisa. Também reconhecem que é papel da escola trabalhar as relações de gênero, mas muitas vezes não sabem como fazê-lo na Educação Infantil. Este trabalho pretende mostrar para professoras e professores que é necessário e possível trabalhar as relações de gênero desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Relações de gênero. Estereótipos. Brincar. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



15. O USO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Gabriela da Cunha Santos

Esse trabalho tem como objetivo investigar a relação dos professores com o livro didático, mais especificamente como é feito o uso desse material em sala de aula, levando em consideração que segundo o Censo Escolar de 2017, mais de 80% dos professores da rede pública usam o recurso em sala de aula ao menos uma vez na semana. Tendo em vista o uso hegemônico do livro em cenário nacional, é importante investigar sobre o uso desse material que norteia as práticas educacionais tanto nas grandes regiões metropolitanas quanto nos rincões do Brasil, onde muitas vezes não há formação de qualidade para os professores e para a comunidade local. Para essa pesquisa foram entrevistadas 11 professoras e coordenadoras da educação básica, com foco nas respostas das 6 educadoras que trabalham para a rede pública. Após a análise dos dados, conclui-se que diante a diversidade das realidades encontradas em cada sala de aula, seja pelas particularidades de aprendizagem dos alunos, quanto pela diversidade cultural, dificilmente um mesmo livro didático dará conta de atender as demandas específicas de cada lugar, por isso algumas medidas importantes devem ser levadas em consideração. O uso do livro deve ser intencional, ou seja, segundo um planejamento didático prévio. Muitas vezes será preciso fazer recortes daquilo que faz sentido trabalhar com os alunos, e por isso é importante que o professor utilize em sala de aula outros recursos pedagógicos para apoiar a construção de conhecimento dos alunos. É importante também que a escolha do livro seja feita de forma democrática pela equipe da escola, se os professores se identificam com o livro poderão fazer um melhor aproveitamento do material.

Palavras chaves: Livro didático. Rede pública. Material de apoio. Diversidade cultural. Ensino. Estratégias didáticas.

Versão completa do trabalho disponível em:



16. PROJETOS SOCIAIS COM ADOLESCENTES EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ingrid Tâlian Almeida Santos

Este trabalho tem o objetivo de investigar os efeitos que os projetos sociais exercem em adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social e o impacto no futuro destes sujeitos. Organizações não Governamentais e entidades filantrópicas objetivam mudar o percurso de indivíduos de uma sociedade que outrora foi injusta e desigual, e, portanto, tais instituições tornam-se fundamentais para garantir a dignidade dos sujeitos que as frequentam. Pautando-se em teóricos que discutem o desenvolvimento humano, foi feita uma análise para investigar os aspectos que contribuem para a construção da personalidade ética a partir de vivências em projetos sociais. Partindo da hipótese que estes projetos influenciam seus participantes a construir ou ampliarem seus projetos de vida, foi feita uma análise qualitativa, visando a compreensão do porquê adolescentes que frequentam projetos sociais são inspirados por eles, assim como por ações que envolvem a arte, o lazer e a cidadania contribuem no processo de busca por um futuro melhor destes jovens. Para tal, foi disponibilizado um formulário na web e por meio das respostas coletadas, percebeu-se como tais instituições são favoráveis para a construção dos projetos de vida dos jovens e adolescentes que participam em suas ações, mesmo que de forma indireta. O instrumento atingiu também sujeitos que hoje são voluntários e que relataram suas experiências de como tais projetos os constituíram enquanto pessoas. Com isto, há fortes indícios que as iniciativas oferecidas pelos projetos sociais contribuem para a formação integral de seus participantes e causam impacto em sua vida.

Palavras-chave: Projetos sociais. Adolescência. Personalidade ética. Formação Integral.

Versão completa do trabalho disponível em:



17. UM OLHAR PARA ALGUMAS PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maiara Oliveira

A pesquisa teve como objetivo investigar como uma instituição escolar que explicita em seu Projeto Político Pedagógico a valorização de práticas inclusivas em prol do respeito às diferenças e à diversidade, materializa tais valores em seus planos de ensino, planos de aula, intervenções, propostas artísticas, brincadeiras, leituras, entre outros momentos da rotina. As principais referências teóricas utilizadas para ampliar a discussão acerca das práticas descolonizadoras na sala de aula foram Bento (2011), Brasil (2017), Gomes (2019), Hooks (2017), Kilomba (2019) e Silva (2004). Esta pesquisa de abordagem qualitativa e caráter participante utilizou o diário de campo, a análise do Projeto Político Pedagógico e dos planos de aula para a coleta de dados. A análise foi dividida em duas categorias: "Lidando com as diversidades" e "A descolonização como processo contínuo" e constatou que a instituição observada se preocupa em oferecer às crianças da Educação Infantil referências positivas sobre outras culturas e estilos de vida, contemplando o que expõe em seu PPP, no entanto, em relação à diversidade racial, é perceptível a necessidade de transformações estruturais.

Palavras-chave: Descolonização, Educação Infantil, Currículo.

Versão completa do trabalho disponível em:



18. UM OLHAR SOBRE O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS A PARTIR DE UM LIVRO DE LP PARA 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Christiane Rocha Novas

A presente monografia tem como objetivo geral identificar possibilidades de atividades cuja intervenção possa ocorrer a partir de metodologias ativas em um material de Língua Portuguesa, elaborado para o 4º ano do Ensino Fundamental, e a percepção de cinco professoras que utilizaram esse material em sala de aula, considerando as orientações metodológicas. Para fundamentar essa investigação, foram utilizadas as contribuições de Bacich & Moran (2018); Perrenoud (2001); entre outros. Após a elaboração de uma base conceitual concreta, foi realizada uma pesquisa com professoras que utilizam o material didático analisado. O método de pesquisa escolhido foi o qualitativo. Dentro dele, foram feitas a análise documental e a entrevista. Tal pesquisa teve como consequência a análise dos dados, que resultou na reflexão sobre a percepção dos professores sobre metodologias ativas e a sua relação com os materiais utilizados. É necessário trazer à pauta as novas e diversas metodologias de aprendizagem ativa, nos materiais didáticos. Sabe-se que somente a aula expositiva não atende mais às demandas atuais – ela pode ser um procedimento empregado, mas não pode ser o único se quisermos desenvolver de fato habilidades e competências diversas em sala de aula.

Palavras-chave: Material didático. Metodologias Ativas. Planejamento pedagógico.

Versão completa do trabalho disponível em:



**ANAIS DA I JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2020**

Dezembro - 2020
São Paulo, SP

diagramação/editoração
SELNI
ART MAKER

