



FORMAÇÃO 2020

**SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO**
Guarulhos/SP

Departamento de Orientações
Educativas e Pedagógicas - DOEP

Volume 1 de 25

Prefeitura de Guarulhos Secretaria de Educação

Gustavo Henric Costa
Prefeito de Guarulhos

Alex Viterale
Secretário de Educação

Fábia Aparecida Costa
Subsecretária de Educação

Solange Turgante Adamoli
**Diretora do Departamento de Orientações Educacionais e
Pedagógicas**

FICHA TÉCNICA

Divisão Técnica de Currículo

Coordenação: Ana Paula Reis

Produção Textual: Alex Garcia Smith Angelo, Alexandre Thadeu Nobrega de Freitas Coutinho, Ana Paula Lucio Souto Ferreira, Angela D. Consiglio, Aretê Azevedo do Espírito Santo, Camila Zentner Tesche, Carolina Gilli Hadg Karkachi Rocco, Clarice Simplício Lacerda, Cláudia Simone Ferreira Lucena, Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro, Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro, Elisabete Capelôa Dom Pedro, Érica Borges Machado, Isabel Bonome, Jaqueline Oliveira Nascimento, João Fausto de Souza, Juliana Portella de Freitas, Lucilene Duarte Fernandes Bensadon, Marisa Catarina Delorenzo, Marli dos Santos Siqueira, Mônica Herrero, Patrícia Cristiane Tonetto Firmo, Paula Teixeira Araujo, Pricila Pires, Renata Dallmann, Roseli Bezerra Martins, Sandra Soria, Sérgio Andrejauskas Ferreira da Silva, Sílvia Piedade de Moraes, Solange Turgante Adamoli, Talita Cerqueira Brito, Tânia de Jesus Alves, Thatiane Coutinho Melguinha Pereira e Thatiane Coutinho Melguinha Pereira.

Divisão Técnica de Publicações Educacionais

Projeto Gráfico: Anna Solano e Eduardo Calabria.

Fotografia: Camila Rhodes e Eduardo Calabria.

Colaboração: Bárbara Braz, Carla Maio, Danielle Chaves, Diego Alves, Maira Kami, Mateus Barboza, Rodolfo Santana e Rodrigo Medrado.

Secretaria de Educação

Rua Claudino Barbosa, 313 - Macedo
Guarulhos/SP - CEP: 07113-040

Portal da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos

<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>



**FORM
AÇÃO
2020**

Educadores da Rede Municipal de Guarulhos

A formação permanente, em face das constantes mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, sobretudo com o avanço tecnológico que nos impulsiona a uma formação humana alinhada às necessidades do século XXI, notadamente, constitui um dos elementos centrais para o enfrentamento dos desafios que surgem.

Nos últimos tempos, sobretudo ante as problemáticas agravadas e impostas pela pandemia de Covid-19, tem sido inegável a função social da escola pública, não somente em assegurar conhecimentos considerados relevantes para a formação dos educandos, mas como lugar de aprendizagem dos sujeitos em sua integralidade, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento humano, por meio de um processo educativo que viabilize o uso de diferentes espaços da escola e do território em que se encontra, e que também valorize as interações sociais estabelecidas, em busca da formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de fazerem uso dos conhecimentos aprendidos para o bem comum e para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Isso só é possível quando os profissionais da educação, trabalhando em conjunto, promovem ações que favoreçam o exercício de uma escuta ativa e a abertura de espaços de atuação participativa, que garantam aos educandos “vez e voz”, para que possam assumir seu papel de protagonistas no processo educativo.

As publicações que compõem esta coletânea são o resultado da sistematização da formação permanente realizada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Currículo, no ano de 2020, que compôs a jornada de trabalho dos servidores da Educação durante as medidas de combate e prevenção ao SARS-CoV-2, tais como o distanciamento físico das escolas e equipamentos de educação e o isolamento social, a fim de se manter o compromisso com a valorização profissional.

Assim, desejamos que essas publicações sejam parte da história coletiva da Rede Municipal, cujo sucesso se vê, de fato, no chão da escola, objetivo maior do nosso trabalho.

Boa leitura e reflexões!

Alex Viterale

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Política de Formação - Construindo Caminhos.....	15
Formação Permanente.....	29
O Coordenador Pedagógico no ensino remoto, e agora?.....	33
Desafios do Coordenador Pedagógico em tempos de distanciamento físico: refletindo sobre o planejamento: intencionalidade pedagógica e protagonismo estudantil no ensino remoto.....	37
O Programa Saberes em Casa e sua articulação com a Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários.....	43
O Programa Saberes em Casa e a Educação Infantil.....	47
A Construção das Identidades e a Educação Escolar.....	51
Nós: povos brasileiros.....	55
Brasil: um país criado na diversidade.....	59
O educando surdo e a LIBRAS.....	61
Conversando sobre inclusão social e a Educação de Jovens e Adultos.....	65
Brincadeiras, rabiscos e garatujas: o processo de alfabetização das crianças.....	69
Brincar e aprender com tecnologia.....	73
O desenho em sala de aula.....	77

Olhares sobre o desenho em sala de aula.....	81
Alfabetização: da creche ao ensino fundamental.....	91
Produção Textual: desafios, possibilidades e oportunidades.....	95
O que torna um texto coerente e coeso?.....	99
Por que e como trabalhar com ortografia.....	103
O ensino da matemática na perspectiva do letramento.....	109
O pensamento algébrico nos Anos Iniciais.....	113
Refletindo sobre a sondagem na matemática.....	117
Qual é a continha mesmo?.....	123
As Regiões Brasileiras.....	129
O Programa Saberes em Casa – Eu e o Mundo Sustentabilidade.....	135
Resiliência humana em tempos de crise.....	137

INTRODUÇÃO

2020...

O que dizer sobre este ano?

Iniciamos o ano com um planejamento minucioso compartilhado com todos os departamentos da Secretaria de Educação para que resguardássemos as escolas, o máximo possível, de sobreposição de datas e demandas.

Pensávamos nas formações, nos encontros, nos cafés compartilhados com abraços.

Mas...quem poderia imaginar uma situação tão inusitada como esta que vivenciamos neste ano!

A pandemia trouxe a todos e a todas uma característica primordial: DESAFIOS. Fomos desafiados a nos proteger e a proteger aos outros; a manter distanciamento físico; a fazer uso de tecnologias não habituais; lidar com lutos; reconhecer nossas limitações; ousar em inovações; nos reinventar.

Todos tivemos nossas rotinas radicalmente modificadas a partir da descoberta do novo coronavírus, o COVID 19, fato que impôs um excepcional desafio às autoridades mundiais e nacionais na execução de ações de combate para conter a altíssima capacidade de transmissão do vírus.

No âmbito municipal, textos legais, orientações e campanhas realizadas pela administração mostraram-se acolhedoras e elucidativas, na batalha cotidiana para reforçar medidas preventivas de etiqueta respiratória e garantir o distanciamento físico para refrear o contágio e a disseminação da doença junto aos munícipes.

Com o monitoramento do avanço da doença no mundo, em nosso país e em nosso município, verificadas quais foram as boas práticas, erros e acertos que outros países apresentaram em seus diferentes estágios de evolução da pandemia, foi decretado estado de calamidade pública em Guarulhos, conforme Decreto nº 36757, de 23 de março de 2020, com adoção de medidas adicionais aos dispositivos legais já publicados.

Garantida a segurança e a redução de circulação de pessoas com o fechamento das escolas municipais, novos desafios foram colocados, mediante questionamentos de toda a comunidade escolar, famílias e educandos, no que se refere ao cumprimento do ano letivo e a nova configuração do calendário escolar instituído

pela Portaria nº 54, publicada em 25 de outubro de 2019, e, ainda, pensando nas abrangências legais de flexibilização deste calendário e na autonomia do município neste contexto.

Os desafios foram para todos nós: escolas, famílias, Secretaria de Educação, sociedade.

Em uma sexta-feira, fomos chamados a planejar uma proposta educativa para uma rede de mais de 121 mil de educandos. Tínhamos apenas uma direção: deve ser democrática para atingir o maior número de educandos possíveis.

Assim nasce a proposta do programa de TV.

Em seguida, a proposta começou a tomar corpo e criamos o Programa Saberes em Casa que foi ao ar no dia 4 de maio de 2020, com as propostas de programa de TV e atividades no Portal SE Informe, tínhamos como foco de suas ações o ser humano que estaria vivenciando um período completamente inédito no mundo.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, se reorganizou com o objetivo de manter o olhar sobre as pessoas existente por detrás da complexa engrenagem existente nas ações das escolas para garantir uma educação de qualidade social, mesmo com o distanciamento físico obrigatório.

Tomamos a decisão de, antes de nos preocuparmos apenas com “conteúdos escolares”, pensar e considerar em quais condições nossos educandos estariam vivendo.

Neste cenário, visando o alcance do maior número de educandos possível, como dito anteriormente, as atividades foram disponibilizadas de segunda a sexta, das 9h às 10h30, pela TV RS 21, canal 58.1 da TV Aberta, e na TV Câmara, canal 7 (Net/Claro) assim como pelo Portal da Secretaria de Educação em nosso canal no Youtube.

O programa de TV foi gravado pelos profissionais do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, com apoio dos professores das classes bilíngues do município, dos professores de música da Gru Sinfônica e com necessidade de manutenção do programa, outros professores foram se juntando a essa ação.

O planejamento do programa passou a ser realizado por grupo de educadores da Rede em conjunto com o Departamento.

Além de poder rever os programas que já foram apresentados, os educandos também puderam encontrar no Portal da Educação livros em PDF para ler ou baixar, indicação de links para canais educativos do YouTube, com propostas relacionadas aos temas abordados no programa de TV, e jogos educativos. E ainda, com a orientação da família, também postaram nas redes sociais as atividades que

foram realizadas utilizando a hashtag #sabersemcasa.

A postura adotada pela Secretaria buscou atender as necessidades deste período atípico sem perder de vista a trajetória, compromisso e valorização da história guarulhense no que se refere à concepção de educação da Rede, reiterando a Propostas Curricular - Quadro de Saberes Necessários – QSN/2019 como sinalizador de que não podemos abrir mão do direito a uma educação humanizadora, emancipatória e de qualidade, que visa acolher e proporcionar às crianças, aos jovens e adultos a aprendizagem e o desenvolvimento integral, compreendendo que “o aprendizado ocorre na relação com o outro e com o meio, ao se socializar, produzir e reproduzir cultura” (QSN-Introdotório, 2019, p. 7), bem como nosso princípio norteador de educação como direito social com foco na transformação da sociedade na superação de preconceitos e barreiras sociais que perpetuam desigualdades econômicas, culturais, de gênero, raça e etnia, entre outras, razão pela qual lançamos mão de uma variedade de possibilidades que permitiam o acesso às atividades propostas, abrangendo a maior quantidade possível de educandos.

Iniciamos com a ideia de gravarmos até junho com a seguinte programação: **Morando nas histórias** - tem como objetivo o despertar para a literatura através do encantamento; **Alecrim dourado: brincadeiras e cheirinho de saudades** – com parlendas, adivinhas, trava-línguas, etc.; **Um bocado por vez, a história se fez** – com leitura de livros em capítulos; **Desenhos animados; Desafio do Dia** – com temáticas variadas que possibilitassem o conhecimento de saberes variados; **Desafio do Dia EJA** – com vídeo-aulas cedidos pelo Canal Futura; e no final de cada dia, uma proposta diferenciada - Segunda-feira: **LIBRAS em Casa**. Atividade dedicada especialmente aos educandos surdos da rede, porém todos puderam aproveitar a oportunidade e aprender esta língua; Terça-feira: **Desenvolvimento da autonomia nas AVDs** (Atividades de Vida Diária). As AVDs que devem ser desenvolvidas por todos, foram pensadas para as crianças com deficiência, sendo necessária a participação da família; Quarta-feira: **Falando de Música** - conhecimento de elementos musicais e outros saberes sobre o som; Quinta-feira e Sexta-feira: **Arte com Experiência; Educação Física: Brincando e pensando cultura e É hora de Inglês** – possibilitar o acesso a saberes que propiciam a criação ao mesmo tempo em que proporciona a compreensão do mundo por outras linguagens.

No Portal SE Informe ficaram disponíveis os programas do Canal da TV para que pudessem assistir novamente ou fora do horário da TV, caso não conseguissem fazê-lo no horário aberto; **Dá um Play** - Neste espaço, puderam ser encontrados links de acesso para canais do YouTube acrescentaram conteúdos e propostas para seus estudos; **Minha Biblioteca** - A cada semana, foram disponibilizados livros para serem lidos online ou baixados para leitura no celular ou computador; **Vamos Brincar!** - Neste espaço, foram disponibilizados jogos educativos para serem baixados e que pudessem vir a auxiliar o processo educativo.

O tempo foi passando, mas a pandemia não. Novamente, tivemos que nos reinventar para dar continuidade ao Programa Saberes em Casa. Reformulamos o programa de TV: primeiro trouxemos os professores das escolas com o bloco **“Dica do Professor”**; na sequência introduzimos o **“Mão na Massa”** e retiramos o quadro **“Um bocado por vez a história se fez”** e **“ Alecrim dourado, brincadeiras e cheirinho de saudades”**. O bloco destinado para os educandos da EJA foi sendo assumido pelos nossos educadores, gradativamente, e por último, entrou o quadro destinado à **Educação Infantil** com a proposta de mediar as Sugestões e Orientações para a Educação Infantil distribuídas às famílias.

Também, preocupados com a motivação de participação dos educandos com o programa de TV, criamos o **“Quebrando a Cuca”** com o objetivo de desenvolver um pensamento investigativo, levando semanalmente uma pergunta ou uma situação-problema para que as crianças pudessem pesquisar, investigar e levantar hipóteses acerca de um assunto e foram registradas em um espaço próprio no Portal SE INFORME para serem apresentadas e discutidas no Programa Saberes em Casa da TV/Canal do Youtube, com a finalidade de despertar a curiosidade e o interesse pelo conhecimento, além de mobilizar o que já sabiam sobre o assunto.

Por último, introduzimos o bloco **“Você sabia Saúde”**, planejado e executado pelo grupo de trabalho do PSE para levar aos educandos, os saberes relacionados às doze ações do Programa Saúde na Escola. Para o programa de TV foram levados assuntos sobre arboviroses; vacinação, alimentação etc.; ao mesmo tempo que foram disponibilizados para os educandos da EJA, vídeos sobre: Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas; Direito sexual e reprodutivo e prevenção de DST/AIDS; etc.

Encerrando o ano letivo, substituímos o **“Quebrando a Cuca”** pelo **“Eu Faço História”** trouxe como um de seus objetivos, valorizar as ricas produções que as crianças, jovens e adultos que foram desenvolvidas ao longo de todos os programas e, ao mesmo tempo, dialogar com as demais histórias que forma sendo apresentadas a eles.

Consideramos, ainda, ser importante construir esse movimento de valorização e reconhecimento e, desta forma, a cada semana os educandos foram desafiados a construir um pedacinho de sua história, incluindo a origem do seu nome, gostos pessoais, observação do seu espaço de vivência, sonhos entre outras questões.

No final, os registros foram compilados e publicados pela Secretaria da Educação para que pudessem entrar para história de maneira muito linda a cada encontro. Essa foi mais uma oportunidade de interação que ofertamos, considerando a importância do acolhimento, da escuta e da valorização do que produziram desde o início.

Reafirmando que no município de Guarulhos, o direito fundamental, subjetivo e inalienável à educação é expresso na Proposta Curricular Quadro

de Saberes Necessários – QSN (2019) sob a forma de saberes, cabe explicar que o termo pedagógico assumido pelo documento diferencia-se das nomenclaturas conteúdo, matéria e disciplina ao exprimir uma concepção de educação escolar que supera o artificialismo contido na fragmentação do conhecimento e nas práticas desvinculadas da aprendizagem significativa para a vida do educando. Em cada saber, o QSN (2019) exprime a concepção de educação integral declarada pelo município, esta, compreendida como um processo no qual aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais são indissociáveis.

Dessa forma, para os diferentes saberes, organizados em eixos de acordo com a área do conhecimento, são discriminadas as aprendizagens essenciais correspondentes. A organização formal da aprendizagem escolar na Proposta Curricular do município, portanto, expressa o compromisso com a qualidade social da educação.

Como ação complementar, tivemos a distribuição de roteiros de aprendizagem e/ou estudos, nos quais os temas e saberes apresentados nos programas de televisão foram explorados e intensificados. É válido ressaltar que o roteiro de aprendizagem e/ou de estudo é uma modalidade organizativa do ensino que tem como função precípua o desenvolvimento da autonomia do educando, além de proporcionar que a interação com o objeto de conhecimento seja aprofundada por meio de instrumentos e fontes de pesquisa, análise e investigação diversificados. Na realização dos roteiros, também são previstas a interação, sempre que possível, entre pares, incluindo membros da família e pessoas próximas da mesma faixa etária e adultos responsáveis.

Ante o exposto, os saberes que compõem o Programa Saberes em Casa, abrangendo todas as suas frentes de atuação, fundamentados na Proposta Curricular do Município, foram integrados ao planejamento pedagógico de cada unidade escolar e, dessa forma, compõem também o currículo de cada escola.

Para que este acompanhamento fosse realizado pelas equipes escolares, foram divulgadas, semanalmente, a revista “Saberes e Aprendizagens” compostas de: um texto para reflexão; a grade diária da programação da TV e os saberes e as aprendizagens que estavam relacionados a essa programação.

Esta publicação, além de trazer o histórico das propostas realizadas em tempo de pandemia, traz sistematizados os textos que foram disponibilizados nas revistas semanais para que possam ser relidos e suas discussões possam ser apropriadas pelas equipes escolares.

Iniciaremos trazendo o texto sobre a Política de Formação da Secretaria de Educação do município de Guarulhos e que foi produzido a muitas mãos.

Esta exprime não só o compromisso com a formação permanente, mas também como esta é compreendida e de que maneira deve ser realizada nos diversos âmbitos da Educação: cursos oferecidos pelo Departamento de Orientações

Educacionais e Pedagógicas – DOEP assim como nas próprias escolas, considerando as horas-atividades como um espaço formativo imprescindível para o alcance da melhoria na qualidade de ensino tão almejada por todos.

Finalizamos esclarecendo que esta configura-se como o primeiro volume das várias publicações que compõem esta coletânea. Teremos disponível uma publicação para cada turma da formação Currículo – AVA realizado neste ano para que possam retomar as discussões e realizarem pesquisas sempre que for necessário.

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas
Secretaria Municipal de Educação
2020

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONSTRUINDO CAMINHOS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.
Paulo Freire

A Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos é constituída por 150 escolas da Rede Própria (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA), 94 unidades Instituições Parceiras (Creche). Das 150 escolas próprias, 3 possuem classes de educação especial de caráter transitório, 3 possuem classes bilíngues para alunos surdos e 3 destinadas, exclusivamente, à Educação Especial. Trata-se de uma Rede com, aproximadamente, 121.000 educandos e cerca de 5.440 professores.

Tais números demonstram o grande desafio em estabelecer uma unidade formativa que explicita a sua identidade educacional, ao mesmo tempo em que garanta a autonomia de práticas voltadas às necessidades locais de cada escola.

Nossa maior preocupação, em todo o processo de ensino e aprendizagem, é o de garantir ao educando os direitos de aprendizagem previstos em cada etapa do Ciclo, considerando o sujeito como protagonista de seu próprio aprendizado, e promover a reflexão contínua sobre as práticas docentes tendo como premissa uma formação humanizadora. Entendemos que tais reflexões são feitas não só em caráter individual, quando avaliadas pelo professor que a planejou, mas em momentos coletivos, destinados às trocas de experiências, como horas-atividade, cursos escolhidos pelos educadores e encontros integrados para trocas e problematização de experiências. Momentos de reflexão sobre a prática docente permitem ressignificar o currículo e as escolhas didáticas.

Assim sendo, outro momento importante é o de formação dos professores coordenadores pedagógicos. Potencializar as ações que precisam ser geridas por esse profissional com a intencionalidade de garantir a motivação e qualidade da ação docente em aula não é tarefa fácil, uma vez que o cotidiano escolar apresenta demandas nem sempre esperadas e que, muitas vezes, exigem caminhos que devam ser pensados na urgência.

Ter como foco os direitos de aprendizagem dos educandos, a reflexão, a intencionalidade da prática docente e o exercício constante sobre a flexibilidade, a tolerância e a escuta para com o outro é o que nos move em direção à formação permanente na Rede.

Quanto à concepção de educação

A Rede Municipal de Guarulhos tem rica trajetória quanto à construção de uma proposta pedagógica baseada no respeito às diferentes identidades, à diversidade social, cultural, às crenças e valores. Desde a primeira construção coletiva do Quadro de Saberes Necessários à Educação, publicado em 2009, até a construção da atual Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN)/2019, sendo esta última totalmente produzida pelos representantes da rede, inclusive os textos introdutórios, têm norteados nossas ações formativas e nossos olhares sobre o cotidiano das escolas.

Nossa concepção sobre educação, desde a elaboração do Quadro Saberes Necessários à Educação (QSN), permanece, tendo a Proposta Curricular – QSN/2019 enfatizada a concepção de Educação Integral. Acreditamos na construção de uma sociedade acolhedora, solidária, fraterna e justa buscando superar as desigualdades por meio de uma educação fundamentada nos direitos humanos, crítica, reflexiva, dialógica e humanizadora.

Entendemos que uma educação humanizadora é aquela que considera todas as dimensões humanas: cognitiva, afetiva, ética, estética, transcendental, social, cultural, corporal e que contempla os quatro pilares da Educação, pois são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a saber: Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, ou seja, integral. Ela se define em um espaço societário, de afirmação de valores democráticos, onde o sujeito que se constitui historicamente por meio das relações e interações possa pensar, sentir, expressar, construir e reconstruir, coletiva e dinamicamente, as bases sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais.

Desejamos, também, o educador como mediador do processo educativo, proponente de políticas públicas, que se reconheça e seja reconhecido como sujeito das práticas educativas promotoras de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Assim, a educação cumpre sua função social, que em uma perspectiva inclusiva e transformadora tem como premissa o direito de todos.

A seguir, destacamos aspectos considerados como essenciais para a formulação das práticas formativas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, destacando que tais aspectos foram construídos de forma coletiva levando em conta pressupostos válidos apontados na formação continuada, o histórico de construção dos processos de formação da rede e o contexto específico em que se inserem as escolas do município.

Formação continuada como política pública e suas finalidades

A história de formação de nossa Rede teve seu percurso apresentado em 2010, na publicação “Formação Permanente”, que descreve a constituição da educação municipal, destacando que a formação dos educadores ocorreu concomitante com o movimento de construção de nossa Rede desde 1960. “A reconstrução histórica do movimento formativo é importante porque consideramos a memória componente da cultura sem a qual as ações perdem seu sentido primeiro, a saber, o significado para o que se viveu.” (GUARULHOS, Formação Permanente. 2010. pag.11)

Em continuidade nesse caminho, preocupados com a função social da educação, entendendo que o Projeto Político Pedagógico tem como base uma concepção de educação como formação humana, respondemos a estas questões: Que sociedade e educação nós queremos? E que alunos queremos formar? Desta forma tendo a política pública voltada para os direitos humanos, construímos o currículo da rede municipal de ensino.

A escola é um espaço de desenvolvimento integral do educando, em que todas as suas potencialidades devem ser estimuladas e desenvolvidas, garantindo assim seus direitos de aprendizagem. A formação continuada dos educadores permanece numa metodologia dialógica, na qual partimos e valorizamos a trajetória do professor, tendo uma escuta ativa para suas necessidades reais, potencializando suas práticas e as relacionando com as teorias, procurando estimular sua participação crítica e protagonista, em que o professor avança em relação ao senso comum potencializando sua prática. Ou seja, educadores que são estimulados a experimentar e a participar de vivências formativas propostas, e que sejam ouvidos e tenham suas ideias consideradas.

As intervenções são realizadas com base no Currículo e suas teorias (QSN e Diretrizes encaminhas pelo MEC), e o planejamento das formações partem do diagnóstico da Rede obtido através do diálogo com os educadores e as escolas, bem como pela análise dos instrumentos avaliativos.

O grande desafio tem sido a participação de todos, sendo importante a viabilidade da formação em serviço, tanto por adesão como por convocação. Para tal feito, é necessário identificar a real necessidade do professor, tanto àquelas que eles acabam trazendo, como as que são percebidas através de instrumentos e ações realizadas. Mantendo o foco no diagnóstico da rede e na constante reflexão sobre quem é este professor que está sendo formado.

Para garantir o direito de aprendizagem dos alunos desta rede, se faz necessário uma linha formativa que priorize dar voz e vez aos seus educadores, trazendo elementos para eles e definindo possibilidades e estratégias que busquem atingir a todos.

Foco da Formação

Quando pensamos em formação continuada acreditamos no alinhamento de todos os espaços formativos com as concepções de educação construídas na rede. As demandas formativas desenvolvidas como política pública permanente parte das necessidades levantadas pelos educadores, isso significa uma “formação para a rede”, o que vai ao encontro dos anseios dos profissionais de educação que todos os dias transformam a vida dos educandos na escola. Para tanto, são diversos os aspectos levados em consideração para a criação dos cursos: a dimensão política, estético, ética, social, cultural, física, emocional e as diversas formas de aprender.

A formação é um dos pontos de valorização profissional e humana. São várias as frentes formativas desenvolvidas com todos os profissionais que atuam na educação (gestores, professores, professores coordenadores pedagógicos, professores especialistas, professores do AEE, equipe da secretaria e todos os profissionais atuantes na rede), objetivando uma política pública de formação permanente que valorize o diálogo e os diferentes papéis visando o fortalecimento de uma gestão democrática.

Vale ressaltar que um foco importante nas formações são os Professores Coordenadores Pedagógicos, pois o desdobramento desta formação se dá na Unidade Escolar, por meio das horas atividades, além disso, as formações também estimulam as discussões sobre o PPP da escola, os aspectos de aprendizagem dos educandos e as ressignificações das práticas pedagógicas. É de fundamental importância que a formação permanente do Professor Coordenador Pedagógico seja potencializada pelo seu papel de formador, mediador e norteador do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Essa formação precisa potencializar o protagonismo do profissional envolvido, a afirmação de seu papel mediador, novas metodologias de ensino e o estímulo das várias áreas de conhecimento.

As metodologias utilizadas para a formação dos educadores são diversas e contemplam as diferentes linguagens, já foram realizados musicais, palestras e debates de educadores com diálogos significativos, visitas monitoradas em espaços para além da escola e da Secretaria de Educação, estudos de publicações, grupos de escuta, acompanhamento in loco e educação à distância. Considerando da arte ao esporte e estimulando a criação de novos saberes, a rede vem potencializando no profissional um papel criador, inovador e tecnológico. Isto certamente irá alcançar o espaço escolar beneficiando as pessoas que por ela passam.

Aspecto prolongado da formação

Todo e qualquer espaço de formação precisa considerar os conhecimentos prévios do grupo, pois, a formação não deve ser uma atividade pontual, mas sim

processual, progressiva, abordando os saberes de forma interdisciplinar, conectados, considerando o sujeito / educador em todas as suas dimensões, de maneira integral.

O foco da formação continuada é a aprendizagem de todos, em um movimento dialógico, de aprofundamento, a partir da ação, reflexão, ação que visa a articulação entre teoria e prática, para aprimoramento do fazer pedagógico, buscando promover sentido e significado para os estudos e para a vida.

Neste sentido, o ambiente formativo não pode se configurar como um espaço unilateral, mas deve possibilitar a circulação de ideias, de reflexões e de diferentes saberes. Precisa ser caracterizado como um espaço acolhedor que possibilite a participação, e reafirme o pertencimento, em uma relação de respeito e confiança mútua, por meio de uma escuta qualificada que considera as necessidades e potencialidades de todos os envolvidos.

É imprescindível que o planejamento das ações seja pautado nos dados levantados na escuta qualificada e nas demandas identificadas pelo formador, a fim de promover momentos em que seja possível compartilhar práticas, participar de vivências e estudos de casos, entre outros.

As diferentes oportunidades, os diversos espaços formativos devem objetivar o protagonismo dos participantes, não deve se configurar como um espaço onde são “ditadas” as ações a serem desenvolvidas, mas sim possibilitar que o professor seja responsável e autônomo nas decisões a serem tomadas a partir de sua realidade.

O processo formativo precisa ser sistematizado e uma das possibilidades é o registro reflexivo dos encontros, pois, permite a análise a avaliação e a auto avaliação, a fim de orientar a mediação e reorientar as ações sempre que se fizer necessário.

A formação continuada deve ser considerada como prioritária no estabelecimento de políticas públicas que visam o aprimoramento do fazer pedagógico e conseqüentemente da aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos.

O planejamento das práticas formativas: avaliação do contexto e suas demandas

Pensar formação contínua a partir das demandas das unidades escolares e dos profissionais que nelas atuam constitui-se, cada vez mais, uma postura imprescindível para os processos de formação dos professores. Ou seja, não se concebe mais um modelo de formação que não se vincule diretamente com as necessidades dos sujeitos que atuam no ambiente educativo. Assim, a avaliação dos contextos – micro e

macro – é elemento propulsor para que se pensem os processos de formação.

As demandas de formação dos educadores da rede Municipal de Educação de Guarulhos são pensadas a partir de suas necessidades, que muitas vezes são sugeridas por eles mesmos, através consultas realizadas pela gestão.

Outras demandas são levantadas e sistematizadas através de dados e percepção do acompanhamento pedagógico, que nos permite uma análise e avaliação do avanço e desafios apresentados pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Portanto, as propostas formativas devem envolver professores e gestores, com problematizações a partir das necessidades reais do contexto escolar, levantamento de temáticas, formas de organização e estratégias para o planejamento, com envolvimento de todos, de modo que a escola vivencie o que Imbernón (2010, p.29) chama “inovação a partir de dentro”, pois há uma autonomia compartilhada entre escola e comunidade escolar, exercida de maneira crítica e deliberada.

Além dessas formas, a sistematização dos resultados de aprendizagem dos educandos nos aponta determinadas demandas mais específicas como, por exemplo, o trabalho com o processo de alfabetização e letramento e produção textual, entre outras.

Pautar-se em olhares apurados de gestores e acompanhamento do fazer do professor no dia a dia, nas necessidades específicas de conteúdos disciplinares e demandas relacionadas ao ato de ensinar, atrelando-os a resultados de diagnósticos de rede, como avaliações da aprendizagem e acompanhamento de rotinas pedagógicas, textos reflexivos e avaliações de formações anteriores, análise e acompanhamento do planejamento docente, observações de práticas subsidiam o diagnóstico das necessidades da rede como um todo, que, vinculadas, norteiam as temáticas, os objetivos e as estratégias que compõem a formação, seja “in loco” ou centralizada.

Consideramos, ainda, as demandas contemporâneas trazidas pela comunidade acadêmica e realidade social em que nossos educandos estão inseridos, como protagonismo discente, por exemplo. Faz-se necessário também um alinhamento constante com os documentos oficiais das diferentes esferas, como BNCC, PME entre outros, o que nos orienta a definir novos espaços formativos.

Acreditamos que também se faz necessário um maior alinhamento com os demais formadores do DOEP, bem como com as assessorias que atuem junto à gestão, uma vez que outras formações são oferecidas à rede e devem ser acompanhadas pela Divisão Técnica de Formação.

Modalidades e espaços formativos na Rede

Ao longo dos anos, a Rede Municipal de Educação já vem desenvolvendo um Programa de Formação Permanente junto aos seus profissionais, que sofre algumas alterações de acordo com as necessidades e possibilidades da gestão. É importante considerar que os processos formativos em serviço não se restringem a espaços ou locais específicos, já que entendemos como prática formativa toda ação intencional que promove o desenvolvimento dos profissionais da educação a partir de construções ligadas à sua prática concreta e tendo como finalidade sua melhoria.

Desse modo, é imprescindível destacar, como espaços e modalidades formativas.

- As ações de formação desenvolvidas no âmbito da rede, como cursos relacionados às áreas do conhecimento, à formação de diretores e coordenadores, entre outros.
- Hora Atividade Se é na escola, e mais especificamente na sala de aula, onde o ato pedagógico se concretiza, deve ser na escola e a partir dela que seu aprimoramento deve ser pensado, refletido em conjunto, aprimorado e avaliado, ainda que em alguns casos a formação seja pensada para alcançar um objetivo comum da rede. Para Imbernón (2011), esse processo tem como base a “reflexão deliberativa” e a “pesquisa-ação”, pois os professores pensam nas soluções para os problemas práticos que possam surgir no percurso.

De acordo com Elliott (1990, p.245):

nessa perspectiva da formação permanente do professor centrada na escola, a melhoria da prática profissional baseia-se, em última instância, na compreensão que os próprios professores têm de seus papéis e tarefas enquanto tais e não no que se requer a partir de um ponto de vista objetivo por um sistema impessoal.

Nesse sentido, a escola, como principal lócus de formação, oferece as melhores possibilidades para o desenvolvimento da prática coletiva, estruturada por metodologias próprias das comunidades de prática ou de aprendizagem, como, por exemplo, as estratégias de pesquisa-ação.

- Formação a distância, por meio do Centro Municipal de Educação à Distância – Prof.^a Maria Aparecida Contim - CEMEAD – representando um suporte formativo que, em sintonia com as demais ações formativas, podem oferecer uma forma personalizada, fortalecendo ainda mais o princípio do protagonismo docente no desenvolvimento de sua própria formação.
- Acompanhamento do trabalho pedagógico como uma estratégia formativa que oferece a possibilidade de desenvolvimento contínuo flexibilizado a partir das

necessidades formativas específicas de gestores e professores. Desse modo, as ações de acompanhamento e orientação realizadas por profissionais da Secretaria de Educação diretamente aos diretores e coordenadores da rede e o acompanhamento do planejamento e das aulas pelos gestores escolares constituem-se como uma ação em parceria essencialmente formativa, oferecendo a oportunidade de atuar diretamente em relação aos desafios concretos vividos por cada grupo de profissionais.

Atualmente vem sendo oferecidos vários espaços formativos cujo público-alvo abrange todos os profissionais do quadro do magistério, organizados de forma a atendê-los presencialmente dentro e fora do horário de trabalho, e na modalidade a distância.

Além dos já explicitados acima, a rede também conta com as seguintes propostas:

- Formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos da rede;
- Formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos das Instituições Parceiras;
- Formação de Vice-diretores ligada ao PSE;
- Formação dos Professores do AEE; Horas – Atividades;
- Acompanhamento do DOEP em H.A. pelas divisões de Educação Ambiental e Educação Inclusiva;
- Acompanhamento a projetos nas escolas;
- Cursos por adesão;
- Encontros Integrados;
- CEMEAD: formação em horário de trabalho;
- Mostra/Semana da Educação/ Diálogos em Rede;
- Formação Intersetorial;
- Formação dos formadores;
- Formação dos professores especialistas (Língua e Cultura Inglesa, Artes e Educação Física);

Foram incluídos, por causa da pandemia:

- Formação para a implementação da Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN)/2019 por meio do AVA – Currículo;
- Webinário: Educação em Conexão;
- Fórum Internacional de Educação Infantil;
- Ecoviver; etc.

Métodos ativos de aprendizagem na formação continuada

Ao considerarmos as modalidades e espaços formativos perceberemos que, em sua natureza, trazem modos específicos que sugerem uma ação autônoma para a construção do conhecimento pedagógico.

A aprendizagem ativa é geralmente definida como qualquer método instrucional que envolva os alunos no processo de aprendizagem. Em suma, aprendizado ativo exige que os alunos façam atividades de aprendizagem significativas e pensem sobre o que estão fazendo. Embora essa definição possa incluir atividades tradicionais como a lição de casa, na prática, a aprendizagem ativa refere-se, sobretudo, a atividades que são realizadas na sala de aula. O núcleo da aprendizagem ativa são a atividade dos alunos e o engajamento no processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa geralmente é contrastada com a tradicional palestra, situação em que estudantes recebem passivamente informações vindas de um instrutor. (PRINCE, 2004, p. 223)

As metodologias ativas têm como foco o sujeito considerando-o protagonista do seu processo de construção de conhecimento. Para tanto, é condição promover uma mediação que considera sua trajetória e identidade (pessoal e profissional) e criar situações de aprendizagem que venha desenvolver o pensar, a reflexão, o estudar, o fazer, por meio do diálogo e da vivência promovendo assim, experiências que levam a autonomia do indivíduo.

É importante destacar que a metodologia ativa tem como princípios: as interações, a empatia, o respeito a ideias, a escuta, a relação dialógica, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais significativa.

Neste sentido, ressaltamos que o professor tem o papel de mediador e formador e que pode organizar seu planejamento a partir de possibilidades como: projetos, sala de aula invertida, homologias de processo, transposição didática, entre outras práticas que caracterizam metodologias ativas.

Tendo a compreensão dos processos de aprendizagem numa sociedade pluralizada, marcada pela transitoriedade de informações no contexto atual, autores como José Moran e Lilian Bacich se dedicam a argumentar sobre o assunto.

aprendemos através dos processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente. (BACICH, L. J. MORAN, 2015)

Considerando a diversidade acima citada e a dificuldade na identificação do que seria, na prática, um método ativo de aprendizagem docente, apresentamos como exemplo uma sistematização realizada por Garet et al (2001) apud Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências

Relatório de Pesquisa - Junho, 2017 que sugerem oportunidades de aprendizagem ativa a partir de quatro dimensões:

1. observar e ser observado – refere-se ao fato dos professores observarem docentes mais experientes e também de serem observados em suas aulas, recebendo feedback. Essas oportunidades, por sua vez, podem ocorrer de formas variadas: observação de aulas por líderes, coordenadores pedagógicos, coaches e mentores; visitas de professores a classes de outros docentes; feedback de aulas gravadas; discussões sobre objetivos de uma aula, tarefas sugeridas, estratégias de ensino e aprendizagem dos alunos;

2. planejar como novos materiais e novas estratégias de ensino serão empregados em sala de aula – diz respeito a relacionar as ideias discutidas na formação continuada ao contexto no qual os professores trabalham, já que novas abordagens podem ter diferentes implicações dependendo do projeto pedagógico de cada escola, dos livros adotados, das avaliações locais ou estaduais e das características dos alunos. Assim, pode-se contar com situações simuladas com feedback e com discussão e desenvolvimento de planos de aula revistos por líderes e/ou outros participantes;

3. rever o trabalho de estudantes – implica examinar, discutir e rever as respostas e soluções que os alunos dão aos problemas que lhes são postos, o que pode levar os professores a “compreender melhor as premissas, estratégias, raciocínio dos estudantes” (GARET et al., 17. e, além disso, “desenvolver habilidades para diagnosticar problemas desses estudantes e planejar lições no nível apropriado de dificuldade”¹⁹ (p. 926);

4. apresentar, liderar e escrever – oferece oportunidades para os docentes fazerem apresentações, liderarem discussões e produzirem trabalhos escritos. Atividades desse tipo podem melhorar os resultados ao permitirem que os professores mergulhem profundamente nas questões introduzidas pelo programa.

Num trabalho em rede fomentado pela construção de processos formativos pautados no protagonismo docente e no trabalho colaborativo objetiva-se, através do contato com o outro, com o diferente, o desenvolvimento de uma consciência apurada de cada profissional, de forma que se reconheça a necessidade de ajuda mútua a mudar e a aprender, atribuindo significância ao crescimento pessoal e intelectual.

Para Schön (1983 apud PIMENTA, 2012, p.23) a experiência produz “conhecimento na ação” e o pensar sobre a ação, ao que ele denomina como “epistemologia da prática”, na qual o professor reflexivo não se apoia somente em teorias e técnicas já estabelecidas, mas, além dessas, busca estratégias para compreender e analisar o problema a fim de promover ações que atendam suas demandas.

Isso significa reconhecer o princípio que objetiva problematizar a ação pedagógica, além de ser um processo em que os profissionais refletem sobre sua própria ação no cotidiano a extrapolam através de aspirações sociais e educativas de um ensino que se guie por valores de igualdade, justiça e democracia.

Em metodologias ativas, as práticas pedagógicas são estruturadas com a finalidade de fazer com que o estudante participe do seu processo de aprendizado, estimulando-os na resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento de suas aprendizagens e saberes. Sendo ele, o centro do processo de aprendizagem.

Registro e socialização das práticas

O processo de registrar e socializar o trabalho pedagógico nas escolas e entre as escolas é um fator de extrema importância para a apropriação de valores e atitudes, que vão se adquirindo ou que se moldam à medida que se socializa e se participa da socialização do trabalho de iguais. Ou seja, há um processo de auto avaliação e reflexão a partir da própria experiência ou das experiências socializadas pelos demais, além de proporcionar um momento em grupo de problematização e atitudes interventivas e de mediação por parte dos formadores.

Dentre os saberes necessários para a atuação docente, destaca-se o da escrita, na forma de registro, para que seja objeto de reflexão sobre dado momento da vivência e das experiências em sala de aula e até mesmo dos momentos de formação vivenciados na escola e entre escolas. Entende-se que o ato de escrever, em si, obriga os indivíduos a confrontar as lacunas e as inconsistências em suas teorias defendidas e a pensar seriamente sobre os conceitos que pretendem transmitir. Ao registrar é possível marcar no tempo presente as ideias e ações do passado para o futuro. Como diretriz de formação continuada espera-se que o registro seja uma ação constante da prática docente, desde suas ações em sala de aula, das possibilidades de intervenções didáticas, até documentar as aprendizagens dos educandos em seu desenvolvimento em seu percurso escolar. O registro das reflexões é proposto como fundamento para o processo de ação-reflexão-ação, além de, também, configurar-se narrativa ou descrição de fatos ocorridos juntos aos alunos ou junto aos colegas de profissão. Ele torna-se reflexivo ao passo que, ao pensar sobre a prática, o profissional, além de descrever, consegue avaliar, pensar em novas possibilidades, autocriticar-se e tomar novas decisões.

Esse princípio denota, ainda, um vasto instrumento avaliativo para aqueles que formam, pois, além da observação na prática, a escrita geralmente está impregnada dos valores daquele que escreveu, dos conceitos e crenças, e deixa claro aquilo que já foi construído e/ou modificado no e pelo processo de formação e também aqueles que se encontram somente no campo do discurso.

Assim, é por meio da formação continuada, que deve ser ressignificado e incentivado ações de registro docente, na intenção de valorizar as memórias daquilo que está sendo produzido para projetar as ações futuras. Esse registro é importante também porque servirá de base de estudo para novas discussões e novos olhares dentro do cenário educacional de Guarulhos.

Ao passo que a formação continuada estimula a autoria do registro docente, reflete sobre a principal característica do registro que está em revelar tanto as ações do docente quanto as aprendizagens dos educandos, e quebrar os paradigmas do registro penoso e burocrático.

Para além da descrição estática de uma situação escolar, o registro precisa ter carácter significativo, crítico e reflexivo, em uma escrita que aproxima o autor do leitor, na garantia de espaços privilegiados de produção e compartilhamento das experiências docentes e seus registros, fazendo parte da formação em serviço.

Algumas estratégias para garantir tais diretrizes:

- Recuperar as produções/ publicações já produzidas pela rede.
- Coletar as produções práticas dos educadores e seus educandos, com criação de acervo, podendo ser por plataforma online “Biblioteca do professor” para conexão das informações, com os espaços de trocas:
 - Portfólios, fotos, vídeos, artigos, literaturas, revistas, projetos;
 - Material de aprofundamento pedagógico;
 - Espaços de diálogos;
 - Agenda das ações realizadas pela rede.
- Materializar as ações docentes, por meio de revistas periódicas, entrevistas ou reportagens, podendo ser um espaço no portal da rede, em parceria com a Equipe de Comunicação da Secretaria de Educação.
- Certificar e pontuar aqueles que se dedicam a tais produções.
- Incentivar a pesquisa sendo o objeto de estudo a própria rede. Teses baseadas na realidade das escolas Guarulhos.
- Registrar a intersetorialidade das ações realizadas na parceria com outras Secretarias.

Desta forma, como o registro é uma parte integrante da ação docente, a formação continuada também possui necessidade de refletir “registrar e revelar”

a construção coletiva do desenvolvimento temporal das atividades junto aos professores da rede de Guarulhos. Temporal porque para além de uma simples escrita têm finalidade de considerar o desenvolvimento profissional do docente, quanto coletivo dessa rede, conectando ideias e estimulando diversas análises, na reorganização dos tempos e espaços formativos, como projetos, programas, cursos, diálogos e acompanhamento pedagógico. Nesse sentido é prevista estratégia para a equipe de formação:

- Incentivo à equipe técnica do DOEP na condição de autores de materiais de formação pedagógica, por meio de certificados e registro em revistas periódicas, para apresentar a qualidade e resultados das formações.

Aprimoramento contínuo

Para um aprimoramento contínuo da formação é importante partir de reflexões constantes sobre o fazer pedagógico, tendo como prioridade o protagonismo do sujeito (professores, coordenadores e gestores). Neste processo formativo é fundamental considerar: o aluno, o professor, a comunidade, as relações interpessoais, o tempo das atividades propostas, os diferentes ambientes de aprendizagem, as metodologias/ensino, o currículo e a observação das diferentes formas de aprendizagem.

Como se dá a avaliação?

Partindo da concepção da Rede Municipal expressa na Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários que considera o sujeito em sua integralidade, a avaliação precisa ser vista como parte do processo formativo, pela qual os conhecimentos prévios devem ser valorizados, os avanços evidenciados, os desafios e fragilidades utilizados como indicadores importantes de demandas para aprimoramento do trabalho.

Para tanto, é importante considerar o movimento de avaliação que pode transitar em:

- Autoavaliação dos educadores por meio de instrumentos com critérios pré-definidos.
- Avaliação das formações por meio de instrumentos avaliativos com critérios pré-definidos.
- Avaliação por parte dos formadores realizadas em sessões formativas utilizando-se de diferentes tipos de registros.

- Utilização de instrumentos de avaliação que contemplem abordagens quantitativa e qualitativa.
- Elaboração de portfólios como acompanhamento reflexivo do processo formativo;
- Analisar resultados das avaliações de aprendizagem dos alunos (interna e externa), como forma de potencializar as ações formativas.
- Promover uma escuta qualificada e colaborativa como forma de orientar a elaboração do planejamento das formações.

Como forma de valorização de todo o processo formativo as discussões e reflexões, registros podem ser sistematizados por meio de publicações em portfólios, revistas, fóruns, entre outros.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

Formação Continuada de Professores: **Contribuições da Literatura Baseada em Evidências Relatório de Pesquisa** - Junho, 2017 – Fundação Carlos Chagas e Todos pela Educação.

GUARULHOS, **Formação Permanente**. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/solan/Downloads/ppp_formacao_permanente.pdf.pdf. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Atmed, 2010. Adaptado

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: ____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRINCE, M. (2004). **Does Active Learning Works?** A Review of the Research. Journal of Engeneering. Education, 93(3), 223-231

UNESCO, **da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

FORMAÇÃO PERMANENTE

Por formação, compreende-se a apropriação subjetiva que fazemos da cultura. Em outros termos, formar-se culturalmente significa dispor-se à uma interação com o conhecimento capaz de modificar o mais íntimo de nossas ações, pensamentos e sentimentos.

Costumamos falar no senso comum sobre a necessidade de ter formação para um determinado aspecto da vida profissional ou pessoal, entretanto, formar-se está muito além da mera instrução, certificação, titulação ou tempo de experiência profissional em alguma área. O indivíduo somente pode ser formado mediante esforço e interesse, pois a formação diz respeito ao modo como este se relaciona com a cultura e à maneira como incorpora os conhecimentos que adquire na prática social, seja no trabalho, no convívio familiar ou nas relações sociais que estabelece.

Por este motivo, sabemos que as formações propostas, sejam pelo CEME-AD, pelo AVA Currículo, ou as presenciais antes deste período de pandemia, podem não ser suficientes para alcançar o íntimo de cada educador; pode não alterar em nada a maneira como cada uma/um enxerga o mundo; pode, ainda, não modificar a prática educativa da maioria, pois tais transformações somente podem ocorrer se estiverem ancoradas na própria vontade da(o) educadora(r). Formar-se requer uma disposição aberta às novas experiências e desafios. Requer também uma postura crítica em relação às próprias limitações, bem como uma disposição sincera em superá-las.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas oferta oportunidades de formação permanente com o objetivo de favorecer aos educadores as possibilidades para a melhoria de suas práticas visando, como consequência, a melhoria da qualidade de educação em nossa Rede, no entanto, a formação profissional, acontece de acordo com o interesse e a disposição de cada um. Existem muitos caminhos possíveis para aproveitá-la, a decisão por aprofundar os conhecimentos sempre será individual.

A formação permanente vem se constituindo como política pública desde 1987 como pode ser conhecida na publicação Formação Permanente – 2010 sendo possível verificar a intencionalidade das formações como explicitado abaixo:

[...] não podemos esquecer que toda a discussão sobre a formação se dá no contexto de construção e sistematização do Projeto Político-Pedagógico. Como condição para a concretização de uma política educacional, o Projeto Político-Pedagógico é concebido a partir dos seguintes pilares orientadores

das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, citados anteriormente: democratização do acesso e da permanência do educando em todos os níveis de ensino, qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação e democratização da gestão. (GUARULHOS, 2010)

Desta forma, e considerando principalmente o momento de pandemia que todos e todas estamos vivendo, foi planejado o 1º Webinário com mesas que possam possibilitar discussão e reflexão entrelaçando conteúdos sobre este período e temas que fazem parte do cotidiano escolar.

Com o tema “Educação e Pandemia: dos desafios à resiliência rumo a uma educação para a superação das dificuldades” e tendo como objetivo central a manutenção dos compromissos com a importância da formação profissional para sua valorização por meio da gestão democrática participativa, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, realizará seu 1º Webinário.

A realização desse Webinário por si só já vem demonstrar a superação de nossas ações que sempre foram organizadas de forma presencial e que, neste momento de distanciamento social, não é possível, porém o desejo de nos mantermos ligados é maior do que as dificuldades que vimos enfrentando nos últimos meses.

Pretendemos fazer desse momento histórico uma possibilidade de nos recriarmos. Necessitamos refletir sobre as incertezas que se apresentarão no retorno às aulas presenciais. Como este período de afastamento das escolas influenciaram nossos educandos? Por quais dificuldades passaram? E nós, educadores, quais têm sido nossos desafios, nossas dificuldades? Por outro lado, o que ganhamos com esta situação? Será que aproveitamos as adversidades para repensar as rotinas de nossas vidas que foram abruptamente interrompidas? O que pudemos aprender com tudo isso?

Podemos ter uma certeza: nada nunca mais será do mesmo jeito! Como aprendemos a dizer, teremos um novo normal e precisamos criar formas e alternativas para acolher e ser acolhido. O futuro da educação está na maneira como iremos olhar uns aos outros e nos reconhecemos mutuamente.

Assim, mediante a tantos questionamentos, é necessário ampliarmos as discussões sobre os mais variados temas, tendo como eixo fundante a nossa Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários (QSN) - 2019, para a construção de caminhos possíveis para a educação no município de Guarulhos.

O Webinário está organizado por mesas temáticas que foram divididas da seguinte maneira:

SEGUNDAS-FEIRAS: Arte, Música, Línguas e Educação Física

TERÇAS-FEIRAS: Educação de Jovens e Adultos - EJA

QUARTAS-FEIRAS: Gestores e Fórum Internacional de Educação Infantil

QUINTAS-FEIRAS: Ensino Fundamental

SEXTAS-FEIRAS: Diversidade e Inclusão

Para ter conhecimento sobre todas as mesas, acesse <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/8757/inline/> . Aguardamos a participação de todos e todas.

Referências

GUARULHOS. **Formação Permanente**. 2010. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/43/inline/> Acesso em: 27 de agosto de 2020.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ENSINO REMOTO, E AGORA?

Elisabete Capelôa Dom Pedro

Pricila Pires

Roseli Bezerra Martins

Sandra Soria

O formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência, como na reconstrução das experiências ao longo da vida. (Placco, 2006).

De uma hora para outra tudo ficou tão diferente. Ouvimos falar de um certo vírus que matou uma pessoa na China e em poucos dias uma explosão de notícias que ele se alastrou pelo mundo. Pandemia, quarentena, máscaras, mortes, medo.

Passamos a ser e a conviver de outro jeito, sem contato físico aprendendo o sentido de estar em isolamento social, logo nós, seres sociais, que aprendemos a nos humanizar pela interação.

Como continuar a olhar nos olhos, prestar atenção no outro e em nós mesmos, observar, escutar, mediar, aprender e ensinar, ensinar e aprender?

Como se formar e formar o outro agora em 2020 assim de forma tão diferente do que sabíamos fazer? Como lidar com o medo do outro se antes preciso lidar com meus próprios medos?

Fomos surpreendidos pelo inesperado, por algo que não podemos ver, mas que provocou e continua provocando mudanças significativas em nossas vidas, nas nossas relações, crenças e o que está à nossa volta.

Esse acontecimento nos revelou o quanto somos vulneráveis e não temos o controle sobre tudo. Abalou os nossos referenciais. Por outro lado, estamos descobrindo facetas em nós e ressignificando o olhar para o outro de forma mais amorosa e solidária.

Como cuidar e ser cuidado no contexto da escola?

Ser Coordenador Pedagógico demanda, principalmente agora, exercer um papel dentro do grupo escola que seja permeado pelo acolhimento, pela empatia e pelo cuidado nas relações. De escutar, no sentido de estar acessível, disponível ao

que o outro vai trazer, sem julgamentos; de estar “ludicamente” falando de corpo e alma neste encontro, trazer à tona a dimensão humana por detrás dos educadores. O tempo corrido, o automatismo e as várias demandas do cotidiano, às vezes nos afastam da nossa essência e daquilo que nos faz sentido. Importante conhecer e acreditar no potencial de cada um do seu grupo, valorizando os pontos fortes e positivos, seus saberes, mas também os acolhendo nas suas fragilidades e inquietações.

Outro aspecto importante é desenvolver a capacidade de ser resiliente a partir do caos e das incertezas que o momento apresenta. Mas como desenvolver isso? E de que forma envolver o grupo nessa atmosfera de esperança e de confiança?

Quando Vygotsky descreve a passagem do social para o individual, ele destaca a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração, concebendo, desse modo, o aprendizado como um processo de troca e, portanto, verdadeiramente social. (Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky – Isilda Campaner Palangana – 2001, pág. 152)

Motivá-los a aprender nesse novo contexto: oferecer oficinas; propiciar experiências em aprender a manusear as ferramentas da tecnologia; conversar sobre o que não sabem fazer; o que parece difícil fazer; são formações importantes para amadurecer e potencializar o coletivo.

Valorizar as atividades e ações interessantes que o grupo faz é fundamental para nos comunicarmos. O começo para o estímulo de novas e boas práticas.

Outras Experiências... Muitas Aprendizagens...

Tião Rocha fala que estamos acostumados a olhar para o lado vazio do copo, para o que falta e nos propõe a olharmos para o que já fizemos, para o que descobrimos e para as nossas capacidades, ou seja, olhar para o lado cheio do copo.

Estamos mudando o jeito de fazer as coisas: sites, Facebook, Skype, Meet, Adobe, wordcloud, google forms, e-mails, WhatsApp, “Saberes em Casa” etc. Essas ferramentas passam a ser parcerias fundamentais para nos comunicarmos e nos aproximarmos. Mais do que nunca as diferentes linguagens têm entrado com mais força no dia a dia dos educadores, educandos e suas famílias e potencializado o desenvolvimento humano. E se não for assim, certamente deixaremos muitos educandos e suas famílias para trás.

Muitos educadores têm relatado que através desse novo jeito do ensino remoto, de adentrar as casas e as comunidades, estão aprendendo mais sobre em-

patia, de “escutar” o corpo, o gesto, o não fazer, o silêncio, a agitação e assim com esta nova leitura, ressignificar suas práticas. Assim, vamos dando sentido às concepções de educação e desenvolvimento integral, de ciclos de formação ou mesmo de estudos sobre tempo e espaço, tão abordados na construção do QSN.

O “lugar” da escola na vida das crianças

A pandemia escancarou a já tão triste desigualdade social, revelou que nem todos têm acesso aos meios digitais de comunicação e pior, nem sempre as crianças estão tão seguras assim em suas casas e o quanto a experiência de estar na escola representa uma riqueza muito grande em relação ao cuidar, brincar, educar e o direito de ser protegida. Nos mostrou a importância deste vínculo afetivo que construímos ao longo do tempo com os educandos e que de algum jeito precisa ser mantido.

A escola vai muito além da sua estrutura física, ela só tem sentido porque é constituída por pessoas com histórias e sonhos, portanto ela existe, porque a somos viva. Somos seres que a fazem existir.

Esta escola viva, precisou aprender a existir neste novo contexto, para isso foi essencial: qualificar e organizar o tempo, perceber o quanto a tecnologia é necessária, considerando sua importância e o cuidado com os excessos; preservar a vida pessoal, as relações familiares na mistura com a relação profissional para garantir a saúde física e mental. Reconhecer a hora atividade não só como um momento pedagógico, mas de encontro, acolhimento e fortalecimento da equipe. Se aproximar das famílias, da realidade das crianças, que são as principais vítimas desta pandemia, pois não estão podendo viver plenamente sua infância e propor atividades com movimento do corpo, que acionem os órgãos dos sentidos, além de dialogar e escutar as crianças, encontrando novas formas de interação.

O Coordenador Formador

Trabalhamos na formação de professores e nossos espaços formativos precisam considerar como se dá a aprendizagem dos adultos. Para isso, um fato é importante: a andragogia, ou seja, como o adulto aprende. Como se dá a necessidade de aprender? Como devem ser esses ambientes de aprendizagem dos adultos? São estimulados a buscar seu conhecimento, participam de tomadas de decisões, compartilham seus saberes, suas experiências, escolhas, tentativas, potencializam a construção de novas ações?

Uma gestão forte e articulada que acredita no papel social da escola busca

condições para que todos nós, seres aprendentes no coletivo, construam práticas pedagógicas condizentes com a realidade que estamos vivendo para chegar às famílias, aos educandos, insistindo em “não perder nenhum menino” (Tião Rocha).

Da mesma forma, não podemos perder nenhum professor, ou professora. É preciso trazê-los para perto de nós, pegar na sua mão e ajudá-lo a caminhar por esses novos caminhos que estão se desenhando.

Certamente não sairemos os mesmos dessa pandemia, não porque aprendemos a utilizar novas ferramentas, mas sobretudo, porque aprendemos a nos comunicar de outra forma e a dar valor a outras coisas. Hoje sabemos que as crianças sentem a nossa falta, que os pais sentem a nossa falta e nós a deles, juntos nós somos mais fortes.

“O grupo se torna maior do que a soma de suas singularidades, torna-se espaço de configuração em que as trocas cognitivas e afetivas possibilitam a construção de uma rede de significados, que mobilizam a revisão de si mesmo, dos modos de pensar, sentir e agir.” (Placco, 2006).

A escola voltará a ser a mesma? No que ela vai mudar? Que outros significados ela irá representar para a convivência humana? E o seu currículo, será o mesmo? Vamos aprender as mesmas coisas, ou daqui pra frente saberemos definir o currículo a partir de outra perspectiva? O que esse vírus está nos ensinando sobre geografia? E sobre globalização, economia, relações internacionais? E sobre o papel da ciência e dos cientistas na vida das pessoas? Que ironia! Quantas coisas esse vírus tem nos ensinado...

Nossa tarefa agora, muito além de pensarmos em como retornar às aulas, é compreender e dar sentido a essa experiência vivida. Ouvir o que ela foi para cada um e o que representou para o coletivo e para cada criança.

Um desafio e tanto, esse tal de ensino a distância. Nos fez reaprender a olhar de outra perspectiva, de outro lugar, a sair do que era familiar, do que já estava cristalizado em nós, descobrindo outras possibilidades de ser e estar no nosso ofício.

Estamos aprendendo juntos nesse novo caminho...

Referências

PLACO VMNS, SOUZA VLTS (orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo. Loyola. 2006.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. Rio de Janeiro. Editora Plexus. 2001

DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO FÍSICO

Refletindo sobre o planejamento: intencionalidade pedagógica e protagonismo estudantil no ensino remoto

Solange Turgante Adamoli

*Contribuições de:
Clarice Simplício Lacerda
Lucilene Duarte Fernandes Bensadon
Marisa Catarina Delorenzo
Marli dos Santos Siqueira*

Há algum tempo vê-se utilizar o termo “intencionalidade pedagógica” e é preciso compreender os motivos pelos quais este passou a ser reafirmado em textos diversos, principalmente os que se referem a planejamento pedagógico.

Apesar de parecer redundante, pois compreende-se que um plano deve ser pautado em intenções claras, este se faz necessário, pois denota a valorização da “intenção” a partir da tomada de consciência das proposições das ações pedagógicas impelindo, conseqüentemente, o olhar para além do planejamento de “conteúdos” a serem trabalhados com as turmas.

Além disso, significa planejar ações e atividades adequadas para proporcionar o desenvolvimento das aprendizagens esperadas a fim de que os objetivos, que são essenciais para o processo educativo, sejam alcançados. Ou seja, o ato de ensinar e de aprender demanda um olhar sensível e apurado para o fazer pedagógico assegurando que as “intenções” estejam contempladas.

Outra palavra é “protagonismo”, observa-se que o uso desta foi tornado comum nas falas, porém seu devido significado e valor não tem sido considerado, principalmente no que tange ao Planejamento com intencionalidade pedagógica que garanta o seu desenvolvimento.

A palavra protagonista vem do grego *protagonistés*, significa o primeiro ator do drama grego; reconhecido como a personagem principal de uma peça teatral, de um filme ou de um romance; é o nome dado à pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento. Etimologicamente, esta palavra é formada pela união dos termos *proto*, que significa primeiro ou principal, e *agon*, que significa luta.

Transferindo para a Educação, o termo “protagonismo” ‘remete a fatores de ordem política sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais’¹ e vem sendo utilizado com o intuito de ter o educando como centro do processo educativo, mas não somente tê-lo como foco do planejamento das ações, e sim planejar a partir dele.

Para Friedmann (2020) as “crianças se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas”.

O protagonismo acontece de forma cotidiana onde quer que uma criança viva e cresça: nos núcleos familiares mais diversos, em comunidades, escolas, espaços públicos, em organizações sociais. “Enfim, onde há crianças, há protagonismo” (LOVATO YIRULA FRANZIM, 2017).

No entanto, o protagonismo estudantil compreende em si mesmo um processo de aprendizagem, sendo necessário o planejamento de ações pedagógicas intencionais que favoreçam o seu aprendizado, iniciando-se por oportunizar aos educandos atividades que promovam a criação, a construção, a elaboração, a participação, a reflexão, as escolhas e o desenvolvimento da autonomia.

Cabe às equipes escolares a definição das estratégias que serão realizadas para que seus educandos possuam e exercitem seu direito a ter vez e voz nas tomadas de decisão.

É necessário ampliar as oportunidades de diálogo com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, possibilitando o protagonismo do educando em todo o processo de autoconhecimento e de valorização de si, do outro e do mundo, em que se articulam as experiências de vida a novas aprendizagens, na ampliação de seu percurso formativo, tornando-o um ser de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, na manutenção da paz e do respeito aos direitos humanos (GUARULHOS, QSN. Introdução, 2019, p.18).

Ao contrário do que se pensa, trabalhar com o protagonismo estudantil, não significa isentar-se do papel de “professor-adulto” nas relações que são estabelecidas no cotidiano escolar, significa assumir o papel de mediador que reconhece os conhecimentos que seus educandos possuem, por meio de uma escuta ativa que pressupõe observar, perceber, sentir os sujeitos nas suas diferentes formas de expressão.

¹ PROTAGONISMO A POTÊNCIA DE AÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR - Changemaking: the power of the school community Protagonismo: el poder de cambio de la comunidad escolar. Antonio Lovato Carolina Prestes Yirula Raquel Franzim (org.), 1ª edição São Paulo Ashoka / Alana Ano de publicação: 2017.

Em uma entrevista, Adriana Friedmann afirma que:

Escutar crianças tem a ver com uma postura e mudança de atitude daquele que escuta; tem a ver com compreender que cada criança tem um repertório próprio, interesses, necessidades e potências únicos. Abrir-se para entender então que, nós adultos, podemos aprender com elas, nos surpreendermos, e precisamos aceitá-las e descobri-las no seu âmago, sem a pretensão de corrigir ou necessariamente ensinar-lhes alguma coisa. (disponível em: <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/educacao/o-que-e-protagonismo-infantil/>. Acesso em: 22 de outubro de 2020).

Para uma escuta ativa tem-se que saber que ouvir vai além do sentido da audição, passa pelo reconhecimento do que os educandos estão falando por meio de pequenos gestos, atitudes, suas posturas, das birras, choros, manhas e acessos de raiva dos pequenos, e, também, pelo silêncio.

A escuta, principalmente das crianças, é importante pela urgência existente em entender-se que, assim como os adultos, elas são atores sociais e autoras de suas próprias vidas, ou seja: são protagonistas.

Cabe reafirmar que a importância de escutar as crianças relaciona-se diretamente em:

[...] conhecê-las na sua essência única, compreender quais são seus canais expressivos mais potentes (e únicos para cada uma); para algumas, é a expressão corporal, o gesto, o movimento; para outras é a diversidade de expressões plásticas; para outras ainda, é a expressão musical; para outras, a palavra oral ou escrita; para todas elas, é a brincadeira e a possibilidade de ser desafiadas e de dar vazão à livre imaginação (Portal Laboratório de Educação – LabEduc. 2019).

Em decorrência do distanciamento físico que foi imposto ao mundo todo e com a suspensão das aulas presenciais, pode-se perceber as dificuldades que os educandos, de uma maneira geral, apresentaram frente ao desafio de se autogerirem, ou seja, de assumirem para si mesmos a importância de estudar e de se organizarem para a realização de suas atividades. Teriam os educadores trabalhado em prol do desenvolvimento da autonomia?

Para contribuir com o processo de formação de um educando capaz de exercitar a empatia, a solidariedade, a autonomia e o protagonismo, é necessário refletir sobre aspectos do desenvolvimento humano. É preciso considerar a autonomia e a capacidade de autorregular-se, refletir e produzir regras de convívio e reger-se pelas próprias leis. La Taille (1994) afirma que, para Piaget, a cooperação é essencial para a construção progressiva da autonomia, e as relações entre as pessoas são extremamente importantes para o desenvolvimento do juízo moral e da consciência ética (GUARULHOS, QSN, Introdução, 2019, p.48).

Com o compromisso expresso na Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN)/2019, a Secretaria de Educação propôs o trabalho com Roteiros de Estudo e/ou Aprendizagem que:

“podem ser compreendidos como um instrumento planejado intencionalmente pelo educador para, dentro ou fora do espaço escolar, auxiliar os educandos no estudo autônomo, favorecendo assim a apreensão dos conceitos, resolução de situações, leituras, aprofundamentos teóricos e práticos, dentre outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem” (Roteiros de Estudo e/ou Aprendizagem - Orientações aos Educadores. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/8766/inline/>).

Portanto, o desenvolvimento da autonomia corresponde aos aspectos objetivos da organização escolar, da tomada de decisões com reflexão e criticidade e também da compreensão dos entraves e possibilidades da participação social. Nos termos do QSN (2019),

Autonomia é um processo longo e complexo dotado de fases e elementos para o desenvolvimento. A independência é um dos elementos que devem ser apresentados desde cedo para os educandos. Nesse sentido, a mediação pedagógica deve oportunizar que o grupo possa realizar pequenas decisões, atentando-se para o equilíbrio entre o que os educandos podem decidir, considerando sua faixa etária e sua capacidade de reconhecer as implicações de suas decisões. Para isso, a criação de espaços democráticos e participativos é fundamental para a construção de princípios baseados no bem comum, na solidariedade e na democracia (GUARULHOS, QSN Ensino Fundamental, 2019, p. 16).

E como fica o coordenador pedagógico em meio a todas as questões apontadas?

O trabalho do Coordenador Pedagógico é bastante complexo considerando-se seu papel formador e de articulador dos processos escolares. É ele que se prepara para que as informações cheguem aos educadores; que lê e estuda para se preparar a fim de garantir que os educandos sejam atendidos e garantidos os seus direitos de aprendizagem, ou seja, entra em ação seu papel mobilizador.

Para que seja capaz de alcançar os professores, foi necessário se apropriar de decretos que definiram o Teletrabalho, dos inúmeros memorandos-circulares, aprender a lidar com os meios digitais e ainda conhecer por quais meios os educandos de sua escola conseguiriam ter maior acesso às propostas de aprendizagem para que não se distanciassem tanto das aprendizagens iniciadas.

Desafio? Não apenas. Desafio gigantesco.

Porém, se há uma palavra que possa representar todo esse trabalho é SUPERAÇÃO.

Ainda há muito que se fazer, muitos termos que precisam ser apropriados e melhor colocados, pois não são nomes simplesmente, denotam uma concepção de educação e isso faz toda a diferença.

Mediante tudo o que foi colocado, sabemos que outros desafios surgirão em 2021, mas temos uma certeza: o trabalho do Professor-coordenador e da Professora-coordenadora Pedagógicos será essencial para que os educandos da Rede Municipal de Educação tenham suas aprendizagens garantidas.

Referências

Escutar as crianças (de verdade) não só demonstra afeto mas favorece seu desenvolvimento. 12 de abril de 2019 .Disponível em: <https://labedu.org.br/escutar-criancas-afeto-desenvolvimento-adultos/#:~:text=A%20import%C3%A2ncia%20de%20escutar%20crian%C3%A7as,ainda%2C%20%C3%A9%20a%20express%C3%A3o%20musical%3B>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** 1. Ed. – São Paulo: Panda Books.2020. 200 pp.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. **Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN, 2019.**

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. **Roteiros de Estudo e/ou Aprendizagem - Orientações aos Educadores.** 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/solangeta/Downloads/Roteiro%20de%20Aprendizagem%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20os%20Educadores%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/solangeta/Downloads/Roteiro%20de%20Aprendizagem%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20os%20Educadores%20(2).pdf). Acesso em 22 de outubro de 2020.

LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.) **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar - Changemaking: the power of the school community Protagonismo: el poder de cambio de la comunidad escolar.**, 1ª edição. São Paulo - Ashoka / Alana. Ano de publicação: 2017.

O PROGRAMA SABERES EM CASA E SUA ARTICULAÇÃO COM A PROPOSTA CURRICULAR QSN – QUADRO DE SABERES NECESSÁRIOS

Thatiane Coutinho Melguinha Pereira

Historicamente, a educação pública é marcada pela luta pela ampliação dos direitos fundamentais a todos os cidadãos. O direito à aprendizagem, cujas raízes históricas remetem ao estabelecimento da educação pela Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental, subjetivo e inalienável, tem, na Proposta Curricular do município, a fundamentação de saberes. A nomenclatura adotada pelo documento, ao superar a superficialidade dos termos conteúdos e disciplinas, expressa o entendimento da educação como um processo em que as aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais são indissociáveis, as quais constituem as aprendizagens essenciais que devem compor cada saber. Tal como esclarece o QSN (2019):

Esse termo supera a ideia de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos no período da escolarização, descaracterizando a educação como privilégio e seu caráter utilitarista, além de não hierarquizar nem priorizar nenhum conhecimento. Asseguram-se, assim, os princípios éticos, estéticos e políticos dos currículos, conquistas da democracia no Brasil (QSN-Introdutório, 2019, p.59).

Como objetivo de garantir que cada saber, bem como as aprendizagens essenciais que o caracterizam, seja apreendido no processo de ensino e aprendizagem, a Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários fundamenta sua concepção de educação em uma perspectiva de currículo integrado e interdisciplinar, capaz de promover a integração entre os diferentes saberes, a ressignificação de tempos e espaços e a articulação entre as áreas do conhecimento. Por interdisciplinaridade, portanto, compreende-se a ação educativa que não privilegia uma única área do conhecimento, mas que reconhece os diferentes objetos de aprendizagem em sua complexidade, permeando todas as áreas do saber. Dessa forma, o documento assinala que:

A prática colaborativa entre os saberes, compreendida como ações interdisciplinares e transversais, acrescenta possibilidades de arranjos e maior alcance de sentido ao que se aprende. Abordagens que consideram metodologias e estratégias interdisciplinares favorecem aos educadores a compreensão de que os educandos são sujeitos ativos em seu processo educativo e a importância da comunicação como um fator imprescindível para a aprendizagem (QSN-Introdutório, 2019, p. 21).

Neste sentido, a ludicidade é compreendida como o fundamento de toda ação educativa. A atividade lúdica está presente em todas as fases da vida e, no âmbito da educação escolar, em todas as etapas e modalidades, é capaz de potencializar as situações de aprendizagem ao promover a sensação de liberdade, criatividade e prazer na relação com o outro e com o objeto de conhecimento. Nos termos do QSN (2019),

Na educação escolar, a ludicidade deve ser um dos fundamentos para uma aprendizagem que, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, possa ser construída de forma mais prazerosa e significativa (QSN-Introdutório, 2020, p. 56).

Ainda de acordo com a Proposta Curricular, por atividade lúdica, compreende-se aquela que permite ao educando, em sua relação com o conhecimento, a possibilidade de fruir, decidir, escolher, descobrir, questionar e propor soluções. A atividade pedagógica que tem a ludicidade como fundamento da ação educativa é aquela que, em respeito aos diferentes Tempos de Vida, valoriza as experiências, as características da vida cotidiana, anseios e interesses dos educandos.

A escola, ao tomar como referência a Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários, necessita compreender sua importância como “espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, de ampliação da experiência humana e de promoção do acesso ao conhecimento: um lugar para pensar, questionar e organizar as informações em redes de significados” (QSN-Introdutório, 2020, p. 45). Dessa forma, deve promover e facilitar o acesso dos educandos aos bens culturais e da pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a relação intrínseca entre os fatos sociais que marcam a vida em sociedade e a ação educativa, de forma a compreender o alcance e importância de suas ações nos diferentes momentos históricos.

No cumprimento de suas ações, cabe à escola exercer a autonomia que lhe é conferida pela legislação educacional brasileira, na elaboração e execução de sua proposta pedagógica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, artigo 12), com base na Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários e em articulação com a rede de ensino em que está inserida, tal como expressa o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, Artigo 15).

Considerando as diferentes dimensões da experiência educativa, a função social da escola e a articulação entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares e, ainda, com base na Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários, documento norteador de todas as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da rede municipal de educação, faz-se oportuno ressaltar que a escola tem papel indispensável no conjunto de medidas adotadas para dar continuidade às ações educativas da rede durante o período de isolamento social e pandemia.

O Programa Saberes em Casa, veiculado publicamente por meio da televisão e da internet, constitui o ponto de partida para ações educativas que devem ser ampliadas sistematicamente, em um esforço conjunto que inclui a Secretaria de Educação, as unidades escolares e as famílias. Em concordância com nossa Proposta Curricular, toda ação pedagógica deve ser intencional e não deve constituir um fim em si mesma, pois trata-se de um elemento inicial para a construção de uma rede de significados e aprendizagens mais amplas.

Assim, é importante que haja a compreensão do Programa Saberes em Casa, em consonância com nossa Proposta Curricular, como um disparador para a aprendizagem dos nossos educandos, superando a ideia do conhecimento acabado ou mesmo da aula pronta. Cada aprendizagem oportunizada por meio do programa necessita ser aprofundada e ampliada em conjunto com a escola e a família. Em face do isolamento social, a escola é o agente com maior potencial para o direcionamento das ações que devem ser encaminhadas a partir da veiculação dos programas, pois mantém um relacionamento estreito com a comunidade escolar, reconhecendo suas necessidades, limites e possibilidades.

É ainda oportuno ressaltar que a Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários reconhece e legitima as diversas formas de aprender, assim como corrobora as diferentes modalidades organizativas da ação pedagógica, possibilitando que cada unidade escolar tenha a liberdade de organizar suas atividades segundo suas características e singularidades, sendo possível a realização de unidades didáticas, sequências didáticas, projetos temáticos, projetos de pesquisa científica e tantas outras formas.

Para que seja possível superar a fase do isolamento social com a garantia de um trabalho pedagógico efetivo, faz-se necessário que cada segmento reflita sobre o alcance de suas ações, de forma a contribuir para que o distanciamento no convívio social não implique também em um distanciamento do conhecimento e da apreensão de novos saberes por parte dos educandos.

O PROGRAMA SABERES EM CASA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Zentner Tesche

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar.” (Mia Couto, 2015)

Primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é destinada às crianças de zero a cinco anos, e tem como responsabilidade assegurar a aprendizagem, o desenvolvimento, o direito a uma educação de qualidade social e a infância. (QSN – Educação Infantil, 2019, p. 7)

De passado recente, as grandes mudanças na legislação que se refere à Educação Infantil começam em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, que passou a estabelecer acesso às creches e pré-escolas como um dever do Estado e direito de todas as crianças brasileiras. Até então, a Educação Infantil não era considerada uma etapa da Educação Básica e, por isso, uma grande parcela da população não tinha acesso.

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares. (Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G., 2009, p.79)

Resgatando a história, é possível perceber as mudanças de paradigmas ao longo das décadas, bem como os avanços conquistados após a luta de diversos movimentos sociais, em especial das mulheres. Seu início assistencialista, que seguiu posteriormente para uma educação compensatória para as crianças das classes menos favorecidas e depois para a criação dos primeiros parques infantis, entre outras passagens, revela o pensamento de cada época sobre a criança e o espaço que ela ocupava na sociedade, repleto de marcas e discursos, até chegar na Educação Infantil que é conhecida hoje.

A concepção de infância foi fundamental para esta nova forma de olhar a educação das crianças pequenas, sobre isso nos esclarece a professora Márcia Gobbi:

Sabe-se que a infância é uma construção social e histórica. Neste período da vida, meninos e meninas são considerados sujeitos históricos e de direitos, o que constitui formas de estar no mundo manifestas nas relações e práticas diárias por elas vivenciadas, experimentando a cada instante suas brincadeiras, invenções, fantasias, desejos que lhes permitem construir sentidos e culturas das quais fazem parte permitindo-nos afirmar que são ativos, capazes, com saberes diversos, que se manifestam com riqueza demonstrando suas capacidades de compreender e expressar o mundo. (Gobbi,2010, p. 1)

Nessa concepção, o brincar surge como a atividade principal que a criança aprende, sendo ele, junto as interações, um dos eixos norteadores da proposta pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), retomados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em nossa Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN (2019):

As crianças representam o mundo mediante um processo ativo na invenção e na produção de novos significados, saberes e práticas por meio do brincar, que é de suma relevância para o processo psicológico de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças vivenciam no ato de brincar experiências em seus contextos socioculturais. Nessa perspectiva, por meio da brincadeira, que envolve interação das crianças em diferentes papéis, as relações sociais que esses papéis criam começam a ser desvendadas pelas crianças. À medida que constroem novos conhecimentos, elas ampliam sua capacidade de reflexão e ação sobre si, os sujeitos e os objetos com os quais se relacionam. (QSN – Educação Infantil, 2019, p. 8 e 9)

O isolamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus, fez com que se repensasse as ações para a Educação Infantil, diante das novas circunstâncias, uma vez que as crianças não estariam mais junto a seus pares, porém sem perder de vista o respeito a infância e suas formas próprias de aprender e se relacionar com o mundo.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes para orientar escolas de educação básica e instituições de ensino superior durante o período de pandemia, para a Educação Infantil o CNE estabeleceu que as escolas considerem em suas ações que “as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente.” (CNE, 2020, p. 10)

O Programa Saberes em Casa organiza suas atividades com propostas lúdicas diárias, chamadas de “Alecrim dourado, brincadeiras e cheirinho de saudades”, além de outras diversas proposições que estimulam a curiosidade das crianças por assuntos do cotidiano e todo o universo que se encontra ao seu redor,

através de diferentes recursos, conforme orienta nossa Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN (2019):

Desde a etapa da Educação Infantil, podem ser usados imagens, animações, vídeos e sons que representam os conhecimentos dos educandos em suas narrativas. Sendo assim, é de suma importância que haja intencionalidade nas atividades propostas para os educandos a fim de potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia, a iniciativa, a criatividade e a autoestima, viabilizando a interação com as tecnologias digitais. (QSN – Educação Infantil, 2019, p. 11)

É importante esclarecer que o Programa Saberes em Casa abrange todas as faixas etárias, por acreditar que não há limitação para o conhecimento, bem como estabelecido na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN (2019), que tem a “noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia” (LIMA, 2001, p. 9 apud QSN – Introdução, 2019, p. 52).

Referências

CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Portal MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164>) Acesso em: 15 de maio de 2020.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas.** Portugal. Ed Caminho, 2015.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (1). **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-Line, 9(33), 78-95. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555> Acesso em: 15/05/2020

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Silvia Piedade de Moraes

A construção do Eu ou da ideia de si mesmo é um processo complexo e não linear que tem início na primeira infância. Como construção é sabido que ao longo da vida estamos sempre nos transformando, modificando nosso modo de pensar, de ver o mundo, de se posicionar e agir na coletividade. O sujeito é formado pelo conjunto de experiências, acontecimentos, conhecimentos, valores e atitudes que vive e observa, mas não é um resultado, é alguém que internaliza, reflete, ressignifica esses elementos a partir de construções já internalizadas sobre a ideia de si mesmo. Estão presentes nessas subjetividades a autoestima, a autoimagem, o sentimento de pertencimento, a afetividade e suas formas de expressão, entre outros. Portanto, nada mais complexo e dinâmico que a construção das identidades ou do Eu.

Esse processo de construção identitária se relaciona diretamente com o que chamamos de diferença, já que identidade surge de ‘identificação’, ou seja, daquilo que é idêntico. No entanto, só é possível criar os mecanismos de reconhecer a si mesmo quando podemos apontar o que não somos. A Pedagogia há muito tempo apresenta que os bebês no início de suas vidas são uma unidade, pois têm a ideia que a mãe (ou a pessoa que executa a maternagem) e ele são a mesma pessoa². Quando o bebê começa a perceber que não está de fato unido, usa mecanismos importantes para sua sobrevivência, como chamar a atenção pelo choro, tocar o rosto das pessoas experimentando a diferença, mostrando predileções por alimentos, pessoas, brinquedos e etc., ou seja, explorando o mundo ao seu redor. Outra característica interessante nessa fase da vida é o reconhecimento da palavra não. Ela é especial para as crianças que no início gostam bastante de usá-las. Muitos adultos perguntam aos bebês “Você me ama?” e eles sem pestanejar respondem “não!” (rsrsrsrs). Parece triste, mas é saudável. É o início de um posicionamento que testa o ambiente e a capacidade dos responsáveis em amá-lo em diferentes circunstâncias. Quando a criança vive esse processo de desprendimento com tranquilidade, internaliza segurança e na creche não é diferente, pois ela elege uma ou mais educadoras como referência, atesta e busca segurança e tranquilidade para explorar o ambiente.

A imagem, por exemplo, tem valores bem destacados em nossa sociedade e, muitas vezes, esses afetam diretamente a construção da autoimagem dos educandos.

² Como por exemplo, Jean Piaget, Donald Winnicott e Melaine Klein são alguns desses.

A formação da identidade étnico-racial, por exemplo, da população negra³ e indígena está imersa em preconceitos e muitas formas de discriminação. Na educação infantil, o espelho deve ser objeto de uso pedagógico, pois para a criança que vai à escola a autodescoberta de sua imagem ocorre no dia a dia quando consegue perceber a si mesma e ao mesmo tempo reconhecer-se como diferente dos outros. Deixemos as crianças se olharem! Na infância a escola é muitas vezes o segundo espaço de socialização, mas o primeiro no tamanho da diversidade que a criança convive.

O brincar é uma das linguagens da criança e a função simbólica, um importante mecanismo de apropriação do mundo que a cerca. A imaginação, a atividade criativa, não só é funcional para a aprendizagem, mas é fundamental para o desenvolvimento de saúde mental e emocional. A capacidade de simbolizar, brincar simbolicamente interpretando o mundo, achando saídas para suas angústias, reproduzindo conflitos e aprendendo a resolvê-los são indícios de que mais tarde poderão lidar com problemas reais da vida cotidiana imaginando saídas e usando do mecanismo de resiliência⁴ construído. Brincar é fundamental para a construção de um Eu mais seguro, criativo e esperançoso.

Posteriormente, as crianças querem escolher suas roupas, fazem birras, relutam, agem com teimosia por motivos idênticos aos mencionados acima, mas em escala maior. Algumas vezes, as famílias observam que a criança se identifica com professores e busca agir e até vestir-se de modo semelhante. Mais tarde, escolhem ídolos e se organizam em grupos com alguma identificação comum como a roupa, a forma de pensar, ser fã de um artista e etc. Na verdade, estão em busca de uma identidade própria e para isso precisam experimentar.

O trabalho mais complexo é nessa fase, pois caso estejam vulneráveis socialmente, podem ser facilmente levados por lideranças mal-intencionadas a caminhos que sejam prejudiciais. O equilíbrio entre o espaço que as crianças e jovens precisam e a garantia de sua segurança é sempre de difícil delimitação, por isso, como destacado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA a responsabilidade por eles sempre se dará no tripé família, Estado e sociedade.

A educação escolar deve ser não apenas um espaço seguro, mas um lugar onde as aprendizagens possam conduzir os educandos às escolhas seguras para si e para o outro. Isso é possível quando dentro de sua função social, a escola realiza em qualquer etapa da escolaridade o binômio educar-cuidar⁵, tanto quanto, em seu trabalho pedagógico promove, incentiva e organiza aprendizagens sobre valores,

³ De acordo com o IBGE é a junção da população de pretos e pardos.

⁴ Capacidade de suportar emocionalmente uma situação visando superar os desafios do momento.

⁵ Resolução CNE/CEB 4/2010 – Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

atitudes, procedimentos e conceitos que se relacionem com a formação de um sujeito autônomo, ético, com apreço ao pluralismo, à diversidade, à justiça social e à paz (QSN-Introdutório, 2019).

Na Proposta Curricular- Quadro de Saberes Necessários (2019) todas essas questões estão explícitas na concepção de educação como trabalho essencial da qualidade formativa que se almeja aos educandos. No caderno introdutório há menção sobre a importância da formação humana voltada para uma Educação em Direitos Humanos, cujos princípios estão destacados em respeitar e valorizar as diferenças e identidades como riqueza da coletividade. Na Educação Infantil o campo de experiência O eu, o outro e o nós, mostra a importância dessa etapa da educação escolar na formação dos sujeitos e no Ensino Fundamental o eixo O educando – Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos: interações, afetividades e identidades, ressalta a intencionalidade do fazer pedagógico e sua responsabilidade com a formação e mudanças sociais. Na Educação de Jovens e Adultos, em todos os eixos, há menções sobre a valorização das identidades e da riqueza das diferenças culturais. O acesso a conhecimentos seguros e à valorização da ciência também faz com que haja mudanças de posição das pessoas no mundo, sobretudo, no modo como encaram os desafios da vida cotidiana.

Dessa forma, a educação escolar é parte fundamental na construção do Eu do educando. A escola pode ser o lugar em que ele viva experiências mais positivas sobre si mesmo, pode ser o contraponto fundamental para escolher melhor sua posição no mundo, ou seja, nas escolhas que fará sobre seus atos considerando os impactos em si e nos outros. A educação escolar pode ser o lugar para vislumbrar voos mais altos em sua vida e reforçar a ideia de que vale a pena vincular-se aos valores e atitudes construtivas.

A religiosidade, a espiritualidade, o sentimento de pertencimento étnico-racial, os gostos pessoais, as crenças, a valorização da cultura local são partes das nossas identidades, no plural, pois há muitas identificações – identidade étnico-racial, identidade de gênero, identidade profissional, identidade cultural e outras que nos tornam sujeitos únicos. O **EU NO MUNDO** é um lugar especial, pois está no corpo, na mente, nos afetos, nas aprendizagens e é nesse MUNDO amplo e ao mesmo tempo particular que cada professora e professor pode ajudar a torná-lo um lugar muito bom para viver!

Se como já reforçamos anteriormente o sujeito não é resultado, mas é processo, a educação escolar pode ser impulsionadora de mudanças e a docência seu agente para a transformação. O ambiente escolar é o mais rico em diversidade e diferença⁶ e, por isso, fundamental no trabalho com a dialogicidade, a escuta ativa

⁶ Os termos mostram que não representam a mesma coisa porque a diversidade carrega ainda a ideia de um grupo com iguais características e a diferença representa sua unicidade. Para saber mais, veja no texto Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Edilene Ropoli.

e respeitosa que não pretenda acabar com os conflitos, mas ensinar a conviver com eles sem levar-se à violência. Para isso, é preciso desvelar os currículos ocultos por onde ainda

circulam a omissão diante de uma injustiça ou quando se reforça essa ou aquela identidade como coerente e correta, e ainda quando há pesos diferentes para determinadas trajetórias e histórias de vida. Se a ação docente não conduzir o processo para o inverso disso, rompe com seu papel essencial de formar uma sociedade humanamente melhor. Da creche à Educação de Jovens e Adultos - EJA, a educação escolar é fundamento na formação dos sujeitos e, para aqueles profissionais que reconhecem que cada educando carregará um pouco de sua presença ao longo de toda sua vida, é possível entender a frase do filósofo Mario Sergio Cortella – “não só fazer bem aquilo que se faz, mas fazer o bem com aquilo que se faz”⁷.

⁷ Educação, Convivência e Ética - Audácia e Esperança! Mario Sergio Cortella. Editora: Cortez, 2015.

NÓS: POVOS BRASILEIROS

Cláudia Simone Ferreira Lucena

Para os que chegavam, o mundo em que entravam era a arena dos seus ganhos, em ouro e glória. Para os índios que aqui estavam nus na praia, o mundo era um luxo de viver (...). Este foi o encontro fatal que ali se dera. (RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro - a formação e o sentido do Brasil, 1995, p.15)

Assim, tem início um dos capítulos da nossa história como povo brasileiro: portugueses e indígenas um (des)encontro marcado por diferenças extremas quanto a forma de compreender e conceber o mundo à sua volta.

Apesar de mais de quinhentos anos já se passarem, os impactos desse encontro ainda perduram, foram remodelados ao longo do tempo, no entanto, a base de desigualdade que definiu a relação entre portugueses-colonizadores e indígenas-colonizados se mantém, na qual interesses econômicos e de dominação levaram (e levam) um povo a ser expropriado naquilo que lhe é mais valioso: sua Terra.

O Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2018, sistematizado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), aponta que a maior violência contra os povos indígenas é a destruição de seus territórios, uma vez que a concepção destes sobre a terra é muito diferente da visão utilitária estabelecida pela sociedade ocidental, para os indígenas prevalece como princípio, o respeito à terra e aos seres da natureza, considerados sagrados e o centro do que somos como humanidade.

Atualmente, são 1296 terras indígenas no Brasil, que correspondem a 13,8% das terras do país, sendo que destas, mais de 50% não tem o processo de demarcação totalmente regularizado. Quanto à população indígena, segundo o Censo IBGE 2010, são mais de 305 povos que somam 896.917 pessoas.

Considerando estes dados e a estimativa de que na época da chegada dos portugueses viviam aqui entre 2 e 4 milhões de pessoas, pertencentes a mais de 1.000 povos diferentes, não ficam dúvidas sobre a dizimação pela qual passou os povos originários deste país.

Apesar deste contexto dramático, prevalece em nossa sociedade a naturalização destes fatos históricos, como se tal atrocidade pudesse ser justificada em nome de um processo civilizatório necessário ao progresso do país. Como explicar este fenômeno?

Vários fatores levaram a esta “pactuação” com este episódio, mas um deles pode ser considerado como um dos principais: o desconhecimento da nossa própria história enquanto povo brasileiro.

Na verdade, o desconhecimento não é dos fatos históricos, mas relaciona-se a versão unilateral destes, ou seja, a história contada apenas pelo viés do colonizador, o que contribuiu para uma visão reducionista, além de ser um dos fatores que alicerçou as bases racistas e preconceituosas da nossa sociedade.

As histórias não contadas tiram de nós algo fundamental: **a nossa identidade enquanto um povo que se constitui pela diversidade**, quanto a esta afirmação cabe mencionar as considerações da Professora Nilma Lino Gomes, sobre as identidades sociais:

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (LINO, Nilma, apud LOURO, 2003).

A formação do que somos hoje como povo brasileiro é decorrente da miscigenação, uma fusão biológica e cultural dos povos indígenas, europeus e africanos, que teve início com a chegada dos portugueses e se prolongou por todo o período colonial. Um processo histórico marcado por capítulos violentos, em que a perspectiva de dominação e expropriação se inicia com os indígenas e se intensifica com os povos africanos, retirados de seu continente e submetidos a toda forma de desumanização.

Os africanos trazidos para o Brasil eram intencionalmente separados pelos mercadores de escravos, tanto de seus grupos étnicos como das próprias famílias, impedidos de manifestar sua religiosidade e a língua materna, obrigados a trabalhar como escravos e escravas, enfrentavam castigos cruéis e a violência sexual, diante de tudo isso, para sobreviverem tiveram que se reinventar.

Uma das crenças que marcou o processo de colonização foi de que negros e indígenas teriam sido passivos, isso, dada a condição de inferioridade em relação ao colonizador, uma vez que, eram considerados não civilizados, isto é claro, a partir da ótica ocidental sobre o que seria civilidade. Contudo, ao contrário do que se propagou como história, o fato é que houve resistência por parte dos negros e indígenas, os quilombos e os conflitos contra as investidas dos bandeirantes reafirmam este posicionamento.

Não podemos esquecermos de outro aspecto que influenciou a construção das relações étnico-raciais no Brasil, o mito da Democracia Racial, defendido

por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande & Senzala*, na qual se preconizava que devido à mistura de raças originou-se um “povo novo” livre de qualquer preconceito, diferença e desigualdade. Uma ideologia que se mantém contemporaneamente e tem efeitos nocivos, pois acaba por mascarar o contexto de preconceito e discriminação racial presente no país, o qual se evidencia pelo nível de exclusão social que atinge negros e indígenas, basta observar os índices de desigualdade no campo educacional, quanto a nível de renda, condições de saúde, habitação, entre outros.

Diante dos aspectos aqui abordados cabem algumas reflexões, a principal delas diz respeito à educação, que tem um papel imprescindível na reconstrução das imagens dos povos negros e indígenas, essencial na superação das visões distorcidas instaladas há quatro séculos em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, se pauta a **Proposta Curricular da Rede – Quadro de Saberes (QSN) - 2019**, o que se evidencia a partir de um de seus princípios:

A educação é um direito social fundamental e tem como desafio a transformação da sociedade na superação de preconceitos e barreiras sociais de manutenção de desigualdades econômica, cultural, de gênero, raça e etnia, entre outras. Para tanto, faz-se necessária a construção de uma escola pautada pelos princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. (QSN - INTRODUTÓRIO, 2019, p.10)

Atrelada a esta questão, é fundamental a discussão sobre currículo. As indagações sobre o que ensinamos é um ponto de partida significativo, assim, antes de qualquer coisa, cabe nos perguntar: **Qual currículo pode refletir o complexo e intenso processo de constituição do povo brasileiro?**

Para este questionamento um aspecto essencial diz respeito à construção de um currículo que se desvincule da visão eurocêntrica, que legitime as contribuições do povo negro e dos indígenas para a nossa sociedade, na direção apontada pela Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11645, de 10 de março de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Neste sentido, cabe ainda refletir: **Quais são nossos saberes sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros?**

Não podemos perder de vista um ensino que busque reparar uma história de preconceito e discriminação vivida por negros e indígenas; que preconize a não inferiorização das culturas e sim a importância da afirmação das identidades multi-

culturais, de valores de respeito e convivência entre os diferentes povos, como nas palavras do Professor Kabengele :

“Nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.” (MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola, 2005).

O nosso comprometimento há de ser por um currículo e uma prática pedagógica que garantam aos educandos e educandas direitos de aprendizagem sobre as histórias (e não uma única história) do nosso país.

Por fim, cabe reafirmar, é neste tecido composto por diferentes texturas e cores que se dá a identidade do que somos. Assim, nos reconhecemos um mosaico de culturas e favorecer a expressão destes diferentes universos que nos compõem, não nos fragmenta ou nos inferioriza, como afirmam aqueles que defendem a hegemonia cultural como condição para o progresso de um povo, pelo contrário, nessa pluralidade nos evidenciamos como sujeitos históricos e nos fortalecemos como sociedade.

Referências

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: SECAD/MEC 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro - a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Site do Conselho Indigenista Missionário/CIMI: <https://cimi.org.br/>

BRASIL: UM PAÍS CRIADO NA DIVERSIDADE

Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro

A diversidade de povos, culturas, hábitos, brincadeiras e festividades que influenciam e permeiam nossa sociedade é abundante. Como podemos afirmar isso? Basta retomarmos rapidamente como nosso país se constituiu, ou seja, a imigração e miscigenação entre indígenas, portugueses, holandeses, africanos, italianos, japoneses e tantos outros povos que partilharam e influenciaram essa multiplicidade cultural que temos hoje no Brasil.

Por exemplo, é tradição das famílias japonesas retirar os calçados antes de entrar em casa e muitos de nós adquiriram esse hábito, apreciamos sua culinária, o rodízio de comida japonesa, colecionamos gueixas, bonsais e outros artefatos desse povo, inclusive, em São Paulo, temos o bairro da Liberdade onde encontramos variedades alimentícias e culturais do Japão e da China.

Temos os indígenas que se alimentam da mandioca, das frutas, dos peixes e das carnes caçadas, alimentação muito parecida com a nossa cotidiana, não? Herdamos muitas de suas tradições e costumes. Já os colonizadores trouxeram pão, queijo, arroz, doces e vinhos, complementando gradativamente os nossos hábitos alimentares e, para deixar nossa cozinha mais picante e saborosa, os africanos implementaram na culinária nacional o azeite de dendê e especiarias como as pimentas, dando origem a várias comidas afro-brasileiras, entre elas, o famoso e saboroso acarajé.

Esse capital cultural foi se constituindo com a socialização e integração dos povos em diferentes contextos sociais, inclusive, nas brincadeiras, jogos, cantigas. A cantiga, por exemplo, é um tipo de canção popular relacionada às brincadeiras de roda que incorporou elementos das culturas africana, europeia e indígena. Você sabia? Brinquedos como: peteca, bilboquê, arco e flecha, peão, perna de pau, boneca makena, pega-pega, esconde-esconde foram inventados pelos indígenas, africanos e europeus.

Em meio a tantas partilhas culturais, temos a música brasileira com ritmos diversificados criada por instrumentos como: apitos, buzinas, trombetas e flautas de origem indígena, o atabaque, o berimbau e o afoxé de origem africana. Os ritmos, sons e danças que conhecemos e apreciamos hoje, como: axé, samba, pagode, MPB, surgiram da mistura cultural tão latente no Brasil.

Percebemos também, a diversidade linguística e suas singularidades, como o **R** carregado dos paulistas, o **X** acentuado dos cariocas, o **TCHÊ** dos sulistas, o **UAI** dos mineiros e tantas outras variações e idiomas encontrados em São Paulo, em Guarulhos, nas escolas e em nossas casas.

Resumindo, não é possível conviver numa sociedade tão plural se não aprendermos a respeitar a diversidade, a diferença - já que SOMOS TODOS DIFERENTES, e a história de vida de cada sujeito desta sociedade.

Destacamos em toda esta diversidade as diferentes maneiras de brincar, compreendendo que os jogos e as brincadeiras também são manifestações culturais que oportunizam a aprendizagem e desenvolvimento.

Você já pesquisou como surgiram algumas brincadeiras? A perna de pau e a peteca, por exemplo, tem origem indígena e são brincadeiras presentes em nossa sociedade, outra brincadeira muito conhecida é a amarelinha de origem europeia e que, dependendo da região do Brasil, é nomeada de maneira diferente, além de apresentar variações na forma de brincar.

O brincar também se aprende! É importante para adultos e crianças, aprendemos a brincar com os pares e também com as crianças. É preciso que a cultura lúdica esteja presente em nossas vidas, pois além de prazerosa ela contribui para o desenvolvimento da criatividade, imaginação, interação e socialização.

O EDUCANDO SURDO E A LIBRAS

Aretê Azevedo do Espírito Santo

Vamos pensar como se dá a comunicação por crianças ouvintes? Pensou? Bom, temos como premissa, que os bebês entre a “... 27ª e 30ª semana de gestação, escutam e identificam vários sons, como vozes e músicas, e podem se assustar com barulhos altos e repentinos...”.⁸ E nesse momento, quanto mais estímulos proporcionarmos, melhor será seu aproveitamento após o nascimento e isso o acompanhará a vida toda, inclusive no período escolar.

Agora, vamos transferir isso para bebês e crianças surdas. Sabendo que quando nascem, por não terem tido a oportunidade de valer-se dos estímulos auditivos externos, não terão uma recordação desses sons trabalhados anteriormente, o que vai desencadear diferentes situações em seu contexto social, sendo o primeiro deles a comunicação. E em primeira instância, a comunicação no contexto familiar.

Você já parou para pensar em como então se dá a comunicação das pessoas surdas? Como se dá o processo de aprendizagem? Ou, o que é primordial para que o surdo se desenvolva intelectualmente? Com esses questionamentos, chegamos então a um tema bastante discutido nos dias atuais: Libras, que língua é essa? Do que se trata? Qual sua importância... dentre tantas outras perguntas.

Para início de conversa, devemos ter claro que a Libras:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

*Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.*⁹

⁸ [https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/Caderneta-Gest-Internet\(1\).pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/Caderneta-Gest-Internet(1).pdf)

⁹ Lei de Libras - Lei 10436/02 | Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002

Conforme nos diz Skliar (2005)¹⁰, a dificuldade de aprendizagem do surdo está mais ligada a questões linguísticas e culturais, do que à própria deficiência, enfatizando que as questões de comunicação e compreensão, estão mais relacionadas com suas necessidades especiais. Por isso, destacamos a importância das políticas de inclusão e acessibilidade, como forma de garantir-lhe o direito de se comunicar com sucesso, tornando-se agente crítico e social. Sabendo que Libras é a Língua de instrução do surdo e que é por meio dela que se dá todo o conhecimento de mundo, a condição maior para se garantir esse acesso é oportunizando possibilidades de comunicação em contexto familiar ou escolar, o mais cedo possível, afim de que não sejam criadas barreiras que o impeçam de conviver em sociedade.

Prado (2015)¹¹, nos relata a necessidade de a escola estabelecer compromisso com um ambiente favorável à aquisição da língua, pois sem essa exposição à língua, os surdos apresentariam grandes dificuldades na constituição do pensamento. Portanto, partilhando da ideia de Quadros (2008)¹², a proposta educacional deve além de ser bilíngue, ser bicultural, com a intenção de se garantir rápido acesso da criança surda à comunidade ouvinte e para que ela se reconheça como parte da comunidade surda, demonstrando sua identidade. Essa proposta deve ainda tornar acessível ao aluno surdo as duas modalidades linguísticas: A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Como se dá a educação de surdos no município de Guarulhos?

Sabemos que a língua de sinais apresenta uma estrutura linguística de modalidade espaço-visual e é completa como outra língua qualquer. É a língua natural da comunidade surda, que apresenta seus regionalismos e são diferentes para cada país.

A aprendizagem do surdo se dá prioritariamente no contato com um surdo adulto de referência, que possibilite constantes trocas e desenvolvimento linguístico em sua primeira língua. Quanto ao aprendizado em sala de aula, "*...sua leitura de mundo é feita através de experiências visuais e concretizadas em sua língua natural.*"¹³

Em Guarulhos, atuamos com Classes Bilíngues em Escolas Polos, de referência para educandos surdos. Essas escolas contam com professores polivalentes bilíngues usuários da Libras, e que tem por função incluir esse sujeito surdo na comunidade escolar. As aulas são ministradas em língua de sinais sempre buscando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem um ensino eficiente e de qualidade, para tanto, nos valem da visualidade.

¹⁰ SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005

¹¹ PRADO, R. M. Inclusão de alunos surdos: uma proposta de educação bilíngue em escola pública de Niterói/RJ. Revista Entreideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 87-107, jan/jul 2015.

¹² QUADROS, R. M. Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

¹³ 6 Maiores informações no endereço: www.portaldaeducacao.com.br . Acesso em 4 ago 2020

Esse momento diferente que estamos vivendo nos oportunizou de certa forma, um olhar ainda mais cuidadoso e aguçado acerca do planejamento das atividades remotas elaboradas e disponibilizadas para os educandos Surdos da rede municipal.

A proposta para atendimento dos alunos adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, por meio do Programa Saberes em Casa, aborda temas bastante relevantes e todos interpretados em Libras, por uma equipe de professores e intérpretes da própria Rede. Após assistir as propostas, essa equipe faz uma curadoria de tudo o que é apresentado buscando complementar os temas mais apropriados de forma a contemplar a compreensão de todos, apropriando-se dos diversos recursos visuais, validando assim, a experiência visual como um fator de suma importância na educação de surdos, pois sabemos que os surdos, independentemente de sua idade ou escolaridade aprendem por meio da visão.

Portanto, quanto mais nos utilizarmos de recursos visuais de qualidade, melhor será sua construção de significados, por esse motivo é tão importante a busca e construção constante ao se planejar atividades com recursos visuais, que venham garantir a aprendizagem desses educandos e um amplo desenvolvimento de sua língua de instrução, além de uma inserção qualificada tanto na comunidade escolar, quanto nos diferentes contextos sociais, onde faça parte.

Pesquisa

Linguagens & Cidadania

“Articulação entre a Literatura surda e a Libras no ensino de Língua Portuguesa a aprendizes surdos: uma proposta de material didático bilíngue” *

*Texto utilizado como referência

CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mônica Herrero

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.
Boaventura de Souza Santos

Algumas semanas atrás, num sábado à noite, o celular disparou... mensagens de dois contatos da agenda, porém há tempo não chegavam mensagens destes. Ao ouvir, a emoção invadiu a escuta, pois eram de estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA de uma escola em que atuei. Um casal, ambos enviando mensagens de agradecimento pela conclusão dos estudos no Ensino Médio.

Nossa rede não conta com a modalidade de Ensino Médio, porém o agradecimento acontecia por todo período em que estiveram na Unidade Escolar da nossa rede, pois diziam que só haviam alcançado essa conclusão devido à nossa escola, local em que iniciaram os estudos no 1º semestre do Ciclo I (correspondente ao 1º Ano do Ensino Fundamental) e de lá saíram após quatro anos, ao concluírem o Ensino Fundamental II.

Os agradecimentos, permeados de muita emoção e carinho, tratavam de sempre terem sido acolhidos com respeito na escola, de todo acompanhamento que tiveram durante o processo com atenção e muita paciência dos (as) educadores (as) e mais que isso, de serem ouvidos e, mesmo ainda quando pensaram em desistir, diante das agruras de suas vidas, eram estimulados pelos (as) educadores (as) e gestoras para que seguissem em frente e não desistissem. Dessa forma, compreenderam a importância do estudo, da formação e comentaram ainda nas mensagens o intuito de seguirem em frente, agora, para a Universidade.

Sabemos que esse lindo agradecimento é um entre inúmeros que todos (as) nós educadores (as) da EJA temos a alegria de receber. E para quem acredita realmente na capacidade de transformação da educação, bem-vindo (a) à Educação de Jovens e Adultos!

Esta modalidade é naturalmente diversa, em que as diferentes faixas etárias, culturas, credos, gêneros se encontram e socializam toda essa diversidade. Nela cabem todos, todas e todes que precisam da escola, seja pela faixa etária a partir de 15 anos e sem limite de idade, seja pelas pessoas que por ela procuram, geralmente sujeitos que não tiveram oportunidade para os estudos, foram

excluídos ou interromperam pelos mais variados motivos.

Importante sabermos que a Constituição Federal de 1988 e Alterações do Artigo 208 (Emenda Constitucional Nº 59 de 2009) asseguram a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Educação básica, obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Na LDB 9.394/96 em seus artigos 37 e 38, evidencia-se as responsabilidades do poder público. A Resolução CNE/CEB nº1/ 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer nº. 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com as DCN/EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções, aqui brevemente apontadas:

- **Função reparadora:** restauração de um direito negado, do reconhecimento de igualdade e de uma escola de qualidade, oportunizando o acesso a todos e todas que foram privados desse direito na idade própria.

- **Função equalizadora:** promoção e equalização da permanência de todas as pessoas dos mais diversos segmentos da sociedade (migrantes, trabalhadores rurais, encarcerados, evadidos da escola regular, ...) cumprindo-se um direito constitucional de que a educação é um direito de todos.

- **Função Permanente ou qualificadora:** formação e conhecimento para a vida do educando, educação que promova o reconhecimento desses sujeitos para além da escolaridade formal, ela é o próprio sentido da EJA.

Mas, para que tais funções sejam efetivadas precisamos atender e acolher esses (as) educandos (as) de maneira que compreendam a escola como espaço deles, espaço esse de formação e transformação social. Iniciar ou retornar os estudos ao longo de suas vidas é um direito fundamental e um grande passo. Muitos (as) se quer puderam estudar ou deixaram seus estudos pelos mais variados motivos e sentem-se culpados, incapazes. Cabe a nós, educadores (as), levá-los à reflexão de que não são culpados, pelo contrário são vítimas.

Essa ideia imobilizadora reduz o ser humano à condição de adaptação, conformismo com o “status quo” e nos traz a pergunta: a quem interessa e favorece que esses sujeitos se entendam como culpados (as) e mantenham-se distantes do que é seu de direito, da emancipação social que a educação é capaz de propiciar-lhes?

Segundo Freire (1998), não há dúvida de que a educação do ponto de vista dos interesses dominantes deverá ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.

Enquanto educadores(as), comprometidos com nossa ação educativa e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, é fundante nosso compromisso com a quebra dessa prática imobilizadora. Não há como escolher trabalhar na EJA porque acho que terei menos trabalho, pelo contrário, é na EJA que teremos muitos desafios e o maior de todos a compreensão de que ela é diversa, plural e inclusiva.

Quando falamos em inclusão, diversidade e pluralidade da EJA, falamos da riqueza de seus sujeitos, que trazem consigo suas culturas, histórias de vida, conhecimentos prévios, que se encontram na escola, e essa, acolhedora como propõe-se, seja um espaço coletivo de trocas e aprendizagens.

A Inclusão Educacional, erroneamente entendida como destinada apenas aos estudantes com deficiência, compreende de fato o compromisso com a promoção da educação de qualidade. Portanto, diz respeito a todas e todos. Pauta-se na equidade, com vista à igualdade de oportunidades, e objetiva a garantia do direito humano fundamental de acesso à educação. Assim, preocupa-se tanto com o ingresso quanto com a permanência dos estudantes no sistema educacional, aspirando à transformação social para uma sociedade mais justa, participativa e igualitária. Para tal, pressupõe a valorização das diferenças humanas, considerando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais, de gênero e de identidade dos seres humanos, sem exceções. (GUARULHOS. QSN – Introdução 2019, p.31)

Não podemos aceitar que esses sujeitos sejam vistos ou tratados de maneira preconceituosa como velhos (as), evadidos, repetentes, marginais. Há exemplos de escolas e educadores (as) que se referem a alguns desses sujeitos como “aquele aluno é L.A.” (estudante em Liberdade Assistida – medida socioeducativa prevista na Lei 8069/1990). Lembrem-se, todos(as) os (as) estudantes têm identidade e respeitá-la é fundamental. Definitivamente não podemos contribuir, direta ou indiretamente, para que esses sujeitos sejam excluídos mais uma vez e se evadam.

Nós educadores(as), mediante as semelhanças e diferenças desses estudantes, precisamos reconhecer e compreender a necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas e significativas que deem vez e voz a esses sujeitos. Segundo Arroyo (2013), quanto maior a presença nas escolas e na sociedade de toda diversidade cultural e social dos coletivos na luta pela emancipação social, maiores serão as pressões pelo reconhecimento como atores sociais.

Pensarmos em propostas pedagógicas diferenciadas pressupõe olharmos para nossa Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários (QSN) - 2019, que nos evidencia a importância da educação integral e emancipadora. Para tal, precisamos manter a escuta ativa e um olhar atento e pensarmos em temas abrangentes de acordo com cada território, como: diversidade étnico-racial, diversidade de gênero, imigração e migração, inclusão social, pré-conceitos linguísticos, entre outros. Lembrando sempre, a aprendizagem deve ser contextualizada, problematizada e sistematizada frente às necessidades dos (as) educandos (as) e turmas atendidas, tornando-a significativa.

Não esqueçamos da compreensão do inacabamento do ser humano, onde aprendemos sempre! Quando a nossa fala e a nossa prática são coerentes, certamente mais e mais boas histórias acontecerão. Afinal, como dizia Eduardo Galeano.... “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias”.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

GUARULHOS. Quadro de Saberes Necessários: **Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação. 2019.

BRINCADEIRAS, RABISCOS E GARATUJAS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro

As crianças vivenciam no ato de brincar experiências em seus contextos socioculturais. Nessa perspectiva, por meio da brincadeira, que envolve interação das crianças em diferentes papéis, as relações sociais que esses papéis criam começam a ser desvendadas pelas crianças. À medida que constroem novos conhecimentos, elas ampliam sua capacidade de reflexão e ação sobre si, os sujeitos e os objetos com os quais se relacionam.
(Proposta Curricular QSN/2019, Educação Infantil, p. 8)

Desde quando e por que brincamos? Essa pergunta é o cerne de diversos debates sobre o desenvolvimento humano, mais especificamente o infantil. Crianças brincam desde a mais tenra idade quando iniciam esse brincar com o seu corpo e o da mãe na fase da amamentação e brincam de esconder no colo dos familiares. Quando começam a engatinhar manipulam objetos, fazem experimentações ao amontoar brinquedos, os jogam no chão para ouvir o barulho percebendo o modo como caem, se eles quebram ou não.

Muitas dessas experimentações feitas pelas crianças podem parecer aos olhos desatentos de alguns adultos birra, manha, falta de educação, entre outras palavras, que possivelmente não convergem com a atividade social da criança: o brincar¹⁴. Percebam que no parágrafo acima, compreendemos que é na e pela brincadeira que gradativamente a criança conhece seu corpo, sua família, os objetos, suas funções reais e simbólicas, a linguagem corporal e embrionariamente a linguagem oral.

Brincar é coisa séria e fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos pequenos. É por meio do brincar que ocorrem as enigmáticas descobertas sobre o mundo, as pessoas, a fala e a escrita, por exemplo, o gesto das crianças ao pintar, rabiscar e desenhar contém implicitamente os signos da escrita. Estes, emergem gradativamente quando são possibilitados para a criança momentos de criação, expressão, manipulação e experimentação de materiais riscantes.

À medida que a criança se desenvolve, as representações simbólicas no ato de brincar culminam na linguagem escrita. Os rabiscos começam a tomar forma, transformam-se em garatujas, estas por sua vez, em palavras que parecem soltas,

¹⁴ Ver: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 27, nº 2, jul/dez, p. 229-245, 2001.

mas encontram-se interligadas à brincadeira e ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ressaltamos que a Rede Municipal de Ensino propõe a alfabetização na perspectiva do letramento, com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos educandos respeitando os tempos de vida, suas potencialidades e considerando suas singularidades na construção dos saberes e das identidades – ampliação da autonomia e das culturas. Ademais, é preciso estimular o levantamento de hipóteses, a curiosidade, a elaboração de perguntas, a exploração, a vivência e o contato com diferentes recursos no processo de ensino-aprendizagem. (Proposta Curricular QSN/2019, Ensino Fundamental, p. 8)

Não podemos negar tal processo, mas sim, potencializá-lo de modo que respeite a criança, seu tempo de vida e suas infâncias, caso contrário, incorremos no erro de induzir nossos educandos a se tornarem ótimos copistas. Como fazê-lo, então? Brincando. Sim, brincar de cambalhota, por exemplo, possibilita a compreensão de como se desenha um círculo ou a letra “o”, essa é uma transição de gesto para signo, desta forma, ocorre uma descoberta. Da mesma forma, a relação objeto e fala que podem ser representados por meio do desenho e também por meio da escrita.

Brincando, explorando ambientes ricos em escritas diversas e experimentando os sinais escritos, a criança tem despertada a sua curiosidade sobre a função social da escrita e sua representação. Nesse sentido, é essencial sua participação em diferentes experiências que envolvam a escuta, a atenção, a fala e a imaginação, nas quais se ampliam o vocabulário, a argumentação, sentido e o significado da escrita. (Proposta Curricular QSN/2019, Educação Infantil, p. 30)

Quanto à apropriação da escrita¹⁵, a expectativa é que esse processo ocorra no cursar da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental. Geralmente é na continuação entre as etapas de ensino que “a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada” (VIGOTSKI, 2010, p. 141).

¹⁵ Ver mais em: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2010.

No Ensino Fundamental I, o brincar acontece de outra maneira, ele é vívido entre as crianças nas interações, nas pesquisas, no contar uma piada, falar um trava língua, na brincadeira de roda, sim, eles ainda gostam. Infelizmente, é aqui também que as demandas do mundo adulto, em “prol do futuro”, silenciam os gestos, as vozes, trancafiam as brincadeiras na caixa do silêncio, amedrontam a imaginação com a cópia e cerceiam a infância, que, como sabemos, de acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vai até os doze anos de idade incompletos.

Entretanto, quando proporcionamos um ambiente de interação, com espaço para o diálogo e expressão da criança ampliamos sua participação e estimulamos sua criatividade, contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Ela se sente motivada e aberta para criar projetos e fazer pesquisas, demonstra gosto e sorriso no rosto ao aprender.

Vale destacar ainda sobre a necessidade de respeitar as crianças, suas infâncias, simbolismos e apropriação do mundo, de si e da escrita e não nos esquecermos de que é fundante brincar em todas as idades!

Referências

- BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266 . Acesso em: 25 de junho de 2020.
- KISHIMOTO, Tizuco Mochida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Revista Educação e Pesquisa, vol. 27, nº 2, jul/dez, p. 229-245, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2010.

BRINCAR E APRENDER COM TECNOLOGIA

*Alex Garcia Smith Angelo
Paula Teixeira Araujo*

No ano 1901, bem próximo à ilha grega de Antikythera, pescadores locais se depararam, por acaso, com um conjunto de objetos pertencentes a um antigo naufrágio. Dentre essas peças havia um curioso conjunto de engrenagens que viria a ser denominado como o “mecanismo Antikythera”.

Intrigados com a engenhosidade desse mecanismo, um grupo de pesquisadores iniciou uma longa investigação resultando, por volta dos anos 2000, em uma impressionante descoberta: o instrumento, composto de engrenagens e manivela, poderia ser ajustado segundo a posição dos corpos celestes visíveis no céu. A partir desse momento, seguiram no processo de restauração do mecanismo, em busca de recuperar cada detalhe da sua original função: informar datas do calendário, calcular longitude e latitude, além de prever períodos para a realização da colheita e até mesmo das Olimpíadas da época. Tudo isso ao giro de uma manivela e no movimentar de engrenagens.

Esse incrível instrumento poderia ser apenas mais um capítulo da história sobre descobertas tecnológicas, porém, um fato a torna fascinante: esse mecanismo foi datado do século 2 a.C., passando a ser considerado um dos primeiros computadores da história!¹⁶

Diante de tal descoberta, que parece combinar elementos de ficção-científica com a realidade, surgem algumas reflexões: será que houve civilização tão ou mais tecnológica que a nossa? Quanto do conhecimento tecnológico de uma sociedade revela sobre a sua história? Para que serve a tecnologia? O quanto a tecnologia faz parte de nossas vidas?

Para investigar respostas para essas questões é necessário compreender que uma das principais atividades humanas, presente desde os primórdios da nossa evolução, é a construção e uso de instrumentos (VARGAS, 1985).

Os instrumentos são objetos que nos ajudam a fazer algo, é um meio para atingirmos algum fim planejado. Vários deles, inclusive, estão tão presentes em

¹⁶ Para saber mais: IEA-USP. In: Conferência remonta história do mais antigo dispositivo com engrenagens do mundo. Mecanismo de Anticitera: a Enigmática Máquina do Universo. 2018. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/midiатеca/video/videos-2018/mecanismo-de-anticitera-a-enigmatica-maquina-do-universo>>. Acesso em: 01/07/2020.

nosso dia a dia, que o fato deles serem resultado de uma invenção e criação tecnológica passa despercebido. Objetos como: canetas, celulares, automóveis, roupas, edifícios, utensílios domésticos etc., têm uma forma e uma função, ou seja, são instrumentos tecnológicos.

Entendendo que a tecnologia é a invenção e criação de instrumentos e processos que aumentam o poder humano sobre a natureza (VARGAS, 1985), como podemos construir uma autonomia nos educandos diante de uma sociedade altamente tecnológica?

É perceptível o quanto o avanço tecnológico é resultado de um contínuo processo cognitivo de imaginar, planejar, criar, sonhar, representar, construir, testar, (re)fazer, explicar, refletir sobre nosso modo de viver, sem necessariamente passar por todas essas etapas ou possuir uma ordem específica ou determinada.

Segundo Borges (2018) a aprendizagem através da experimentação, autonomia, independência e liberdade para as crianças criarem seus projetos de interesse, vêm desde os tempos de John Dewey, Maria Montessori, Paulo Freire e Seymour Papert. A elaboração de projetos com abordagens de movimentos como o “mão na massa” e o “maker” propõe a resolução de problemas de forma criativa, colaborativa e enfrentando desafios, que são aprendizagens consideradas necessárias para o século XXI.

Nessa perspectiva, a elaboração de projetos, assim como a construção de brinquedos, podem promover aos educandos a possibilidade de “identificar e refletir sobre os processos de desenvolvimento tecnológico, compreendendo aspectos sócio-históricos que favoreçam a manutenção, a substituição e a criação de novos recursos (GUARULHOS, Ensino Fundamental, 2019, p.28).” O modo de pensar com a “mão na massa” proporciona também uma construção simbólica importante para o desenvolvimento cognitivo. Ao realizar atividades intencionais (ação de projetar) com os materiais, também se trabalha um “modo de construir” o mundo na nossa mente (WEISS, 1989).

Para isso, movimentos como o “mão na massa” e “maker” proporcionam uma atividade centrada no educando, ajudando-o a desenvolver a curiosidade, a motivação, a autonomia e o gosto pelo aprender. Nesse processo, a construção do conhecimento se daria a partir da curiosidade e das dúvidas dos sujeitos (BORGES, 2018). Por meio da atividade principal que é brincar associada à construção de brinquedos, utilizando o conceito de tecnologia (construção de instrumentos), o educando pode ser motivado a indagar sobre sua realidade imediata, sua materialidade, suas potencialidades e desafios construtivos.

Para ter a capacidade de resolver e elaborar problemas utilizando instrumentos tecnológicos é importante incentivar a ideação e a atividade de projetar com os

materiais acessíveis (virtuais ou analógicos), propondo novos modelos de solucionar problemas atuais ou futuros.

De acordo com a Proposta Curricular – QSN, as tecnologias devem ser percebidas no processo de ensino-aprendizagem de maneira que:

[...] o uso deve agregar e potencializar as ações escolares e os conhecimentos de modo interdisciplinar. Não deve apenas ser um recurso com um fim em si mesmo, mas um instrumento humanizador, mantendo o vínculo pessoal e coletivo, que promove uma aprendizagem participativa e integrada. (GUARULHOS, Introdução, 2019, p.43)

Brincar utilizando diferentes tecnologias contribui para que o educando interaja com esse conjunto de artefatos, sentindo a necessidade de descobrir as suas funções ou atribuir outros sentidos. Em um passe de mágica, tudo ao seu redor pode se tornar um brinquedo, uma engenhoca, um material e/ou um processo para construção de um instrumento (conceito de tecnologia).

Também é importante ao longo desse processo, estimular os educandos, criança, jovem ou adulto, a verbalizar e registrar suas ideias e estratégias de construção. Tais situações enriquecem o desenvolvimento da oralidade, da escrita, dada a necessidade de nomeação dos objetos e ações, resultando em uma ampliação das expressões da linguagem, o aspecto simbólico-abstrato do conhecimento.

Se o conhecimento é resultante de um processo dialético entre a realidade material e o pensamento humano, entendemos que as tecnologias, enquanto elemento indissociável do nosso desenvolvimento como sociedade, contribui na perspectiva de uma educação integral.

Referências

BORGES, S. K. **Um estudo sobre pensamento formal no contexto dos Makerspaces Educacionais**. Tese (Doutorado Programa de Pós Graduação em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN). **Caderno Ensino Fundamental**. Guarulhos, 2019. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em 02 julho 2020.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN). **Caderno Introdutório**. Guarulhos, 2019. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em 02 julho 2020.

VARGAS, M. **Metodologia da pesquisa tecnológica**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1985.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas**: atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1989.

O DESENHO EM SALA DE AULA

Texto: Angela D. Consiglio

Colaboração: Sérgio Andrejauskas Ferreira da Silva
e Jaqueline Oliveira Nascimento

“O desenho [...] registra ideias, constrói ideias e as irradia. O desenho detona conflitos e busca soluções. O desenho funda novas realidades” (BARBOSA, 2015, p.12)

Qual seria o problema com a utilização, em sala de aula, de desenhos prontos para pintar ou para a criança copiar?

De maneira sucinta pode-se afirmar que o uso do desenho pronto e estereotipado, além de impedir que a criança realize seu percurso criador, característica há algum tempo fundamental no ensino da arte, e de restringi-la a uma ação mecânica e sem sentido, quando se trata da cópia tende a frustrá-la pelo fato dela não se sentir capaz de reproduzir tal imagem.

As palavras: repetição, treino, habilidades e produto como referências no ensino da arte datam da Escola tradicional, já na Escola Renovada, no início do século XX, temos o entendimento do desenho “(...) como atividade expressiva, livre e natural da infância, com centro no indivíduo, na exploração livre de materiais e técnicas (com foco no processo, e não no produto) e no desenvolvimento do potencial criador.” (IAVELBERG, 2013, p 15). E contemporaneamente considera-se as necessidades e interesses das crianças como epicentro, mas adiciona-se a ideia da influência da cultura nessa prática.

Considera-se que, ao desenhar, a criança, use cognição e sensibilidade, somadas à experiência que tem diretamente com desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos). Não se deve deixar de observar que o fato de a criança sofrer influências das culturas, fenômeno incorporado pelas didáticas contemporâneas da arte, não significa perda de liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem. Em outras palavras, não se trata de aprender a desenhar relendo ou copiando modelos de imagens da arte, ou seguindo passos impostos pelo professor para aprender a fazer determinados desenhos, mas de assimilá-los aos próprios esquemas desenhistas, no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas, em sua abertura à singularidade dos desenhistas individuais, que desenvolvem seus percursos de criação pessoal, agora informados pelas culturas. (IAVELBERG, 2013, p. 25)

A partir dessa citação é possível perceber a complexidade e a profundidade do ensino ou da prática do desenho em sala de aula, que não pode ser reduzido a cópia de desenhos estereotipados ou a pinturas de cópias determinadas pelo professor, mas que será e deve ser mediada com imagens pertencentes ao contexto histórico, social e cultural do qual a criança faz parte, ampliando-o e oferecendo a ela espaços de leitura, criação e troca de experiências, afinal sabemos que é por meio desses processos que se desenvolve a aprendizagem. É preciso então, livrar-se em sala de aula das referências únicas e do julgamento adulto que, como afirma a professora Dra. Rosa Iavelberg, "(...) a visão estética adulta espera resultados coerentes com seus paradigmas, os quais desrespeitam, por sua vez, a estética infantil" (IAVELBERG,2013,p.40).

Nossa Proposta Curricular QSN - 2019 parte do pressuposto de arte como linguagem e como área de conhecimento, aproximando-se das pesquisas e definições mundiais sobre arte educação e distanciando-se das concepções de arte como adereço, preparação técnica, entretenimento ou terapia. No documento, estão marcadas seis dimensões tomadas como necessárias ao ensino da arte: criação, crítica, estesia, reflexão, fruição e expressão.

Se tomarmos as dimensões como possibilidades simultâneas e complementares, assumimos que a docência deve considerar de forma complexa a experiência com a Arte. As infâncias não passam por processos artísticos para que venham a criar. As crianças já criam a partir dos repertórios que possuem e que constituíram. Quando uma criança em diálogo com outras mimetiza as ações de outro sujeito, criando um novo contexto, ela já está criando uma representação, procurando novas formas de assumir o seu corpo para construção da representação, alterando a voz, mudando a sua postura corporal e valendo-se de falas que carreguem de sentido essa experimentação. Ao tomar um papel nas mãos e criar imagens de monstros imaginários ou de paisagens que observam, as crianças já estão criando a partir de suas leituras de mundo, anunciando de forma autoral as formas que percebem.(...) Por vezes, no campo educacional, o processo acaba suprimido para que o produto seja apresentado, deixando-se de lado todo o caminho de criação e experimentação crítica que possibilita a construção do protagonismo e da autonomia. Dessa maneira, podemos dizer que os saberes e as aprendizagens devem ser trabalhados de modo a valorizar a experimentação, e não o treinamento para o virtuosismo. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS [a], 2019, p. 95)

O desenho para colorir ou para copiar simplesmente, se distancia da concepção de nossa rede, tanto no que se refere especificamente a área de arte, quanto à concepção de uma maneira geral, pois como está explicitado no texto acima, a construção do protagonismo e da autonomia se dá a partir de processos contextualizados em que a criança está envolvida, refletindo, experienciando e criando, e não quando reproduz ou simplesmente executa atividades de repetição em propostas mecanizadas, e aqui, podemos considerar qualquer área de conhecimento, como

pode-se perceber na citação abaixo do eixo “O Educando e a educação matemática”:

Um dos caminhos para o ensino da Matemática é tratar os saberes de forma contextualizada, focalizando o ensino na resolução de problemas em que o ponto de partida deve ser a reflexão sobre o problema e não a definição. Dessa forma, a sala de aula precisa ser um lugar para pensar os problemas e suas diferentes estratégias de resolução, com contribuições criativas por parte dos educandos – e não um espaço onde os conceitos são aprendidos e utilizados mecanicamente. Podemos considerar, então, que a Matemática não pode restringir-se a componente curricular com a finalidade de transmitir técnicas e procedimentos. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS [a], 2019, p. 123)

E se vasculharmos nosso documento norteador poderemos encontrar exemplos em todas as áreas de conhecimento e fortemente nos Campos de Experiências da Educação Infantil.

Então, como podemos propor a prática em desenho na sala de aula? O ato de desenhar envolve saberes:

(...) cognitivos, procedimentais e qualitativos, pois para desenhar não é necessário que o professor mostre para o aluno, passo a passo, o que ele deve fazer, dar a ele modelos para copiar ou desenhos prontos para pintar, mas sim que cada um possa construir seus esquemas para desenhar. Criar com materiais variados em superfícies variadas favorece a pesquisa do aluno em desenho. Desenhar na pedra, na madeira, no papel, na areia, no computador, com lápis de cera, grafite, lápis de cor, pincel e tinta, com carvão, no espaço com barbantes e linhas, no chão com pedras, com luz no espaço. Essas experiências só favorecem o aprendizado do aluno, além de ampliar seu repertório desenhista. (IAVELBERG, 2019, p. 74)

Podemos propor desenho de memória, que “serve para ativar os recursos desenhistas e a memória visual” (IAVELBERG, 2013, p. 76); de imaginação, através da sugestão de temas que fará com que “o aluno se exercite como desenhista e como criador de imagens” (IAVELBERG, 2013, p. 75); e até de observação de outros desenhos seus, dos colegas, de obras ou do mundo físico, o que favorecerá a ampliação do repertório a partir da “percepção de que existe uma infinidade de maneiras para se resolver as situações em um desenho” (IAVELBERG, 2013, p. 75). É importante salientar que em todos os casos, em especial no desenho de observação, é preciso ter a consciência de que o aluno vai realizar esses desenhos a partir de suas possibilidades, de seu estilo ou em outras palavras “segundo seus esquemas desenhistas”, portanto, é preciso um esforço e um cuidado para não frustrar as crianças com nossas expectativas de adulto.

É preciso trazer à tona ainda, mesmo que brevemente, duas questões que costumam ser apontadas como justificativas para o uso dessas atividades:

o desenvolvimento da coordenação motora e da noção de espacialidade. Assim, diante de toda argumentação e proposição reflexiva que foi tecida durante o texto, cabe aqui um questionamento: há outras possibilidades de se trabalhar esses aspectos sem que se descaracterize a função e a potencialidade do ato de desenhar enquanto criação e, portanto, como fundamental no processo de desenvolvimento dos(as) sujeitos(as)?

Por fim, após tantas provocações e reflexões, segue um trecho do QSN Educação Infantil, mas que deve permear Educação Fundamental.

(...) a escola, como espaço de desenvolvimento humano, precisa proporcionar a vivência, a interação e a desenvoltura de todas as crianças a partir do desenvolvimento dos sentidos – audição, visão, tato, olfato e paladar – que lhes permitem aprimorar suas percepções de mundo e a plena expressão no uso das diversas linguagens presentes na esfera das artes. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS [b], 2019, p.25)

A arte faz parte (e deve fazer) do cotidiano escolar, mas em sua potência: como espaço de criação.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. Cortez, São Paulo, 2015.

DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5a. edição. Editora Zouk, Porto Alegre, 2015.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. 2.ed. Editora Zouk, Porto Alegre, 2013.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular QSN Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Guarulhos**. Guarulhos, 2019. [a]

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular QSN Ensino Infantil, da Rede Municipal de Educação de Guarulhos**. Guarulhos, 2019. [b]

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular QSN Texto Introdutório, da Rede Municipal de Educação de Guarulhos**. Guarulhos, 2019. [c]

OLHARES SOBRE O DESENHO EM SALA DE AULA

Com este tema, realizamos uma das mesas do 1º Webinar: Educação em Conexão - “Educação e Pandemia: dos desafios à resiliência rumo a uma educação para a superação das dificuldades”.

O desenho é um assunto de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem, pois surge como a primeira manifestação humana desde os primórdios de nossa existência com os registros nas cavernas, denominada de arte rupestre, e ultrapassa os limites do tempo sendo capaz de manter-se como linguagem, por meio da qual podemos nos comunicar e nos expressar.

Desta forma, “experimentar e criar as possibilidades do fazer artístico no campo plástico bidimensional” (QSN, Ensino Fundamental, p. 100), é uma das aprendizagens que compõe o quadro de Artes Visuais do eixo: O educando e a Arte, podendo ainda, o desenho, ser encontrado no QSN da Educação Infantil no Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e na Educação de Jovens e Adultos no eixo, também denominado O educando e a Arte, o que nos mostra a importância deste para o processo educativo independente da etapa da Educação Básica ou modalidade de ensino.

No 1º Webinar realizado pela Secretaria de Educação, por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, muitas perguntas foram feitas e a professora Betania Libâneo, fez questão de respondê-las.

Abaixo, vocês poderão encontrá-las:

Profª Betania: *Inicialmente, queria dizer que todas as perguntas realizadas no webinar foram incríveis e que talvez a minha escrita não dê conta da complexidade, valendo a pena continuar a pesquisá-las por palavras-chave. (youtube, arte na escola, resumo da capes, revista Nova Escola, revista Pátio...)*

Como mudar esta concepção das pessoas de dizer que desenho é só um passatempo?

Profª Betania: *As próprias famílias começam a perceber a mudança nas crianças, pois estas vão ficando mais seguras de si. Enquanto conseguem recriar a sua vida em imagens, sons, movimento, as crianças defendem aquilo que acreditam. Mesmo que a família deprecie a arte, elas sabem que a família está errada, porque o/a professor/a é a única pessoa que a respeita, em se falando de educação, as crianças*

brigam com as famílias se essas contrariam os ensinamentos dos/as professores/as. Fazer com que as famílias assistam teatro ou possam ver uma exposição de arte pode começar a mudar esta concepção, porque a família é contrária a tudo o que nunca conheceu e não sabe que é bom. Uma maneira é propagandear a agenda de final de semana (após a pandemia, a vacinação). Na PMG e em São Paulo há os CEUS, bibliotecas, centros culturais com teatro, dança, música e artes visuais de graça. Há cursos gratuitos nas linguagens e aberto para todos.

É legal pensarmos no desenho como importante, para além de qualquer questão psicológica, mas como registro, como comunicação?

Prof^a Betania: *Esta questão orienta sobre: qual é de fato o lugar do desenho? Sim, o que mais importa no desenho é a contação de histórias pela criança, se cada artista ficasse preocupado com as interpretações que psicólogos não-artistas do século passado falavam de suas pinturas, ninguém faria mais arte. Há muita confusão quando em algum momento ocorreu a interpretação da arte sem a fala das crianças. Isso também ocorreu na História da Arte com interpretações que foram revistas sobre as obras. As cartas que Van Gogh escreveu para seu irmão Theo influenciaram o que historiadores analisam de suas obras. Um desenho é sublime por sua história, que seja triste ou alegre, e por sua plasticidade (a maneira como a criança faz o gesto do traço e vai refinando conforme experimenta). O desenho tem que ser um espaço livre para que essa criança possa projetar os seus sonhos e entender as suas angústias. O desenho em si é complementado pela fala da criança. Essa questão é importantíssima pois coloca o verdadeiro lugar do desenho, como uma arte que tem função em si mesma importando muito mais as criações plásticas que a criança está realizando no seu desenho.*

Como mediar o desenho da criança, sem interferir em seu processo expressivo, criativo e seu protagonismo?

Prof^a Betania: *Esta pergunta é sobre compreender como contribuir com delicadeza, agregar e não formatar o desenho das crianças. Há algumas frases que podem criar pontes de diálogo. Por exemplo, diferente de dizer o que você fez aqui ou tentar adivinhar o que desenhou, há perguntas que podem abrir para que falem: “Fazer uma pasta individual com desenhos da criança para observar o seu processo”.*

Uma pergunta: para crianças do Ensino Fundamental é necessário trabalhar um repertório antes de pedir um desenho livre?

Prof^a Betania: *Não é necessário repertório anterior. O desenho livre mostra várias coisas: o que a criança gosta ou a faz triste, a cultura que vem mediando a sua vida,*

como ela está apresentando as coisas que vê, se tem muita liberdade imaginativa ou se passou a repetir um formato de desenho mostrando que é preciso ampliar o repertório de acervo de memória... É sempre importante pensarmos para que propomos o desenho livre. Ele pode nos mostrar como ampliar o fazer desenhístico de cada um, como ampliar o olhar com fotografias, com trabalhos de artistas e não incluir cópias. O desenho livre é diagnóstico, mostra o que as crianças estão se interessando no momento, seus desejos e preocupações.

O desenho traz a personalidade e os sentimentos da criança, isto procede?

Profª Betania: Essa pergunta percebe que ao desenhar a criança retrabalha os seus sentimentos mais íntimos, reorganiza os seus pensamentos, descobre soluções e vai conhecendo a sua personalidade. Isso mesmo, os desejos da criança estão em seus desenhos em dia tristes; em dias alegres; em dias medrosos; em dias valentes; assim como são os nossos dias.

Fale mais sobre a Janela de Leonardo - Bastidor de bordado

Profª Betania: Criei a ideia de usar qualquer plástico no bastidor, usar canetinha preta, roxa para olhar pela janela (bastidor) e desenhar o que se vê. Leonardo da Vinci propunha uma janela quadriculada para quem quisesse aprender a desenhar observasse quadro a quadro. Olhar o pequeno quadro, faz olhar melhor. Hoje, nós temos o plástico que auxilia nessa experiência, mas é importante que seja sem quadricular dando à criança e ao adulto um olhar do todo e não da pequena parte no pequeno quadrado. Ao olhar no bastidor a cadeira, passo a copiar o traço e entender como desenhar, aos poucos vou fazendo um acervo de memória no cérebro. As crianças que param de desenhar param porque percebem que o cérebro não foi "alimentado" com novas imagens sentindo-se desanimada por desenhar o que sempre faz da mesma maneira, está insatisfeita.

É comum oferecer para apreciação das crianças, obras de diferentes artistas e depois, necessariamente, pede-se para fazer a reprodução. O que você acha desta abordagem?

Profª Betania: Temos urgência nessa discussão. A reprodução foi um equívoco de interpretação da proposta de releitura, observa Ana Mae Barbosa. Aqui observo uma preocupação necessária sobre o fazer criador. Quando o professor pede a cópia de obras impede na criança a solução plástica própria que poderia dar às suas criações. Um bate-papo com a obra, imaginar o que não está na obra, são exercícios muito importantes. Copiar não tem sentido, porque é uma atitude passiva e impede a criança de fazer a sua resolução própria. É possível que uma pintura vire uma contação de histórias criada pelas crianças enquanto realizaram leitura da imagem. A professora pode abrir para as

crianças fazerem perguntas para a obra e o professor também pode elaborar.

**Como favorecer esse momento de magia e encantamento na atualidade?
Com tantas cobranças e tanto tempo contado apenas no relógio?**

Prof^a Betania: *Realmente inventaram um tempo que nos impõem a seguir e precisamos diluir esse tempo impondo o nosso: o tempo humano que não é o tempo das máquinas, das fábricas, da produção em série. Algumas escolas de Fundamental II, onde há muito a presença do sinal, o desligaram. É possível criar uma rotina autogestionária pelas próprias crianças. A escolha livre pode ocorrer todo dia na educação infantil, três vezes por semana no Fundamental II e se comunicar com os cantos da sala. Mas a criança sabe que estará na atividade livre que ela escolheu e vai desenvolvendo um compromisso de responsabilidade.*

Vemos tantos livros ilustrados com desenhos de crianças, mas por que, vemos adultos insistindo em rídicularizar o desenho de crianças?

Prof^a Betania: *Vai aí a raiz do problema: apesar de não desenhar, o adulto não viveu boas experiências de arte e não visitou museus. Um gosto sobre um suposto desenho realista paira sobre a sua cabeça que também gosta de um desenho que a arte chama de kitsch: o desenho pronto para pintar. Ele é chamado inadequadamente de desenho pedagógico ou desenho didático. Ele é primo desenhocopy para passar grafite no verso e desenhar por cima para passar o desenho ao trabalho manchando o papel.*

O desenho traz um pouco da questão da experimentação, muitas vezes nos deparamos com situações em que os alunos se cobram muito por não errar e uma busca por perfeição, querem respostas prontas. Acredito que essas questões atrapalham no desenvolvimento da criança com relação ao desenho.

Prof^a Betania: *Sim, é verdade, a autopunição e a baixa autoestima fazem com que a criança fique muito crítica de seus trabalhos. Um ambiente com um adulto que a encoraje é fundamental, essa criança precisa sentir-se capaz. Ao comentar sobre o desenho é possível comentar o que há de mais interessante, porque quando o adulto elogia algo que a criança sabe que não está tão bem, percebe que ele não foi verdadeiro. Essa pergunta é importante porque há uma busca por um ideal do fazer arte e quanto mais o professor deixa a criança ser autônoma, ofertando sucatas, fita crepe, materiais e também partindo de contação de histórias, personagens de desenhos animados, criação de personagens vai estimulando o trabalho livre e mediado, pois agrega novos conhecimentos.*

Como reagir numa situação de uma criança que chora copiosamente quando se pede para desenhar qualquer coisa? Pedir um desenho livre?

Profª Betania: Mediar brincadeiras poderá incluí-la nas ações artísticas e sem querer, ela pode voltar a desenhar. Talvez incluir o desenho como um jogo (ela pode estar chorando por diversos motivos, por não conseguir desenhar o que está vendo, porque os adultos de sua casa determinaram o que “é um desenho bom e aceito”, porque não é empoderada na família no dia a dia vivendo uma fragilidade de todas as ordens). É possível propor desenhos feitos com toda a turma. Por exemplo, se as crianças são do Fundamental I, é possível propor que cada criança desenhe e pinte uma casa. As casas serão recortadas e depois vocês montarão uma cidade. Vocês podem dividir as casas em grandes, médias e pequenas. Organizar o cartaz em 3 partes horizontais: no alto ficam as casas menores, no meio as médias e no “pé da folha” as maiores, assim a composição é feita por todos e causa uma experiência de perspectiva, uma ilusão de ótica interessante.

É adequado perguntarmos para criança o que ela desenhou caso não consigamos identificar ou interpretar?

Profª Betania: Essa pergunta indica a necessária preparação do professor para fazer perguntas de outras maneiras tentando mais conversar do que inquirir. Há algumas conversas que podem facilitar. Um bate-papo descompromissado encorajando a arte pode abrir alguns mecanismos de diálogo. É sempre importante conhecer a história de um desenho pela criança porque tudo a criança brincou não foi desenhado. Ouvir a criança amplia os modos de fazer arte porque ela é mais livre que o adulto e experimenta novas formas.

<https://th-th.facebook.com/seminariosdepsicopedagogia/videos/a-arte-educadora-ana-ang%C3%A9lica-albano-unicamp-explica-como-a-arte-e-a-psicopedago/2329259424019098/>

Por que paramos de desenhar? E também sobre o desenho pronto... é uma boa opção?

Profª Betania: Paramos de desenhar, pois os nossos professores não estavam preparados para ofertar e mediar a experimentação. Experimentar exige ser apresentado aos materiais (sucatas, etc...), ser encorajado a criar, ter o adulto criando conversas com o grupo atentando para a invenção de cada criança e projetar o futuro pensando em novos mecanismos de pesquisa, expor, fazer curadoria com as crianças... O desenho pronto causou profundas sequelas em nossa vida. Hoje, grande parte da população brasileira não desenha mais e tem muitas dificuldades para voltar a desenhar sozinho e autonomamente. O desenho pronto é uma prática que precisa ser excluída da escola para sempre. Ele surgiu no começo do séc. XX e muita coisa foi perdida a partir daí: a população ficou insegura, perdeu o poder de “projetar-se” “designar-se” “desenhar-se”, palavras que têm origens semelhantes.

Quando a criança chega na fase do desenho realista é que está pronta para ser alfabetizada?

Profª Betania: *Quanto mais desenha, a criança desenvolve a finura detalhada do gesto, do traço. Desenhar e escrever exigem movimentos completamente diferentes. No desenho, o traço é contínuo, na escrita é recortado. A própria criança diz quando o mundo da escrita começa a fazer importância para ela. Os diagnósticos de escrita e leitura nos mostram quando ela começa a mudar as suas hipóteses de escrita. Como Paulo Freire desenvolveu o contexto de vida dos adultos alimenta as palavras geradoras dos adultos. Para as crianças igualmente faz mais sentido palavras da sua cultura midiática do que frases elaboradas pelos adultos. É possível letrar e alfabetizar a partir do universo da criança, assim as palavras fazem sentido. O desenho não possui fases e nem formas de expressão relacionadas ao tempo de escrever. Mas na verdade, a criança que desenha bastante possui um traço muito refinado e cria muitas histórias para futuras redações, porque tem mais liberdade de invenção. A criança que lê mais quadrinhos conhece mais assuntos do que crianças que só lê livros. Isso porque existe nos quadrinhos uma relação direta palavra-imagem, quadrinho por quadrinho.*

O que fazer quando a criança se nega a desenhar? Fala que não gosta.

Profª Betania: *Desenhar juntos pode trazer para ela o desejo de voltar a desenhar. Brincar com gravetos e pedrinhas no exterior da escola, dar giz de quadro para desenhar no quintal externo, se maiores brincar com botões, há outros modos de desenhar. Ela está dizendo que quer aprender a brincar e quer ficar feliz, nesse caso o adulto professor poderá trazer essa felicidade para a criança.*

A interdisciplinaridade é importante no processo educativo levando em conta a expressão através do desenho?

Profª Betania: *A interdisciplinaridade acaba aguçando muito a inteligência porque ela passa a entender que o conhecimento não é separado e como futuro adulto consegue ter um pensamento integrador. Ao desenhar a criança projeta e passa a entender mais perto o que estuda. Por exemplo, estudar frutas pode envolver estudo de sementes, desenhos, plantações, pesquisas científicas, propriedades, desenhos de observação, incluindo todas as áreas de conhecimento.*

Betania, boa noite! Fale um pouco sobre o portfólio do traçado.

Profª Betania: *O Portfólio do traçado é uma pasta individual com desenhos da criança, cada desenho incluído possui a data no verso escrito a lápis de escrita. Começa com desenhos livres e outros mediados por estudos, por exemplo. No portfólio há*

desenhos de observação (desenhar frutas e legumes por exemplo, inteiros e cortados aos meios para observar o seu detalhamento de sementes). Em alguns momentos no ano, a criança escolhe os seus trabalhos para expor e os colegas também opinam quais. O grupo começa a realizar a leitura comparada entre os seus trabalhos que vão agregando uma história.

Observo que as crianças gostam de pintar imagens prontas e criar a partir dessas imagens, alguém também já fez essa observação?

Prof^a Betania: *Sim, as crianças que gostam de imagens prontas é porque estão sem ideias e precisam reaprender a ver, a observar. Por não serem levadas a observar não criam imagens em seu arquivo cerebral, por isso precisam de uma forma pronta. Isso também ocorre em uma parte do artesanato nas cidades grandes, pois muitos precisam de moldes de desenho para pintar panos de prato, por exemplo. No bordado há quem siga um molde, mas há quem crie os seus bordados. Então, precisamos sempre fomentar aqueles que criem as suas imagens. Podemos sentar ao redor da árvore, conversar sobre ela, trazer imagens de árvores diferentes (rosa, azul, preta, sem folha, torta, reta, alta, baixa...) isso fará ampliar o acervo de imagens que as crianças têm na sua memória.*

Você acha que a Internet, com seu uso, em redes sociais e afins, está deixando a criança sem imaginação, para pintarem e desenharem?

Prof^a Betania: *A criança hoje tem mais referências de imagens e mais desenhistas que criam soluções diferentes para o seu desenho: a Disney faz a mão com 4 dedos, mas as meninas superpoderosas possuem um pé sem dedo de sapato em posição de voo, de fácil resolução. Isso gera empoderamento, porque as gerações mais velhas não faziam pés, mas a geração atual consegue criar outras ideias de pés, há mais liberdade. Por outro lado, as crianças estão perdendo o fazer manual e isso é preocupante e impactante, as experiências físicas com a materialidade são diminuídas (por isso a escola precisa fomentá-las), isso gera uma memória mais curta e de menor significação, pois não envolve o espelhamento no outro (gerando uma crise de identidade: quem sou eu se não há um outro real a quem me espelhar?).*

Uma pergunta: o desenho pode ser inserido em uma aula de música? De que forma?

Prof^a Betania: *O desenho, a música, o corpo, podem dialogar o tempo todo. Eu posso colocar uma música instrumental e dizer para as crianças desenharem esse lugar da música? Eu posso pintar, desenhar a partir da audição de uma música? Eu posso fazer uma composição a partir de uma pesquisa dos sons da chuva, criar uma música corporal e depois criar fantasias livres a partir da chuva? Como seriam os deuses que habitam a chuva? As crianças podem desenhar o seu ser que habita a chuva e criar a sua fantasia customizada e do seu jeito? Podemos elaborar uma grande composição musical a partir dos sons criados pelas crianças? Elas podem criar os seus movimentos do vento, da garoa, da chuva torrencial, dos pingos? Podemos fazer a audição da composição a primavera de Vivaldi percebendo cada elemento da natureza que ele compôs? O chafariz, a água...?*

E quem nunca gostou (ou não se lembra de gostar) de desenhar?

Profª Betania: *Isso pode ocorrer com a maioria de nós. O traço perdido pode ser retomado e alimentado a qualquer momento da nossa vida, mas para isso há uma preparação do olhar para preparar o cérebro, conseguindo enxergar. As gerações nascidas no sec. XX não eram apresentadas aos materiais, o papel era mais caro e muito voltado para o ensino do registro. Muitas crianças cresceram desenhando em tão poucos momentos ou ainda pintar o desenho pronto não teve importância, então, é verdade que muitos de nós não lembrarão que um dia desenharam.*

O que fazer quando a criança se nega a desenhar? Fala que não gosta?

Profª Betania: *Nós podemos não forçá-la e sem que ela perceba, podemos inseri-la em atividades e ela não vai perceber que está desenhando.*

- *Uma folha que passa de carteira em carteira para incluir alguma linha e fazer uma composição coletiva*
- *Um ditado de história que você inventou, uma história doida e o combinado é: não existe desenho certo*
- *Falar e expor*
- *Brincar com pedrinhas na área externa (é um desenho também)*

Infelizmente, notei que, nos últimos anos as crianças não estão desenhando como antes. Não parecem gostar como anteriormente. Mesmo sem trabalhar com temas. Existem estudos a respeito?

Profª Betania: *Essa questão traz uma preocupação com a perda da experiência tátil. Talvez o deslizar os dedos e apertar teclas esteja tomando o lugar das experiências táteis. Daqui a pouco as mãos nascerão dos troncos e os pés do quadril (brincadeiras), pois não estamos utilizando os membros para o fazer manual e para andar como se andava antigamente. A escola pode reinserir a normalidade da vida fazendo com que a criança se distancie do digital para experimentar experiências reais. Isso é o que tem impactado a diminuição do desenhar que pode estar presente a todo momento da escola. Reinventar o currículo com fazeres que não são contemplados no dia a dia poderá trazer o desejo pela vida e pela descoberta do mundo.*

Desenho de humor, motiva as crianças a desenhar?

Profª Betania: *Há muitos livros com ilustradores divertidíssimos: Eva Furnari, por exemplo. Ricardo Azevedo, Gianni Rodari. Há uma tradição na ilustração italiana que vale a pena ver. Os trimiliques, o trabalho de Guto Lacaz. A criança gosta de rir e incluir criações malucas desde sempre, é um exercício de criatividade, pois você mistura duas coisas ou mais que não teriam nenhuma relação. Com essa liberdade, a criança começa a ficar cada vez mais ousada em seus desenhos. A criança gosta de rir, pois retoma a potência da vida. Histórias divertidas e liberda-*

de de criar histórias engraçadas pode invadir a escola de risos, certamente.

Gosto de deixar a criança desenhar livremente, mas tem criança que faz um desenho tão pequeno...como fazer com que use mais o espaço da folha?

Profª Betania: *O desenho é cultural e individual. O que seria das joias se não existissem os desenhistas de traços miúdos para desenhar e para recortar o diamante? Pessoas que fazem desenhos grandes com traços fortes talvez perderiam muito no esculpir diamantes, não é? Essa criança está mostrando que possui um traço refinado. Certamente, ela possui um equilíbrio do branco do papel assim como o artista Henfil e Quino. Há uma quantidade gigante de artistas que fazem desenhos miúdos, eles são complexos porque o branco participa da composição. O problema é que viemos de uma escola que exige que ocupemos toda a folha. Isso está correto na escrita, mas não na arte. A imagem precisa ser respeitada no modo como ocupa o papel. Quando a criança acabou o seu desenho precisa ser respeitada, pois qualquer coisa a mais que inclua, perderá um equilíbrio que projetou no começo do desenho.*

Veja como o papel branco é importante nessas composições e a criança está tentando fazer a mesma coisa: <https://acervo.estadao.com.br/imagens/105x65/hq.jpg>

É importante deixar os espaços brancos sem ocupar. Desenhar não é escrever. Para escrever vamos ocupando grande parte das linhas, mas para desenhar é preciso liberdade para uso do espaço.

Veja a importância do branco na composição no trabalho de Henfil e de Steinberg (sinto o chão nos pés de Graúna, não é preciso desenhá-lo):



Trabalhos de Steinberg:



<https://piaui.folha.uol.com.br/o-gato-assina-por-steinberg/>

Alguns vídeos em diálogo com o nosso encontro:

Edith Derdyk

<https://www.youtube.com/watch?v=lriA9Z0OcNg>

Ana Angélica Albano. Benefícios de los centros de arte

<https://www.youtube.com/watch?v=AETjm8TStbo>

Papo de mãe: desenho de criança

<https://www.youtube.com/watch?v=HElezD6XGYA>

ALFABETIZAÇÃO: DA CRECHE AO ENSINO FUNDAMENTAL

Solange Turgante Adamoli

Colaboração de
Thatiane Coutinho Melguinha Pereira
Talita Cerqueira Brito

*“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.”
Rubem Alves*

As discussões acerca da alfabetização datam de muitos anos. Este texto pretende trazer alguns elementos que potencializem as conversas sobre este tema junto às equipes escolares.

No âmbito escolar, a alfabetização é, em sua essência, um processo que tem início nas creches quando as professoras e os professores leem histórias, fazem a chamada viva, brincam, cantam, desenham em diferentes suportes utilizando materiais variados, dentre tantas atividades que são realizadas.

Trata-se de compreender a alfabetização como um

[...] processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (BRASIL, 2017, p. 12).

As oportunidades de letramento e alfabetização ascendem progressiva e continuamente nos Estágios, possibilitando a ampliação dos conhecimentos sobre a cultura escrita, de forma a promover a compreensão da escrita como um sistema de representação (letras, sons, textos orais e escritos). Este processo se intensifica no início do Ensino Fundamental, constituindo-se como etapa privilegiada para a apropriação do sistema de escrita pela apreensão das relações entre fonemas e grafemas, consciência fonêmica e fonológica e também da ortografia reflexiva, com o domínio das relações regulares contextuais, morfológico-gramaticais e dos contextos irregulares. Também nesta etapa são privilegiadas a proficiência leitora, a ampliação léxica e a oralidade; progredindo para produções textuais com uso de paragrafação, segmentação de palavras, pontuação, coesão e coerência.

Para compreensão da complexidade que é apropriar-se do sistema de escrita, é necessário perceber que este passa pela construção da função simbólica, pois somente chega-se à conclusão de que S-O-L é uma palavra que representa o SOL (estrela central do Sistema Solar), após ser capaz de simbolizar o SOL por meio da observação, contextualização e imaginação, nas brincadeiras, nos desenhos. As meras três letras sem seu significado não passam de mais um desenho para as crianças que ainda não são capazes de realizarem esta representação.

Por este motivo, a apropriação do sistema de escrita

[...] configura-se por um complexo processo que tem início com o desenvolvimento da função simbólica. Cabe à escola potencializar o desenvolvimento dessa função respeitando o período do desenvolvimento humano dos educandos. Por exemplo, o desenho e a brincadeira de faz de conta são atividades simbólicas próprias da infância e antecedem a escrita convencional, criando condições internas para o aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, ao considerar o desenvolvimento integral, é necessário atentar também para as funções psicológicas superiores¹⁷, conforme Vygotsky (1991). (GUARULHOS, QSN - Ensino Fundamental, 2019, p. 35)

Sobre isso, Kleiman (2005) também esclarece que:

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Outro elemento importante para esta discussão é o desenvolvimento da consciência fonológica. É importante salientar que não se trata de um método. A consciência fonêmica e a fonológica estão relacionadas a como os falantes se relacionam com a sonoridade da fala, ou seja, com a forma como expressamos as palavras que pronunciamos.

A consciência fonêmica diz respeito à habilidade de identificar e manipular os sons individuais: perceber as relações fonema-grafema existentes numa palavra. Por outro lado, a consciência fonológica é o conjunto de habilidades que nos possibilita reconhecer que uma palavra é maior que a outra (quantidade de sílabas

¹⁷ Sabendo-se que as funções psicológicas superiores são: memória, atenção, percepção, pensamento e imaginação, pode-se perceber na prática o quanto cada uma delas é fundamental para que o aprendizado ocorra. Assim, não deve haver o desenvolvimento de uma função de forma isolada. É necessário promover o equilíbrio quanto ao desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, ao longo dos processos educativos.

existentes numa determinada palavra); construir rimas e substituí-las para formação de uma palavra diferente; perceber que uma sílaba é formada por vogais e consoantes, que uma palavra inicia por uma determinada sílaba enquanto que outra palavra começa por outra diferente. Em outros termos, segundo o glossário do CEALE (Centro de alfabetização, leitura e escrita), “a consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimas) e as palavras” (CEALE, 2014) ¹⁸.

Na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (2019) para a Educação Infantil, no Campo de Experiência - **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, encontra-se o Saber “Vivenciar a espontaneidade, a imaginação, a criação e expressão, ampliando a função simbólica” (GUARULHOS, QSN-Educação Infantil, 2019, p.33) que indica as aprendizagens a serem desenvolvidas com as crianças. Já no Ensino Fundamental, o Eixo **O Educando em seu processo de Comunicação e Expressão**, no quadro *Apropriação do Sistema de Escrita*, apresenta o Saber: “Desenvolver conhecimentos para a compreensão e a apropriação do sistema de escrita”(GUARULHOS, QSN Ensino Fundamental, 2019, p. 41), e expressa as várias aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos educandos referentes ao trabalho com as unidades fonológicas.

Na prática, o que isso tudo significa?

Desde a creche, de forma intencional, as atividades devem favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens que permitam à criança brincar de faz-de-conta, desenhar o que observam em seu entorno, fazer desenhos de imaginação, brincar com as parlendas, trava-línguas, cantigas, adivinhas, percebendo as rimas, como as palavras começam, quantos pedaços (sílabas) têm e assim por diante.

Ressalta-se aqui, que não se quer que a criança, desde a creche, copie letras, palavras ou mesmo textos, muito pelo contrário, desejamos reforçar a importância da ludicidade por meio do brincar, do cantar, do desenhar e de tantas outras expressões, respeitando as singularidades de cada uma delas.

Lembramos ainda, que o QSN (2019) anuncia a apropriação do sistema de escrita trazendo a alfabetização na perspectiva do letramento, visando oportunizar vivências reflexivas no conhecimento, utilização e autoria dos gêneros e suportes que circulam socialmente, explorando toda a sua diversidade, segundo as práticas educativas de cada professora(r).

A escrita e a leitura têm sentido em seus usos sociais, não basta saber as letras, conseguir copiá-las, nem mesmo escrever listas de palavras que começam com uma determinada letra: **a escrita deve ter sentido e função social.**

¹⁸ Verbetes consciência fonológica do Glossário CEALE, escrito Thaís Cristófaros Alves da Silva. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica#:~:text=Enquanto%20a%20consci%C3%Aancia%20fon%C3%Aamica%20diz,\(rimar\)%20e%20as%20palavras](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica#:~:text=Enquanto%20a%20consci%C3%Aancia%20fon%C3%Aamica%20diz,(rimar)%20e%20as%20palavras.). Acesso em: 21 de julho de 2020.

Dessa maneira, escrever parlendas ou cantigas de memória; listas reais (mercado, feira, brinquedos, das plantas existentes na horta da escola etc.); produzir uma legenda para uma imagem; elaborar um convite para um evento real, são exemplos de propostas que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabético sob a perspectiva do letramento. Sugerimos que os registros sejam realizados em diversas superfícies riscáveis, explorando assim diferentes suportes para além do caderno, fazendo uso também de outros materiais para construir palavras, em propostas individuais e coletivas, tais como: escrever no chão com giz de lousa; com letras móveis; com tinta na parede de azulejo; e tantas outras possibilidades.

Para finalizar, é importante ressaltar que não são as inúmeras atividades copiadas de diversos sites ou blogs, impressas e coladas nos cadernos que favorecem ou garantem a apropriação do sistema de escrita, mas sim as propostas que proporcionam ao educando refletir sobre a cultura escrita e a escrita como um sistema de representação. São as intervenções feitas com boas perguntas que possibilitam o questionamento sobre o que pensam as crianças a respeito da escrita, que promovem os avanços no processo de alfabetização.

Referências

BRASIL, PNAIC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador – PNAIC em Ação. 2017.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular QSN Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.** Guarulhos, 2019. [a] Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular QSN Ensino Infantil, da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.** Guarulhos, 2019. [b] Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular QSN Texto Introdutório, da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.** Guarulhos, 2019. [c] Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

SILVA, Thaís Cristófaro Alves da. **Consciência fonológica.** Glossário CEALE. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Letras. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica#:~:text=Enquanto%20a%20consci%C3%Aancia%20fon%C3%Aamica%20diz,\(rimar\)%20e%20as%20palavras](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica#:~:text=Enquanto%20a%20consci%C3%Aancia%20fon%C3%Aamica%20diz,(rimar)%20e%20as%20palavras)>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

PRODUÇÃO TEXTUAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E OPORTUNIDADES

Renata Dallmann

Antes de refletir sobre algumas particularidades envolvidas em um processo de produção textual, vamos pensar na seguinte pergunta: Afinal de contas, o que é texto?

Em uma busca rápida é possível esbarrar com algumas afirmações:

“Um texto é uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. É uma unidade de linguagem em uso.¹⁹”

“Conjunto de palavras e frases articuladas, escritas sobre qualquer suporte²⁰”

Pois bem, se entendido como construção social para manifestar o pensamento de alguém, é possível dizer que o texto tem como finalidade a comunicação para promover a interação social. Ele pode ser oral ou escrito, formal ou informal e alguns de seus propósitos são: informar, divertir, instruir, convencer e emocionar.

Ao contrário do que alguns ainda acreditam, produzir textos não é uma dádiva, uma aptidão destinada apenas para um grupo seletivo, mas é algo possível de ser aprendido, e para que isto ocorra é necessário que haja ensino.

É imprescindível que a produção de textos orais ou escritos seja uma ação planejada e desenvolvida desde a educação infantil para que os alunos percebam que há organização, continuidade e encadeamento nas informações ou ideias que tratam de um mesmo assunto. Considerando que os textos têm uma função comunicativa é importante permitir que desde cedo, vivenciem os desafios de produzi-los, sempre com a mediação do professor que assume o papel de escriba da turma para registrar e intervir na organização das ideias e propostas que surgirem, como expressa em nossa Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários (QSN) - 2019, Educação Infantil: “ampliar gradativamente a produção de textos individuais e coletivos, com diferentes funções tendo o educador como escriba.”

¹⁹ COSTA VAL, M. da Graça. Redação e textualidade. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

²⁰ CAMARGO, Ana Maria de Almeida; BELLOTTO, Heloísa Liberalli (orgs.). Dicionário de terminologia arquivística. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros – Núcleo de São Paulo / Secretaria de Estado da Cultura – Departamento de Museus e Arquivos, 1996.

Ao possibilitar esta situação didática é importante levar em conta que, junto com os alunos, será necessário definir o conteúdo, adequar a um gênero textual e organizar a linguagem escrita. Vale lembrar que é essencial promover o contato com diversos gêneros textuais, pois eles possuem vocabulário e estrutura própria que são adequados ao gênero. Outra atividade interessante são os momentos de revisão coletiva para ajustes, alterações ou complementações necessárias.

A produção de textos tem como essência a comunicação com os outros, portanto, é necessário considerar o leitor com quem será estabelecida a interlocução. Em outras palavras... escrever pressupõe assunto, temática e destinatário. Ter o que dizer, a quem e de que forma dizer, como bem questiona Alberto Caieiro ²¹“ Quem sabe quem os lerá? Quem sabe a que mãos irão?”.

A linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) que situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos, constroem seus significados para agir na vida social. (ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p.108)

Ao planejar o trabalho com a produção de textos, é indispensável considerar outros aspectos primordiais que devem ser contemplados neste processo: leitura e oralidade. Nossa Proposta Curricular (QSN) salienta a forma como estes aspectos estão intimamente relacionados com a produção textual, portanto, devem ser abordados de forma articulada.

Para que o educando seja capaz de produzir textos com autonomia, coerência e coesão, é indispensável considerar a leitura e a oralidade como elementos constitutivos do processo de produção textual, além de incorporar contínua e gradativamente os conhecimentos sobre pontuação, acentuação, gramática e paragrafação. Fala e escrita materializam os gêneros intimamente ligados a atividades socioculturais. Portanto, não é possível conceber uma proposta de produção textual sem a articulação desses dois elementos. (Proposta Curricular -QSN, 2019, Ensino Fundamental, p. 36)

É fundamental que o trabalho com a oralidade seja sistemático, pois os gêneros orais têm suas características próprias e acontecem em diferentes contextos que vão determinar o seu uso (o contexto social em que se está inserido determina a forma de expressão, as características da fala, os usos da linguagem e a postura corporal). Dessa maneira, é essencial proporcionar diferentes vivências considerando os vários gêneros orais em suas esferas de uso. (Proposta Curricular - QSN 2019, Ensino Fundamental, p.39)

Tratar da oralidade como objeto de conhecimento que necessita ser trabalhado mediante o acesso e a vivência de vários gêneros orais é um caminho para desenvolver a expressão, a socialização, a autonomia e o pensamento. (Proposta Curricular - QSN, 2019, Ensino Fundamental, p.35)

21. CAEIRO, Alberto. O guardador de rebanho. In: Poemas. 3 ed. Lisboa: Ática, 1963, p. 69.

De acordo com o QSN é acertado afirmar que, no ambiente escolar, a produção de textos não pode ser reduzida apenas ao ato de escrever a partir de um tema proposto. Deve ser uma atividade programada para propiciar múltiplas possibilidades e oportunidades e, conseqüentemente, estimular os alunos a: elaborar perguntas, estruturar respostas, defender opiniões, levantar hipóteses, refletir, supor, considerar um ponto de vista oposto, analisar uma posição contrária, argumentar, compartilhar impressões, sentimentos etc.

Como possibilitar que os alunos produzam bons textos?

É essencial considerar as seguintes etapas no processo de produção textual:

- Compartilhar a proposta de produção do texto com os alunos;
- Mapear os conhecimentos prévios sobre o tema e o gênero textual;
- Ampliar repertório, a partir da leitura de diferentes textos do gênero abordado;
- Analisar as marcas do gênero;
- Buscar informações sobre o tema;
- Produzir um texto coletivo;
- Escrever um texto individualmente;
- Revisar e aprimorar o texto;
- Publicar o texto, ou seja, criar possibilidades de circulação para as produções dos educandos, dentro e fora da escola. (Proposta Curricular - QSN, 2019, Ensino Fundamental, p.46)

Os itens acima elencados explicitam as etapas de uma sequência didática, que é uma das possibilidades de organização do trabalho pedagógico, nela, as ações são planejadas com objetivos definidos, as atividades são interligadas, encadeadas e apresentam grau de complexidade gradativo e progressivo para possibilitar o aprendizado.

Para produzir um texto, além de conhecer o assunto, os alunos devem saber quais são as marcas, as características do gênero textual que será utilizado, como por exemplo: expressões, estrutura e tempos verbais. É indispensável “criar intimidade” com ele. Compreender como se organiza, como se encadeia e como se desenvolve. Manusear, comparar, pesquisar, ler e ouvir muitas leituras do gênero textual em foco, observar, ensaiar um primeiro esboço que pode ser individual, em grupo ou coletivo e ir além do livro didático, são oportunidades que ampliam a familiaridade com este objeto de conhecimento.

Para o trabalho com os suportes e os gêneros textuais, é essencial contemplar as diferentes esferas de circulação social, utilizando suportes de escrita reais. Exemplos: panfletos, cartões, jornais, revistas, celulares, entre outros. (Proposta Curricular - QSN, 2019, Ensino Fundamental, p.46)

Gostaria de compartilhar uma analogia delicada e encantadora que elucida de forma singular muito do que já foi apresentado.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavanderias lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem umas duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como falso; a palavra foi feita para dizer. (RAMOS, Graciliano. Apud SILVEIRA, JOEL. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 1998, p. 77)

Levando em conta que, atualmente, o procedimento utilizado para lavar as roupas é menos artesanal, ainda assim, é admissível considerar que há uma maneira, um procedimento para a efetiva limpeza delas.

Se, como Graciliano Ramos, consideramos que a elaboração de textos não pode ser encarada como uma tarefa simples, que não ocorre por acaso, de forma automática ou espontânea, mas afirmamos que existem vários aspectos a serem considerados e planejados, conseqüentemente concluímos que há uma sequência de ações indispensáveis a serem desenvolvidas a fim de que o aluno se aproprie deste conhecimento.

Uma prática pedagógica que aborda o conhecimento de forma progressiva, integrada e que articula oralidade, leitura e escrita como algo interessante e atraente permite o estabelecimento de relações e cria alternativas para uma aprendizagem efetiva e significativa.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim - **Gêneros Oraís e Escritos na Escola** / Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz; tradução Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo -Mercado de Letras, 2004.

LERNER, Delia - **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário** / Delia Lerner; tradução Ermani Rosa - Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)**. Caderno Ensino Fundamental. Guarulhos, 2019.

O QUE TORNA UM TEXTO COERENTE E COESO?

Isabel Bonome

Você já montou um quebra-cabeça? Deu trabalho? Quais são suas estratégias para montar um quebra-cabeça? Todos nós, em algum momento já montamos, sozinhos e com ajuda. Faremos uma analogia entre o quebra-cabeça, a coerência e a coesão de um texto.

Um texto é como um quebra-cabeça. Para montá-lo corretamente necessitamos que as peças menores se encaixem nos lugares certos, desta maneira poderemos ter uma visualização total da imagem. Se uma peça não se encaixa, a imagem não faz sentido. Assim, também é com um texto, para que tenha coerência e coesão precisamos encaixar os elementos micro do texto, articulando, organizando a sua estrutura, realizando um movimento das partes para o todo. Desta forma, o texto fará sentido e cumprirá o seu papel, o de comunicar.

Mas, afinal o que é coerência e coesão de um texto?

A coerência textual está ligada a estrutura macro do texto, ou seja, a organização das ideias, o fazer sentido, principalmente para o leitor. Como enfatiza, KOCH e TRAVAGLIA (1993) “Esse sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global”.

Para isso, ao escrever um texto é necessário ter clareza sobre o que irá escrever, o que dizer, para quem, para quê e como dizer, vivenciar situações de práticas sociais da escrita. A produção de um texto envolve uma relação direta com as outras práticas de linguagem: oral e de leitura. Portanto, há a necessidade de diversificar as práticas de letramento, com o trabalho dos mais variados gêneros textuais, criando repertório favorável para a escrita.

No trabalho com as crianças, o uso da oralidade e da leitura são essenciais para que possam organizar seus pensamentos. Portanto, antes de escrever uma história, realize atividades que propiciem contar uma história oralmente, continuar a história, ouvir diversas histórias conhecidas, montar os pedaços escritos e figuras de histórias de modo a formar uma sequência clara. Se estiver trabalhando com textos narrativos, assinale chamando a atenção para os elementos que constroem a coerência neste tipo de texto, por exemplo, em um conto, favoreça a observação do foco narrativo, das personagens, da ambientação, do conflito, da resolução de conflitos, do desfecho, das palavras de referência e da maneira como o autor articula

esses elementos. Outras práticas que contribuem para o desenvolvimento da coerência: as reescritas e produção final de um conto, nos quais implicam a produção de autoria de parte de um texto.

Para isso, o importante é planejar um passo a passo, ou, uma sequência didática com o gênero textual, conforme a etapa de cada ano que atua. Assim, com este trabalho processual, as crianças se apropriam da ideia de que escrever requer um trabalho de estudos, investigação e interação dos elementos de cada gênero, pois quanto mais integrado estiver com esses elementos, a coerência estará materializada na estrutura textual.

Na Proposta Curricular, Quadro de Saberes Necessários/QSN, Ensino Fundamental, Guarulhos, 2019, p. 36, sinaliza que a Produção Escrita

É um aprendizado que deve ser construído concomitantemente à aquisição da base alfabética, considerando que se trata de trabalhar a língua em seus diversos usos e contextos sociais. A linguagem enquanto função possibilita o pensamento e permite a comunicação ampla do pensamento. É pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a si mesmo, que a criança consegue organizar o pensamento e torná-lo articulado com encadeamento, sequência e clareza. Com base em estudos linguísticos, a linguagem, quer oral, quer escrita, constitui um todo em que as palavras se estruturam em frases, que podem ser por meio de expressões, nas quais há uma relação de dependência psíquica significativa, formando uma sequência de fatos. (PIVATTO; SILVA, 2014, p. 114)

Agora, a Coesão está ligada a estrutura micro do texto, a unidade formal, constrói-se por meio dos mecanismos linguísticos que permitem uma conexão entre as partes de um texto. O encaixe destes elementos e a harmonia é que possibilitam a articulação de ideias dentro de um texto. Esses elementos são as conjunções, artigos, pronomes, preposições, advérbios ou locuções adverbiais etc.

O que garante a coesão textual?

No trabalho de produção escrita com as crianças, chame atenção para os elementos que favorecem a coesão no texto (porém, na manhã seguinte, enquanto isso, logo depois...), e esclareça de que forma são usados os conectivos. Portanto, na leitura de textos, realize atividades de identificar, grifar, retirar, substituir esses conectivos possibilitando que os alunos observem a sua funcionalidade e como acontece sua conexão. Nas rodas de conversa ou nos diálogos, identificar os recursos típicos da linguagem oral, que prejudicam a coesão (**daí, né, aí...**), como também o excesso e repetição.

Vale ressaltar, que um texto coerente e coeso não se constrói ou se trabalha em uma aula, ou mesmo em um determinado ano. Esse é um trabalho que precisa ter início na educação infantil e se estender ao longo do processo escolar.

Referências

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN). Ensino Fundamental**. Guarulhos, 2019.

Programa Escrevendo o Futuro, disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

POR QUE E COMO TRABALHAR COM ORTOGRAFIA

*Solange Turgante Adamoli
Patrícia Cristiane Tonetto Firmo
Ana Paula Lucio Souto Ferreira*

O sistema de escrita foi convencionado socialmente, dessa forma o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Após as crianças adquirirem base alfabética, elas passam a construir conhecimentos sobre a ortografia, por meio de propostas intencionais, percebem as regras, memorizam palavras e estabelecem relações, mas ainda desconhecem as normas ortográficas, elas escrevem representando os sons das letras que percebem. No entanto, não se pode confundir a aprendizagem da ortografia com a aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Compreender esse processo é essencial para entendermos por que, no início, os educandos cometem tantos erros ao escrever seus textos e porque temos que propor atividades que os desafiem a compreender as regularidades e irregularidades ortográficas presentes em nossa língua.

Assim, percebe-se que em algumas situações as crianças cometem mais erros ao escrever, quando escrevem da forma como ouvem e percebem as palavras. Na escrita no caso de listas, ditados e exercícios, por exemplo, a atenção das crianças está apenas para a transcrição da fala, em representar os sons correspondentes a cada letra.

Já ao produzir um texto, ela precisará pensar na escrita de cada uma das palavras; além de selecionar as ideias que colocará no papel; ordená-las; escolher a forma como irá expressá-las; além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo, utilizando as características do gênero escolhido, bem como pontuação, paragrafação e coerência. Enfim, são muitos os aspectos a serem considerados na produção textual, isso sem apontar sobre a afinidade com o gênero textual.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de um olhar mais atento para as aprendizagens sobre ortografia, tornando-as objeto de estudo e reflexão no trabalho pedagógico.

Encontramos na Proposta Curricular, Quadro de Saberes Necessários/QSN, Ensino Fundamental, Guarulhos, 2019, p. 42, no quadro Apropriação do Sistema de Escrita as aprendizagens referentes à ortografia que aponta para um percurso com início em “identificar e compreender características de regularidades ortográfi-

cas e conhecer irregularidades ortográficas” chegando a “utilizar regularidades e irregularidades ortográficas em suas produções textuais”.

Para organizar tal trabalho é fundamental o conhecimento das regularidades e irregularidades presentes em nossa escrita. Assim temos:

- 1. REGULARES DIRETAS:** p, b, t, d, f, v – uma letra para um som. O educando troca entre P e B, T e D, F e V (surdas e sonoras).
- 2. REGULARES CONTEXTUAIS:** relações letra-som também regulares, mas é o contexto, dentro da palavra que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada:

CASOS DE REGULARIDADES CONTEXTUAIS
Uso do R ou RR em palavras como RATO, PORTA, HONRA, PRATO, BARATA, E GUERRA.
Uso do G ou GU em palavras como GAROTA E GUERRA
Uso do C ou QU notando o som /k/ em palavras como CAPETA E QUILO
Uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como JABUTI, JOGADA e CAJUÍNA
Uso do Z em palavras que começam com som de Z – por exemplo: zabumba, zinco
Uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U como SAPINHO, SORTE e SUCESSO
Uso de O e U no final de palavras que terminam “com som de U – por exemplo, BAMBO e BAMBU
Uso de E ou I no final de palavras que terminam “com som de I – por exemplo: PERDE e PERDI
Uso de M, N, NH ou para grafar todas as formas de nasalidade de nossa língua – CAMPO, CANTO, MINHA, PÃO, MAÇÃ, ETC.

Essa variedade de alternativas (no sistema alfabético), explica por que, a princípio, as crianças têm tanta dificuldade de adotar as formas corretas.

- 3. REGULARES MORFOLÓGICAS-GRAMATICAIS:** relação com sua classe gramatical: verbo, substantivo, adjetivo.

CASOS DE REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAS PRESENTES EM SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS – por derivação

PORTUGUESA, FRANCESA e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final.

BELEZA, POBREZA e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento /eza/ se escrevem EZA

PORTUGUÊS, FRANCÊS e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final

MILHARAL, CANAVIAL, CAFEZAL e outros coletivos semelhantes terminam com L

FAMOSO, CARINHOSO, GOSTOSO e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S

DOIDICE, CHATICE, MENINICE e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escreve com C

Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA E ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final – CIÊNCIA, ESPERANÇA, IMPORTÂNCIA

CASOS DE REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAS PRESENTES NAS FLEXÕES VERBAIS

CANTOU, BEBEU, PARTIU e todas as outras formas da terceira pessoa do singular no passado se escrevem com U no final.

CANTARÃO, BEBERÃO, PARTIRÃO e todas as formas da terceira pessoa do plural do futuro se escrevem com ÂO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural dos outros tempos se escreve, com M no final – CANTAM, BEBERAM, PARTIAM, CANTAVAM

CANTASSE, BEBESSE, PARTISSE e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SSE.

Todos os infinitivos terminam com R – CANTAR, PULAR, BEBER – embora em algumas regiões ele não seja pronunciado.

IRREGULARIDADES

“som do S” – SEGURO, CIDADE, AUXÍLIO, FORÇA, GIZ, CRESÇA, CASSINO, PISCINA, EXCETO.

“som do G” – GIRAFÁ, JILÓ

“som do Z” – ZEBRA, CASA, EXAME

“som do X” – ENXADA, ENCHENTE

EMPREGO DO H INICIAL – HORA, HARPA

Disputa entre E e I / O e U em sílabas átonas – CIGARRO / SEGURO; BONITO / TAMBORIM

Disputa do L com o LH diante de certos ditongos – JÚLIO / JULHO; FAMÍLIA / TOALHA

Certos ditongos com pronúncias reduzidas – CAIXA, MADEIRA, VASSOURA

Em todos esses casos realmente não há regra que ajude o educando na compreensão do sistema de escrita alfabético, inclusive não devemos solicitar que o educando escreva listas de palavras repetidas vezes, tampouco ditados – estes auxiliam para avaliar o que está sendo aprendido não como estratégia de aprendizagem. É preciso, na dúvida, consultar modelos autorizados (como o dicionário), para informar a grafia correta das palavras e para que o educando aprenda a consultá-lo, mesmo ainda não sabendo como se escreve determinado termo; e a memorização, lendo e escrevendo muito diferentes textos! Isso o ajudará a conservar na mente as imagens visuais, como imagens fotográficas. Por isso, a exposição dos educandos aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que aprendam a escrever com segurança e autonomia.

Para que as aprendizagens em ortografia sejam favorecidas, as crianças necessitam ter acesso a modelos nos quais apareça a norma ortográfica de forma correta; precisam ter um grande convívio com materiais escritos e impressos, como: leitura de gêneros textuais variados com análise desses textos para refletir sobre suas características, bem como sobre as dúvidas e a escrita de palavras das quais podem observar regularidades e irregularidades ortográficas.

O professor deve planejar situações de ensino e aprendizagem que possibilitem às crianças espaço para que possam explorar os conhecimentos que possuem sobre a ortografia. Para as regularidades, podem construir as regras juntamente com os educandos enquanto refletem e pesquisam sobre o assunto, já para as irregularidades, o ideal é oferecer apoio visual para que possam consultar.

Na nossa trajetória como professores, surgem perguntas que muitas vezes não temos certeza:

1. Quando começar a ensinar ortografia?

Quando as crianças já tiverem compreendido o sistema de escrita alfabético, isto é, quando se apropriarem da relação fonema – grafema.

2. Quais objetivos estabelecer para cada turma, para cada ano?

Ao iniciar os trabalhos, o professor precisa diagnosticar cuidadosamente

quais são as principais dificuldades de seus educandos e deve decidir coletivamente com a equipe escolar, quais regularidades e/ou irregularidades ortográficas deverão ser consolidadas ao final de cada ano.

3. Como sequenciar as aprendizagens sobre ortografia?

O professor deve planejar sequências didáticas que contemplem as aprendizagens das regularidades e irregularidades na medida em que estas estão em uso com maior frequência sendo definidas, preferencialmente, uma de cada vez e numa ordem que proporcionem atividades de análise da regra em textos ou conjunto de palavras; sistematizem atividades variadas de fixação e promovam atividades de verificação da aprendizagem.

Referências

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários** (QSN). Ensino Fundamental. Guarulhos, 2019.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Juliana Portella de Freitas

O conceito de letramento surge no Brasil na década de 80, a partir de debates acerca da importância do uso competente da leitura e da escrita enquanto atividade social contextualizada, nas mais diversas situações comunicativas. Para esta discussão, a educadora Magda Soares (1999), uma das referências sobre o assunto, define letramento como:

[...]a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1999, p. 17-18).

Nesse sentido, as questões socioculturais ganham um enorme peso nos processos de ensino e aprendizagem, por isso as discussões do ensino na perspectiva do letramento se tornam cada vez mais urgentes.

Mas se estamos falando do letramento enquanto uso competente das habilidades de leitura e de escrita como forma de se comunicar em diferentes situações, qual a relação com a matemática?

Para iniciar esta discussão é preciso deixar claro o que é linguagem²²: “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.”. Então, podemos pensar a **matemática enquanto linguagem**, já que é constituída de signos convencionais próprios da área.

A linguagem matemática pode ser definida como um sistema simbólico, com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras. Esse conjunto de símbolos e regras deve ser entendido pela comunidade que o utiliza. A apropriação desse conhecimento é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático. Está compreendido, na linguagem matemática, um processo de “tradução” da linguagem natural para uma linguagem formalizada, específica dessa disciplina [...] (LORENSATTI, 2009, p. 99).

Outro ponto importante para avançar na discussão é considerar que a Educação Matemática é mais abrangente do que somente os conceitos da matemática como

²² Definição do termo retirada do Dicionário On-line de Português. 2020. [s.p.].

disciplina, ou seja, está para além do conjunto de conteúdos específicos da área.

O estudioso referência na Educação Matemática, Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrósio em seu livro “Educação Matemática: teoria e prática”, conceitua a Educação Matemática como uma estratégia da sociedade para possibilitar que o indivíduo atinja o seu potencial e colabore com ações em busca do bem comum (D’AMBRÓSIO, 2008).

Na Proposta Curricular – QSN 2019, a Educação Matemática está presente, portanto:

[...] desejamos que os nossos educandos desenvolvam o pensamento matemático – por meio de atividades que mobilizem a curiosidade, a observação, a análise, o levantamento de hipóteses, a busca de explicações, a validação das ideias e a criação de diferentes estratégias para resolver um problema apoiados em conceitos e noções matemáticas (GUARULHOS, 2019, p. 125).

Diante do exposto, compreende-se a **matemática como uma linguagem que comunica algo** e que seu ensino ultrapassa os conteúdos formais, aproximando-se assim, das discussões sobre o **ensino da matemática na perspectiva do letramento**. O conceito de letramento matemático, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2013), está associado à capacidade do (a) educando (a) de identificar e compreender o papel da matemática no mundo real (RAMALHO; SANTOS; LIMA, 2018, p. 378).

Para tanto, é importante reconhecer e assumir um compromisso com o **letramento matemático** como forma de contribuir com a capacidade do (a) educando (a) de formular, empregar e interpretar as noções matemáticas em uma variedade de contextos, bem como raciocinar matematicamente, utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para comunicar suas ideias acerca das situações reais.

Na Proposta Curricular - QSN (2019), um caminho sugerido para o ensino na perspectiva do letramento matemático é o uso da **metodologia de resolução de problemas**, que pode auxiliar na aproximação entre as noções matemáticas e o cotidiano, por meio da problematização de situações reais.

Para finalizar a discussão, é fundamental destacar a importância de **planejar situações de aprendizagem** que potencializem o desenvolvimento do pensamento matemático a partir de perguntas desafiadoras, que por sua vez, instiguem a curiosidade e reflexão do problema por diferentes perspectivas, o levantamento de hipóteses, a investigação, a validação das ideias (por tentativa e erro), a representação e a comunicação dessas ideias, partindo dos conceitos e noções matemáticas.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papyrus, 2008.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN). **Caderno Ensino Fundamental**. Guarulhos, 2019. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/arquivo/?idinstituicao=&idtipo=&nome=proposta+curricular&submit=Buscar>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

LINGUAGEM. **Dicionário On-line de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/linguagem/>>. Acesso em: 02 set. 2020.

LORENSATTI. Edi Jussara Candido. **Linguagem Matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos**. *Conjectura*. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <[Http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/17](http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/17)>. Acesso em: 02 set 2020.

RAMALHO, Maria Isabel; SANTOS, Maria José Costa dos; LIMA, José Costa dos Santos. **Letramento em Matemática no PISA: o que sabem e podem fazer os estudantes?** *Zetetiké*. v.26, n.2, mai./ago., 2018, p.375-389. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8650093/18158>>. Acesso em: 02 set. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2009.

O PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS

Juliana Portella de Freitas

Por muito tempo, a Álgebra esteve presente nos currículos somente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, voltada para expressões e equações algébricas.

No Brasil, a Álgebra era vista como ponto de partida para a Matemática Superior, a organização para o ensino era: aritmética nos anos iniciais (primário) e aritmética, álgebra e geometria nos anos finais (ginásio e colegial).

Somente na década de 1960 com o Movimento da Matemática Moderna, a Aritmética teve o seu papel valorizado como a parte “concreta” e a Álgebra vista como a abstração do real (FAVERO; MANRIQUE, 2020, p.91). Vale destacar que a questão da generalização da Álgebra, como veremos adiante, também se relaciona com a Geometria.

Atualmente, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, a Álgebra surge enquanto uma Unidade Temática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplada também na Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN-2019). No entanto, há alguns anos antes da homologação, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) já discutia questões relacionadas Álgebra e a construção do pensamento algébrico.

Mas, o que é pensar algebricamente?

Para pensar sobre essa questão, Raquel Santiago Freire (2011), em sua pesquisa de doutorado, apresenta um exemplo da relação entre a Aritmética e a Álgebra:

[...] apesar de a álgebra utilizar outros símbolos, é na aritmética que começamos a trabalhar com eles. Por exemplo, o entendimento de número e numeral exige do aluno a relação entre símbolo (numeral) e quantidade (número). O estudo de que significa o numeral cinco, por exemplo, surge a partir do relacionamento entre a quantidade de cinco elementos com o símbolo 5. Portanto a álgebra precisa ser uma continuação desse entendimento sobre símbolos. Afinal, é no estudo sobre os números que entramos em contato os primeiros símbolos, como =, +, -, x, :, <, >, 2º dentre outros. Na Álgebra, conhecemos novos símbolos e alguns deles mudam de significado (FREIRE, 2011, p. 23-24, grifo nosso).

A criança desde cedo começa a construir relações entre o real e o abstrato e, apesar de não haver um consenso sobre a definição de pensamento algébrico,

podemos entender que pensamento algébrico é “um processo no qual os alunos generalizam ideias matemáticas de um conjunto particular de exemplos, estabelecem generalizações por meio do discurso de argumentação, e expressam-nas, cada vez mais, em caminhos formais e apropriados à sua idade” (BLANTON e KAPUT, 2005, p.413).

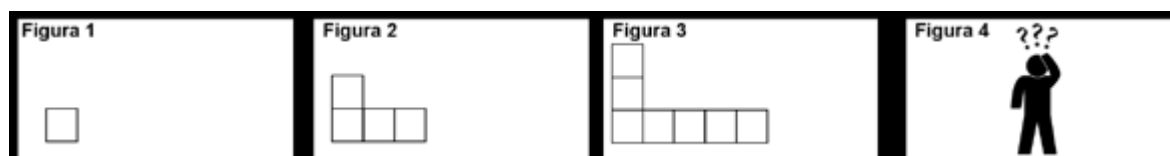
Partindo de tal definição, refletir sobre propostas que possam contribuir com a construção do pensamento algébrico, enquanto processo cognitivo, é um desafio.

Na Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários (QSN – 2019), encontramos:

O pensamento algébrico está associado à capacidade de estabelecer generalizações e relações, interpretar situações e resolver problemas. O trabalho voltado para a exploração de padrões é uma das vias para desenvolver a capacidade de generalização com o reconhecimento das relações existentes entre as variáveis envolvidas. Ele também possibilita a construção de uma regra geral. As atividades com padrões constituem, pois, um poderoso veículo para a compreensão das relações de dependência entre quantidades, assim como são também uma forma concreta e transparente de os alunos começarem a entender as noções de abstração e generalização (GUARULHOS, 2019, p. 133).

Um ponto importante nessa construção é a exploração de atividades com padrões para que os (as) educandos (as) comecem a pensar nas questões de generalizações e construir noções de abstração.

A proposta abaixo é um exemplo do trabalho com padrão de sequência:



Nessa proposta, o objetivo inicial é descobrir como ficará a figura 4 entretanto, pode ser explorada para além. O (a) educador (a), pode solicitar que a criança argumente como descobriu a nova figura, que estratégia utilizou, também pode pedir para representar numericamente a progressão das figuras, e que tal desafiar perguntando como ficaria a figura 6?

Como foi mencionado anteriormente, trabalhar com questões relacionadas à construção do pensamento algébrico é um desafio, entretanto, é fundamental potencializar propostas e discussões para que desde pequeno, os (as) educandos (as) possam construir noções de abstração e generalização.

Referências

BLANTON, M.; KAPUT, J. Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. **Journal for Research in Mathematics Education**, Boston, v. 36, n. 5, p. 412–446, 2005. Disponível em: <<https://mathed.byu.edu/kleatham/Classes/Fall2010/MthEd590Library.enlp/MthEd590Library.Data/PDF/BlantonKaput2005CharacterizingAClassroomPracticeThatPromotesAlgebraicReasoning-1974150144/BlantonKaput2005CharacterizingAClassroomPracticeThatPromotesAlgebraicReasoning.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

FAVERO, D. C. B. P; MANRIQUE, A. L. As mudanças geradas pela Base Nacional Comum Curricular na abordagem do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Prod. Disc. Educ. Matem.**, São Paulo, v.9, n.1, pp. 89-101, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/pdemat/article/view/49029/pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FREIRE, R. S. **Desenvolvimento de conceitos algébricos por professores dos anos iniciais do Ensino fundamental**, 2011, 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3304>>. Acesso em: 12 set. 2020.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN). **Caderno Ensino Fundamental**. Guarulhos, 2019. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/arquivo/?idinstituicao=&idtipo=&nome=proposta+curricular&submit=Buscar>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

REFLETINDO SOBRE A SONDAGEM NA MATEMÁTICA

Érica Borges Machado
Tânia de Jesus Alves

É uma opção didática levar em conta ou não o que as crianças sabem, as perguntas que se fazem, os problemas que se formulam e os conflitos que devem superar. É também uma decisão didática levar em consideração a natureza do objeto de conhecimento e valorizar as conceitualizações das crianças à luz das propriedades desse objeto. A posição que em tal sentido temos assumido inspira tanto a análise da relação existente entre as conceitualizações infantis e o sistema de numeração como a crítica ao ensino usual e o trabalho didático que propomos. (Lerner e Sadovysk, 1996, pág. 108)

Sabemos que, mesmo antes de ingressar na escola, a criança formula hipóteses sobre a escrita de palavras e com os números não é diferente! A importância de conhecer essas hipóteses está nas estratégias que o professor irá propor a fim de fazer o aluno avançar. Mas, para iniciarmos esta reflexão, vamos recordar o processo de alfabetização e procurar traçar um paralelo com o ensino dos números em matemática.

Por muito tempo as escolas acreditavam que para ensinar o aluno a aprender ler e escrever, ele precisava reconhecer as letras do alfabeto classificando-as em consoante ou vogal e quando fosse capaz de “juntá-las” e reproduzir o som correto, então saberia ler e escrever.

Após muitos estudos, verificou-se que o processo não era tão simples assim e antes do aluno ler e escrever com proficiência, ele precisava compreender como são estruturadas as palavras. Durante esse processo ele formula hipóteses que podem ser, inicialmente, agrupadas em cinco categorias, segundo a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Embora esse procedimento seja bem reconhecido em língua portuguesa, quando o assunto é matemática, nós continuamos a reproduzir o modo tradicional de ensinar: apresentamos aos alunos os algarismos, explicamos as regras de construção numérica, o lugar da unidade, dezena, centena e pedimos para que façam combinações. Mas será que esse processo é suficiente para que o educando leia, escreva, compreenda, compare e opere números estabelecendo relações matemáticas com o ambiente social em que vive?

A resposta é não. Assim como vemos alunos decodificarem palavras, sem entender seu significado ou função social, temos alunos que apenas reproduzem ou decodificam números sem conseguir utilizá-los significativamente.

Atualmente, existem vários estudos que auxiliam o educador a compreender a hipótese de escrita numérica em que o aluno está, porém traremos dois estudos distintos que podem ser complementares quando procuramos entender como o aluno pensa a escrita dos números.

A oralização do número (numeração falada)

Ainda procurando compreender as hipóteses dos alunos sobre a língua escrita e considerando que o nome dos números são palavras da língua com algumas especificidades, Emília Ferreiro e Mônica Alvarado realizaram um estudo em que chamam atenção para o modo como a criança entende a pronúncia dos números, assim os classificaram em:

- Números opacos: aqueles em que não é possível distinguir a escrita pelo som, como onze, doze, quinze. Nesse caso, o nome do número não fornece indícios de quais algarismos os compõem.
- Números transparentes: aqueles em que é possível deduzir a escrita a partir da pronúncia, como vinte e quatro. Ao ouvir a pronúncia “vinte e quatro”, o aluno deduz que precisa marcar dois algarismos para escrever o número.
- Número curinga: essa classificação surge a partir da observação da escrita de números opacos e transparentes. Quando o aluno não reconhece o algarismo que deve grafar, ele tende a repetir o mesmo desenho (que pode ser um algarismo qualquer, uma letra ou um símbolo).

As autoras observaram que o uso do número curinga é mais frequente por alunos que estão no início do processo da alfabetização, ou seja, por alunos que estão entre as hipóteses pré-silábica e silábica. Entre os alunos que estão entre as hipóteses silábico-alfabética e alfabética é mais comum a troca de posição dos algarismos. Por exemplo, o professor dita o número 26, mas o aluno escreve 62, 32 ou 63.

O estudo realizado por Emília Ferreiro e Monica Alvarado é importante, pois relaciona a escrita do número com a utilização da numeração falada e demonstra que, embora a matemática possua uma linguagem própria, não podemos deixar de observar os impactos que a língua materna exerce sobre ela.

Sobre essa relação, Délia Lerner e Patrícia Sadovsky, considerando as inter-

venções didáticas, também observaram que as crianças constroem hipóteses de escrita a partir de números, que classificaram como:

- Números familiares: aqueles que a criança tem contato em seu ambiente social e possuem significado, como o número da casa, do telefone, do tênis ou dia do aniversário;

- Números frequentes: aqueles que a criança tem contato através do uso reiterado, como os dias do mês e ano registrados no calendário ou moedas.

Outros autores chamam atenção para subgrupos daqueles propostos pelas autoras citadas anteriormente. São eles:

- Números marco: são números frequentes e podem acabar sendo memorizados mais facilmente, como 1, 5, 10, 100.

- Números redondos: também chamados de “nós”, são as dezenas ou centenas cheias como 30, 40, 200.

- Números compostos: são números transparentes formados por números marco, como 150.

- Números com algarismos iguais: são números transparentes, formados por algarismos repetidos.

Compreender essas e outras classificações que envolvem a oralidade dos números auxiliará o professor a identificar a hipótese de escrita numérica do educando, a fim que possa realizar as inferências necessárias para que o mesmo avance.

A escrita do número

A pesquisa de Délia Lerner e Patrícia Sadovsky revelou que é possível identificar algumas hipóteses sobre a escrita numérica, considerando que, inicialmente, ela está baseada na numeração falada, por isso a importância do estudo anterior. As hipóteses observadas foram:

- Quanto maior a quantidade de algarismos, maior será o número: ao comparar dois ou mais números, com quantidade de algarismos diferentes, mesmo sem compreendê-los, a criança é capaz de apontar o maior. Nessa hipótese, elas acreditam que quanto maior a quantidade de algarismos, maior será o número.

- O primeiro é quem manda: a criança estabelece uma comparação entre algarismos que estão na mesma posição. Se os números têm a mesma quantidade de algarismos, ela pode, por exemplo, comparar aqueles que estão na dezena e mostrar quem é o maior ou menor, considerando o valor absoluto. Nessa hipótese, a criança com-

preende o valor absoluto do algarismo, por isso consegue realizar essa comparação.

- Escrita dos “nós”: a criança escreve os números redondos (dezenas, centenas, milhares), mas ainda tem dúvidas sobre aqueles que estão nos intervalos. Assim, podem escrever 10 ou 20 e ter dúvidas ao escrever 15 ou 17. De acordo com as autoras, isso se deve ao fato de que as crianças compreendem primeiro os “nós”, antes de perceber a regularidade na escrita numérica.

- Escrita baseada na fala: a criança apoia a escrita na fala, assim ao ouvir o número 235, ela escreve 200305. Nesta hipótese, ela já compreende o valor total do número, porém pensa na escrita como se estivesse somando os valores e utiliza um agrupamento para escrever os números.

Sondagem da escrita numérica

Quando o educando não compreende como se estrutura a escrita numérica, ele pode reproduzir os números, mas dependendo de sua hipótese poderá ter complicações ao tentar lê-los, escrevê-los, compreendê-los, compará-los ou utilizá-los em operações. Entretanto, é importante que o professor faça uma sondagem para que possa propor atividades que o leve a refletir sobre a escrita dos números, pois são as contradições entre suas hipóteses, como a relação à quantidade de algarismos ou ao valor do número, que o levarão a compreender a regularidade da escrita numérica.

Para realizar a sondagem o professor deve escolher:

- um número marco
- um número familiar
- um número frequente
- um número opaco
- um número redondo
- um número composto
- um número com algarismos iguais
- um número transparente com diferentes algarismos

O ditado desses números deverá ser realizado de forma individual e nesse momento é importante que o professor faça perguntas relacionadas à **composição** ou à **comparação** entre os números escolhidos, para que seja possível observar a hipótese do aluno.

Esperamos que esta reflexão desperte em você, educador(a), o desejo de saber mais sobre o assunto, pois por meio do seu trabalho transformador que proporcionaremos aos nossos educandos uma educação de qualidade.

Todos os sujeitos são considerados potencialmente capazes de aprender e a efetivação das aprendizagens ocorre por meio de processos educativos intencionais(...) (GUARULHOS.QSN. Introdutório, 2019, pág. 15)

Referência

ALVARADO, M; FERREIRO, E. **A Escrita dos números de dois dígitos em crianças de 4 e 5 anos.** O ingresso na escrita e nas culturas do escrito. Seleção de textos de pesquisas. Tradução Rosana Malerba. Editora Cortez. 1ª Edição, p. 129 -151, 2015.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN).** Caderno Introdutório. Guarulhos, p. 15, 2019. Disponível em: . Acesso em 24 set 2020.

LERNER, D; SADOVSKY,P. **O sistema de numeração: um problema didático.** IN

PARRA, Cecília. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.** Porto Alegre, Editora Artmed, p 73 -155, 1996.

QUAL É A CONTINHA MESMO?

Érica Borges Machado
Tânia de Jesus Alves

É importante compreender o processo do ensino da Matemática no Brasil, para conseguirmos refletir sobre nossa prática docente e como ela se relaciona com um ensino de qualidade e significativo para o(a) educando(a), especialmente, quando tratamos do eixo temático Números.

Ensinar o algoritmo das quatro operações pode não ser um desafio tão árduo quanto ensinar aos(às) educandos(as) como relacioná-los com as situações problemas, isso porque quando propomos o ensino destes conteúdos matemáticos de forma fragmentada eles podem não ser significativos.

Contudo, o uso do algoritmo só faz sentido se o(a) educando(a) compreender qual a sua função na sociedade e em sua vida, caso contrário, as “continhas” só servirão para as aulas de matemática dentro da escola.

Historicamente, ensinamos aos(às) educandos(as) as regras dos algoritmos (como se faz a continha) e depois propomos situações hipotéticas para que sejam aplicadas. Observe, nas figuras a seguir, exemplos dessa forma de ensinar:

P. 12. Que he somar?
R. Somar he huma operação, pela qual tendo junto muitos numeros conhecidos em huma soma, se conhece o valor da soma, que não era conhecida.


P. 13. Como se faz?
R. Facilmente: sabendo as regras geraes.

P. 14. Quaes são?
R. São: devem-se dispor os numeros dados de tal fórte, que os primeiros caracteres de huns fiquem debaixo dos primeiros caracteres dos outros, a saber: as unidades debaixo das unidades, as dezenas debaixo das dezenas, as centenas debaixo das centenas, &c. e começando pela parte direita, se vão ajuntando os caracteres do primeiro lugar, e passando a soma a numero grande, se passaõ para o lugar seguinte, em que valem mais.

Fonte: Trecho do Exame de Artífice, José Fernandes Pires Alpoim, 1744

Adição

Quantas laranjas há sobre a mesa?



Sobre a mesa, há 5 laranjas.
Ao responder a esta pergunta, você efetuou uma importante operação: a adição. Veja o que você pensou: "3 laranjas mais 2 laranjas são 5 laranjas". Em Matemática, indica-se esta operação com o sinal $+$, que se lê: mais.

$$3 + 2 = 5 \quad \text{ou} \quad \begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ \hline 5 \end{array} \begin{array}{l} \text{parcelas} \\ \text{soma ou total} \end{array}$$

Atenção! Não confundir adição com soma.
Adição é a operação. Soma é o resultado da operação.

Fonte: <http://perfiliquiliasarresquita.blogspot.com/2018/10/de-um-livro-antigo-revisao-ce.html>

Também é comum, relacionarmos com as operações algumas palavras chaves ou sinônimos do que acreditamos que os algoritmos representam, como fazemos com a língua portuguesa quando propomos o estudo de sinônimos, porém a maior parte dos(as) educandos(as) continuam a perguntar:

- Qual é a continha mesmo?

Isso ocorre porque, embora essa prática não seja totalmente equivocada, deveríamos nos preocupar com o conceito, ou seja, com o que se relaciona o pensamento aditivo ou multiplicativo quando pretendemos resolver um problema, valorizando o espírito investigativo e as relações que os alunos fazem ao resolver uma situação problema.

Nessa proposta de ensino significativo e contextualizado, sob a perspectiva do letramento e desenvolvimento das potencialidades do educando, encontramos ressonância no QSN Ensino Fundamental, quando propõe que:

[...] aprender Matemática é se engajar em uma atividade intelectual pela qual se produza hábitos de pensamento. O desenvolvimento desses hábitos se apoia em propostas investigativas com as quais os alunos são mobilizados a observar, analisar, estabelecer conexões, conjecturar, identificar e expressar regularidades, buscar explicações, criar soluções, inventar estratégias próprias que envolvam noções, conceitos e métodos matemáticos e, ao final, comunicar sua produção. (QSN Ensino Fundamental, 2019, p.125)

Muitos têm sido os estudiosos que se dedicam a compreender esse campo da aprendizagem matemática. Entre eles destacamos Gerard Vergnaud, um pesquisador francês que se tornou referência nos estudos relacionados à didática da matemática. Vergnaud foi aluno de Piaget e aplicou muito de seus conhecimentos na Teoria dos Campos Conceituais. Para ele:

“Longoprazo” refere-se inevitavelmente a uma perspectiva de desenvolvimento: não é em alguns dias ou em algumas semanas que uma criança adquire uma competência nova ou compreende um conceito novo, mas, sim, ao longo de vários anos de escola e de experiência. É a esse processo que a teoria dos campos conceituais se refere. (Vergnaud, 2011, p.16)

Para Vergnaud (2011), aprender um conceito matemático requer um conjunto de aprendizagens que podem ser mediadas por diferentes sistemas de representação, o que torna o processo de aprendizagem longo para ser significativo.

Entretanto, a sugestão de estudar um campo conceitual ao contrário de

um conceito único está pautada no fato de que em qualquer situação-problema um conceito nunca aparece isoladamente.

A Teoria dos Campos Conceituais permite ao(à) educador(a) compreender como os(as) educandos(as) constroem o conhecimento matemático acerca do que o autor chamou de campo aditivo e multiplicativo. Vale lembrar que esse estudo antecede a escolha da estratégia metodológica que será utilizada pelo(a) educador(a) ao preparar sua aula sobre situações problemas que envolvam qualquer resolução de algoritmo.

Para cada campo conceitual Vergnaud destaca a associação de três ideias, o que exige raciocínios diferentes do(a) educando(a) para um mesmo domínio, no entanto, encontramos nos PCNs Matemática (anos iniciais) o mesmo estudo, considerando a associação de quatro raciocínios diferentes e é ele que destacamos a seguir.

Teoria do Campo Aditivo

A teoria do campo aditivo envolve relações entre as partes e o todo, ou seja, ao somar as partes encontramos o todo ou ao subtrair uma parte do todo encontramos a outra parte.

Nesse campo, o algoritmo da adição e da subtração atuam como estratégias opostas, mas necessárias na construção de um conceito. De acordo com os PCNs:

A construção dos diferentes significados leva tempo e ocorre pela descoberta de diferentes procedimentos de solução. Assim, o estudo da adição e da subtração deve ser proposto ao longo dos dois ciclos, juntamente com o estudo dos números e com o desenvolvimento dos procedimentos de cálculo, em função das dificuldades lógicas, específicas a cada tipo de problema, e dos procedimentos de solução de que os alunos dispõem. (PCN, Matemática, 1998, p.69)

Quando propomos uma situação problema ao(à) educando(a), ela pode levá-lo(a) à quatro tipos de raciocínios diferentes que podem ser agrupados em:

1. Transformação: Refere-se às situações em que há a necessidade da alteração do estado inicial por meio de uma adição ou subtração, que irá resultar. Exemplo 1 (transformação positiva): Caio tinha uma coleção com 12 carrinhos. Em seu aniversário ganhou 4, quantos carrinhos Caio tem agora?

Exemplo 2 (transformação negativa): Caio tinha uma coleção com alguns carrinhos. Em seu aniversário ganhou 4 e ficou com 16. Quantos carrinhos Caio tinha antes do seu aniversário?

2. Combinação: Refere-se às situações em que há a necessidades de agrupar um conjunto de quantidades preestabelecidas.

Exemplo 1 (combinação positiva): No 2º ano A, há 15 meninas e 14 meninos. Quantos alunos estudam no 2º ano A?

Exemplo 2 (combinação negativa): No 2º ano A foram matriculados 29 alunos. Destes, 15 são meninas, quantos são os meninos?

3. Comparação: Refere-se às situações em que há o confronto de duas quantidades para achar a diferença.

Exemplo 1 (comparação aditiva): Márcio tem 8 reais e Fabiana tem 6 reais a mais que ele. Quantos reais Fabiana tem?

Exemplo 2 (comparação negativa): Fabiana tem 15 reais e Márcio tem 8 reais. Quantos reais Fabiana tem a mais que Márcio?

4. Composição de transformações: Refere-se às situações em que há alterações sucessivas do estado inicial.

Exemplo 1 (composição de transformação positiva): No início de um campeonato, Joice tinha 32 pontos. Ela ganhou 15 pontos e em seguida ganhou 12. Com quantos pontos ela ficou?

Exemplo 2 (composição de transformação negativa): No início de uma partida, Ricardo tinha um certo número de pontos. No decorrer do jogo ele ganhou 10 pontos e em seguida ganhou 25 pontos. Ao final da partida ele estava com 48 pontos. Quantos pontos ele tinha no início da partida?

Teoria do Campo Multiplicativo

É comum estabelecermos uma relação entre a multiplicação e a adição, isso ocorre porque, nesse caso, a multiplicação é compreendida como uma particularidade da adição, quando as variáveis propostas possuem todas as parcelas iguais. No entanto, essa abordagem não é suficiente para que os(as) educandos(as) resolvam e compreendam todas as situações possíveis de serem abordadas nesse campo de estudos.

A teoria do campo multiplicativo envolve relações fixas entre duas variáveis (quantidades ou grandezas). Da forma como ocorre no campo aditivo em relação à adição e a subtração, o algoritmo da multiplicação e da divisão atuam como estratégias opostas, mas necessárias à construção de um conceito. Desse modo, temos as seguintes possibilidades de raciocínio quando propomos uma situação do campo multiplicativo:

1. Proporcionalidade: Refere-se às situações em que é possível perceber a regularidade entre as variáveis propostas.

Exemplo 1 (multiplicação): Tânia vai comprar três pacotes de chocolate. Sabendo que pacote custa R\$ 8,00, quanto ela vai pagar pelos três pacotes?

Exemplo 2 (divisão): Tânia comprou três pacotes de chocolate e pagou R\$ 24,00 reais por eles. Quanto custou cada pacote de chocolate?

2. Comparação multiplicativa: Refere-se às situações em que é preciso utilizar uma informação para obter outra.

Exemplo 1 (multiplicação): Éric tem R\$ 5,00 e Luís tem o dobro dessa quantia. Quantos reais Luís tem?

Exemplo 2 (divisão): Luís tem R\$ 36,00 e Éric tem metade dessa quantia. Quantos reais Éric tem?

3. Combinatória: Refere-se às situações em que é possível realizar uma análise combinatória simples, já que estamos abordando o ensino nos anos iniciais. No entanto, combinar variáveis é algo usual, mesmo entre as crianças.

Exemplo 1 (multiplicação): Tendo duas calças, uma jeans e uma de moleton, e três blusas, uma rosa, uma azul e uma cinza. De quantas maneiras diferentes posso me vestir?

Exemplo 2 (divisão): Maria colocou algumas saias e blusas sobre a cama. Verificou que era possível fazer 9 combinações diferentes com as roupas que separou. Se havia sobre a cama 3 saias, quantas blusas ela separou?

4. Configuração retangular: Refere-se às situações em que é possível fazer uma análise dimensional ou produto das medidas.

Exemplo 1 (multiplicação): Qual é a área de um retângulo cujos lados medem 6 cm por 9 cm?

Exemplo 2 (divisão): Para realizar uma palestra foram colocadas em um salão 45 cadeiras, dispostas em linhas e colunas com a mesma quantidade. Se são 9 colunas, quantas são as fileiras?

O trabalho com os campos conceituais, aditivo e multiplicativo, devem ocorrer paralelamente, pois envolvem raciocínios diferentes. Isso não exclui, no entanto, o ensino da estrutura do algoritmo que também deve ser proposto simultaneamente.

Quando escolhermos ou criamos uma situação problema é importante considerar que elas cumpram o papel de proporcionar ao(à) educando(a) diferentes

significados dentro do campo proposto, para que possam lançar mão de saberes e aprendizagens já consolidados, argumentando e comunicando, de forma clara, seu raciocínio e socializando as estratégias utilizadas.

Desse modo o(a) educando(a) estará trocando ideias com os colegas e refletindo sobre possíveis equívocos. Neste momento, ele(a) não precisará recorrer ao(à) educador(a) para saber qual operação deve utilizar para solucionar uma situação problema.

Referências

BARROS, J. A. R. B. et al. **As teorias de Guy Brousseau e Gerard Vergnaud como auxílio em uma intervenção matemática**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC, 1998.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN): Caderno Ensino Fundamental**. Guarulhos, 2019. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>

MAGINA, S., CAMPOS, T., NUNES, T. E GITIRANA, V. **Repensando a Adição e a Subtração: contribuições da Teoria dos Campos Conceituais**. São Paulo, 2000. PROEM-PUC/SP.

MOREIRA, M. **A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nessa área**. Investigações em Ensino de Ciências – V7(1), pp. 7-29, 2002

VERGNAUD, G. **O longo e o curto na aprendizagem matemática**. Educar em revista, Curitiba, n. 1, p. 15-27, 2011.

AS REGIÕES BRASILEIRAS

Alexandre Thadeu Nobrega de Freitas Coutinho

“A necessidade de reencontrar a articulação entre o social e o natural é indissociável da necessidade de reencontrar a articulação entre a História e a Geografia.”
Michel Sivignon

O espaço geográfico se define como um espaço onde se relaciona o aspecto natural (solo, corpos hídricos, vegetais e animais) e o aspecto humano (a sociedade humana suas características e suas relações). A sociedade humana desde seus primórdios teve como preocupação a organização do espaço para explorar recursos, defender territórios e se expandir.

Uma forma desta estratégia de planejamento foi separar compartimentos de seu território mediante alguns critérios para melhor administração. Um exemplo desta necessidade se exprime na criação do conceito de região na Geografia que, ao longo do tempo, vem se aprimorando influenciado pela dinâmica dos acontecimentos históricos e pela academia científica. Temos abaixo uma dessas definições:

O conceito de região é um dos mais importantes da geografia e foi desenvolvida como uma forma de entender o espaço geográfico a partir de sua fragmentação em particularidades detentoras de características relativamente homogêneas e/ou identificáveis. (BOSCARIOL, 2010)

Tal termo desenvolveu uma série de estudos, que proporcionou até uma vertente nesta ciência chamada Geografia regional. Cabe destacar que, ao estabelecer critérios para fazer uma divisão regional do território, tende-se a generalizar deixando de lado detalhes que constituem também o território.

Podemos separar uma região somente com um elemento comum, por exemplo: região da Floresta Amazônica, região do clima tropical, região industrial, região de países de origem latina, etc. Há também as regiões geográficas, que geralmente associam vários elementos em comum. Neste caso, uma mesma região pode agrupar vários itens físicos semelhantes como floresta e clima e/ou características humanas parecidas como a economia e o tipo da ocupação daquele território.

As divisões regionais mais conhecidas, que foram propostas sobre o território brasileiro:

A proposta de Pedro Geiger: Composta apenas de três regiões: Amazônica, Nordeste e Centro-Sul. Tem como critério a configuração de regiões geoeconômicas, baseada na formação histórica do país. As regiões seriam articuladas principalmente com influência da mais desenvolvida, a centro-sul.

A proposta do Milton Santos: promove o debate sobre o que o autor chama de “Quatro Brasis”, critério que está dividido sobre o desenvolvimento socioeconômico e a divisão social do trabalho, através do que chamou de meio técnico-científico-informacional. Pode-se, com esta relação, estabelecer as quatro regiões chamadas de: Região Concentrada (formada pelo Sudeste e Sul do Brasil, baseado nas regiões propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), Região Amazônica (equivalente à divisão da Região Norte), Nordeste, Centro Oeste (idêntica à do IBGE). O grande diferencial são os critérios para a análise baseados em uma interpretação da chamada geografia crítica.

A proposta de potencialidades paisagísticas naturais de Aziz Ab’Saber: o autor define sua divisão como sendo um conjunto espacial de domínios morfoclimáticos e fitogeográficos, quer dizer, zoneamento de elementos naturais semelhantes, como: relevo, tipos de solos, formas de vegetação e condições hidrológicas e climáticas, dentro do território brasileiro. Seriam seis Domínios e uma faixa de transição entre eles.

Um bom exemplo deste tipo de regionalização geográfica é a adotada pelo IBGE. Tem influenciado desde o século XX as regiões que as instituições governamentais, as empresas e associações profissionais tendem a utilizar para seu planejamento.

As características da divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

- A divisão regional do IBGE tem critérios naturais e sócio econômicos para a divisão do território brasileiro, em cinco regiões: Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Norte;

- Respeita a divisão política dos Estados para incluí-los inteiramente dentro de uma específica região do país;

- Forma estratégica para incluir um grupo de Estados para estarem aptos a cumprirem de maneira mais efetiva as políticas de desenvolvimento que tenham a regionalização do IBGE como forma de gestão;

- Fonte também de crítica já que a fronteira política dos Estados, muitas vezes, não define sua divisão ecológica ou de suas características naturais, por exemplo. Mesmo assim, é uma das divisões regionais mais usadas ainda hoje.

Veremos a seguir os Estados brasileiros que fazem parte de cada região e algumas características desta proposta para o território do brasileiro:

Região Nordeste

É composta pelos Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Uma de suas maiores características físicas é o contraste de paisagens, de um clima com uma estação chuvosa bem marcante no litoral leste, à uma região semiárida em seu interior. Historicamente, é a região onde aconteceu a chegada da viagem de Pedro Álvares Cabral, em 1500, no litoral sul, onde hoje temos o Estado da Bahia. Em termos socioeconômicos, é a primeira região a se destacar na história do Brasil através do ciclo da cana de açúcar, lembrando que a capital da colônia foi a cidade de Salvador na Bahia, até 1763.

Região Sudeste

São elementos os Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Encontra-se com destaque o conjunto de formação de relevo denominada Mares de Morros.

A presença de recursos minerais na região, com destaque para o ouro, no Estado de Minas Gerais, dinamizou sua ocupação, principalmente no século XVIII. A diversidade climática da região favoreceu o desenvolvimento de diversas lavouras ao longo da história, com destaque para o café, cultura que contribuiu para a riqueza da região e posteriormente para sua industrialização. A capital do Brasil de 1763 a 1960, foi Rio de Janeiro, cidade que se encontra nesta região.

Região Sul

Configura-se como os Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Grande parte está numa região climática denominada subtropical, ou seja, está abaixo da linha do Trópico de Capricórnio, o que proporciona um clima mais frio em comparação ao resto do Brasil.

Algumas culturas agrícolas se destacam por esta adaptação ao ritmo da atmosfera local, como o plantio da uva. Destaca-se também tipos vegetais naturais como a Floresta de Araucárias e os Campos, este último, favoreceu ao longo da história, a atividade pecuária na região.

Região Centro Oeste

Composta por Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal. A região tem como destaque a vegetação do Cerrado, que com sua característica climática e as técnicas agrícolas desenvolvidas ao longo do tempo, proporcionaram que a região se tornasse uma grande produtora de grãos para a exportação, com destaque para a cultura da soja.

É a região onde se encontra hoje a capital do país, Brasília, inaugurada em 1960.

Região Norte

São os Estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Tocantins. Destaca-se aqui a Floresta Amazônica como grande característica física da maior parte da região.

Vários recursos ambientais importantes encontram-se nesta imensa região como a abundância de água doce, a biodiversidade e os recursos minerais. Tal dimensão é uma riqueza e se mostra ao longo da história um desafio para se desenvolver e ao mesmo tempo preservar a diversidade ambiental e social, já que esta é a região com maior quantidade de povos indígenas do país.

O conhecimento do território brasileiro na Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários (QSN)

É necessário destacar a preocupação com o conhecimento das múltiplas dinâmicas do território expressa no QSN, como por exemplo na proposta apresentada abaixo para o Ensino Fundamental:

Outras ações esperadas dos educandos são: conhecer o processo de construção e transformação das paisagens, dos lugares e territórios favorecendo o conhecimento de seu lugar, de seu estado, de seu país e do mundo em que vive; compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos estudados em suas dinâmicas e interações que se traduzem por meio do desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos; e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos, ambientais e humanos. (QSN Fundamental, 2019)

Também nossos saberes do QSN para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos:

Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas. (QSN EJA, 2019)

Como vimos, o estudo do território através da sua divisão regional utiliza a síntese para constituir meios para se estudar, de maneira mais dinâmica, as paisagens diferenciadas, a história socioeconômica e as diferenças entre estas porções do espaço geográfico. Tendo como meta o conhecer para a ação, alterando não só a natureza, mas as ideias e os métodos para se trilhar o desenvolvimento sustentável, combatendo as diferenças socioeconômicas, preservando o meio ambiente e planejando o futuro do país.

Referências

AB'SABER Aziz. **Os Domínios de Natureza no Brasil: Potencialidades Paisagísticas**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSCARIOL, Renan A. **Região e Regionalização no Brasil: Uma análise segundo os resultados do índice de desenvolvimento Humanos Municipal**. Territórios em Números: Insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM e do IVS de municípios e Unidades da Federação brasileira. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8911/1/Regi%C3%A3o%20e%20regionaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 07.07.2020.

GUARULHOS, **Quadro de Saberes necessários – Educação Fundamental**. Secretaria da Educação de Guarulhos, 2019.

_____, **Quadro de Saberes necessários – Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria da Educação de Guarulhos, 2019.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 2003.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. O Brasil: **Território e Sociedade no Início do Século XXI**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

THÉRY, Hervé; Mello, Neli A. **Atlas do Brasil: Disparidades e Dinâmicas do Território**. São Paulo: Edusp, 2005.

O PROGRAMA SABERES EM CASA EU E O MUNDO - SUSTENTABILIDADE

Carolina Gilli Hadg Karkachi Rocco

Quando escutamos o termo “Sustentabilidade” o que nos vem à cabeça? Provavelmente algo voltado às discussões ambientais. Porém, ao nos atentarmos à definição literal da palavra, podemos observar que é uma expressão muito mais ampla. Conforme o dicionário online de português, o significado da palavra sustentável é:

Que se consegue sustentar (manter); em que há ou pode haver sustentação. Que se consegue defender; defensável: teoria sustentável. Uso restrito. Que pode ser realizado sem que haja prejuízo (riscos) ao ambiente: desenvolvimento sustentável. (<https://www.dicio.com.br/sustentavel/>)

Porém, diante do contexto vivido, convidamos vocês a refletirem: Como estão estabelecidas as relações atuais com o mundo, com os outros, com vocês mesmos, com a vida? O que é ser sustentável na atualidade, quais os desafios a serem enfrentados em meio ao que temos vivenciado?

Definitivamente esses são questionamentos que nos levam à reflexão.

[...] Para nós, “sustentável” é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Ele vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, e, mais ainda, com o próprio universo. A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos (GADOTTI, 2008, p. 46 - apud QSN – Introdução, 2019, p. 39).

Entendemos que na literatura expressões como “Sustentabilidade”, “sustentável” e “desenvolvimento sustentável” começam a ganhar maior destaque principalmente nas publicações relacionadas às questões ambientais, principalmente a partir de algumas conferências que ocorreram ao longo da década de 70, porém com o passar do tempo foram ampliando sua abrangência e foram ressignificadas.

Atualmente, essas expressões estão presentes em legislações, tratados, currículos escolares e vêm ganhando destaque principalmente após o aumento dos problemas relacionados às questões ambientais e às consequências destes no dia a dia da população como um todo. Acreditar que algo é sustentável é defender que o

bem comum deve prevalecer sobre o individual, é assumir a necessidade de equilíbrio entre o humano e o meio em que está inserido, uma relação que permaneça, que se “sustente”.

Em nossa Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários - QSN (2019), encontramos essa definição no seu sentido mais amplo, buscando sensibilizar os educadores a pensar atividades e propostas significativas:

Existe uma tendência a entender a sustentabilidade como algo vinculado somente à natureza, quando sabemos que ela é bem mais abrangente do que isso. A sustentabilidade perpassa três esferas indissociáveis: ambiental, social e econômica, sendo chamadas comumente de tripé da sustentabilidade. (QSN - Introdução, 2019, p.36)

Garantir o equilíbrio deste tripé é um dos principais objetivos e desafios propostos diariamente, perceber que fazemos parte de um ecossistema, que estamos interligados, que tudo está relacionado e impacta direta ou indiretamente em nossas vidas nos faz repensar como essas relações vêm sendo estabelecidas.

Expostos a duras situações de estresse e pressão no dia a dia, minamos as relações pela falta de paciência e de empatia, sem percebermos que a vida tem se tornado a cada dia um pouco mais insustentável, no sentido mais etimológico da palavra, e que nossas ações impactam diretamente a natureza, desde atividades domésticas simples, como passar uma roupa ou lavar uma calçada, até grandes negócios estabelecidos no mercado financeiro, visto que tudo o que o ser humano faz modifica a natureza. (QSN - Introdução, 2019, p.39).

A nós, educadores, cabe o incrível papel de propormos atividades que potencializem essa visão sistêmica e despertem em nossos educandos um olhar sensível para a realidade que está inserido, para que só assim alcancemos nosso principal objetivo, a formação integral do indivíduo. Seguimos nesta caminhada, certos de que este momento vivido fortalecerá nossas relações e ressignificará nosso olhar em relação ao planeta.

Referências:

Dicionário Online de Português. **Sustentável**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sustentavel/>. Acesso em 21/05/2020, às 15h.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

RESILIÊNCIA HUMANA EM TEMPOS DE CRISE

João Fausto de Souza

*"(...) para alguém que é tipicamente saudável uma doença pode, ao contrário, até ser uma estimulação energética à vida, a viver mais. É assim que vejo agora aquele longo tempo de enfermidade: é como se eu tivesse redescoberto a vida de novo, incluindo-me dentro dela."
Friedrich Nietzsche, em 'Ecce Homo'*

Este pensamento do filósofo Nietzsche nos provoca a refletir que o momento que estamos vivendo pode ser algo mobilizador de valores e atitudes que antes estavam adormecidas e/ou esquecidas por conta da normalidade social cristalizada pela rotina. Muitos pensadores e estudiosos do comportamento humano já nos instigaram com a lógica de que é a partir da falta que a mobilização para o novo e para a mudança ocorre.

Sem dúvida nenhuma a sociedade contemporânea está sendo levada a enfrentar um de seus maiores desafios, não só do ponto de vista do cuidado com a saúde física da humanidade, mas, principalmente com as futuras escolhas que nos definirão enquanto sujeitos sociais. Teremos necessariamente que repensar nossa maneira de estar no mundo, social, político, econômico, etc..., mas sem nenhuma sombra de dúvida o maior obstáculo ou aliado, será a forma como nos relacionaremos conosco daqui pra frente, num mundo pós pandemia.

No livro "Símbolos da transformação" Carl Jung utiliza o mito da ave Fênix (aquela que renasce das cinzas) como uma simbologia da capacidade do renascimento a partir das adversidades do viver.

A emblemática ave do fogo, pássaro da mitologia grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, ressurgia das próprias cinzas, simboliza o poder de resiliência, essa capacidade inigualável de nos renovar em seres muito mais fortes, corajosos e luminosos, presente em todos nós.

É um mito presente em muitas doutrinas, culturas e raízes lendárias de nossos países e é em essência, um dos mais poderosos arquétipos de Jung, porque em seu fogo estava contida tanto a criação quanto a destruição, a vida e a morte.

O presente momento está repleto, muito mais de incertezas do que de certezas sobre os rumos da humanidade. Enquanto a comunidade científica busca uma solução para neutralizar a ação do novo Coronavírus e o trabalho incessante dos

profissionais de saúde na proteção à população estão em curso, mesmo diante de tantas limitações impostas, a vida precisa prosseguir. É neste espaço entre a solução ainda não encontrada e a continuidade do viver que nossa capacidade de se reinventar enquanto sujeito e principalmente enquanto sociedade precisa estar presente.

De todos aqueles e aquelas que estão diante destas inesperadas mudanças que atinge o planeta, podemos sem sombra de dúvida destacar especial atenção aos educandos e educadores. O temporário fechamento das escolas e o necessário isolamento social imposto pela pandemia, tem afetado de maneira significativa, professores, pais, crianças, jovens e adultos, que se veem diante de um enorme desafio na medida da ausência no espaço escolar, "...lugar privilegiado de interações e aprendizagens" cujo papel de "...estabelecer o diálogo entre os saberes historicamente construídos e os saberes do cotidiano de forma intencional, a fim de potencializar as experiências e vivências dos sujeitos", QSN pg.16.

Esta perda, mesmo que momentânea, marca uma significativa ausência na vida e no processo educativo e nos convoca a repensar formas de ressignificar nossa atuação para poder contribuir em, ao menos, amenizar estes impactos.

Sabemos, entretanto, que tudo o que está ocorrendo não afeta apenas as pessoas em seu aspecto profissional, mas fundamentalmente no emocional, pois ao ter que lidar com inúmeras incertezas, surge a angústia, sentimentos de solidão, indefinições quanto ao futuro, que podem agravar doenças mentais pré-existentes e criar novos problemas para pessoas até então saudáveis. Mas é importante saber que o ser humano herdou de seus ancestrais, uma habilidade para lutar pela sua sobrevivência, que pode fazer toda diferença no presente momento, a resiliência.

Mas o que é essa tal de resiliência?

Resiliência – do latim *resilire* (recuar ou dar um passo atrás) – é um conceito geral relativo à adaptação positiva em um contexto de mudança. Nos campos da física e da engenharia, a resiliência refere-se normalmente à capacidade de um corpo suportar estresse ou tensão sem se romper, ou à capacidade de recobrar sua forma original, como no caso de uma mola ou de um elástico.

No contexto das Ciências Sociais, existem outras definições de resiliência:

A resiliência é uma habilidade para ressurgir diante das adversidades, adaptar-se, recuperar-se e aceder a uma vida significativa e produtiva (Kotliarenko, Fontecilla & Cáceres, 1997, p.5) ou resiliência é o enfrentamento efetivo de circunstâncias e eventos de vida severamente estressantes e acumulativos (Kotliarenko et al., 1997, p.5).

No aspecto do desenvolvimento humano, a resiliência tem um significado amplo e diversificado, o que inclui a recuperação do indivíduo após experiências traumáticas, a superação de desvantagens para alcançar o sucesso, e a resistência a situações estressoras para cumprir tarefas cotidianas. Resumindo, diz respeito a padrões positivos de adaptação ou de desenvolvimento manifestados no contexto de experiências adversas.

Está aí a Fênix expressada por Jung, onde o adverso pode ser um disparador de uma mudança necessária. Assim aprender algo novo, reorientar rumos, dar vazão à criatividade, pode ajudar a transformar este momento de isolamento num tempo de o pós-pandemia.

O momento também pode ser usado para fazer planos, repensar rumos e buscar soluções criativas para aquelas questões que vinham sendo arrastadas no piloto automático do dia a dia. Para muitas pessoas este período de reclusão tem servido para avaliar aspectos de suas vidas e estabelecer novas metas para quando tudo isso acabar.

Atitude benéfica, segundo especialistas, desde que não seja um motivo de pressão adicional, ou seja, não cobrar-se demais ou exigir de si próprio ideais de superação, como se tudo que está acontecendo não fosse motivo para nos abalar, a ideia não é negar a realidade, mas a partir dela redirecionar nossa caminhada.

Claro que todas estas mudanças não são simples, a ansiedade costuma ser um dos sintomas mais comuns durante o isolamento social, já que somos induzidos a mudar nossas rotinas de vida, seja em âmbito pessoal ou profissional.

Especialistas em comportamento humano dão algumas sugestões individuais (cada qual dentro da sua realidade e das suas possibilidades) em saúde mental, para lidar com a pandemia:

- Cuidar de si e dos outros. Ser ativo, protagonista.
- Escolher atividades de lazer;
- Seguir as recomendações de instituições de saúde confiáveis;
- Prestar atenção às suas próprias necessidades, sentimentos e pensamentos;
- Limitar a exposição às notícias relacionadas à pandemia, pois muita informação pode desencadear distúrbios de ansiedade;
- Falar quando sentir sintomas de tristeza ou ansiedade;

- Auxiliar, tanto quanto possível, pessoas em grupos de risco;
- Explicar para as crianças de forma entendível o que está se passando;
- Auxiliar e estimular as crianças a falarem sobre seus sentimentos;
- Realizar atividade de lazer em família.

Viktor Frankl, neuropsiquiatra austríaco criador da Logoterapia e autor da obra: *Em Busca de Sentido*, na qual narra sua experiência como prisioneiro nos campos de concentração nazista da segunda grande guerra, apresenta sua visão da capacidade de transformação a partir do sentido que damos aos acontecimentos e à realidade que nos cerca, diz ele: “Todo ser humano tem a vontade de buscar um sentido para a vida, e esta vontade é precisamente a principal força motivadora da pessoa. No momento em que a pessoa se pergunta sobre o sentido da vida, expressa o que há de mais humano em si (Frankl, 1946/1989a).

Não significa que precisamos de grandes e profundos processos reflexivos, mas a busca do sentido como algo simples e que nos aproxima do humano que somos, pois segundo Frankl: “Explicita o fato de que o sentido diz respeito àquilo que a pessoa é chamada a realizar em um determinado momento. O sentido a ser realizado no momento é transitório, ou seja, precisa ser cumprido naquele instante.”

Além disso, segundo Frankl “a pessoa conhece a si mesma na medida em que vai cumprindo suas tarefas cotidianas e que vive o que tem sentido em cada situação”.

Em muitas situações, “a vida ter sentido” significa “ter tarefas a cumprir”, o importante é que este sentido seja encontrado, descoberto e não inventado.

E como nos aponta Edgar Morin “[...] esboçam-se as duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos por meio da democracia; fazer da humanidade uma comunidade planetária” (p. 157).

Quem sabe talvez, todo este processo para além do desconforto, medo, incerteza, e outros sentimentos incômodos, nos provoque também a atitude de transformar a forma como vivemos, nos tornando mais fortes na solidariedade e na compreensão que esta viagem na casa terra deve ser feita num coletivo solidário.

Referências:

FRANKL, Viktor – **Em Busca de Sentido**. Ed. Vozes, 1991

JUNG, C. G. – Jaffé, Aniela – **Memórias, Sonhos e Reflexões**. Ed. Nova Fronteira – 1986

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.



FORMAÇÃO 2020



EPG Siqueira Bueno
Foto: Eduardo Calabria/PMG-SE

Acesse todos os volumes da
Coleção Formação 2020 em
<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>,
na página de Publicações e Documentos
ou pelo QRCode:

