



EDUCAÇÃO/ENSINO/ ESCOLA INTEGRAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO



Volume 2

NOVEMBRO DE 2023

Comissão de Extensão COLUNI -UFF

Rua Alexandre Moura, 8 - São Domingos

Niterói - Rio de Janeiro - BRASIL

E-mail: extensao.coluni.comissao@id.uff.br

Capa: Renata Barbosa

As imagens utilizadas na revista do V SEB são de origens diversas, sendo todas classificadas como imagens de domínio público e/ou de produção da própria dos autores.

REVISTA DO V SEB

Revista do V Simpósio de Educação Básica do Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS - UFF

Prof. Charleston Assis

Diretor

Prof. Natália Barbosa

Vice-Diretora

Prof. Gilmar Oliveira

Presidente da Comissão de Extensão

COMISSÃO DE EXTENSÃO COLUNI-UFF

Prof. Isabela Lopes

Representante da Ed. Infantil

Prof. Ana Carolina Lacorte

Representante do Ensino Fundamental 1

Prof. Ana Carolina Cassano

Representante do Ensino Fundamental 2

Prof. Maria Gabriela Capper

Representante do Ensino Médio

REVISTA DO V SEB

Revista do V Simpósio de Educação Básica do Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF

COMISSÃO ORGANIZADORA DO V SEB

Profª Natália Barbosa da Silva

Profª Ana Carolina Lacorte Lima

Profª Ana Paula Cabral Couto Pereira

Profº Carlos Augusto Aguilar Junior

Profª Cíntia Velasco

Profº Gilmar Oliveira

Profª Isabella Lourenço Santos de Souza

Profª Kate Lane Costa de Paiva

Profº Leonardo Correa Bonfim

Profª Leandra Vieira

Profª Marcela Melo

Profª Marcela Vieira

Profª Thays França de Andrade

Profº Wilson Lucio Silva dos Santos

REVISTA DO V SEB

Revista do V Simpósio de Educação Básica do Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF

COMISSÃO CIENTÍFICA DO V SEB

Profª Natália Barbosa da Silva

Profº Carlos Augusto Aguiar Junior

Profª Cíntia Velasco

Profº Gilmar Oliveira

Profº Leonardo Correa Bonfim

Profª Leandra Vieira

Profª Marcela Melo

Profª Marcela Vieira

PROJETO GRÁFICO E EDITORIAL

Renata Barbosa da Silva

Os textos publicados nesta revista são resumos expandidos de trabalhos apresentados no V Simpósio de Educação Básica do COLUNI - UFF.

Os textos foram revisados pelos(as) próprios(as) autores(as).

EDITORIAL



O Simpósio de Educação Básica do Coluni-UFF é uma iniciativa de formação docente a partir das demandas da Educação Básica e, para além do período do evento, desenvolvemos várias ações anteriores e posteriores de estudos, organização de comissões de trabalho e comissão científica, convites a palestrantes, divulgação em diversos meios digitais e impressos, recepção de trabalhos científicos, avaliação de trabalhos pela comissão científica, registro, organização de anais para publicação, elaboração de relatórios, escrita e publicação de artigos, apresentação de resultados do evento na Semana de Extensão da UFF e outros eventos de divulgação científica, dentre outras ações.

O evento tem por objetivo promover o diálogo entre saberes diversos que compõem a docência e a discência na Educação Básica. O Coluni-UFF é uma unidade de Educação Básica que atua nos eixos de ensino, pesquisa e extensão universitária valorizando o espaço escolar como locus privilegiado de integração e produção de conhecimentos.

O evento propõe uma agenda de atividades para dar visibilidade às ações de ensino, pesquisa e extensão na educação básica, envolvendo as redes de ensino público e privada, nas esferas federal, estadual e municipal, por meio de mesas-redondas, minicursos, GTs de discussão e atividades culturais.

O primeiro Simpósio - I SEB -, criado no ano de 2018, apresentou-se com a característica singular de uma ação de extensão voltada para a formação docente, envolvendo a comunidade escolar do Coluni-UFF, licenciandos, docentes de outras unidades da UFF e Instituições de Ensino, especialmente da Rede Municipal de Ensino de Niterói, com o tema Desafios da Profissão Docente.

No ano de 2019, o II SEB já se configurava como uma ação de extensão com identidade permanente do Coluni-UFF e abordou questões que giravam em torno do tema Currículo em Foco.

No ano de 2020, no **III SEB**, considerando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), no que se refere a evitar as aglomerações, principalmente em espaços fechados, devido à pandemia mundial decorrente do COVID 19, reconhecemos a impossibilidade da realização do evento de forma presencial. No entanto, entendeu-se a urgência em discutir sobre o presente e o futuro da Educação Básica em tempos de pandemia assim como sobre as ações possíveis no contexto atual para se realizar uma Educação Popular, desenvolvendo-se o tema **A Educação Básica em tempos de Pandemia: desafios, insubordinações e resistências**.

Em 2021, com a pandemia ainda em curso, o **IV SEB** se propôs a continuar a discutir o cenário da Educação Básica em tempos de pandemia, em movimento ocular de 360°, para tentar entender as implicações deste contexto na vida escolar e na sociedade ao longo deste período, discutindo o presente com vistas a buscar caminhos para um futuro próximo, focando na valorização e divulgação do que a educação básica é capaz de produzir, mesmo em tempos atípicos. Por isso, o tema escolhido foi **Cenários da Educação Básica na Pandemia: Práticas Educacionais e Vivências Pedagógicas**.

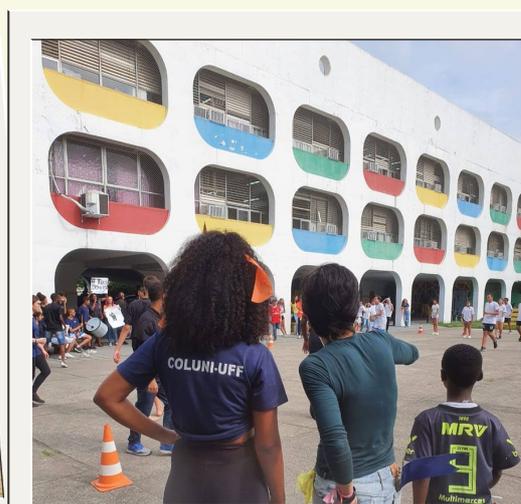
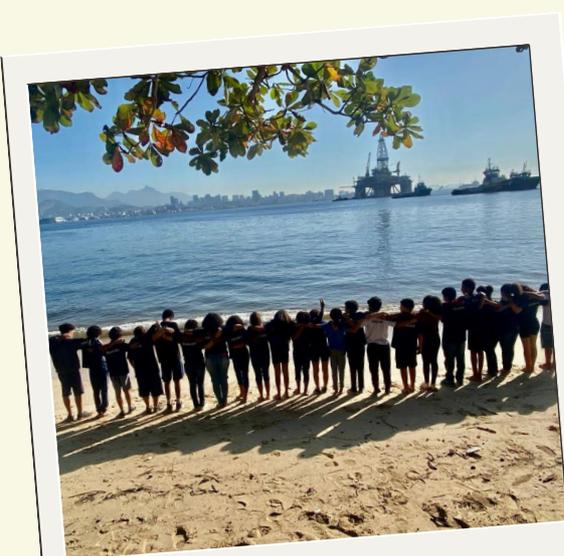
Em 2021, tivemos a primeira edição com submissão de trabalhos e os trabalhos aprovados compuseram a primeira edição da publicação da Revista do SEB.



Em 2022, o retorno presencial das atividades escolares possibilitou que a edição do V SEB fosse presencial, com o tema Educação/Ensino/Escola Integral: da Educação Infantil ao Ensino Médio, o evento reuniu mesas de debates, oficinas e apresentações de trabalho que articulassem a Educação Básica Integral e um cenário de pós-pandemia.

O evento também contou com a comemoração dos 15 anos do Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF reunindo mesas de discussão, homenagens, samba de roda e uma feijoada acompanhada de samba.

A segunda edição da revista Simpósio de Educação Básica reúne alguns trabalhos que fizeram parte das apresentações orais durante o evento. As temáticas abordadas são diversas trazendo discussões importantes e necessárias para se pensar a Educação Integral da Educação Infantil ao Ensino Médio, trazendo questões da diversidade e diferença, inclusão, mídia e novas tecnologias, relações étnico-raciais, currículo etc.



Memórias do Colégio
Universitário Geraldo Reis,
Coluni-UFF.



SUMÁRIO

SABER E SABERES: AS CULTURAS DA AFRO-DIÁSPORA EM DIÁLOGO COM O COLUNI-UFF

Ana Carolina Lacorte Lima
Kimberly Araujo Gomes Pereira
Patricia Barboza de Melo
Jonathan de Oliveira Ruthes Sodré
Kauan Fontenele da Costa Crível

11

POR UMA DIDÁTICA RACIAL: ENSINANDO-APRENDENDO COMUNIDADE A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – DIÁLOGOS COM bell hooks

Luís Paulo Cruz Borges
Brena Carvalho Ferreira
Guilherme Silva Simões
Janine Magarão das Neves

19

O PROTAGONISMO NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Maria Abreu da Silva Oliveira Lima
Maria Dalva de Souza Figueiredo
Suzana Ramos Vieira Francini

28

LETRAMENTO VISUAL: PROPOSTA INCLUSIVA DE ANÁLISE DE LEITURA DE IMAGENS ATRAVÉS DO GÊNERO CHARGE PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carolina Mendes de Carvalho Gama Marques
Raphaele Mendes de Carvalho Gama Corrêa

36

EDUCAÇÃO DE SURDOS E EXPANSÃO DO ALCANCE DA LIBRAS: REFLEXÕES SOBRE OS GLOSSÁRIOS DE SINAIS-TERMO

Erlíandro Felix Silva
William Vellozo Francioni
Paula Aparecida Diniz Gomides

55

REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO

Aline Dias Saldanha

66

SUMÁRIO

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS
EDUCACIONAIS AFETIVAS NO
DESENVOLVIMENTO**

Natasha Moutinho Geda
Maria Vitória Campos
Mamede Maia

76

**ESCRITA DE CONTO FANTÁSTICO
MEDIADA POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS**

Márcia de Assis Ferreira
Maria Carolina de Oliveira Barbosa Gama
Isabella Leite Pereira da Silva
Pietra Martins Alves Gomes

87

**NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO
DA MATEMÁTICA EM SUA
EXPERIÊNCIA NO COLUNI UFF**

Thaiza Copello dos Santos
Victor Albino da Silva Pinheiro
Carlos Augusto Aguiar Júnior

96

**ESTRATÉGIAS DE COMBATE DOS
IMPACTOS EDUCACIONAIS DA
PANDEMIA: O CASO DO INTENSIVO
ENEM DO COLUNI/UFF.**

Thiago Oliveira Lima Matioli
Rebeca Gomes Louback

102

**UMA BREVE REFLEXÃO DA
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Stella dos Santos Pimenta de Castro
Adriana Maria de Assumpção

114

CRÉDITOS DE IMAGENS

118

SABER E SABERES: AS CULTURAS DA AFRO-DIÁSPORA EM DIÁLOGO COM O COLUNI-UFF

Ana Carolina Lacorte Lima

Kimberly Araujo Gomes Pereira

Patricia Barboza de Melo

Jonathan de Oliveira Ruthes Sodré

Kauan Fontenele da Costa Crível

Resumo

A pesquisa “Saber e saberes: as culturas da afrodíspora em diálogo com o COLUNI-UFF”, faz parte do projeto “Pibiquinho”, onde estudantes da educação básica realizam atividades de iniciação à pesquisa. Este trabalho tem o objetivo de estreitar e viabilizar o diálogo entre os saberes produzidos no espaço acadêmico e as culturas negras. A metodologia utilizada para as atividades desenvolvidas teve como base o conceito de História oral, que abrange a análise de fotografias e vídeos onde esses produtores de cultura atuam. Para o trabalho com essa perspectiva metodológica, utilizamos as produções de Verena Alberti (2013) e Meihy (2002). Por se tratar de um método de coleta de dados, realizamos entrevistas com perguntas semi-estruturadas com os sujeitos representantes das seguintes expressões das culturas negras: o carnaval, a umbanda e a capoeira. A pesquisa trouxe como principal resultado a confirmação da importância da cultura popular afro-brasileira na constituição de uma luta antirracista, uma vez que todos os entrevistados exemplificaram fatos ocorridos com eles, relacionados às culturas que expressam. Independente se o entrevistado tem a pele negra, ser praticante de uma cultura negra ainda perpassa pelas consequências do racismo cultural e racismo religioso, presentes em nossa sociedade. Como produto final, foi elaborado um e-book com o resultado da pesquisa, a ser lançado no mês de dezembro no site do COLUNI-UFF.

Palavras Chaves: Culturas negras; Diversidade; Oralidade; Racismo



APRESENTAÇÃO

O Pibiquinho é um Programa de Pré- Iniciação Científica Júnior que tem como objetivo formar estudantes do Ensino Fundamental e Médio para a vocação para a pesquisa e incentivar o pensamento e pesquisa científica entre os estudantes. O projeto “Saber e saberes: as culturas da afro-diáspora em diálogo com o COLUNI UFF” foi desenvolvido durante o ano de 2022 no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI - UFF), em Niterói. Os bolsistas do programa foram duas crianças do Ensino Fundamental I que possuem entre 8 e 10 anos de idade.

OBJETIVO

Nosso objetivo é incentivar a prática de pesquisa dos estudantes dos Anos Iniciais do Fundamental do COLUNI-UFF, acerca das demandas de um projeto de pesquisa envolvendo os diferentes saberes produzidos dentro e fora da universidade; estreitar e aproximar os detentores dos saberes das culturas negras com o espaço da escola e da universidade; compreender a diversidade de saberes produzidos na sociedade e perceber os lugares de valoração dos mesmos; bem como ratificar a importância que a cultura afro-brasileira tem para a formação da sociedade brasileira e para o fortalecimento das lutas das minorias.

2



METODOLOGIA

Os encontros de orientação eram realizados semanalmente com as crianças onde eram desenvolvidas discussões em torno das expressões culturais da afro-diáspora: carnaval, capoeira e umbanda. Para refletir essas expressões da cultura, utilizaremos os conceitos de Cabral (1893, 1998, 2002,), Delgado (2012), Prandi (1998), Reis (2013), entre outros.



3

Historicamente, as festividades de cunho popular sofreram com a oposição festa/civilização, onde pressões foram estabelecidas para a criminalização dos festejos populares, sobretudo no Rio de Janeiro, enegrecidos após a “abolição”, em 1888.

Com isso, as discussões trazidas para este projeto, giram em torno de conceitos como: erudito x popular, moderno x tradicional, hegemônico x subalterno, cultura popular x cultura negra, imprescindíveis para uma compreensão sobre as relações de poder que regem as relações sociais e econômicas.

Diante desses fatores, utilizamos as contribuições de Verena Alberti (2013) e Meihy (2002) para entendermos o conceito de História Oral para que as crianças pudessem realizar as entrevistas com os detentores desses saberes.



4

A partir dos diálogos com os detentores dos saberes relacionados às expressões culturais de origem ou protagonismo negro, pretendemos potencializar a presença e a circulação do conhecimento produzido por esses sujeitos, no interior do COLUNI-UFF, com o intuito de potencializar as relações, a presença e a circulação do conhecimento produzido pelas culturas negras, dentro do espaço escolar. As entrevistas foram planejadas seguindo um roteiro semi-estruturado, tendo perguntas pensadas pelas crianças.

RESULTADOS

Essas entrevistas tiveram perguntas específicas para cada zelador da cultura, como perguntas gerais, como: nome completo; Idade; onde mora; Profissão; sua história com a capoeira/carnaval/umbanda; Idade que iniciou a praticar ou frequentar essa cultura.

Para o professor de capoeira, conhecido como “Brinquedo” (41 anos) foram selecionadas as seguintes perguntas: 1- Por que seu apelido é “Brinquedo”?; 2- Qual a parte da capoeira você gosta mais: tocar, cantar, jogar, saltar ou ensinar. Por quê?; 3- Você sentiu dificuldade em aprender capoeira?; 4- Como você acha que a capoeira poderia ser abordada nas escolas?; 5- Como você se sente ensinando capoeira?; 6- Por que você escolheu a capoeira e não outra luta ou cultura?; 7- Já sofreu racismo por ser capoeirista?



Poderia nos contar um fato ocorrido?

A capoeira possui especificidades históricas que remontam diversos momentos da história do Brasil. Desde a sua presença nas lutas em Palmares, até no Brasil colônia, império e no processo de transição para a república, tendo sido proibida em 1890.

Durante o Governo Vargas, a capoeira inicia seu processo de entrada nas academias, e passa ser vista como elemento de identidade cultural do povo brasileiro. Hoje, ela é presente em diversos países e a maior divulgadora da língua portuguesa pelo mundo.

Para o carnavalesco e enredista Raphael Homem (41), atualmente atuante na Sociedade Recreativa Escola de Samba Lins Imperial, tivemos como perguntas específicas:

1- Você sentiu dificuldade em se inserir no carnaval? Por que?; 2- Como você acha que o carnaval poderia ser abordado nas escolas?; 3- Como você se sente desfilando no carnaval, ou vendo a escola onde trabalhou desfilando?; 4- Por que você escolheu pertencer ao Carnaval e não alguma outra cultura?; 5- Já sofreu racismo ao defender o carnaval? Poderia citar um fato ocorrido?

O carnaval brasileiro, realizado no estado do Rio de Janeiro, é considerado “o maior espetáculo da Terra” tendo o povo preto e pobre os grandes protagonistas desse evento. A cidade de Niterói, onde fica localizado o COLUNI-UFF, também possui diversas agremiações carnavalescas, o que traz muita proximidade dos estudantes com essa expressão da cultura.



Para a Zeladora de santo (ou babá, como é popularmente conhecido esse papel), Paula Miota (42 anos) tivemos como perguntas: 1- Você sentiu dificuldade ao iniciar as atividades como babá de umbanda? Por que?; 2- Como você acha que as religiões poderiam ser abordadas nas escolas?; 3- Como você se sente quando está trabalhando no seu terreiro?; 4- Por que você escolheu a umbanda e não uma outra religião?; 5- Já sofreu racismo ao defender a umbanda? Poderia citar um fato ocorrido?.

A umbanda é conhecida pelo trabalho com espíritos, e como seus praticantes dizem: “para exercer a caridade”. São devotos de energias conhecidas como: caboclos, pretos velhos e erês. Sua história remonta o Brasil colonial, tendo muitas manifestações e rituais de caboclos (indígenas) nesse período. Porém, a umbanda com a organização que conhecemos hoje, foi instituída no ano de 1908, por Zélio de Moraes, na cidade de São Gonçalo, também no estado do Rio de Janeiro. A palavra "umbanda" pertence ao vocabulário quimbundo, de Angola, e quer dizer "arte de curar".

Durante as entrevistas muitas outras perguntas surgiram, pois haviam diversos termos que não eram de conhecimento dos estudantes, como: enredo, sinopse, gira, pai de santo, entre outros.



7

A pesquisa trouxe como principal resultado a confirmação da importância da cultura popular afro-brasileira na constituição de uma luta antirracista, uma vez que todos os entrevistados exemplificaram fatos ocorridos com eles, relacionados às culturas que expressam.

Independente se o entrevistado tem a pele negra, ser praticante de uma cultura negra ainda perpassa pelas consequências do racismo cultural e racismo religioso, presentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de História oral. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2013.

SODRÉ, Muniz. Corpo de Mandinga. Manati, 2002. v. 1.

SODRÉ, Muniz. Samba, O dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998. v. 1.

SODRÉ, Muniz. A Verdade Seduzida. Por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983

DELGADO, Anna Karenina C.. O carnaval como elemento identitário e atrativo turístico: análise do projeto Folia de Rua em João Pessoa. Cultur: Revista de Cultura e Turismo, v. 6, p. 37-55, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PRANDI, Regionaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998. Universidade de São Paulo, Brasil. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ha/a/g35m5TSrGjDp9HxYGjBqNGg/?lang=pt#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20das%20religi%C3%B5es%20afro,de%20cor%20ou%20origem%20racial> Acesso em 15/11/2022

REIS, Leticia Vidor de Sousa; VIDOR, Elizabeth. Capoeira-uma herança cultural afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2013.



SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Lacorte Lima, Professora EBTT no COLUNI-UFF e Mestra em Educação (UFRRJ). (ancarolina@id.uff.br)

Kimberly Araujo Gomes Pereira, Professora da rede municipal de educação em Miguel Pereira e mestranda em Educação (PPGECC - UERJ/FEBF). (kimberlyaraujo.pereira@gmail.com).

Patricia Barboza de Melo, Professora do COLUNI-UFF e pós-graduanda em Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (EREREBA- CPII). (pbmelo@id.uff.br).

Jonathan de Oliveira Ruthes Sodré, estudante do COLUNI-UFF e bolsista do Projeto Pibiquinho. (jonathandeoliveiraruthessodre@coluniuff.com)

Kauan Fontenele da Costa Crível, estudante do COLUNI-UFF e bolsista do Projeto Pibiquinho. (kauanfonteneledacostacrivel@coluniuff.com)

POR UMA DIDÁTICA RACIAL: ENSINANDO-APRENDENDO COMUNIDADE A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – DIÁLOGOS COM *bell hooks*

Luís Paulo Cruz Borges
Brena Carvalho Ferreira
Guilherme Silva Simões
Janine Magarão das Neves

Resumo

O ano de 2022 foi marcado pelo retorno ao modelo presencial, ou seja, de uma vivência em educação pós-pandemia que vem nos surpreendendo e colocando em xeque concepções de educação, escola, docência, currículo e didática tão presentes e/ou cristalizadas em nossos discursos pedagógicos. Dessa maneira, fomos conversando no CAp-UERJ sobre nossas concepções e práticas, também debatemos sobre o racismo e a luta antirracista em nossa sociedade a partir do Projeto de Iniciação à Docência (ID) propondo uma didática racial na escola do tempo presente. Objetivamos contribuir com tantas inquietações na/para a formação docente, sobretudo nas questões que se põem entre a escola de educação básica e a universidade, a partir dos dispositivos das Leis 10.639 e 11.645. Como interlocutora, primordial, bell hooks e tecemos novos diálogos com Achile Mbembe, Nilma Lino Gomes e Renato Noguera.

Metodologicamente, trabalhamos a partir de dois caminhos: i) o trabalho com as teorizações sobre o campo do debate racial a partir da obra *Ensinando Comunidade* uma pedagogia da esperança de bell hooks, entre outras obras. ii) o trabalho com a literatura no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, em turmas de 1o e 2o anos, ao longo dos anos letivos de 2021 e 2022 respectivamente.



Fomos produzindo uma reflexividade sobre/com as infâncias e as questões raciais: o que dizem e pensam as crianças sobre o racismo? Como pensam e o que dizem sobre a luta antirracista? À guisa de conclusão, podemos pensar que as crianças vêm assumindo uma linguagem de identificação sobre o que é racismo, por exemplo, chamar alguém de “macaca”. Além de denunciar casos de racismo presentes dentro da instituição. As vozes das crianças do CAp-UERJ são lidas como potências que nos ensinam mais e mais sobre um mundo possível, produzindo uma didática racial sensível à realidade da escola.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência integra o projeto de Iniciação à Docência (ID), em andamento, Circularidade de saberes na formação docente: por uma didática racial, que ocorre no Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), com financiamento do o Departamento de Estágios e Bolsas (CETREINA) da universidade.



2

Criado em 2017, em meio à crise financeira do Estado do Rio de Janeiro, o Projeto de ID objetiva em suas ações evidenciar questões raciais no âmbito da escola de educação básica, sobretudo, contribuindo para a formação docente capaz de pensar didáticas/currículos a partir da luta antirracista efetivando a Lei 10.639/03, agora 11.645/08, sobre o ensino da história das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas de educação básica em todo território nacional. Formar docentes que sejam sensíveis à comunidade de aprendizagem que tecem coletivamente uma rede de educação antirracista.

A experiência pedagógica, em tela, tem como objetivo narrar práticas de sala de aula pautadas em uma perspectiva antirracista de mundo. Dessa forma, compreende-se o conhecimento escolar significado a partir de quem vivi sua experiência, estudantes e docentes. Escolhemos para o diálogo primordial a autora bell hooks (2021) em sua obra *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. bell hooks é uma autora estadunidense que nasceu na década de 1950, no sul segregacionista dos Estados Unidos, em Kentucky. Seu nome de batismo é Glória Jean Watkins, mas escolheu homenagear sua ancestralidade, bisavó, chamando-se de bell hooks, em minúsculo mesmo.

O que *Ensinando* comunica de pode nos possibilitar aprender? O binômio ensinar-aprender está imbricado nas relações propostas no campo da Educação. Tais dimensões se coadunam compondo, também, as questões do próprio campo da Didática e do Currículo. Ensinar como especificidade humana requer uma gama de exigências, tais como pesquisa, reflexão crítica, respeito aos diversos saberes em sala de aula, das múltiplas possibilidades de transgredir, compreensão que a sala não pode ser um espaço-tempo de perpetuação das dominações baseadas na raça/cor, gênero etc (hooks, 2021). Exigências estas postas, também, no cenário da formação e do trabalho docente.



Ensinar-aprender, então, se torna um desafio. E como relacionar ensino-aprendizagem com as questões étnico-raciais? Como pensar uma didática que não seja neutra? Como fazer emergir as vozes que habitam o cotidiano da escola? Ensinar-aprender com a comunidade é também descolonizar os modos de pensar e agir cotidianamente em sala de aula (hooks, 2021). Dessa forma, a seguir falaremos das nossas teorizações e ações naquilo que estamos chamando de didática racial e como fazemos essa didática acontecer no chão da escola, em meio às contradições de quem no dia a dia respira/inspira a educação pública nesse país que se quer laica, socialmente referenciada e engajada, nos dizeres de hooks (2013).

REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

“Em quase todos os meus escritos sobre os tópicos relacionados a raça, deixo nítida a preferência pelo uso do termo ‘supremacia branca’ para descrever o sistema de preconceitos de raça no qual vivemos, pois esse termo, mais que ‘racismo’, inclu todo mundo” (hooks, p. 70-71, 2021).

A partir da epígrafe acima, questionamos, quem seria “todo mundo” que o modelo “supremacista branco” vem abarcando? hooks (2021) mesmo vai falar que esse modelo engloba não só pessoas as pessoas brancas racistas, mas também as próprias pessoas negras que internalizaram em si o racismo. Dessa forma, na atualidade, é preciso pensar na pauta racial chamando para o debate os temas da branquidade, do colorismo, do feminismo negro, das masculinidades, necropolítica etc.



É preciso compreender, partindo das reflexões de Achille Mbembe (2014), que o racismo institucionalizado pelo mundo moderno gera e outorga uma forma única de identidade. A escola pode ser entendida como um lócus de saber que contribui para o enfrentamento, ou reinvenção de sentidos culturais postos ao conhecimento escolar na modernidade.

Conhecimentos selecionados que ao serem ensinados põem em xeque o silenciamento de diversas formas de compreensão do mundo silenciados no modelo eurocêntrico de produção curricular (GOMES, 2019).

Utiliza-se a pesquisa-ação em que produzimos sentidos à ação pedagógica cotidiana. Trabalhamos a partir da ideia de ação-reflexão-ação para gerar um conhecimento na e sobre a prática. Além da observação, também, emprega-se o diário de campo como forma de anotações das atividades, escrita de relatórios e imagens.

Destacamos que Iniciação à Docência (ID), segundo Fontoura (2007) é um espaço-tempo fecundo para a formação docente porque nos possibilita, ainda na graduação, uma bolsa remunerada, observações em sala de aula e acompanhamento com supervisão de docentes com mais experiência.

Utilizamos, com as crianças dos 1o e 2o anos do Ensino Fundamental no Cap-UERJ, a literatura como disparador provocativo de debates e reflexões. Lemos e debatemos alguns livros pautados na dimensão racial: i) Tem gente com fome de Solano Trindade; ii) Ubuntu, Mandiba de Regina Gonçalves; iii) Kakopi, Kakopi de Rogério Andrade Barbosa; iv) A cor de Caroline de Alexandre Rampazo; v) Omo-Oba - histórias de princesa de Kiusam de Oliveira. Também lemos um artigo da Revista Ciência Hoje para as Crianças (CHC) sobre “Colorismo, você sabe o que é?”. Tudo isso foi permeado pelas vivências das crianças sobre práticas racistas, por exemplo, quando duas meninas brigam em sala de aula e a criança branca chama a negra de “macaca”. Ou quando uma criança negra de pele clara chamou outra colega negra retinta de “macaca burra”.



Tais dimensões vividas desde a mais tenra infância. Então, foi preciso debater tais experiências... “Cultivando a consciência e da descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e o desejo de imaginar...” (hooks, p. 80, 2021) um mundo antirracista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças vão relevando, a partir de suas infâncias, possibilidades sobre o mundo nos fazendo compreender diferentes sentidos de uma educação antirracista.

De acordo com Noguera e Alves (2020) tais sentidos são produzidos em afro-perspectiva. São infâncias diante do racismo que, com suas vozes e gestos, produzem um conhecimento curricular pautado na luta antirracista. Tal luta é compreendida como ato de reconhecimento e afirmação que trazem consigo um processo de descolonização (hooks, 2013; 2021). Vamos aprendendo-ensinando coletivamente, em roda no chão da escola.

A imagem a seguir é de uma roda em que debatemos sobre colorismo. A partir da indagação de uma estudante preta de pele clara que chamou uma colega preta de pele retinta de “macaca burra”. Encontramos na Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) uma reportagem sobre o tema, que fizemos cópia, lemos e debatemos em turma.

Criança: Professor, o que é colorismo?
Professor: por que você tá me perguntando isso?
Criança: professor, por que a inspetora me disse pra pesquisar?
Professor: o que você acha que é colorismo?
Criança: eu não sei.
Professor: vamos aprender, então?!



Figura 1 – “Roda sobre Colorismo”

Fonte: Borges, 2022

Além dos debates cotidianos, também, pensamos na produção das imagens criadas a partir das experiências individuais e coletivas.

Dessa forma, questionamos o que dizem/pensam as crianças sobre o racismo e a luta antirracista. De forma geral, as crianças foram significando racismo como chamar de “macaca” ou “macaco”.

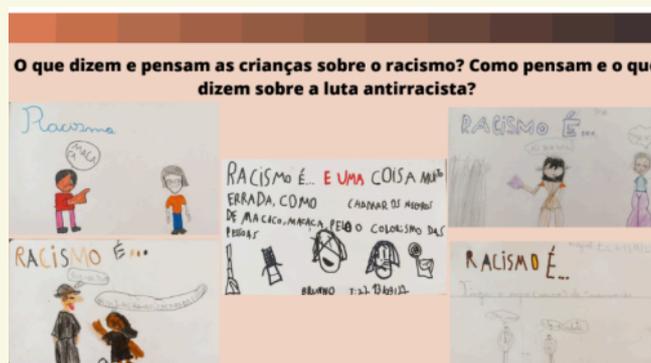


Figura 2 – “Racismo é...”

Fonte: Carvalho, 2022

Indicamos que tais fatos ocorreram com as crianças durante o recreio e isso reverberou em sala de aula. Assim sendo, debatemos e problematizamos o discurso racista.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O presente trabalho objetou narrar práticas de sala de aula pautadas em uma perspectiva antirracista de mundo. De acordo com hooks (p. 89, 2021) “repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e vida real”. Disputando o lugar da escola pública em sua dimensão na luta antirracista.

A Iniciação à Docência pode ser encarada como potência que nos ajuda na libertação das amarras de opressão, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2019).

Podemos pensar que as crianças vêm assumindo uma linguagem de identificação sobre o que é racismo, por exemplo, chamar alguém de “macaca”. Além de denunciar casos de racismo presentes dentro da instituição.

As vozes das crianças do CAp-UERJ são lidas como potências que nos ensinam mais e mais sobre um mundo possível problematizando questões de raça/cor e, dessa maneira, produzindo uma didática racial sensível à realidade da escola. As práticas pedagógicas realizadas foram espaço-tempo de emergência de uma pedagogia engajada e antirracista (hooks, 2013).



Figura 3 – “Infâncias”

Fonte: Carvalho, 2022

REFERÊNCIAS

FONTOURA, H. A. Iniciação à Docência: espaço fecundo de formação de professores. In: FONTOURA, H. A. (org.). Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas. Niterói: Intertexto, 2007.

GOMES, N. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. Currículo sem fronteiras, v. 19, p. 609-627, 2019.

.HOOKS, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

MBEMBE, A. Entrevista concedida a Séverine Kodjo-Grandvaux (tradução livre). In: Jornal Motumba, p. 5-7, 17 de Janeiro de 2014.

NOGUERA, R.; ALVES, L. Exú, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.



SOBRE OS AUTORES

Luís Paulo Cruz Borges, professor dos Anos Iniciais no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) e Coordenador do Projeto Por uma didática racial. (borgesluispaulo@yahoo.com.br)

Brena Carvalho Ferreira, graduanda em pedagogia e bolsista de Iniciação à Docência no CAp-UERJ. (brenacarvalho123@gmail.com)

Guilherme Silva Simões, graduando em história e bolsista de Iniciação à Docência no CAp-UERJ. (silvasimoes07@gmail.com)

Janine Magarão das Neves, graduanda em história e bolsista de Iniciação à Docência no CAp-UERJ. (janineneves14@gmail.com)

O PROTAGONISMO NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Maria Abreu da Silva Oliveira Lima
Maria Dalva de Souza Figueiredo
Suzana Ramos Vieira Francini



RESUMO

A temática das relações étnico-raciais desde a primeira infância representa o início da intervenção de uma educação antirracista. A prática docente é capaz de criar possibilidades com propostas de projetos literários e lúdicos que viabilizam o seu combate. A educação Infantil é uma das etapas mais importantes da formação discente, por isso, é necessário que haja um trabalho extremamente cuidadoso dentro do campo das relações étnico-raciais. No brincar, nas leituras, nos jogos, a educação antirracista pode ser introduzida naturalmente, com inserções de brincadeiras africanas, leituras com protagonismo negro de forma afetuosa.

É crucial que o educador infantil ensine que todo mundo pode conviver com o diferente. É importante que o educador não trate as relações Étnico-raciais como um evento comemorativo que só é incentivado nos feriados temáticos onde se faz uso de viseiras ou caras pintadas, mas que se aproprie da temática de maneira sólida e habitual. Os conhecimentos adquiridos pelas crianças envolvidas foram de extrema importância para o respeito e para a formação antirracista.

Palavras Chaves: Educação antirracista; Educação Infantil; protagonismo negro.

INTRODUÇÃO

Este trabalho justifica-se pela necessidade de abordarmos a Educação Antirracista na Educação Infantil, devido ao aumento da discriminação por meio de insultos relacionados a cor de pele e aos tipos de cabelos, ocasionados pelas crianças mais velhas em uma escola da rede pública localizada na comunidade da Maré/RJ. A necessidade de introduzirmos a educação antirracista na Educação Infantil é de extrema importância para o combate precoce das reproduções racistas provenientes dos adultos

Este combate representa a inserção do pensamento crítico frente ao racismo estrutural. O objetivo deste trabalho é abordar a valorização do protagonismo negro dentro das literaturas infantis e promover suas singularidades por meio dos tipos de cabelo e seus fenótipos que sempre foram negados.

A metodologia deste trabalho se deu por meio de um relato de experiência em que os procedimentos utilizados foram, leitura e aprofundamento do livro *Amoras*, atividades de Artes plásticas com pinturas por meio da própria fruta amora, desfiles de penteados com tranças e “Black” além das rodas de conversas com exploração do tema. Todas as atividades têm acontecido dentro da escola juntamente com os alunos de cinco anos, oriundos da comunidade da Maré.



REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

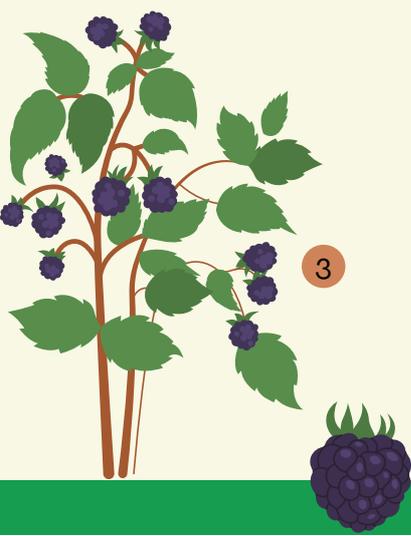
Nossos referenciais teóricos voltaram-se para a necessidade de trazermos representações sociais da pessoa negra no espaço escolar (SANTANA, 2006), além de trazer uma valorização da figura negra desvinculando seus aspectos físicos (cabelo e tom de pele) aos adjetivos inferiorizados (GONZALEZ, 1984). A execução do trabalho foi fundamentada no livro infantil *Amoras* do autor Emicida (2018). A seguir apresentaremos detalhadamente como o assunto foi trabalhado e desenvolvido juntamente com as crianças, a partir do livro *Amoras*, do autor Emicida (2018):

Atividade 1 – Contação da história: *Amoras*: No 1º momento, as crianças foram convidadas a conhecerem a história *Amoras*, do autor Emicida (2018) que foi apresentada em versão animada através de vídeo no canal do YouTube e em seguida contada pela professora da turma. No 2º momento, a professora fez perguntas para as crianças: Qual a imagem do livro chamou mais a sua atenção?



Figura 1 – “Atividade 1
Fonte: Autoral

Você percebeu quem está contando a história? Qual é a fruta que aparece na história? Você conhece essa fruta?



Atividade 2 – Tour pelo nosso Espaço de Desenvolvimento Infantil: No 1º momento, para dar início ao estudo, as crianças foram convidadas a fazer um tour pelo nosso EDI e conhecerem as árvores frutíferas que existem no local. No 2º momento, as crianças puderam conhecer a fruta da Amoreira e observarem de perto como é a fruta citada na história. No 3º momento, foram feitas perguntas às crianças sobre o tour: Qual a árvore que você mais gostou de conhecer? A árvore que aparece na história tem no nosso EDI? Você conhece o nome dessa árvore?



Figura 2 – “Atividade 2

Fonte: Autoral



Figura 3 – “Atividade 3

Fonte: Autoral

Atividade 3 - Conhecendo um pouco sobre a fruta amora: No 1º momento, as crianças observaram a árvore da amoreira e colheram algumas amoras no pé e as que estavam caídas pelo chão. Voltando para a sala, as crianças foram incentivadas a observarem a fruta e a professora fez algumas perguntas: Você já conhecia essa fruta? Qual é o sabor da fruta, doce ou amarga? Você gostou do sabor? Você se identificou com a cor da fruta amora?



Atividade 4 – Desenhando com a fruta amora: “As pretinhas são o melhor que há”: No 1º momento, foi proposto que as crianças fizessem um desenho em folha A4 utilizando a fruta amora.

No 2º momento, foram expostos os desenhos das crianças no mural da sala de aula.

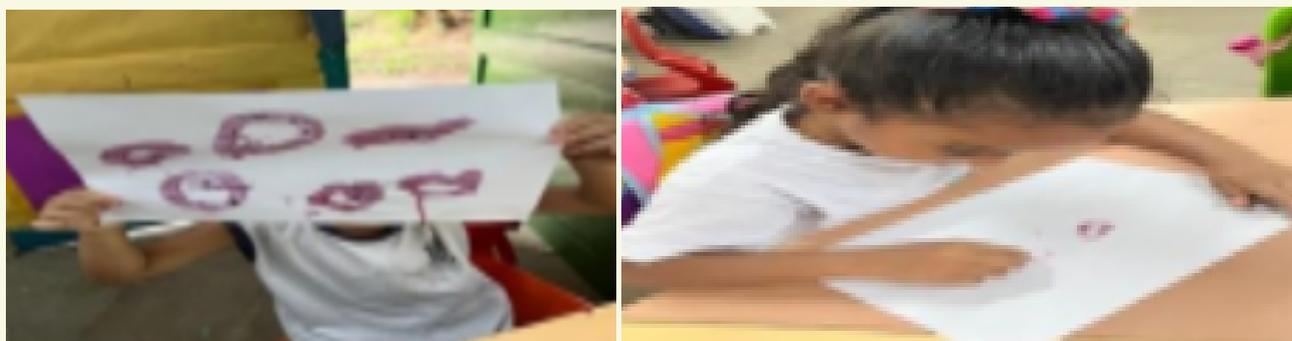


Figura 4 – “Atividade 4

Fonte: Autoral

Atividade 5 – Recorte e colagem: “Porque eu sou pretinha também”: No 1º momento, cada criança recebeu uma revista e foi convidada a procurar imagens de crianças ou outras pessoas parecidas com a criança da história narrada. No 2º momento, as crianças realizaram recorte e colagens dessas imagens e construíram um cartaz: “Porque eu sou pretinha também.”



Figura 5 – “Atividade 5

Fonte: Autoral

Atividade 6 –Releitura: “Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces, pode acreditar”: No 1º momento, se propôs uma releitura de imagens que aparecem na história: “Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces, pode acreditar”. Nessa atividade as crianças puderam desenhar a árvore da amoreira, realizaram recorte, colagem e pintura com a tinta extraída da fruta amora. No 2º momento, foi realizada a exposição das releituras no mural da turma..



Figura 6 – “Atividade 6

Fonte: Autoral

Atividade 7 – “Brincar com as frutinhas com sabor de acalanto”: No 1º momento, procurou-se aguçar a criatividade das crianças e elas foram incentivadas a brincarem com a fruta da amora. No 2º momento, conversamos sobre quais foram as brincadeiras preferidas pelas crianças.

Atividade 8 – “Olhos de jabuticaba e os cabelos de nuvem”: No 1º momento, conversamos com as crianças sobre a importância de valorizarmos e respeitarmos a cor de pele e os cabelos dos(as) alunos(as) da turma. No 2º momento, as crianças foram convidadas a fazerem um desfile para os(as) coleguinhas da turma e nesse momento, aproveitamos para mostrar a beleza de diferentes penteados das crianças.



Figura 7– “Atividade 7

Fonte: Autoral

As propostas didáticas realizadas a partir do livro *Amoras*, foram fundamentais para reflexão sobre a representatividade negra na educação infantil e o quanto é importante a inserção de autoria e identidade negra na literatura a fim de fortalecer com as crianças desde pequenas a valorização e respeito às diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados neste trabalho foi a introdução de um letramento racial com a educação antirracista na Educação infantil. Além da valorização da autoestima das crianças e o respeito às raças por meio do protagonismo negro encontrado na literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que este projeto tem ocasionado um grande impacto dentro da sala de aula, pois vai além da contemplação das variadas formas de existência, mas trata se de todos os dias ensinarmos as crianças a respeitarem seus pares diferentes.

A criança da Educação Infantil precisa compreender desde cedo que o racismo é um ato cruel e que machuca diariamente pessoas que tem suas dores deslegitimadas apenas por serem negras.

REFERÊNCIAS

EMICIDA. Amoras. Ilustrações de Aldo Fabrini. Editora: Companhia das Letrinhas, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.



SOBRE OS AUTORES

Maria Abreu da Silva Oliveira Lima, mestranda em Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário UniCarioca/Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro . (mariaoliveiramestrado@gmail.com)

Maria Dalva de Souza Figueiredo, mestranda em Tecnologias Digitais na Educação pelo no Centro Universitário UniCarioca/Professora EBTT Governo Federal.
(dalvafigueiredoap@gmail.com)

Suzana Ramos Vieira Francini, mestranda em Tecnologias Digitais na Educação pelo no Centro Universitário UniCarioca/ Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. (su_vieiraped@yahoo.com.br)

LETRAMENTO VISUAL: PROPOSTA INCLUSIVA DE ANÁLISE DE LEITURA DE IMAGENS ATRAVÉS DO GÊNERO CHARGE PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carolina Mendes de Carvalho
Gama Marques
Raphaele Mendes de
Carvalho Gama Corrêa



RESUMO

O ensino de Leitura na Educação Básica é sobredeterminado pelo letramento verbal em língua Portuguesa (oral-auditiva): língua hegemônica nas instituições de ensino. Essa homogeneidade linguística resulta em uma prática pedagógica diglósica, que exclui das práticas de leitura os textos produzidos em línguas visuo-espaciais, como a Língua Brasileira de Sinais. Por esse motivo, este trabalho visa a apresentar propostas didático-pedagógicas que desenvolvam um letramento visual tanto para os alunos surdos, quanto para os alunos ouvintes.

O letramento visual constitui, nesse sentido, um contínuo processo de desenvolvimento de competências para leitura de imagens, possibilitando ao leitor surdo e ouvinte empreender processos de interpretação/compreensão da semiose visual, considerando a dimensão semiológica da imagem, o propósito comunicativo, a intencionalidade do sujeito comunicante e o princípio de influência.

Entendemos que os resultados desta pesquisa podem proporcionar ao aluno surdo novas competências e habilidades na prática de leitura, sem que haja necessidade de adaptação (ou, até mesmo, simplificação) de conteúdos que são considerados excludentes nas práticas translinguajeadas que se desenvolvem no contexto educacional entre alunos surdos e ouvintes.



Como referencial teórico-metodológico, fundamentamo-nos na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau (2001; 2005; 2009; 2013), em diálogo com autores que trabalham o conceito de Letramento(s) como Street (2014); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Cavalcanti, (2013), considerando a diversidade cultural e os vários modos (multimodalidade³) que possibilitam criar e expressar as situações de comunicação em sala de aula.

Além disso, buscamos em Santaella (2012) o auxílio para a pesquisa no que se refere à leitura de imagens. Para desenvolver essa prática didático-pedagógica com textos verbo-visuais e /ou textos visuais, selecionamos como corpus o gênero Charge que, a nosso ver, insere o aluno no cotidiano, nas discussões políticas e nas temáticas sociais que são relevantes a sua formação cidadã.

Palavras Chaves: Letramento Visual; Semiolinguística; Educação Bilíngue.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discorrer acerca do trabalho com a leitura e a interpretação de textos, utilizando, em sala de aula, o gênero Charge. Por meio de uma proposta de Unidade Didática busca-se auxiliar o professor da educação básica para o ensino-aprendizagem do aluno (surdo ou ouvinte) em suas habilidades de leitura e interpretação de textos imagéticos, considerando a relevância das práticas sociais de uso da língua nesse contexto.

O objetivo principal desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades na prática de leitura dos alunos - surdos ou ouvintes - sem que haja necessidade de adaptação (ou, até mesmo, simplificação) de conteúdos que são considerados excludentes nas práticas translinguajeadas que se desenvolvem no contexto educacional entre alunos.

Os objetivos específicos consistem em direcionar a prática docente e estabelecer critérios e procedimentos práticos que possam nos dar um direcionamento ao ensino-aprendizagem e suas perspectivas - efeitos visados e esperados – nas atividades e propostas desenvolvidas com os alunos.

A Unidade Didática, aqui, se baseia na Proposta Curricular para o ensino de PSLS (Português como Segunda Língua para Surdos) pela qual são exploradas as práticas de linguagem em leitura de imagens para este público específico. Esta Unidade foi pensada, porque percebemos que a leitura de imagens vem ganhando espaço na atualidade devido ao grande número de redes sociais e aplicativos de internet que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como a relevância de uma proposta inclusiva no contexto educacional.

Vale ressaltar que o contexto escolar aqui apresentado pode ser entendido por meio de um cenário de “escola ideal”, em que os alunos surdos (e, até mesmo, os ouvintes) já possuam conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em que há intérpretes e/ou professores bilíngues em sala de aula, cuja principal língua falada nesse ambiente seja a Libras, a fim de garantir conforto linguístico ao alunado surdo e um ambiente verdadeiramente inclusivo.



Utilizamos como recorte teórico as contribuições da Teoria Semiociológica de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau (2001; 2005; 2009; 2013), a fim de compreendermos a situação de comunicação entre texto (Charge) e leitor (aluno), em diálogo com autores que trabalham o conceito de Letramento(s) como Street (2014) e Rojo (2009); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Cavalcanti, (2013), considerando a diversidade cultural e os vários modos (multimodalidade) que possibilitam criar e expressar as situações de comunicação em sala de aula, com vistas a entender como se apresentam as práticas e eventos de letramento para o alunos, bem como a leitura e interpretação de imagens (Santaella, 2012).

Rojo (2009) nos aponta o conceito de letramento(s) que reconhece os múltiplos letramentos, através de novas práticas letradas decorrentes das mudanças tecnológicas dos últimos anos e também com o que se configura uma prática de letramento escolar adequada às mudanças observadas.

Com o advento de novas formas de comunicação, a leitura de imagens ganha espaço. Nesse sentido, se apresenta uma definição de letramento que inclui não somente as práticas de escrita, mas outros tipos de linguagem, neste caso, a leitura de Charges. Nesse ponto, a leitura de Charges se faz ideal para se trabalhar tais questões. A charge, a nosso ver, insere o aluno no cotidiano, nas discussões políticas, nas temáticas sociais que são relevantes à formação cidadã do aluno e, portanto, faz-se necessária a discussão e debate em sala sobre temas sociais.

Assim, partimos da hipótese de que a leitura de charges em sala de aula pode ampliar o senso crítico do aluno e sua consciência cidadã a fim de tomar conhecimento e se posicionar sobre temas fraturantes.

Rojo (2009) salienta, ainda, que essas novas tecnologias permitiram essa intensa hibridização: linguagens escrita, sonora e imagética (multimodalidade) que aparecem juntas em todos os dispositivos e interfaces de maneira hipertextual e hipermediática, o que possibilita experimentar novas e diferentes práticas de letramento.

Dessa forma, trabalhar os multiletramentos significa considerar que nossas práticas letradas atuais são constituídas tanto pela multiplicidade de mídias (multimodalidade) e de linguagens (escrita, imagem) como pela diversidade de culturas daqueles que são os produtores e leitores dos significados construídos (Cope e Kalantzis, 2020). Por esta perspectiva, podemos considerar que tudo é multimodal.

Sendo a Libras multimodal, reúne em si o modo visual, espacial e motor. Desse modo, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), o modo é todo recurso que constrói sentidos e, o texto, segundo a semiótica social, é toda materialidade linguística (oral, visual, espacial, escrita, etc). O uso da multimodalidade ajudará o aluno (surdo ou ouvinte) em seu desenvolvimento da competência leitora, já que o processo comunicativo se dá além da linguagem verbal (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006).



Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), as formas de ler são múltiplas, pois, se existem culturas diferentes, logo os usos da língua, comunicação e interpretação, por exemplo, também serão múltiplos. Street (2014) aponta dois modelos de percepção de Letramentos: o Autônomo, em que há a ideia de que a leitura e a escrita são autônomas em relação aos contextos culturais; e o Ideológico, que está intimamente associado aos contextos culturais, linguísticos e sociais. Trabalharemos, portanto, através da perspectiva do Modelo Ideológico de Street.

Nesta pesquisa, o foco está voltado para a inclusão do alunado surdo em um contexto educacional bilíngue, que foi previsto na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e no Decreto nº 5.626/05, ordenamento jurídico que são as bases para a garantia dos direitos dos surdos no Brasil, principalmente no campo da educação.

A história linguística dos surdos no Brasil foi marcada por muitas lutas em que a área educacional teve um grande protagonismo. Por um longo tempo, a surdez, ao ser considerada uma patologia, foi alvo de preconceitos, “já que a audição era considerada fundamental para o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem” (Baalbaki, 2019, p. 28).

Muito se lutou até que as línguas de sinais fossem consideradas como línguas, e não como linguagem.

O avanço desse pensamento corroborou para um caminho ao status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o reconhecimento desta como meio de comunicação da comunidade surda. Contudo, ainda se tem que lutar pelo “verdadeiro” reconhecimento linguístico dessa língua que, até então, é minorizada em detrimento da Língua Portuguesa.



A proposta de Unidade Didática visa a auxiliar o docente em sala de aula, constituindo uma postura inclusiva entre alunos surdos e ouvintes no ambiente educacional, colaborando para a formação cidadã e crítica do alunado, sem a necessidade de adaptações ou simplificações de conteúdo, levando em consideração a aluno em sua subjetividade.

Este artigo pode se caracterizar como uma pesquisa de cunho qualitativo, de caráter autoetnográfico⁴, cujo foco principal se dá mais no processo do que no resultado propriamente dito, utilizando técnicas voltadas para o conceito de Metodologias Ativas como base/arcabouço metodológico. Pautando-nos em aspectos teóricos da concepção discursiva de língua, buscamos repensar novas práticas de letramento que auxiliem no ensino-aprendizagem dos alunos, sem distinção ou adaptação da atividade, buscando, assim, uma proposta que abarque alunos surdos e ouvintes em um mesmo contexto.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como referencial teórico-metodológico, fundamentamo-nos na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau (2001; 2005; 2009; 2013), em diálogo com autores que trabalham o conceito de Letramento(s) como Street (2014); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Cavalcanti, (2013), considerando a diversidade cultural e os vários modos (multimodalidade) que possibilitam criar e expressar as situações de comunicação em sala de aula. Além disso, buscamos em Santaella (2012) o auxílio para o trabalho por meio da leitura de imagens.



6

A Teoria Semiolinguística, base da fundamentação teórico-metodológica de nossa pesquisa, foi idealizada na França, no início década de 1980, pelo linguista Patrick Charaudeau. Essa Teoria circunscreve-se no aporte das teorias do discurso que concebem o texto como resultado da enunciação de um sujeito comunicante, dotado de intencionalidade em seu projeto do dizer, circunstanciado por determinado contexto espaçotemporal que regula o contrato de comunicação intersubjetivo.

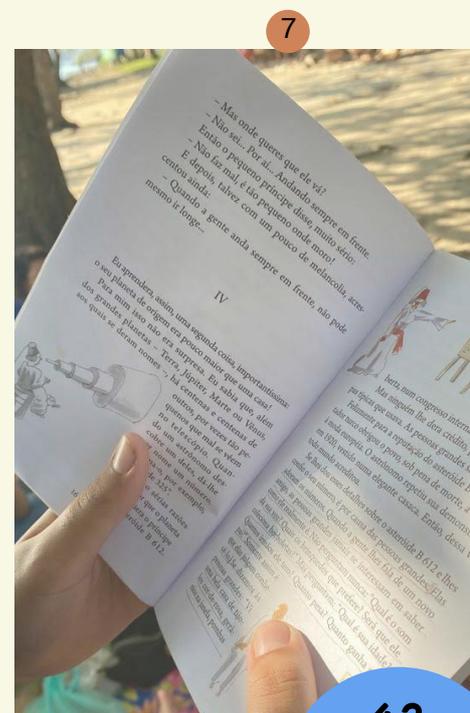
Em outros termos, o ato de linguagem/texto engendra um contrato de comunicação -uma operação discursiva que conta com um sujeito que fala/escreve e com um sujeito que ouve/lê/vê - ancorado a uma situação comunicativa.

Esse ato languageiro envolve, além de fenômenos psicossociais, um projeto de influência do sujeito autor (sujeito comunicante) sobre o sujeito leitor (sujeito interpretante) em um contrato de comunicação intersubjetiva.

4[...] o termo auto, de autoetnografia, lembra ao pesquisador de constantemente refletir sobre a singularidade de sua trajetória, sobre as transformações em sua subjetividade provocadas, justamente, pela interlocução que mantém com outras subjetividades (VERSIANI, 2008, p. 22). Isto colabora para a autorreflexão do professor em seu fazer docente.

Charaudeau (2005) entende que todo texto é resultado de um duplo processo de semiotização do mundo: transformação e transação.

O processo de transformação é a construção do texto por meio de uma materialidade semiológica, seja uma língua natural, sejam imagens, gestos, sons etc.

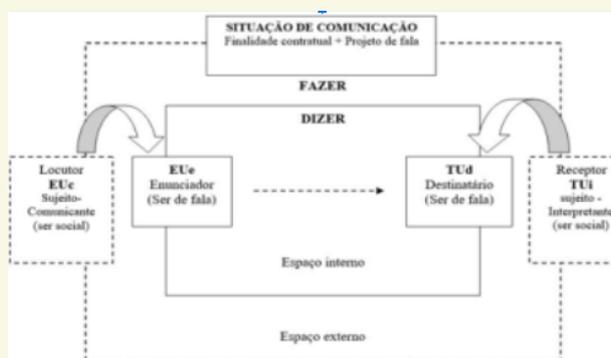


O sujeito que produz o texto realiza as seguintes operações: i) a identificação, ii) a qualificação, iii) a ação e iv) a causação. O processo de transação, por sua vez, é um contrato de comunicação⁵ que envolve, na instância de produção, o autor do ato de linguagem/texto e, na instância de recepção, o leitor do texto.

No caso da leitura e análise das charges jornalísticas em sala de aula, a teoria semiolinguística nos permite analisar os elementos semióticos da verbo visualidade (cores, sons, traços, texturas, símbolos, ícones) levando o aluno surdo ou ouvinte a reconhecer os sujeitos do ato de comunicação do quadro do duplo processo de semiotização do mundo, sendo o Euc (pessoa do chargista/sujeito comunicante) e se identificar enquanto Tui (aluno surdo/ouvinte/sujeito interpretante).

Neste sentido, a teoria Semiolinguística de análise do discurso de Charaudeau se faz necessária, pois, aplicando o quadro do processo de semiotização do mundo (2008, p.77), o aluno-leitor poderá perceber que o ato de significar se dá pela ação do sujeito falante/comunicante, no caso, o chargista, numa troca languageira com um sujeito interpretante (o aluno/professor) em um processo de significação do mundo e interação entre sujeitos.

Analisando o quadro abaixo, podemos notar como se dá o processo de semiotização através da análise do dispositivo de encenação da linguagem:



(Dispositivo de encenação da linguagem.

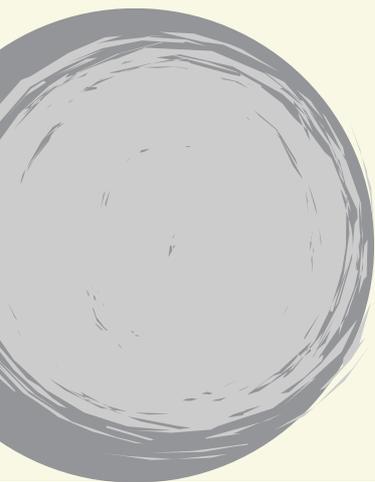
Fonte: CHARAUDEAU, Patrick, 2008, p.77)

5 O contrato de comunicação é regulado por quatro princípios: princípio de alteridade (troca), princípio de pertinência (saberes compartilhados), princípio de influência (finalidade intencional) e princípio de regulação (regulação do jogo de influências).

Partimos de um pressuposto analítico que concebe a imagem como texto e/ou como parte constitutiva de um texto multissemiótico. Como o gênero charge constitui um gênero híbrido, composto de uma materialidade verbal e uma materialidade visual/imagética, podemos investigar os diferentes efeitos de sentido na inter-relação verbo-visual, considerando a intencionalidade do ato languageiro e seus efeitos visados sobre o público leitor.

O corpus de charge elencado permite ao pesquisador e ao leitor analisar a regularidade circunstanciada do contrato comunicativo do gênero charge, o que possibilita ao público leitor acesso a temas socioculturais ancorados a momentos e episódios históricos, polêmicos e de relevância social.

Em nossa análise, investigaremos como o contrato de comunicação instaura uma comunicação intersubjetiva entre um EUc- chargista e um TUi aluno surdo ou ouvinte, responsável pelo processo de interpretação/compreensão. As atividades de leitura desenvolvidas em sala colocam o aluno (TUi-aluno) na condição de sujeito interpretante real da charge, isto é, responsável pela coconstrução dos sentidos.



A partir disso, empreenderemos nas atividades estratégias que fomentem processos de interpretação verbo-visual, considerando o nível semiolinguístico, situacional e discursivo, bem como os efeitos produzidos na instância leitora de recepção. O objetivo é atingir um continuum de proficiência de leitura/letramento em alunos da educação, formando leitores críticos e conscientes, sendo capazes de construir sentido pela inter-relação imagem e verbo na leitura de charges.

Ao desenvolvermos a Unidade Didática, pensamos em criar uma espaço oficina de leitura visual que funciona não apenas no ambiente físico da escola, mas em espaço virtual, como em grupos de whatsapp e plataformas remotas após a pandemia da Covid-19.

A ideia é promover debates e observar como o autor (EUc) no mundo extratextual tematiza seu projeto do dizer, como um (EUc) como narrador ou eu lírico se projetam no mundo intratextual, dessa forma, como a imagem pode contribuir para este projeto de dizer do EUc.

Em todos esses processamentos de leitura, analisaremos como os efeitos de sentido são construídos a partir de recursos linguísticos, sobretudo imagéticos. As relações espaço-temporais, os dêiticos de pessoa/tempo/lugar, a ideologia e os imaginários.

Em uma semana de aula, que contabiliza seis tempos, podemos trabalhar a Unidade Didática. Essa poderá ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa em seis tempos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Na primeira etapa da aula, entregaremos a charge jornalística aos alunos.

A seguir, refletimos com os alunos que caminhos podemos traçar para interpretarmos textos verbo-visuais. Chamaremos atenção para a superficialidade imagética do texto. Neste ponto já podemos aplicar o quadro do contrato de comunicação de Charaudeau, fazendo as identificações, qualificação, ação, causação do processo de transformação. Analisaremos a identificação do chargista (assinatura) e a possível tematização prevista pelo EUc. Na segunda etapa, podemos identificar os efeitos de sentido na relação entre imagem e texto verbal; associar o texto a um suporte de veiculação; na terceira etapa, identificar o gênero, sua estrutura e sua finalidade discursiva.

A leitura da semiose verbo-visual deve levar o aluno a estabelecer relações lógicas ou associativas entre imagem e verbo, constituindo uma relação de coerência como princípio de interpretabilidade das semioses.

Queremos insistir na análise dos espaços de produção (EUc) nos espaços de circulação (contextos/situação comunicativa) e nos espaços de recepção (TUi) onde se situa o leitor real, no caso o aluno surdo. Para a realização desta tarefa, pensamos em analisar a seguinte charge:



Charge de Ribs, 2016.

Disponível em: <https://www.ocafezinho.com/2019/06/28/o-monstro-da-homofobia-na-presidencia-uma-reflexao-sobre-a-vida-em-sociedade/>

A charge (acima) que pretendemos analisar com os alunos é um exemplo de texto visual, cujo único recurso linguístico verbal que podemos notar é a assinatura do chargista (Ribs) e o ano da confecção da charge – dêiticos de pessoa (Eu/Ego) e tempo (Agora/Nunc)⁶.

Então, para que possamos colher mais informações de forma que seja possível a compreensão da charge é necessário levarmos em conta todos os elementos multissemióticos que ela nos fornece, os elementos discursivos e situacionais no contexto de produção e circulação/ recepção. Assim como qualquer texto, em toda mensagem devemos considerar o contexto para fazer-se entender (SANTAELLA, 2012).

Ao ler a charge, o leitor automaticamente vai relacionar o elemento verbal (assinatura do chargista e o ano), dêitico de pessoa, à imagem. Neste ponto, facilitará para o leitor associar a imagem e inseri-la num contexto de produção a partir do ano em que foi produzida a charge: 2016.

Nessa época, o Brasil passava por muitas tensões sociais e políticas: i) fase do golpe/Impeachment da então presidenta Dilma Rousseff; ii) acusações contra o presidente Luiz Inácio Lula da Silva; iii) momento de crise econômica entre os Estados; iv) prisões de políticos importantes; v) ano de grandes manifestações e protestos em mais de 300 cidades, período de manifestação da Direita e da Esquerda; vi) Michel Temer assume a presidência; vii) Reforma Trabalhista; viii) ocupação de escolas públicas contra o projeto de Reforma do Ensino Médio lançado pelo governo Temer, entre outros.

Esse ano também foi marcado pelo alto índice de violência contra pessoas homossexuais. Segundo o site congressoemfoco.uol, a homofobia fez quase 150 vítimas no país em 2016, segundo dados fornecidos pelo Grupo Gay da Bahia, que diariamente atualiza dados por meio do blog Homofobia Mata, que documenta mortes violentas e casos de suicídios de homossexuais Brasil afora.

Apesar do caráter temporal da charge, que se situa num espaço-tempo definido, em contexto específico vinculada a um fato/evento ocorrido em época, a violência e os crimes de motivação homofóbica têm sido tão recorrentes em nosso país que os chargistas tematizam e denunciam o recrudescimento da violência e dos crimes contra homossexuais.

Isso permite que o leitor atual possa compreender a temática mais facilmente por se tratar de um assunto ainda muito recorrente em nossa atualidade.

Para Charaudeau, “o texto é uma manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica, etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao Projeto de fala de um determinado locutor” (2008 p.77). Nesse sentido, podemos pensar que o projeto de fala deste locutor (chargista Ribs) é abordar a tematização, problematização da homofobia, seguida de um posicionamento.

O processo de transformação dar-se-á pela análise da semiose visual de elementos construídos pelo chargista. Aplicando o quadro de Charaudeau (2008), temos: a identificação do homem (a perceber pelo cabelo e pelas roupas), na posição deitada; a bandeira LGBTQIAP+ (a perceber pela significação e pela composição das cores).



Neste ponto, é interessante sair da imagem para o campo discursivo que leva em conta o conhecimento de mundo do leitor de que a bandeira representa uma identidade de gênero, a luta por uma causa. Na qualificação podemos explorar o campo da identidade racial dessa pessoa (branca), que está morta, caída ao chão, coberta por uma bandeira. A ação pode ser representada pela própria noção de morte, a ação de morrer ou, em outras palavras, de ter sido assassinado (na voz passiva), que implica a identificação de uma actante-vítima. Essas operações (identificação, qualificação, ação e causação) servem de instrumento para análise da charge. Ao identificar a bandeira, sua simbologia, os alunos podem interpretar e estabelecer uma relação de causalidade entre a morte de uma pessoa e sua identidade social LGBTQIAP+.

O processo de transação ocorre quando começamos a interpretar a charge a partir dos elementos identificados no campo da transformação. Podemos pensar no nível do discurso: Qual a relação de causa e efeito que encontramos na charge de Ribs? Devemos associar a causa da morte ao fato deste homem ser LGBTQIAP+?

Espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer os elementos no texto que identificam os seres e ações; que responda, a partir do seu conhecimento de mundo, que se trata de um assassinato de alguém que é/foi LGBTQIAP+.

É necessário pensar na relação de causa e efeito: o assassinato e o motivo pelo qual esta pessoa foi morta. A identidade de gênero do homem morto só será reconhecida se o aluno souber o significado da bandeira. É preciso levá-lo a compreender (se o discente não souber) que a bandeira representa o movimento LGBTQIAP+. A tematização também faz criar um ethos sobre o chargista de que este é a favor da causa LGBTQIAP+.

O aluno precisa perceber a relevância da abordagem sobre a homofobia e a importância de se discutir tal assunto em sala de aula.

Por fim, a atividade proposta consiste em provocar uma leitura crítica do texto verbo-visual que constitui a charge, possibilitando ao aluno-leitor surdo ou ouvinte a empreender processos de interpretação sobre contexto de produção, circulação e recepção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos, ao longo de nossa pesquisa, a relevância em abordar questões referentes à inclusão do alunado surdo no contexto educacional, bem como nos debruçarmos na reflexão acerca de atividades em sala que sejam voltadas para o contexto bilíngue, que contribui para a educação do aluno surdo em ambiente verdadeiramente inclusivo.

No decorrer de nossos estudos, notamos que nossas experiências pedagógicas ainda estavam muito voltadas para a educação tradicional em que o corpo discente seria composto somente por alunos ouvintes, nos esquecendo da diversidade que atravessa o contexto educacional como um todo. Assim, o fato de termos nos dedicado a abordar tal temática, já denota a pertinência da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi contribuir com algumas reflexões sobre o ensino de leitura (inclusivo em seu sentido real) verbo-visual em sala de aula a partir do Gênero Charge, a fim de auxiliar o desenvolvimento de procedimentos teórico metodológicos do professor, levando o aluno a refletir sobre os discursos que circulam na sociedade.



A atividade apresentada consiste em provocar uma leitura crítica do texto verbo-visual que constitui a charge, possibilitando ao aluno-leitor a empreender processos de interpretação sobre contexto de produção, circulação e recepção.

Em vista disso, os principais aprendizados que tivemos aqui, seria proporcionar ao corpo docente um auxílio para sua prática pedagógica inclusiva, oportunizando reflexões acerca do fazer pedagógico em sala de aula e, ao corpo discente, a oportunidade ser protagonista de sua história, tendo autonomia em seu olhar o mundo, percebendo-se como cidadão, como pessoa que pensa, critica e reflete acerca do mundo ao seu redor.

Quanto às limitações, percebemos o pouco ou raro recurso pedagógico no que se refere à exploração dos recursos visuais como ferramenta para o ensino-aprendizado do alunado, visando proporcionar aos alunos aulas mais visuais, por meio de momentos lúdicos e diferenciados, respeitando as características da língua de cada aluno.

Por fim, cabe ao professor, como mediador desse processo de aprendizagem, orientar aos alunos na caminhada, disponibilizando e criando recursos que facilitem esse processo, utilizando ferramentas que auxiliem na qualidade do desenvolvimento cognitivo, social e crítico dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. PROGRAMA CURRICULAR DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA SURDOS. São Paulo: IST, 2012.

Artigo: Angela Correia Ferreira Baalbaki - Ensino Língua Portuguesa para surdos no Estado Novo: por uma história das Ideias Linguísticas. LINGVARVM ARENA - VOL. 10 - ANO 2019 - 23 - 38.

Artigo: REFLEXÕES SOBRE COMPARATIVISMO EM UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL: A PROPOSIÇÃO DO MÉTODO AUTOETNOGRÁFICO. Daniela Beccaccia Versiani (FAPERJ/PUC-Rio), Juiz de Fora, v. 7, n. 14, jul./dez. 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L.P. (org.) Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp 211-226.

CHARAUDEAU, Patrick. Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In.: MENDES, Emília. (coord.); MACHADO, Ida Lúcia et al. (orgs.). Imagem e discurso. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.

Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo, MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato de. (Orgs). Análise do discurso: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

Da língua ao discurso: reflexões para o ensino. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27., 2005.

Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In.: MENDES, Emília. (coord.); MACHADO, Ida Lúcia et alii. (orgs.). Imagem e discurso. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.

Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo, MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato de. (Orgs). Análise do discurso: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) Acesso em 25/02/2023.

DIAS, Laice Raquel. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf. Acesso em: 30 de Setembro de 2022.

FIORIN, José Luiz. Enunciação (1) - Conceito de enunciação [vídeo online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>.

FREIRE, Paulo. Conscientização, Teoria e Prática da Libertação. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

HODGE, R.; KRESS, G. Social Semiotics. London: Polity Press, 1988.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Letramentos. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. London; New York: Routledge, 2006.

Trabalho Completo V SEB - Coluni-UFF Página 11 de 12

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: L10436 (planalto.gov.br) Acesso em 25/02/2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R.H.R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Leitura de Imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu Ensino).

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STREET, B.V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



SOBRE OS AUTORES

Carolina Mendes de Carvalho Gama Marques, mestranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. (crlngama@gmail.com)

Raphaele Mendes de Carvalho Gama Corrêa, mestranda pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (rcorrea@aluno.ines.gov.br)

EDUCAÇÃO DE SURDOS E EXPANSÃO DO ALCANCE DA LIBRAS: REFLEXÕES SOBRE OS GLOSSÁRIOS DE SINAIS-TERMO

Erliandro Felix Silva
William Velozo Francioni
Paula Aparecida Diniz
Gomides

RESUMO

A motivação para a produção deste trabalho parte das dificuldades de um dos autores em se estabelecer na Educação Básica e Superior como surdo em um cenário no qual os espaços comunicativos são predominantemente ocupados

pelas línguas orais auditivas, em caso específico, a língua portuguesa. Ressaltamos a importância da adequação e ampliação vocabular em Libras, com a criação de novos sinais-termo, ou mesmo, registro de sinais já utilizados, com ampla divulgação aos profissionais da educação e à toda a Comunidade Surda. A investigação é construída a partir de revisão bibliográfica, cujo aporte analítico foi potencializado por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Levantamos pesquisas dentre artigos, dissertações e teses que tiveram como objetivo principal abordar a importância dos glossários como instrumentos democráticos de manifestação linguística e identitária. Os resultados mostram que a criação e registro de sinais-palavra, por meio de glossários, pode auxiliar no processo de luta pela valorização da Libras enquanto língua da comunidade surda.

Palavras Chaves: Educação de surdos; Expansão linguística; Valorização identitária; Glossários; Libras.



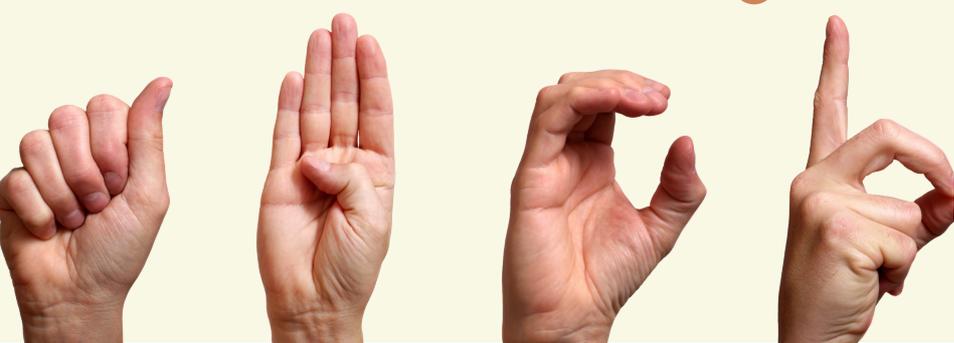
INTRODUÇÃO

A comunidade surda alcançou uma grande conquista em relação ao seu reconhecimento linguístico a partir da publicação da Lei nº 10.436/2002, mas passados 20 anos da aprovação desta lei, os estudantes surdos ainda sofrem com a exclusão no ambiente educacional. Pensando nisso, voltamos nossos esforços à investigação do fenômeno da expansão do alcance da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a partir da construção de glossários de sinais-termo em diferentes áreas do conhecimento.

Nossa pesquisa considera as novas e constantes transformações ocorridas na Libras, considerando que esta é uma língua viva e fortemente articulada à cultura e à identidade surda (SANTOS et al., 2019).

Em luta pelo reconhecimento e valorização desta comunidade, alcançamos notáveis conquistas como a oficialização como língua de instrução e comunicação da comunidade surda (BRASIL, 2002), oficialização do trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras (BRASIL, 2010), reconhecimento da educação bilíngue da criança surda, com ensino de Libras como primeira língua (L1) e português como segunda língua (L2) (BRASIL, 2015) e, mais recentemente, aprovação no Congresso da criação e inclusão de uma política linguística para o ensino bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996; 2021).

2

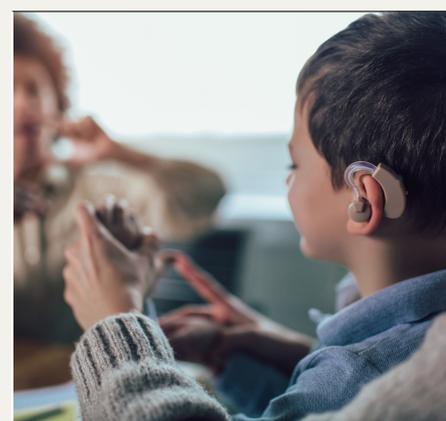


INTRODUÇÃO

Realizamos uma revisão bibliográfica ressaltando a importância da criação de glossários para a potencialização da Libras enquanto língua de minoria em nosso país. Indagamos: quais as contribuições dos glossários para a ampliação do (re)conhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda? Essas produções repercutem na formação de intérpretes e, principalmente de professores proficientes em Libras, impactando as estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos surdos, que devem ser implementadas desde a Educação Básica.

REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Iniciamos a presente seção anunciando que nossa pesquisa parte de um recorte pautado em um estudo de natureza qualitativa, com a utilização da revisão bibliográfica. Para tanto, recorreremos a estudos que tematizam a educação de surdos, sobretudo em relação à criação e disseminação de glossários. Para pensarmos a comunidade surda e as dificuldades pelas quais perpassa o reconhecimento linguístico desse povo é fundamental pensarmos na forma como essas pessoas são interpretadas socialmente. Estabelecemos as principais diferenças entre duas visões distintas: a visão clínico-terapêutica e a visão socioantropológica da surdez. A visão clínico-terapêutica entende a surdez como uma deficiência e os surdos como aqueles sobre os quais falta algo: a audição.



Assim, técnicas ‘reparatórias’ seriam necessárias para que os surdos se equiparassem aos ouvintes, com tratamentos que buscam a adoção de dispositivos auditivos, fonoaudiologia para o desenvolvimento do aparelho fonador, imposição do ensino de português como primeira língua, já que a maioria dos surdos nascem em famílias compostas por ouvintes e o estímulo à leitura labial, visando uma integração do surdo ao ‘mundo ouvinte’ é constante (QUADROS, 1997).

Ao contrário da visão clínico-terapêutica, a visão socioantropológica da surdez a entende como uma diferença que se estabelece principalmente pelo uso da Libras, uma língua viso-gestual, estímulo da visualidade na educação de surdos, já que eles apreendem o mundo por meio de experiências visuais, ensino da Libras como sua primeira língua, presença dessa língua em diferentes espaços sociais, seja pela proficiência de professores na língua para uma mediação mais direta, seja pela presença de intérpretes em diferentes espaços, como instituições de atendimentos públicos como os bancos e hospitais, por exemplo; bem como, o reconhecimento da cultura e da identidade surda. Conforme já explicitamos, a legislação vigente em nosso país estimula a visão socioantropológica, inclusive, após a recente inclusão do ensino bilíngue em nossa LDB (BRASIL, 1996; 2021).

Apesar dos avanços legislativos, o ensino de surdos ainda está muito voltado para a ouvintização, tendo em vista que a pessoa surda ainda é entendida em nossa sociedade pelo paradigma da deficiência, culminando em um processo denominado por Ribeiro (2021) como ‘ouvintismo estrutural’. De acordo com esse autor, há “uma corrente de pensamento de acordo com a qual se estrutura socioculturalmente o mundo a partir da matriz ouvinte, gerando, portanto, exclusão, negação e invisibilidade das pessoas surdas e suas produções” (RIBEIRO, 2021, s/p).

Essa predominância da oralização e ouvintismo na educação de surdos dificulta a aprendizagem de sua L1, atrasando seu desenvolvimento linguístico e fazendo com que muitos surdos abandonem o espaço escolar.

É por esse motivo que Silva (2018) explica sobre a necessidade de uma fluidez entre as línguas, com a abordagem de suas diferenças, com a exploração de sinais e palavras desconhecidas em ambas as línguas em um esforço de busca da autonomia do estudante surdo em seu processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, Rodrigues (2018) reforça as evidências encontradas por Silva (2018) e acrescenta que deve ser criada uma competência comunicativa que seja compartilhada entre os estudantes das turmas consideradas mistas (compostas por surdos e ouvintes) ou bilíngues. É preciso que a comunicação não se restrinja ao uso do português, com a valorização das interações entre surdos e ouvintes com a utilização da Libras no ambiente educativo. “Vimos que as características do grupo, junto aos padrões de interação do mesmo, podem favorecer ou privar o acesso dos surdos à educação” (RODRIGUES, 2018, p. 103). Diante ao exposto debatemos algumas considerações sobre a temática abordada neste texto.

4



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas informações já apresentadas, anunciamos que nossa busca bibliográfica se pautou no levantamento de 15 trabalhos situados em bases de divulgação científica online. Os trabalhos foram lidos e analisados sob a ótica de Bardin (1977). A tabela a seguir endossa as principais temáticas abrangidas pelos trabalhos lidos nesse processo de revisão:

Tabela 1: Trabalhos que resultaram em novos glossários em Libras por área do conhecimento

Área do conhecimento	Quant. trabalhos
Matemática	4
Ciências	3
Administração	1
História do Brasil	1
Religião	1
Fotografia	1
Turismo	1
Psicologia	1
Informática	1
Letras-Libras	1

Fonte: elaboração própria

A leitura das pesquisas levantadas mostra uma tendência, que vem se desenvolvendo fundamentada na formalização, criação e registro de novos sinais em diferentes áreas do conhecimento.

5



Todos esses trabalhos resultaram no material 'glossário', mas nem todos se encontram livremente disponíveis para acesso online.

A inserção do surdo na sociedade e, principalmente nas escolas de ensino regular e universidades têm representado a busca por novas metodologias que pautem as aulas oferecidas, uma vez que não há termos na língua sinais que correspondam a todas as palavras presentes na língua portuguesa. Em contraposição à datilologia, realizada pelos intérpretes quando não existe sinal para determinado termo, a criação, sistematização e registro de novos sinais tem motivado pesquisadores, professores e a comunidade surda, visto que a Libras é uma língua viva e em constante desenvolvimento.

6



O registro dos sinais, principalmente em dispositivos de amplo acesso é fundamental para que a Libras se torne cada vez mais (re)conhecida.

De acordo com Oliveira e Stumpf (2013), a produção de glossários em Libras permite a valorização da língua e das pessoas surdas, ampliando seu vocabulário e, conseqüentemente, as vias pelas quais as pessoas surdas podem aumentar sua inserção na sociedade. No caso de glossários voltados à áreas de formação específicas, “a tradução destes termos técnicos demanda discussão permanente da equipe, pesquisa e criação de neologismos a fim de minimizar a dificuldade dos estudantes na compreensão dos textos acadêmicos” (OLIVEIRA; STUMPF, 2013, p. 218). A produção de glossários não é possível sem que haja grande engajamento e dialogicidade entre pesquisadores, comunidade surda, professores que lecionam nas áreas de criação desses materiais, tradutores e intérpretes, estudantes surdos, dentre outros protagonistas.

Um exemplo de investigação pautada na sistematização dos sinais é o trabalho de Friedrich (2019) que resultou em um glossário na área da Administração. O produto final resulta em um glossário com 102 sinais-termo, que se referem a cerca de 25 palavras, disponibilizado por meio de QR Code e também na plataforma Youtube.

De acordo com o autor, é preciso que palavras usuais da área sejam levantadas, para a criação dos sinais, além disso, é importante o debate com os sinalizantes, visando o acesso aos aportes visuais para o desenvolvimento da língua. O material deve ainda ser validado pela comunidade surda e profissionais que terão acesso a ele, buscando seu constante aprimoramento.

É possível considerar que esse corpus em Libras para a educação bilíngüe de surdos ainda está em construção, representando experiências desafiadoras para professores, intérpretes, pesquisadores e estudantes surdos.

Martins e Stumpf (2016) ressaltam a importância da consideração das variações regionais que podem promover a modificação da forma como alguns sinais em Libras são produzidos, tendo em vista a cultura e a identidade de surdos presentes nas diferentes regiões do país, algo que se assemelha ao sotaque ou a diferentes formas de denominação de palavras em língua portuguesa para o mesmo item. Sobre isso citamos por exemplo a palavra mandioca que pode ser conhecida em algumas regiões do país como aipim, macaxeira, castelinha, uaipi, maniva ou maniveir

Encontramos artigos, dissertações e teses que debatem a criação de sinais em diferentes áreas, sobretudo no ensino de Matemática e Ciências. Esses trabalhos concordam que a criação dos sinais proporciona maior acesso da comunidade surda à construção de conhecimentos, valorizando sua língua e sua cultura. É imprescindível, conforme já ressaltado, que a criação de sinais se dê em diálogo com aqueles que vão se utilizar deles, principalmente os intérpretes e a comunidade surda. Defendemos o amplo acesso aos materiais que resultam em glossários, inclusive, na formação de professores, uma vez que não basta que esses materiais sejam criados, é preciso que eles sejam largamente disponibilizados e divulgados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa breve reflexão demarca a necessidade da expansão de uma língua reconhecida em nosso país em 2002 mas que ainda permanece em um estado de marginalidade uma vez que as políticas educacionais vigentes não tornam a educação bilíngue uma realidade nas escolas brasileiras. Sendo assim, o ambiente educacional, assim como outros espaços sociais, ainda permanece como um espaço excludente para as pessoas surdas que são impelidas a se curvar ao ouvintismo e à oralidade para se fazerem presentes e quiçá respeitadas em suas demandas e necessidades.

O reconhecimento da Libras e todo o seu aporte linguístico como instrumento comunicativo da comunidade surda envolve também e principalmente o reconhecimento da cultura e da identidade surda que distingue esses indivíduos em sua subjetividade.

Conforme abordamos neste breve texto, a construção de glossários para termos em Libras ainda é incipiente, mas demarca um potencial importante para que esse reconhecimento passe a ser buscado cada vez mais. Os glossários atuam na expansão da língua tanto para as pessoas surdas em si, quanto na atuação de professores e tradutores e intérpretes de Libras, influenciando o aporte comunicativo utilizado e diversificando o entendimento acerca de termos (sobretudo os utilizados em contextos mais específicos). A pesquisa da qual deriva nossa reflexão visa trazer contribuições ao campo de estudos a partir da construção de um glossário voltado aos termos de origem marxista, contribuição esta que acreditamos ser útil sobretudo no Ensino Superior, mas que também não deixa de contribuir para o reconhecimento das maneiras pelas quais a capacidade de produção da população ocorre em um cenário de avanço capitalista no mundo.

Esperamos que novas experiências continuem legitimando a Libras e o povo surdo, promovendo, cada vez mais, a busca por conhecimentos em Libras e a alfabetização bilíngue, em um contexto onde a primeira língua ensinada aos surdos seja a Libras.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 11 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 22 fev. 2022.

FRIEDRICH, M. A. **Glossário em Libras: uma Proposta de Terminologia Pedagógica (Português-Libras) no Curso de Administração da UFPel**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 263. 2019.

MARTINS, F. C.; STUMPF, M. R. Coleta e registro de sinais-termos psicológicos para Glossário de Libras. **Revista Leitura**, v. 1, n. 57. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2654/2856>. Acesso em: 2 mar. 2022.

OLIVEIRA, J. S.; STUMPF, M. R. Desenvolvimento de glossário de Sinais Acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-Libras. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/14351/28013>. Acesso em: 2 mar. 2022.

QUADROS, R. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, T. Ouvintismo estrutural e exclusão social da pessoa surda. **Diversa Educação Inclusiva na Prática**. 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ouvintismo-estrutural-e-exclusao-social-da-pessoa-surda/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensinoaprendizagem em turmas de surdos e com surdos. In.: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. **Letramento na Diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SANTOS, D. C. et al. Criação de sinais para facilitar o ensino e a aprendizagem de surdos em ciências e biologia. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 3, n. 1, p. 71-91. 2019.

SILVA, G. M. da. Interações em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem da leitura em português no caso de aprendizes surdos. In.: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. **Letramento na Diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.



SOBRE OS AUTORES

Erliandro Felix Silva, Instituto Federal de São Paulo (IFSP). (felix.silva@ifsp.edu.br)

William Velozo Francioni, Instituto Federal de São Paulo (IFSP).
(william.francioni@ifsp.edu.br)

Paula Aparecida Diniz Gomides, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
(paulagomides@ufmg.br)

REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO

Aline Dias Saldanha

RESUMO

A temática deste trabalho aborda as representações da violência no ambiente escolar e a importância das políticas públicas no contexto das escolas públicas do município do Rio de Janeiro/RJ, no que cerne ao enfrentamento desta problemática. Objetivou-se analisar como a violência apresenta-se no ambiente escolar, tomando como princípio as representações transcritas pelos educandos e apontar possíveis melhorias que a aplicabilidade de políticas públicas exerce neste contexto de violência em uma escola.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, tendo como referência empírica o contexto das escolas municipais do Rio de Janeiro/RJ, com foco na análise de ilustrações e questionários realizados por alunos em atividades de aula.

A metodologia fundamentou-se na análise proposta pelo Materialismo Histórico-Dialético, que em suas categorias sugere alcançar a essência do fenômeno estudado. Os resultados evidenciaram que a violência escolar apresenta-se de diferentes formas e que os indivíduos a percebem de maneiras diversas; e apontaram a necessidade da implementação de projetos de políticas públicas, visando a realização de ações que contemplem as mais distintas áreas, a fim de promover a garantia dos direitos dos estudantes, combatendo, assim, a violência nas escolas.

Concluiu-se, que apesar das grandes demandas e problemáticas

externas que limitam o trabalho dentro das instituições escolares, é significativa a ação das políticas públicas no combate à violência nas escolas, pois, o estudo das experiências advindas da escola evidenciou a importância da parceria entre escola, comunidade e família, mediada pelas políticas públicas.

Palavras Chaves: Educação Básica; Violência escolar; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: Uma experiência no bairro Pavuna/RJ, de 2017 a 2021” foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), resultando neste trabalho, que se estabelece como uma parte da pesquisa. Tomou-se como objeto de estudo a violência no 1o segmento do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, tendo como referência empírica uma escola situada no bairro Pavuna/RJ e buscou-se compreender qual a importância das políticas públicas neste contexto. Este trabalho visa, porém, analisar as representações da violência no ambiente escolar a partir do olhar das crianças e de seus traços registrados em papel como ilustrações.



Assim como, o registro das conversas e diálogos obtidos durante a coleta de dados da pesquisa. A temática da pesquisa justifica-se pela importância das demandas vigentes observadas no cotidiano das instituições escolares, especificamente uma escola municipal situada no bairro Pavuna/RJ. Como contribuição pessoal observou-se a necessidade de se buscar formação continuada para melhor desenvolvimento do trabalho como professora regente e como contribuição à academia a pesquisa se juntou ao grupo de trabalhos relacionados ao tema, que, por meio de uma busca inicial nas principais plataformas de trabalhos científicos, constatou-se ter poucos registros sobre.

Determinou-se como objetivo geral da pesquisa “analisar os impactos das políticas públicas no combate às situações de violência ocorridas no contexto da escola pública municipal, destacando possíveis melhorias na aplicação destas, para maior alcance e amenização da violência, considerada uma problemática educacional”, em que, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, este trabalho tem como objetivo específico “analisar como a violência apresenta-se no ambiente escolar, tomando como princípio as representações transcritas pelos educandos e apontar possíveis melhorias que a aplicabilidade de políticas públicas exerce neste contexto de violência em uma escola”.

Este trabalho discorre sobre a parte mais empírica que compôs a pesquisa de mestrado citada anteriormente, o foco em si está na compreensão de como as crianças, como informantes, percebem a violência escolar e quais contribuições as políticas públicas educacionais exercem mediante este fenômeno.

REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A pesquisa de caráter qualitativo, desenvolveu-se de maneira bibliográfica e documental, determinando como referência empírica uma escola municipal do 1o segmento do ensino fundamental, situada no bairro Pavuna/RJ. Os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa contaram com a análise de um conjunto de materiais composto por ilustrações, questionários e atividades realizadas com crianças da escola onde a pesquisa foi realizada, registros de entrevistas feitas com professores, gestores e responsáveis de alunos, além do computo de respostas de um questionário online disponibilizado durante o trabalho.



2

O questionário e a atividade de ilustração foram aplicados para 15 crianças em uma turma de 5o ano do Ensino Fundamental, como uma atividade comum do cotidiano da sala de aula. Após a realização da atividade, os alunos foram arguidos sobre suas respostas e desenhos.

Dentre as principais perguntas havia: “qual a sua idade?”, “com quem você mora?”, “o que é violência escolar para você?”, “você já presenciou situações de violência escolar?”, “você já cometeu algum ato violento contra alguém na escola?”, “o que deve ser feito para acabar com a violência escolar?”, dentre outras questões.

Todo o trabalho foi desenvolvido durante o período do mestrado, período este que iniciou em 2019 e foi concluído em 2021. Determinou-se que os informantes teriam suas identidades preservadas, devido a importância de manter a proteção dos indivíduos que contribuíram para a coleta de dados do trabalho. Entretanto, a preservação da identidade dos informantes não retirou o fato de que o trabalho precisou ser apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética responsável.

A fundamentação teórico metodológica desta pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, que buscou o aprofundamento do estudo da temática visando alcançar a essência deste fenômeno, em outras palavras, alcançar melhor compreensão da violência no contexto escolar.

O estudo de um objeto de pesquisa precisa ter como foco primordial em um trabalho profundo que, para além da aparência, evidencie a importância de conhecer a essência dos aspectos e fatores que compõem o objeto, tratando, assim, da “coisa em si”. Todavia é sabido que a “coisa em si” não se manifesta imediatamente, necessário é que seja feito certo esforço para alcançar a sua compreensão (KOSIK, 1969). Todos os dados foram analisados teoricamente, em que foram traçadas reflexões de acordo com a bibliografia base do trabalho e a metodologia seguida pela pesquisa. Para tais reflexões partiu-se do pressuposto que a violência é definida como “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (OMS,2002), enfatizando, portanto, a amplitude alcançada pela problemática estudada.

3



Convencionou-se que a violência escolar se apresenta na escola como atos e ações que representam exemplos vividos na sociedade e, não importando quem a pratique, deve ser totalmente repudiada, sendo necessário analisar e avaliar o contexto em que a situação ocorreu, para, assim, determinar estratégias de enfrentamento. Apoiando-se nas ideias da autora Elis Palma Priotto, em seu estudo intitulado “Violência Escolar: Políticas Públicas e Práticas Educativas”, os escritos aclaram-nos a definição de política pública definindo-a como a intervenção que o Estado desenvolve na realidade social, através de instrumentos públicos e determinações administrativas que visam atender os direitos sociais, os interesses de grupos, individuais ou próprios, gerenciando conflitos, a partir da implantação de projetos, programas e ações de governo voltadas para setores específicos da sociedade. Assim, políticas públicas devem ser compreendidas como respostas que atuam em uma necessidade ou demanda apresentada pelos agentes políticos ou sociais, devendo ser solicitadas e planejadas de acordo com a observação e constatação de fenômenos sociais (2008). Portanto, a diminuição da violência no ambiente escolar é um fato, que compreende as políticas públicas como um caminho possível para o auxílio no combate desta problemática que ao serem acionadas, planejadas e aplicadas podem mudar toda uma realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos apontaram para a violência escolar como sendo representada de diferentes formas e que a percepção deste fenômeno ocorre de várias maneiras, porém, em todas elas há o reconhecimento de que as políticas públicas devem ser implementadas, visando ações que contemplem as mais distintas áreas, a fim de promover a garantia dos direitos de todos.

Toda a pesquisa trouxe reflexões diversas acerca do tema, entretanto, o foco deste trabalho está nas representações ilustrativas realizadas por alunos sobre a violência escolar, representações ilustrativas estas que compuseram a parte empírica da pesquisa.

Diante do questionário aplicado, as crianças trouxeram principalmente a ideia da punição como solução para a questão da violência escolar, numa tentativa de manipulação comportamental (FOUCAULT, 1987), demonstrando que a realidade da escola estudada muitas vezes gira em torno do conflito entre autoritarismo e autoridade, em que arbitrariedades são fortalecidas, tornando o processo educacional antidemocrático (ZALUAR, 1992). As sugestões sobre o que fazer para acabar com a violência escolar surpreendentemente citavam de forma contundente “chamar a polícia”, “chamar o Conselho Tutelar” e “expulsar quem praticou a violência”, ainda houve uma pequena porção de alunos que citou “chamar os responsáveis”. Entende-se que a opção por “chamar a polícia”, citada por algumas das crianças, parte da ideia de que esta organização se estabelece como um órgão prestador de serviços que tem compromisso com o bem-estar dos indivíduos através da garantia dos direitos sociais (LEAL, 2010), entretanto, as próprias crianças, em suas contradições, afirmaram ter medo da polícia por já terem presenciado situações de conflito na comunidade em que vivem, assim também, como afirmaram que o Conselho Tutelar poderia ameaçar tirar as crianças que cometem violência escolar de suas famílias, demonstrando uma visão deturpada sobre as ações desta instituição.

Das 15 crianças todas disseram já ter presenciado situações de violência no ambiente escolar, mas, apenas 2 crianças afirmaram nunca ter cometido atos de violência.

Todos os alunos afirmaram que os professores e as crianças são aqueles que mais sofrem por haver violência nas escolas e que seriam os alunos aqueles que também mais praticam a violência. Sobre a opinião dos responsáveis, segundo as crianças, as respostas se dividiam em revidar o que fizeram contra elas e não revidar, buscando a ajuda de um adulto. Salienta-se que ainda houve crianças que apontaram a necessidade de que cada aluno fosse “mais amigo dos colegas”, abordando a questão do desenvolvimento do autocontrole, ao invés do uso da força (PERALVA, 1997).

A violência urbana esteve em muitas falas, deixando emergir o contexto violento de conflitos em que a escola em questão está inserida, resultando na apropriação da mesma como recurso reativo no enfrentamento de situações vividas no cotidiano escolar (DUBET, 2001). Um cotidiano em que a indisciplina, observada através da violência como recurso reativo, está em constante conflito com a diferenciação entre respeito e medo, em uma evidente reafirmação do autoritarismo, autoridade e punição (AQUINO, 1998).

Cada educando realizou uma ilustração para representar o tema, como é possível observar algumas a seguir:

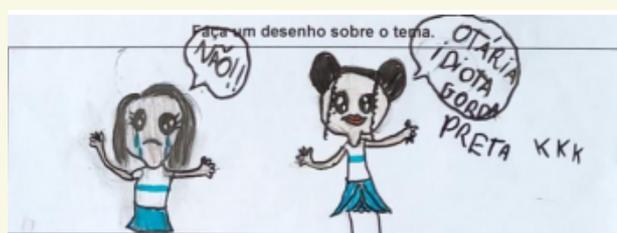


Figura 1: Ilustração realizada por aluno(a) do 5º ano do Ensino Fundamental, sobre o tema violência escolar.



Figura 2: Ilustração realizada por aluno(a) do 5º ano do Ensino Fundamental, sobre o tema violência escolar.



Figura 3: Ilustração realizada por aluno(a) do 5º ano do Ensino Fundamental, sobre o tema violência escolar.

Foram levantadas diversas questões a partir das ilustrações realizadas pelos alunos, como o preconceito racial, o bullying, a violência contra alunos, professores e funcionários da escola, dentre outras.

Todavia, as discussões levantadas evidenciaram que o ponto de partida para a diminuição da violência no ambiente escolar é o desenvolvimento de uma educação pautada na garantia dos direitos sociais, entendendo que a violência tem raízes em situações para além do espaço escolar e que, portanto, precisa haver ações que contemplem os sujeitos em suas mais variadas necessidades, direitos e deveres, através do estabelecimento de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Políticas públicas, portanto, são desenhadas e formuladas para serem apresentadas através de planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas, seguindo um processo de implementação, acompanhamento e avaliação. Sobre a responsabilidade da implementação de políticas públicas, se reconhece que segmentos como grupos de interesse e os movimentos sociais, por exemplo, se envolvem na formulação destas políticas, todavia, está sobre os governos a capacidade de intervir, formular e governar.

Assim, toda a pesquisa, e principalmente a parte empírica com as representações realizadas pelos alunos, objeto de estudo explicitado neste trabalho, explicitaram que a diminuição da violência escolar não está atrelada somente à situações do cotidiano escolar, à indisciplina ou à falta de respeito, mas, sim ao contexto de vulnerabilidades e desigualdades sociais que compõem as realidades das crianças em uma escola pública do 1o segmento do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Não falando em resolução, mas, em amenização da problemática, compreende-se que a aplicabilidade de políticas públicas alcançaria os indivíduos de forma mais integral e contribuiria para a promoção de atitudes mais conscientes e críticas, atuando, assim, no combate à violência escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A Indisciplina e a Escola Atual. Rev. Fac. Educ. Vol.24 n.2 São Paulo, July/Dec.1998. 14 p.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação. 2001, n.17, p.5-19.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 27o Ed. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

LEAL, Ana Beatriz; PEREIRA, Íbis Silva; MUNTEAL FILHO, Oswaldo. Sonho de uma polícia cidadã: Coronel Carlos Magno Nazareth Cerqueira. Rio de Janeiro: NIBRAHC, 2010.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. Genebra, 2002.

PERALVA, Angelina Teixeira. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e educação., Rio de Janeiro, IEC, v. 2, n. 2, 1997.

PRIOTTO, Elis Palma. Violência Escolar: políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

ZALUAR, Alba. (org.) Violência e Educação. SP, Cortez, 1992.



SOBRE A AUTORA

Aline Dias Saldanha, pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Políticas Públicas em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Ensino Fundamental, 1o segmento, da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. (saldanhaaline.dias@gmail.com)

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS AFETIVAS NO DESENVOLVIMENTO

Natasha Moutinho Geada
Maria Vitória Campos
Mamede Maia



RESUMO

O presente trabalho é fruto da monografia de final de curso de uma das autoras e possui relação com as pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa LUPEA/UFRJ. A pesquisa busca compreender o que é educação afetiva, bem como elencar as práticas pedagógicas consideradas afetivas de quatro educadores, quais sejam: Johann Pestalozzi, Giovanni Bosco, Maria Montessori e Ron Clark. Este trabalho, de cunho qualitativo e do tipo revisão bibliográfica, objetiva demonstrar a possibilidade do impacto da afetividade na relação professor-aluno e possíveis contribuições para o processo de aprendizagem de ambos. Utilizando os conceitos do psicanalista D. W. Winnicott como: confiabilidade, segurança e ambiente suficientemente bom, pretendeu-se aqui relacioná-los com as práticas pedagógicas afetivas dos educadores citados.

A relação foi elaborada de modo a evidenciar a relevância da afetividade na educação e concluiu-se que o afeto positivo do professor para com o aluno pode sim contribuir no aprendizado de ambos.

Palavras Chaves: afetividade, desenvolvimento infantil, ensino e aprendizagem.



INTRODUÇÃO

De acordo com a Emenda Constitucional no 59/2009, a obrigatoriedade do ensino infantil no Brasil só conta a partir dos 4 anos, mesmo com a existência de creches que permitem que a criança esteja numa instituição escolar desde bebê, mas quanto mais cedo a criança adentra nos espaços educacionais, muitos estímulos são oferecidos a ela continuamente, podendo a mesma desenvolver um ou mais conhecimentos das mais diversas áreas.

O que esta pesquisa pretende estudar é de que forma esses estímulos e/ou conhecimentos podem ser passados para os alunos da melhor forma possível.

Há alguns professores que utilizam o autoritarismo para conseguir o respeito das crianças, o que pode gerar alguns problemas de comportamento na mesma e, tal fato, influencia no seu aprendizado, assim como também existem professores que utilizam a permissividade e não impõem limites no aluno. No caso da educação infantil, como impor regras e limites sem ser autoritário? A educação afetiva é justamente uma das formas de se buscar o equilíbrio entre esses dois pontos principais.

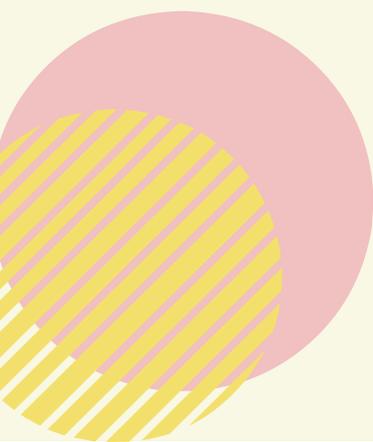
Nesta pesquisa, se buscou demonstrar como a educação afetiva pode contribuir com o desenvolvimento moral e intelectual da criança na escola, especialmente no seu primeiro ano na escola, tomando a obrigatoriedade da entrada da criança com 4 anos como referencial. Igualmente foi analisada a prática pedagógica de quatro educadores e autores, Johann Pestalozzi, Giovanni Bosco, Maria Montessori e Ron Clark para que se pudesse compreender a pedagogia afetiva. As práticas desses autores foram repletas de afetividade, construção de vínculo e de um ambiente que propiciasse um bom aprendizado para seus alunos.

Acredita-se que, a partir do estudo dos mesmos, se possa contribuir para que futuros educadores ou educadores já em sua prática possam incluir tais pressupostos nas mesmas.

REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa aqui efetuada é de cunho qualitativo do tipo revisão bibliográfica, pois a mesma foi desenvolvida “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Marca-se a mesma como qualitativa pois a finalidade desta pesquisa não é somente descrever as práticas pedagógicas dos autores, mas promover o leitor a querer adotar essa educação afetiva em sala de aula (GIL, 2002). Esta pesquisa se qualifica como exploratória porque ela tem como um dos objetivos o aprimoramento de ideias ao delimitar capítulos que explicam sobre o afeto e sua importância, seguido de um levantamento bibliográfico sobre as práticas pedagógicas dos autores estudados neste trabalho acadêmico (GIL, 2002).

Durante a trajetória acadêmica de uma das autoras, os educadores aqui trazidos fizeram parte de pesquisas em desenvolvimento durante a iniciação científica dessa mesma autora, sendo essas pesquisas apresentadas em congressos, eventos e semana de integração acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, universidade a qual o grupo de pesquisa as autoras fazem parte, sendo uma delas coordenadora, Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem..



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A afetividade é algo que precisa estar presente no dia a dia de cada indivíduo, mais ainda, fazer parte da vida da criança, pois é preciso para que a mesma cresça como um indivíduo saudável e saiba que pode voltar para aquela pessoa que lhe deu o afeto e segurança. Winnicott (1964, 1965, 1982, 1999, 2005, 2012) traz vários desses conceitos para mostrar a importância da afetividade desde a infância e os benefícios desta que pode perdurar por bastante tempo, caso seja oferecido por um adulto.

Quando a criança está inserida num ambiente em que ela se sinta acolhida e que permite o seu amadurecimento pois, como Winnicott ([1965]/2005) afirma, “sem uma confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode se desenrolar ou desenrola-se com distorções” (WINNICOTT, [1965]/2005, p. 45), uma relação afetiva começa a surgir entre o adulto e essa criança.

Com o tempo, alimentando essa relação com afetividade, será capaz de ser estabelecida uma “segurança de um cuidado suficientemente bom”(WINNICOTT, ([1965]/2005, p.46), um fator essencial no processo de desenvolvimento infantil. A partir dessa segurança, descrita por Winnicott ([1965]/2005, p. 47) como “um relacionamento vivo entre duas pessoas que abre espaço ao crescimento”, é possível a construção de vínculo que, se possível, poderá perdurar para sempre, caso a criança esteja com alguns desses conceitos mencionados anteriormente, consolidados dentro de si. Foi possível observar como a afetividade é imprescindível para o desenvolvimento moral da criança.



Então, daremos continuidade para mostrar como a afetividade também é importante para o desenvolvimento intelectual da criança, relatando brevemente as práticas pedagógicas dos educadores referenciados deste trabalho.

O pedagogo Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827) nasceu e viveu na Suíça. Vivia numa região povoada por camponeses, onde as crianças não eram incentivadas a estudar e sim a trabalharem. Começou a ter o interesse pela relação afetiva na sala de aula com seu professor de direito, pois o mesmo buscava sempre construir uma relação amigável com seus alunos, deixando de lado aquela rigidez muito presente nas escolas do século XVIII. Baseando sua filosofia de ensino em Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi quando adulto fundou uma instituição escolar no castelo de Yverdon, na Suíça, na qual instaurou o Método Indutivo no seu ensino.

Este método é dividido em três etapas: sensorial, intelectual e afetivo-moral. O primeiro é a estimulação ao toque da criança em determinado objeto com o objetivo de despertar a curiosidade; o segundo é promover a inteligência da criança, fazendo-a raciocinar e refletir a partir do que observou enquanto tocava; o último, é algo mais profundo, que busca conectar a criança com o planeta Terra, desenvolvendo respeito e compreendendo as diversas ligações da natureza com o ser humano. Mas essas etapas não são uma crescente, vão se formando ao mesmo tempo, cada uma com intensidade diferente, pois depende de cada criança.



A educação que o italiano Giovanni Bosco propunha também não era diferente da de Pestalozzi. Bosco, apesar de ter sua permanência na escola sempre dificultada pelo seu irmão mais velho, sempre gostou muito de ajudar seus colegas para estudar. Fundou a Sociedade da Alegria, na qual auxiliava seus colegas de classe a estudarem e brincarem ao mesmo tempo.

Anos mais tarde, Bosco, ainda vendo muitos jovens na rua sem estudar e outros na prisão, ele decide criar um Oratório em Valdocco, na Itália, criando oficina de tipografia para que os meninos tivessem um emprego e pudessem ajudar em casa, assim como também tinham aulas. No Oratório, Bosco implementou o Sistema Preventivo, que consistia em deixar as regras da instituição claras para os jovens e que o diretor e assistentes sempre “deem conselhos e corrijam com bondade” (BOSCO, [1982]/2014, n.p.).

No Sistema Preventivo, Bosco demonstrava amabilidade com seus jovens, que consiste em: “uma relação humana atenta à pessoa do rapaz, sinceramente cordial e afetuosa, [...] que impele o educador a aproximar-se dele para o compreender e cuidar das suas necessidades e dos seus problemas”. Mesmo com histórico de comportamento antissocial, Bosco não deixava de dar oportunidades para eles se ressocializarem na sociedade.

Começaremos, agora, a relatar um pouco sobre Maria Montessori, uma italiana nascida em 1870 numa cidade pequena e numa época em que as mulheres eram completamente excluídas da sociedade.

Ela foi a primeira mulher na Itália a se formar em medicina, mas começou seus trabalhos tendo um olhar mais voltado para as crianças com deficiência, pois eram vistas como impossíveis de serem ensinadas. A partir disso, Montessori se empenhou, em suas pesquisas, a implementar métodos para ensiná-las (MOONEY, 2013).

Ao passar dos anos, em 1907, Montessori abriu a Casa das Crianças (Casa dei Bambini) para que as crianças tivessem um lugar para estudar e se abrigar enquanto seus pais trabalhavam. Vendo a demanda das crianças, a pediatra foi observando que se os materiais fossem adequados ao tamanho das crianças, elas conseguiriam aprender melhor e com mais qualidade. Assim, ela reorganizou sua sala de aula com os materiais que ela mesma construía, deixando os ambientes completamente adaptados às alturas das crianças (MOONEY, 2013). Ela orientava aos professores para terem materiais reais que funcionem e permitir que a criança tenha tudo adaptado de modo a facilitar seu aprendizado e torná-lo mais prazeroso.

Daremos espaço para brevemente falar sobre o professor Ron Clark, nascido em 1972, na Carolina do Norte, nos Estados Unidos. Clark atua como professor desde a década dos anos 90 e começou a valorizar as relações afetivas com seus alunos quando foi dar aula numa escola no Harlem, bairro situado na cidade de Nova York, nos Estados Unidos.

A partir de suas experiências, o professor norte-americano escreveu um livro que, aqui no Brasil, intitula-se como “A arte de educar crianças”. Este livro busca aconselhar professores a instaurar um ambiente de respeito na sala de aula.

A primeira proposta de Clark demonstra a importância de se ter um clima de apoio dentro da sala de aula, apoio esse vindo tanto da parte do professor quanto do aluno. A segunda proposta destacada fala sobre como é bom ter essas expressões afetivas.

Clark descreveu suas experiências ao realizar um projeto com seus alunos que ao seu ver, era um ato de bondade para com os mesmos, ao sair da rotina da sala de aula. Já a terceira proposta tem a sua relevância ao mostrar como os erros não devem ser punidos tão severamente e sim, servir de aprendizado para o futuro.

5



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos proporcionou um entendimento maior sobre a importância da educação afetiva e como isso pode auxiliar no desenvolvimento intelectual e até moral da criança, quando o professor se dedica a colocar em prática na sua sala de aula. Brevemente iremos relacionar agora os conceitos do psicanalista Winnicott com as práticas pedagógicas dos educadores.

Pestalozzi e Montessori possuem algo em comum muito característico: a necessidade da exploração por parte das crianças e da observação por parte do docente. Pestalozzi reforça constantemente sobre a importância da criança observar e se desenvolver, tudo isso com a natureza.

Montessori utiliza seus materiais também com o recurso da natureza, a madeira.

Interessante observar que aproximadamente 200 anos separam os educadores, mas a preocupação de desenvolver a criança no seu modo sensorial, intelectual e afetivo é a mesma. O educador, na visão deles, é um auxiliar no processo de aprendizagem da criança, ele a conduz em alguns aspectos, sempre de modo gentil e sem nunca interferir no seu livre arbítrio.

Bosco foi capaz de trazer os jovens de uma realidade tão complicada para uma vida suficientemente boa. Os jovens possuíam um comportamento antissocial, que para Winnicott ([1986]/2012), este comportamento advém de um ambiente frágil e sem segurança. Bosco transmitiu a segurança necessária aos seus jovens, pois todos os dias dava a certeza para eles de que estava sempre ao lado, amparando em qualquer situação, pois construiu esse vínculo ao longo das visitas na prisão.



6

O educador norte-americano Ron Clark traz excelentes exemplos que muito se equiparam com os outros. Interessante que, em seu livro, Clark não demonstrou conhecer os estudos de Winnicott, mas sem dúvidas sabia, pela sua experiência de que um ambiente suficientemente bom, gerado pelo vínculo entre professor e aluno que ele chama de clima de apoio, só melhora o processo de ensino e aprendizagem. E esse clima de apoio emerge quando se tem o afeto entre os que frequentam a sala, que Clark apelidou de atos de bondade. É muito cativante essa questão de fazer atos de bondade, já vimos o quanto isso ajuda ao próximo a se sentir bem e se incentivamos as crianças a fazerem isso desde novas, repito a frase de Winnicott ([1964]/1982, p.63): “é maravilhoso o que uma criança pode conseguir no fim”.

Portanto, a prática do docente precisa conter a afetividade, tão explorada neste trabalho. Foi visto nitidamente nas práticas relatadas aqui, que o afeto estava presente em todos os momentos do educador com o aluno e também pode-se inferir que contribuiu positivamente num bom aprendizado do aluno. Esses educadores servem de exemplos para os docentes de hoje se inspirarem e saberem da melhor forma possível, juntamente com seus alunos, trazer o afeto para o ensino e fazer com que a sala de aula se torne num ambiente suficientemente bom de ensino, aprendizagem e convivência.

REFERÊNCIAS

7



ALVES, Walter Oliveira. Pestalozzi, um romance pedagógico. 1. ed. São Paulo: IDE, 2014.

BOSCO, Giovanni. Memórias do Oratório de São Francisco de Sales. [S.l.]: Salesiana, 2012.

CLARK, Ron. A arte de educar crianças. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

GEADA, Natasha Moutinho. Educação afetiva: contribuições para uma prática pedagógica afetuosa. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOONEY, Carol Garhart. Theories of Childhood: An Introduction to Dewey,

MOONEY, Carol Garhart. Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky. 2. ed. Estados Unidos: Redleaf Press, 2013.

WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. 5a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WINNICOTT, Donald Woods. Tudo começa em casa. 3a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. A família e o desenvolvimento individual. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. Privação e delinquência. 5a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, 2005.



8



SOBRE OS AUTORES

Natasha Moutinho Geada,
CSVP/LUPEA/UFRJ.
(natashageada@gmail.com)

Maria Vitória Campos Mamede Maia,
PPGE/LUPEA/UFRJ.
(mariavitoriacamposmamedemaia@gmail.com)

ESCRITA DE CONTO FANTÁSTICO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Márcia de Assis Ferreira
Maria Carolina de Oliveira
Barbosa Gama
Isabella Leite Pereira da Silva
Pietra Martins Alves Gomes

RESUMO



A proposta da atividade, desenvolvida no 3º trimestre de 2022, na turma de 7º ano do EFII do Colégio Universitário Geraldo Reis, vinculada ao desenvolvimento do projeto Escola Básica em Telas, tem como principal objetivo demonstrar como o gênero textual conto fantástico — partindo da definição geral de gêneros textuais proposta por Bakhtin (2003) — pode ser trabalhado na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade conforme presente em Rojo (2012), evidenciando como as novas tecnologias podem auxiliar as aulas de Língua Portuguesa e Literatura na Escola Básica. Foi enfatizado o trabalho com a literatura fantástica, a fim de engajar os alunos por meio do uso de ferramentas digitais na prática da sala de aula e demonstrar como diversos gêneros textuais estão presentes no cotidiano de cada um deles. A partir disso, tornou-se possível, ainda, o desenvolvimento das habilidades para a utilização mais satisfatória desses meios digitais para a produção de textos multimodais por meio do letramento digital, conceito definido por Coscarelli (2019). Destarte, os resultados da metodologia em questão demonstraram como essa perspectiva pode auxiliar nas práticas pedagógicas aplicadas na educação básica e, além disso, destacaram a importância da presença de suporte necessário para o uso dos meios multissemióticos nas instituições de ensino do Brasil.

Palavras Chaves: conto fantástico; multimodalidade; multiletramentos; tecnologias digitais

APRESENTAÇÃO E OBJETIVO GERAL

Na emergência do ensino remoto, consequência da pandemia causada pela COVID-19, foi necessário adotar novas metodologias, principalmente aquelas associadas às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Com o posterior retorno às atividades presenciais, mostrou-se evidente que as TDIC poderiam continuar a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, já que estão cada vez mais presentes na sociedade atual, a qual fica gradativamente mais tecnológica.

Nesse contexto, este trabalho, vinculado ao projeto Escola Básica em Telas: Iniciação à Docência e Multiletramentos, objetiva apresentar uma prática de ensino do gênero textual conto fantástico, mediada por ferramentas digitais, na perspectiva da multimodalidade (Rojo, 2013; Coscareli, 2016) e dos multiletramentos (Cadzen et al, 2021 [1996]).

JUSTIFICATIVA

Tendo em vista a situação de ensino remoto emergencial, consequência da pandemia de COVID-19, a grande maioria dos alunos da educação básica apresentou dificuldades no processo de adaptação à retomada do modelo presencial de aulas, já que passaram dois anos afastados. Assim, propostas de atividades que sejam desenvolvidas por meio de ferramentas digitais, as quais fizeram parte do modelo remoto, são essenciais para auxiliarem na adaptação tanto de alunos quanto de professores.



Além disso, destaca-se a importância de a educação acompanhar a crescente variedade de gêneros textuais, assim, uma atividade que trabalhe o gênero textual conto fantástico por meio da leitura e da escrita no meio digital atua diretamente no desenvolvimento da reflexão e do uso de múltiplas linguagens presentes em diferentes esferas da sociedade, as quais impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a formação engajada e crítica dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração da proposta didática na sala de aula, que inclua múltiplas linguagens, há a necessidade de fundamentar-se nos estudos dos multiletramentos definidos por Rojo (2012, p. 12) como novos letramentos:

[...] essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” [...] o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Assim, em resposta às transformações que ocorreram e ainda estão ocorrendo na sociedade, é pertinente pensar no papel e na responsabilidade da escola como agente de acesso ao mundo social e do trabalho, que deve incluir as distintas subjetividades e diferenças culturais trazidas ao processo de aprendizado dos alunos, além da integração das linguagens, a fim de desenvolver uma pedagogia que ofereça possibilidades de maior acesso. Com as novas tecnologias digitais cada vez mais presentes nas vidas dos indivíduos, faz-se essencial que os estudantes desenvolvam habilidades para utilização desses meios tanto para leitura como para produção de textos multimodais.

Além disso, torna-se fundamental o desenvolvimento de sua capacidade de criticar e de opinar sobre os diversos textos multimodais com os quais se deparam diariamente, sendo necessário, portanto, estimular o letramento digital nas escolas, definido por Coscarelli (2019, p. 65) como “o desenvolvimento de habilidades que vão permitir ao sujeito compreender e produzir diversos gêneros e tipos textuais em ambientes digitais, participando ativa e criticamente deste ambiente”. Desse modo, oferecer a possibilidade de os alunos apropriarem-se de ferramentas digitais e da produção, interpretação e compreensão de textos e discursos multimodais por meio da mudança das práticas pedagógicas é uma das frentes de trabalho nas salas de aula.

A partir disso, o desenvolvimento da atividade se deu com base no conceito de gênero definido por Bakhtin (2003, p. 262) “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Foi trabalhado o gênero conto fantástico, o qual permite aos estudantes uma maior exploração da criatividade pessoal. Puderam, assim, relacionar seus conhecimentos prévios à elaboração do novo gênero estudado, demonstrando, assim, o aspecto dialógico da linguagem estabelecido por Bakhtin (2003) em que o enunciado é caracterizado como unidade da interação social.

Importante ainda, nesse contexto, considerar a estreita relação do projeto com o que preceitua a BNCC, que deixa clara, em seu texto, a noção de que



Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

torna-se uma demanda da qual a escola básica não pode se furtar, já que tem o compromisso de promover a aprendizagem de milhares de crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Com o intuito de produzir atividades pedagógicas pautadas nos conceitos explicitados, algumas ferramentas digitais foram utilizadas, tais como Google Sala de Aula, Instagram, Wakelet e Canva. Esses recursos foram explorados em diferentes etapas do projeto pedagógico, sempre atrelados aos conteúdos do currículo de Língua Portuguesa e Literatura vinculados ao sétimo ano do Ensino Fundamental II ao longo do ano. Utilizando essas referências como base, buscou-se realizar um projeto trabalhando o gênero textual conto fantástico com os alunos.

Para isso, foi utilizado como base algumas etapas das aulas presentes no capítulo *Framework para universos ficcionais no ensino de linguagem do livro Letramento Digital e Ensino de Linguagens: coletânea didática para a prática docente. Inicialmente, criamos postagens no Instagram sobre o gênero textual em questão por meio de associações com o filme Avatar, que já tinha sido trabalhado em sala de aula.*



A sequência didática foi desenvolvida na turma 701 do Coluni-UFF em quatro aulas. No início da primeira aula, o conceito de gênero textual foi recuperado e as obras escolhidas para trabalhar o gênero foram dois contos: “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, e “Fita Verde no Cabelo”, de Guimarães Rosa. Os dois contos foram exibidos nos slides e também distribuídos impressos. Os slides utilizados na aula foram produzidos no Canva.

O gênero foi trabalhado por meio de perguntas feitas aos alunos e, posteriormente, foram apresentadas a eles as características do gênero. Fizeram a leitura em voz alta dos contos e puderam discutir e comparar as duas versões da história, identificando os elementos textuais como narrador, espaço, personagens, etc, além de identificar as diferentes morais nas histórias. Em um segundo momento, distinguiu-se ficção fantástica de ficção científica. Foram apresentados os subgêneros da ficção fantástica bem como suas características, com a presença de alguns exemplos. Para ilustrar o universo fantástico, utilizaram-se vídeos com trechos dos filmes *Avatar* e *Alice no País das Maravilhas* assim como a série *Stranger Things* a fim de diferenciar a ficção da fantasia.

As aulas seguintes aconteceram no laboratório de informática,⁵ onde os alunos se separaram em duplas ou trios e puderam desenvolver um conto fantástico, baseando-se nos universos ficcionais do filme *Avatar* ou da série *Stranger Things*, já que ambos tinham sido trabalhados em sala de aula anteriormente. A ferramenta utilizada para tal foi o *Wakelet*, em que os alunos criaram um projeto de texto para, posteriormente, iniciar a produção do conto.



5

RESULTADOS

Percebeu-se com a proposta que os alunos aderiram muito bem à atividade e os resultados foram positivos. São muitos os desafios enfrentados por professores na contemporaneidade, no entanto, as novas tecnologias podem auxiliar nas práticas pedagógicas e aproximar o conteúdo a ser estudado da realidade do estudante.

5 É importante destacar as dificuldades enfrentadas por conta da falta de estrutura nas escolas básicas, o que limita a implementação de metodologias que atuariam na prática de atividades pedagógicas multimodais, as quais frequentemente necessitam de recursos tecnológicos para serem desenvolvidas. Além disso, foi possível evidenciar, por meio das atividades realizadas no projeto, que os estudantes demonstram bastante interesse por essas atividades pensadas a partir do conceito de multimodalidade e muitas vezes preferem essas às aplicadas em sala de aula.

Existem vários meios de integrar as tecnologias à educação, como foi demonstrado por meio da atividade realizada no Coluni-UFF.

Apesar de os estudantes não serem muito familiarizados com teclados de computadores, uma vez que apresentaram dificuldades em achar pontuação no teclado, por exemplo, mostraram-se muito engajados ao trabalhar com um meio digital, buscando se apropriar das ferramentas na produção do gênero em foco. Além disso, foi notório que os desvios gramaticais anteriormente cometidos por eles diminuíram, comparado ao método tradicional.

Contudo, ainda existem muitas limitações no ensino brasileiro, especialmente nas instituições públicas, o que pode gerar barreiras para uma prática pedagógica multimodal que envolva mecanismos tecnológicos que possam auxiliar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. São diversos os benefícios em utilizar meios multissemióticos, todavia a maioria das instituições de ensino do Brasil não possui o devido suporte para a implementação dessas atividades como, por exemplo, salas de informática ou mesmo a preparação dos docentes.

Contudo, ainda existem muitas limitações no ensino brasileiro, especialmente nas instituições públicas, o que pode gerar barreiras para uma prática pedagógica multimodal que envolva mecanismos tecnológicos que possam auxiliar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. São diversos os benefícios em utilizar meios multissemióticos, todavia a maioria das instituições de ensino do Brasil não possui o devido suporte para a implementação dessas atividades como, por exemplo, salas de informática ou mesmo a preparação dos docentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e Empoderamento na Educação. In: FERRAZ, Obdália. **Educação, (Multi)Letramentos e Tecnologias**. Salvador: Edufba, 2019.
- NETO, Newton Vieira Lima; GARCIA, Carolina Duarte; SILVA, Elaine Teixeira da; CARVALHO, Jéssica Oliveira de; RIBEIRO, Samuel de Sá [Orgs.] **Letramento Digital e Ensino de Linguagens: coletânea didática para a prática docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1a ed. – São Paulo: Parábola, 2018.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1a ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.



SOBRE OS AUTORES

Márcia de Assis Ferreira, professora de Língua Portuguesa e Literatura do COLUNI-UFF. (marciaassis@id.uff.br)

Maria Carolina de Oliveira Barbosa Gama, professora de Língua Portuguesa e Literatura do COLUNI-UFF. (mariacobg@id.uff.br)

Isabella Leite Pereira da Silva, graduanda em Letras na Universidade Federal Fluminense. (isbellalps@id.uff.br)

Pietra Martins Alves Gomes, graduanda em Letras na Universidade Federal Fluminense. (p_martins@id.uff.br)

NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM SUA EXPERIÊNCIA NO COLUNI UFF

Thaiza Copello dos Santos
Victor Albino da Silva Pinheiro
Carlos Augusto Aguilar Júnior

INTRODUÇÃO

Desde o final do século passado, as tecnologias digitais estão fortemente presentes em nosso cotidiano e estamos cada vez mais dependentes do uso de aparelhos eletrônicos como por exemplo o celular, tablets e notebooks/computadores. Sendo assim, é importante se questionar sobre o uso dessas tecnologias digitais e de equipamentos eletrônicos dentro da sala de aula e questionar também como podemos inseri-las nas atividades que ocorrem dentro do meio acadêmico.

As Tecnologias digitais da informação e da comunicação conhecidas como TDIC's, têm sido incorporadas no contexto escolar para promover aprendizagens mais significativas, onde seu objetivo é auxiliar os professores nas metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos.

As tecnologias digitais permitem criar ambientes de ensino e aprendizagem que facilitem o desenvolvimento do aluno, e como já dito, melhoram o engajamento dos mesmos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, destacamos a competência geral 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, dignidade, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC,2018).



Fazendo uma correlação com essa competência, trazemos o trabalho de Bento e Belchior (2016), onde os autores trazem uma reflexão sobre a importância de se trabalhar com as novas tecnologias pois a mesma avança com o passar do tempo e isso requer uma atenção maior para o aluno ser atendido neste novo ambiente e tratando de necessidades a serem inseridas nos processos de ensino e aprendizagem. Para esses autores, a utilização das tecnologias favorece a formação de uma geração mais atuante, presente e inovadora.

Por isso, é importante aprender diferentes meios para conseguir aplicar de forma eficaz no Ensino Básico e de forma em que os alunos fiquem cada vez mais interessados e engajados com o tema que está sendo abordado. Além de Bento e Belchior, diversos pensadores alegam que o uso das tecnologias digitais em sala de aula precisam de atenção por parte de docentes e de instituições de ensino.

Pensando nessa problemática, propusemos a construção de instrumentos de aprendizagem baseados em metodologias de ensino ativas envolvendo as novas tecnologias e a matemática na Educação Básica, utilizamos também a gamificação para estimular e motivar os alunos. O trabalho surgiu com o Bolsa Licenciatura e da junção de dois Projetos: “Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e Avaliação das/para as aprendizagens - possibilidades e desafios para a formação inicial do Licenciando em Matemática no COLUNI UFF” e “COLUNI-UFF como espaço-tempo de formação docente do licenciando de Matemática”.



OBJETIVO

Proporcionar a experiência da utilização de ferramentas de ambientes virtuais de aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

Buscando uma melhor integração entre os alunos, no que tange o desenvolvimento de atividades em grupo, e a troca de conhecimento sobre os conteúdos ensinados, a atividade enunciada, para turmas de oitavo série, e ensino médio de um colégio público federal (COLUNI - UFF). Trabalhando o assunto que estava sendo abordado, no momento da elaboração da atividade, a prática buscou promover uma interação e a verificação de como estava o desempenho dos alunos acerca do tema proposto.

METODOLOGIA

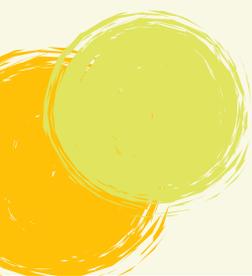
Do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio do COLUNI UFF, foi usado diferentes aplicativos e ambientes virtuais para conseguir analisar a melhor forma para a aprendizagem de diferentes turmas e dos diferentes alunos em cada turma para promover interesse dos próprios discentes na disciplina de Matemática.



Foram feitas atividades com o auxílio do site Kahoot o qual é uma plataforma de aprendizado que permite criar jogos personalizados e interativos de diferentes modalidades, incluindo um quiz game no qual podem ser adicionadas perguntas pelo professor e que podem ser respondidas por usuários que estejam conectados à internet por meio de smartphones ou computadores. Com o Kahoot, podemos ter a experiência da gamificação (o termo utilizado para definir a utilização de elementos e design de jogos em contextos não lúdicos a fim de estimular e motivar as pessoas) e analisar os diferentes tipos de jogadores da gamificação. As atividades do Kahoot foram feitas com diversos temas matemáticos e executadas na sala de aula em grupo com o uso dos celulares dos alunos, uso de notebooks e projetor que foram disponibilizados pela escola.

Além dessa atividade, foi feito um caça tesouro com o uso do QR-CODE cujo objeto matemático dessa atividade foi a equação de primeiro grau para turma de 7º ano e 8º ano, a mesma também possuía alguns elementos da gamificação.

Já na turma do 6º ano, foi realizado um Bingo de Frações construído no Docs. Com a ajuda do Canva e do GeoGebra, foram criados recursos tecnológicos para facilitar a aprendizagem dos alunos: réguas de fração, mapas mentais com diferentes temas matemáticos e slides de geometria. Além de vídeos-aulas que foram postadas no Youtube explicando questões de listas de exercícios propostas. As atividades buscaram promover a interação entre os alunos em suas salas de aulas, e o canal no Youtube, fornecer meios para um rápido acesso a explicações e conteúdos que foram aplicados em sala de aula.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos analisar que após cada recurso matemático feito e usado durante as aulas, os alunos se mostraram cada vez mais motivados e interessados com as atividades e com a própria matemática, os alunos esperavam ansiosos pela próxima vez que teriam alguma atividade que fosse diferente do que eles já estavam acostumados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade mostrou o quanto os alunos são receptivos a metodologias diferentes das tradicionais, à atividades em grupo e uma abordagem diferenciada dos exercícios propostos, antes passados através do quadro negro. Algumas dificuldades como, o não acesso a internet, por parte dos alunos, pode surgir, entretanto pelo fato de ser realizada em grupo, e é possível realizá-la com apenas um aparelho conectado a internet, o obstáculo da internet pode ser superado de forma simples.

REFERÊNCIAS

ANPMat Oficial. Ferramentas Tecnológicas para o Ensino e Aprendizagem em Tempos de Covid-19. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Zo6kRfykd7o>>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

Base Nacional Comum. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJ0ZWNub2xvZ2lhcycJd>>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

Bento, L.; Belchior, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula.

Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 334 – 343, set/dez. de 2016

Borba, M. de C; Penteadó, M. G. Informática e Educação Matemática. Coleção Tendências em Educação Matemática. Autêntica, 2005.

COSTA, A. C. S.; MARCHIORI, P. Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 44-65. 2015.

Educarede. O que é cibercultura? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKels0w>>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

FGV. Webinar | Recursos digitais e o ensino de Matemática à luz da BNCC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4dwRmKmQcNQ>> . Acesso em: 10 de nov. 2022.

Instituto Geogebra do Rio de Janeiro. Tutoriais do Geogebra: <http://www.geogebra.im-uff.mat.br/>

Programa da licença. Live - Ressignificando as aulas de Matemática no Ensino Remoto com o uso de ferramentas digitais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JNuolPUDqr8>>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

Recursos Educacionais Abertos Brasil. O que são os Recursos Educacionais Abertos?. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MTrUZfTwy_c> . Acesso em: 10 de nov. 2022.

KLOCK, A. C. T; CUNHA, L. F.; GASPARINI, I. Um modelo conceitual para a gamificação em ambientes virtuais de aprendizagem. Revista Rernote: Novas Tecnologias em Educação, v. 13, n. 1. 2015.



SOBRE OS AUTORES

Thaiza Copello dos Santos,
Universidade Federal Fluminense.
(thaizacopello@id.uff.br)

Victor Albino da Silva Pinheiro,
Universidade Federal Fluminense.
(victoralbino@id.uff.br)

Carlos Augusto Aguilar Júnior,
Universidade Federal Fluminense.
(carloaugustobolivar@hotmail.com)

ESTRATÉGIAS DE COMBATE DOS IMPACTOS EDUCACIONAIS DA PANDEMIA: O CASO DO INTENSIVO ENEM DO COLUNI/UFF.

Thiago Oliveira Lima Matioli
Rebeca Gomes Louback



RESUMO

O presente trabalho toma como objeto de análise a história e a realização do projeto de extensão Intensivo ENEM, realizado no COLUNI/UFF, em seus dois anos de existência. A pandemia do COVID-19 colocou uma série de desafios educacionais. No caso das turmas de 3ª série do Ensino Médio, isso afetou diretamente a preparação de alunas e alunos para a busca pelo ingresso no Ensino Superior público através do Exame Nacional do Ensino Médio. Reconhecendo a gravidade deste quadro, o curso Intensivo ENEM foi apresentado, ainda de modo online, no ano de 2021, pelo corpo diretivo do COLUNI/UFF, visando recompor, na medida do possível, as perdas de conteúdo e o enfraquecimento na mobilização para as provas do ENEM. Inicialmente, foi pensado para alunas/os do colégio que estavam na 3ª série nos anos de 2020 e 2021. Em 2022, o formato adotado foi presencial e o acesso aberto também para quem não fosse (ex) aluna/o do COLUNI. Este artigo faz um trabalho de resgate desta trajetória. Assim, inicialmente, realizamos algumas entrevistas com pessoas envolvidas na elaboração do projeto, junto com a leitura de documentos produzidos nos debates iniciais. Em seguida, apresentamos um perfil socioeconômico das/os participantes do curso no ano de 2022. A terceira parte do texto está voltada para uma análise do próprio funcionamento do curso e conta com entrevistas, qualitativas e quantitativas, com alunas/os e professoras/es envolvidos no projeto. Para finalizar, apresentamos uma breve reflexão sobre as possibilidades e limites do projeto para os próximos anos.

Palavras Chaves: Extensão, pré-vestibular, ENEM, COLUNI.

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 colocou uma série de desafios educacionais. A suspensão das aulas presenciais, associado ao isolamento social, afetou diretamente o processo educacional em suas diversas dimensões: cognitiva, social e emocional. No caso das turmas de 3ª série do Ensino Médio, isso afetou diretamente a preparação de alunas e alunos na busca pelo ingresso no Ensino Superior público através do Exame Nacional do Ensino Médio.

A realização das provas do ENEM compõe o horizonte de possibilidades de milhões de estudantes concluintes do Ensino Médio no Brasil, uma vez que o Exame se constitui como uma das mais importantes portas de entrada no Ensino Superior no Brasil. Seja o público, do qual é o principal caminho; seja do privado, através da concessão de bolsas de estudos, mas também como um dos critérios para acessar o financiamento estudantil (FIES) (MATIOLI e FRAGA, 2014 E 2015).

Tendo isso em vista, o ENEM se apresenta como uma importante ferramenta de inclusão social, ao propiciar aos jovens de classes populares, a possibilidade de continuar seus estudos em uma universidade e se qualificar ainda mais para o mercado de trabalho. O que pode ser potencializado por ações públicas e não públicas, como as cotas (sejam raciais, sejam sociais) ou a oferta de cursos preparatório de caráter comunitário - trocando em miúdos, os conhecidos pré-vestibulares comunitários.



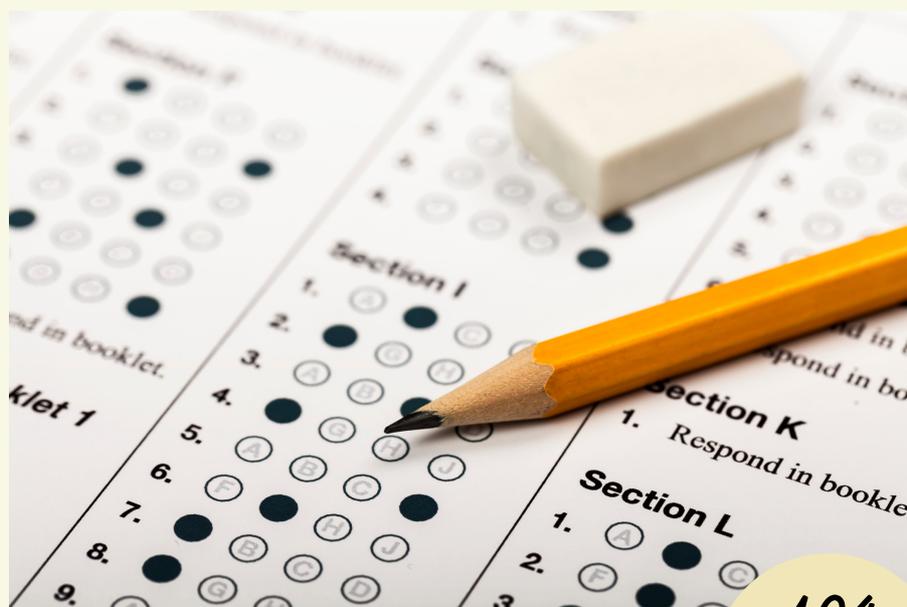
2

A dinâmica do ENEM foi diretamente impactada pela pandemia de COVID-19. Se em 2019 o Brasil registrou a menor taxa de faltas da história do exame, em 2020, as abstenções bateram recorde e chegaram a 55,3%, mais de 3 milhões de pessoas, em números absolutos. Já a pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus (ATLAS DA JUVENTUDE, 2022) trouxe outros dados preocupantes.

Quase 30% dos jovens disseram ter pensado em abandonar os estudos quando a pandemia passar. E quase metade daqueles que estão se preparando para o Enem admitiram a hipótese de desistir do exame.

O acesso à tecnologia não foi listado como a principal dificuldade enfrentada nesse momento e sim o equilíbrio emocional e a capacidade de organização para estudar. A pesquisa mostra que os jovens se sentem sem apoio das instituições para cumprir com essa nova dinâmica. Deste modo, a criação do Intensivo ENEM no Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNI/UFF), teve como intuito a mitigação destes impactos e a melhora da capacidade de concentração e estudo, além de demonstrar apoio e compromisso com os estudantes do colégio.

3



Assim, contar a história do curso Intensivo ENEM, realizado pela equipe docente do COLUNI/UFF, produz importantes subsídios para a reflexão sobre estratégias educacionais acionadas no combate aos efeitos educacionais danosos da pandemia por COVID-19, mas também sobre as possibilidades e limites de iniciativas de pré-vestibulares comunitários, categoria na qual, o projeto também se identifica.

Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é resgatar a trajetória de dois anos do curso Intensivo ENEM de modo a iluminar estratégias possíveis de combate aos efeitos educacionais decorrentes da pandemia de COVID-19. Para tanto, são seus objetivos específicos: reconstruir o processo de construção do curso; a análise do perfil socioeconômico das/os participantes do curso, no ano de 2022; bem como uma reflexão sobre os desafios encontrados ao longo da execução do projeto.

A ideia de um curso preparatório para a prova do ENEM - e outros vestibulares (em particular, a UERJ) - surgiu no início de 2021, vinda da equipe diretiva do COLUNI, Charleston José de Souza Assis e Ana Paula Cabral Couto Pereira, diretor e vice-diretora, respectivamente, e construída a partir da demanda de alunas/os que relataram as dificuldades de aprendizado durante do ensino remoto.

O Colégio havia aderido a esta modalidade na segunda metade de 2020, em uma iniciativa intitulada “Trilhas do Quarentuni” (Quarentuni foi o nome da plataforma criada para realização do trabalho remoto). Ela foi aplicada a todo o Ensino Fundamental 2, mas, também, 1ª e 2ª série do Ensino Médio. A 3ª série manteve uma grade de estudos disciplinar, embora com uma carga horária reduzida em aulas síncronas com os professores através da plataforma Google.meet.



Em abril de 2021, as aulas presenciais foram retomadas plenamente e surgiu, também, a ideia de um curso visando atender a alunas/os que estavam na 3ª série em 2020 e 2021. Os professores do colégio aderiram à proposta e no mês seguinte, de modo remoto e através da plataforma Google.meet, as aulas do Intensivo ENEM se iniciaram, estendendo-se até o dia 10 de dezembro, de modo a atender também a preparação para o vestibular da UERJ. Ainda neste ano, o curso foi cadastrado como projeto de extensão, o que se consolidou em 2022, com o seu cadastro no Edital de bolsas de extensão e a seleção da bolsista Rebeca Gomes Louback. No corrente ano, o curso adotou o modelo presencial, com aulas às 2as, 3as, 5as e sextas, com aulas ministradas pelos professores do colégio e com vagas abertas para alunas e alunos de fora do COLUNI.

REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Tendo em vista esse breve histórico, é possível perceber que a ideia do Intensivo ENEM emerge de um ambiente escolar participativo, nos quais as demandas do corpo discente são acolhidas, na medida do possível, pela equipe do colégio. Todavia, essa percepção de profissionais do COLUNI ecoava em diversos lugares do país, o que pode ser notado pelas pesquisas que buscaram compreender melhor os impactos educacionais da pandemia do COVID-19.

A UNICEF (UNICEF, 2022), apontou a saída da escola de aproximadamente 2 milhões de jovens entre 11 e 19 anos, desde o início da pandemia, 11% da amostra pesquisada (percentual que varia de 4% entre as classes mais abastadas a 17% nas camadas mais populares). Além disso, metade dos que abandonaram a escola, o fizeram, pois precisaram trabalhar, e um terço por não conseguirem acompanhar as aulas. Outras razões relevantes levantadas foram: a não retomada das atividades presenciais pelas escolas e a necessidade de cuidar de familiares.

Um estudo da Fundação Getúlio Vargas (NERI e OSORIO, 2022) corrobora esses dados e os impactos educacionais desiguais da pandemia no país. Segundo os autores, a carga horária dos estudantes de escolas públicas no país caiu pela metade com a pandemia - de 4h e 11 minutos para 2h e 10 minutos). Professores também foram ouvidos nesta pesquisa e apontaram as dificuldades, de toda ordem, no aprendizado online.

Outra pesquisa (DATAFOLHA, 2022) seguiu um caminho diferente, mas trouxe peças importantes para montar esse mosaico da tragédia educacional provocada pela pandemia. Nela, foram ouvidos, pais e responsáveis, que apontaram informações como apenas 24% dos jovens dedicavam mais de 3 horas de estudos em casa por dia (o tempo diário na escola, muitas vezes, é o dobro disso); identificam questões tecnológicas como problemas do estudo em casa, mas também destacam dificuldades com o conteúdo ou perda de interesse pelo mesmo. Surgiram também, neste público, preocupações com a evasão.

O objetivo, ao trazer essa pesquisas, não foi o de iniciar uma discussão sobre os impactos da pandemia sobre as escolas, mas articular a percepção do corpo docente do COLUNI com outras visões parecidas, a fim de constituir, de modo legítimo, a experiência do Intensivo ENEM como um caso bom para pensar, como diria Claude Levi Strauss, as dificuldades colocadas no “chão da escola” pela pandemia do COVID 19. Assim, a reflexão sobre essa experiência pontual pode jogar luz para entender outras situações que se colocam país a fora.

O projeto Intensivo ENEM focou na preparação dos alunos para os sistemas de seleção ao Ensino Superior. A apropriação limitada do conteúdo, bem como a falta de mobilização para encarar esse processo eram os alvos a serem combatidos pelo projeto. Não se buscou, dessa maneira, reproduzir uma lógica educacional mercadológica que mede o êxito das instituições escolares pelos índices de aprovação nos exames de ingresso ao Nível Superior, mas sim reconhecer a importância de preparação dos alunos para concorrerem no mercado de trabalho pelas vagas mais prestigiosas e bem remuneradas. Neste sentido, a preparação para estes exames também pode ser uma importante ferramenta de inclusão social. As pesquisas supracitadas apontam também redução no tempo de estudo e grade curricular das escolas privadas, contudo em caráter reduzido, com relação às escolas públicas. Além disso, como percebermos com os dados sobre os alunos do Intensivo de 2022, a presença em casa pode levar muitos estudantes, sobretudo os de camadas populares, a serem comprometidos com o trabalho doméstico e não com os estudos.

O ensino remoto contempla de modo desigual a forma como a adolescência é vivida (BOURDIEU, 1983). Pierre Bourdieu identifica o que vai nomear como duas juventudes: a burguesa e a trabalhadora; bem como as formas como cada uma delas experimenta a sua vivência escolar. Assim, enquanto as escolas privadas mais abastadas seguiram, com menos restrições a preparação de seus alunos para o mercado de trabalho, ampliando os horizontes de possibilidades dos jovens privilegiados, os jovens da classe trabalhadora seguem vivem de modo mais intenso a tragédia educacional provocada pela pandemia do COVID-19. É também nesta trincheira de desigualdade, que o projeto Intensivo ENEM encontra seu espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A segunda edição do curso Intensivo Enem iniciou-se no dia 14 de março de 2022, com 73 alunos inscritos, dos quais 4 não compareceram a nenhuma das aulas. As matérias lecionadas no primeiro semestre do ano foram: Língua Portuguesa, Física, Sociologia, Matemática, Filosofia, Língua Estrangeira, Geografia, História, Química e Redação em uma grade horária que contemplava dois tempos de uma hora para cada disciplina, de 15:30 às 17:30, nas segundas, terças, quintas e sextas. Em um sistema de rodízio, cada matéria tinha duas aulas a cada três semanas, de modo a acomodar todas elas nos tempos previstos.

Pouco mais de um mês depois, 18 alunos pararam de frequentar o Intensivo Enem e no final de maio esse número chegou aos 40 alunos. Simbolizando uma evasão de quase 55%, apenas no primeiro trimestre. Novas vagas foram abertas no final de maio, com 12 novos alunos, dos quais 8 não compareceram a nenhuma aula. As aulas do Intensivo foram suspensas no período do recesso escolar de julho. Em agosto, a retomada das aulas contou com 22 alunos e uma pequena reformulação na grade curricular, mas com a mesma carga horária inicial e o mesmo horário de funcionamento. Em setembro foi registrada uma evasão de 10 alunos, dos quais 6 não foram em nenhuma das aulas após o início do semestre.



A evasão é um fenômeno presente em cursos pré-vestibular, privados e comunitários (SANTOS, 2020). De modo que, em conversas com os alunos várias foram as causas para esta evasão, desde a sobrecarga de atividades escolares (no caso dos alunos do COLUNI, eles têm aula de 07:30 às 15 horas e se envolvem com outras atividades como a pesquisa do Pibiquinho, monitoria, grêmio e competições esportivas) até questões de organização do próprio curso.

Analisar o perfil dos alunos do Intensivo ENEM pode ajudar a entender essa questão (da evasão), dentre outras. O formulário foi enviado para todos os 85 alunos que chegaram a se inscrever no curso e dos quais, obtivemos apenas 25 respostas. O que, por um lado pode limitar o alcance da discussão, por outro, não impede que façamos algumas reflexões importantes ao projeto que podem servir de subsídio para a replicação da atividade nos próximos anos.

A partir dos dados analisados foi possível determinar o principal grupo acolhido pelo projeto: estudantes do Coluni, entre 16 e 18 anos, os quais ainda não concluíram o Ensino Médio, em sua maioria do gênero feminino, pretos ou pardos e que já realizaram, ao menos uma vez, o ENEM. Aqui é importante ressaltar que o predomínio de alunos do COLUNI (24 das 25 respostas ao questionário), se deu também pela capacidade de cobrança que se exerceu sobre eles, para que participassem da pesquisa; e que isso também afeta a análise dos dados. Somam-se a estas características serem, predominantemente: solteiros, moradores de Niterói, sem atividade remunerada e com responsáveis legais que exercem trabalho formal e com carteira assinada.

A ideia aqui, ao delinear este grupo principal não é generalizar as respostas a partir deles, mas construir um tipo ideal (WEBER, 1999), a partir do qual, suas variações podem ser compreendidas e novas ações podem ser projetadas.

Um fator constante nas dificuldades colocadas pelo ensino remoto durante a pandemia foi a necessidade de ajudar nas tarefas de casa. Nas pesquisa do DATAFOLHA, vimos a queda no tempo de estudos em casa, e parte disso pode ser explicada pela responsabilização dos estudantes em tarefas domésticas.

O que também apareceu na pesquisa, inclusive, de modo informal, como causa possível para a evasão. Para a pergunta “Você ajuda ou realiza atividades domésticas na sua casa?” 56% responderam que ajudam diariamente, 28% alguns dias da semana, e 8% ajudavam apenas finais de semana ou raramente o faziam.

Ao cruzarmos esses dados com os de gênero, vemos como isso se agrava no caso das meninas 59% delas ajudam diariamente, 12% alguns dias e 29% apenas aos finais de semanas. No caso dos meninos, nenhum deles ajuda em casa nos finais de semana e 25% ajuda raramente; ainda que, 4 dos 8 alunos homens, ajudem diariamente..

REFERÊNCIAS

ATLAS DA JUVENTUDE. As juventudes e a pandemia do Coronavírus. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. (Último acesso em 07 de outubro de 2022).

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. in.: BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121.

DATAFOLHA. Educação Não presencial. Maio de 2021. (Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Datafolha-Educa%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-presencial.pdf>. Último acesso: 06 de outubro de 2022).

MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima; FRAGA, A. B. . Os impactos da presença da Sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. Em Tese (Florianópolis), v. 12, p. 103-123, 2015.

MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima; FRAGA, A. B. . Os conteúdos de sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. Saberes em Perspectiva, v. 4, p. 195-215, 2014.

NERI, Marcelo Cortês; OSORIO, Manuel Camillo. Retorno para a Escola, Jornada e Pandemia. FGV/Social, Janeiro de 2022. (Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf. Último acesso: 06 de outubro de 2022).

SANTOS, ngela Cristina da Silva. Estratégias para o Enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares. Cartilha, UFRJ, 2020.

UNICEF. Educação brasileira em 2022 - a voz de adolescentes. Setembro de 2022. (Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Último acesso: 06 de outubro de 2022).

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). Weber – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.



SOBRE OS AUTORES

Thiago Oliveira Lima Matioli, Professor de sociologia do COLUNI/UFF.
(thiagomatioli@id.uff.br)

Rebeca Gomes Louback, Estudante de graduação em Biologia da UFF e bolsista de extensão do projeto Intensivo ENEM 2022.(rebecalouback@id.uff.br)

UMA BREVE REFLEXÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Stella dos Santos Pimenta de Castro
Adriana Maria de Assumpção

INTRODUÇÃO

O trabalho contemplará a formação de professores na educação infantil, fundamentando com alguns marcos legais brasileiro, com o objetivo de refletir sobre os desafios da formação docente para a educação infantil.

JUSTIFICATIVA

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, obrigatória a partir dos 4 anos de idade. A partir da inserção da educação infantil na educação básica passou-se a repensar a formação dos profissionais que atuavam com esta etapa da educação. Mudanças foram realizadas e documentos criados para reafirmar e legitimar sua importância.

REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica e documental será utilizada na construção do trabalho.

A educação infantil ao ser inserida na educação passou-se a ser vista através do binômio cuidar e educar, pois “a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade”. (ROLDÃO, 2007, p.94) Nunes, Corsino e Didonet (2011) abordam as conquistas adquiridas na educação infantil com o reconhecimento dos docentes para atuarem nesta etapa da educação.

Saviani (2009) relata a temática dos contextos da formação docente na história da educação brasileira a partir da ótica capitalista

Tardif (2000) menciona a importância do saber docente, com a finalidade de formar profissionais críticos e conscientes diante dos desafios da educação. Côco, Vieira e Giesen (2019) vem reafirmar a importância dos docentes, os desafios e as perspectivas que são enfrentados por estes profissionais no decorrer da formação inicial até a atuação no magistério.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de apresentarem documentos que a legitimam e reafirmam sua função na sociedade, os docentes ainda estão em um processo de pertencimento da profissão e valorização do trabalho, a fim de não se cair na armadilha mencionada por Oliveira (2005, p.772), “em que a democratização da educação vem sendo confundida com a massificação do ensino, em que a política educacional é muitas vezes tomada por política social emancipatória”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo que se constata o reconhecimento da educação infantil, ainda se precisa de políticas públicas de Estado que tracem estratégias que repensem a questão dos profissionais: tanto docentes como outros que atuam neste segmento em relação à valorização da sua atuação nestes espaços educativos e em relação ao acesso das crianças, (na modalidade creche que ficam de fora das instituições escolares) por não haver vagas para todas. Portanto, incluir a educação infantil na educação básica foi um marco histórico da educação brasileira, pois garantir uma formação específica aos profissionais que atuam neste segmento é repensar uma educação de qualidade e promissora para o país.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei no 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 10/05/21, às 15h30 min.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, v. 1, 2, 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso: 12/05/2021 às 23h30min.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em 10/05/2021, às 16h.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na Educação Infantil: Desafios e Perspectivas da formação inicial em Pedagogia. Momentos diálogos em Educação, v.28, n 1, p.417- 435, 2019.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista brasileira de educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & sociedade, v. 21, p. 209-244, 2000.



SOBRE OS AUTORES

Stella dos Santos Pimenta de Castro, UNESA.
(stellapimentadecastro@yahoo.com.br)

Adriana Maria de Assumpção, UNESA.
(adriana.assumpcao@estacio.br)

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 1: SABER E SABERES: AS CULTURAS DA AFRO-DIÁSPORA EM DIÁLOGO COM O COLUNI-UFF - P.11

1.acervo COLUNI-UFF; 2. acervo COLUNI-UFF; 3. acervo COLUNI-UFF; 4. acervo COLUNI-UFF; 5. banco de imagens do Canva,2023; 6. banco de imagens do Canva,2023; 7. banco de imagens do Canva,2023.

Artigo 2: POR UMA DIDÁTICA RACIAL: ENSINANDO-APRENDENDO COMUNIDADE A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – DIÁLOGOS COM bell hooks - P.19

1.banco de imagens do Canva,2023; 2. acervo COLUNI-UFF; 3. banco de imagens do Canva,2023; 4. banco de imagens do Canva,2023; Figuras 1-2 e 3. Fonte: os autores.

Artigo 3: O PROTAGONISMO NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA- P. 28

1.acervo COLUNI-UFF; 2. acervo COLUNI-UFF; Figura 1. Fonte: os autores; 3. banco de imagens do Canva,2023. Figura 2. Fonte: os autores; Figura 3. Fonte: os autores; 4. banco de imagens do Canva,2023; Figura 4. Fonte: os autores; Figura 5. Fonte: os autores; Figura 6-7. Fonte: os autores;

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 4: LETRAMENTO VISUAL: PROPOSTA INCLUSIVA DE ANÁLISE DE LEITURA DE IMAGENS ATRAVÉS DO GÊNERO CHARGE PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- P.36

1.banco de imagens do Canva.2023; 2. banco de imagens do Canva.2023; 3. banco de imagens do Canva.2023; 4. banco de imagens do Canva,2023; 5. banco de imagens do Canva,2023. 6. banco de imagens do Canva,2023; 7. banco de imagens do Canva,2023; Figura 1. Fonte: CHARAUDEAU, Patrick, 2008, p.77) ; Figura 2. Fonte: Disponível em: <https://www.ocafezinho.com/2019/06/28/o-monstro-da-homofobia-na-presidencia-uma-reflexao-sobre-a-vida-em-sociedade/> ; Imagem 8. banco de imagens do Canva.2023; Imagem 9. banco de imagens do Canva,2023; 10. banco de imagens do Canva,2023.

Artigo 5: EDUCAÇÃO DE SURDOS E EXPANSÃO DO ALCANCE DA LIBRAS: REFLEXÕES SOBRE OS GLOSSÁRIOS DE SINAIS-TERMO - P.55

1.banco de imagens do Canva.2023; 2. banco de imagens do Canva.2023; 3. banco de imagens do Canva.2023; 4. banco de imagens do Canva,2023; Figura 1. fonte: os próprios autores; 5. banco de imagens do Canva,2023; 6. banco de imagens do Canva,2023; 7. banco de imagens do Canva,2023.

Artigo 6:REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO - P.66

1.banco de imagens do Canva.2023; 2. banco de imagens do Canva.2023; 3. banco de imagens do Canva.2023Figura 1-2 e 3, fonte: Os autores.

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 7: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS AFETIVAS NO DESENVOLVIMENTO - P.76

1.banco de imagens do Canva.2023; 2. acervo COLUNI-UFF; 3. acervo COLUNI-UFF; 4. banco de imagens do Canva.2023; 5. banco de imagens do Canva,2023; 6. COLUNI-UFF; 7. COLUNI-UFF; 8. COLUNI-UFF.

Artigo 8: ESCRITA DE CONTO FANTÁSTICO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS - P.87

1.banco de imagens do Canva.2023; 2. banco de imagens do Canva.2023; 3. banco de imagens do Canva.2023; 4. banco de imagens do Canva.2023; 5. acervo COLUNI-UFF.

Artigo 9: NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM SUA EXPERIÊNCIA NO COLUNI UFF- P.96

1.banco de imagens do Canva, 2023; 2. banco de imagens do Canva, 2023; 3. acervo COLUNI-UFF;

Artigo 10: ESTRATÉGIAS DE COMBATE DOS IMPACTOS EDUCACIONAIS DA PANDEMIA: O CASO DO INTENSIVO ENEM DO COLUNI/UFF- P.102

1.Enem, disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cnnbrasil.com.br%2Fnacional%2Fenem-2023-saiba-o-que-pode-e-o-que-nao-pode-fazer-durante-o-exame%2F&psig=AOvVaw0ijU4aifkyGltlb3GpgmEf&ust=1699712819756000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCLin6-jRuYIDFQAAAAAdAAAAABAE>> ; 2. banco de imagens do Canva.2023; 3. banco de imagens do Canva.2023; 4. banco de imagens do Canva,2023; 5. banco de imagens do Canva,2023.

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 11: UMA BREVE REFLEXÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - P.114

1.acervo COLUNI-UFF