

Revista

# KIRI-KERE

Pesquisa em ensino



Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica  
CEUNES-UFES

ISSN: 2526-2688

Revista

# KIRI-KERÊ

2

Pesquisa em Ensino

Novembro de 2018  
Ano III - Nº 5

## Editores

Ailton Pereira Morila  
Marcia Helena Siervi Manso  
Marcia Regina Santana Pereira

## Conselho Editorial

Ailton Pereira Morila  
Ana Nery Furlan Mendes  
Andrea Brandão Locatelli  
Eliane Gonçalves da Costa  
Flavio Gimenes Alvarenga  
Franklin Noel dos Santos  
Gilmene Bianco  
Gustavo Machado Prado  
Jair Miranda de Paiva  
Karina Carvalho Mancini  
Lúcio Souza Fassarella  
Marcia Regina Santana Pereira  
Maria Alayde Alcântara Salim  
Moysés Gonçalves Siqueira Filho  
Paulo Sergio da Silva Porto  
Regina Celia Mendes Senatore  
Rita de Cassia Cristofoleti  
Sandra Mara Santana Rocha  
Ueber José de Oliveira  
Záira Bomfante dos Santos

2

## Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

**Coordenador:** Franklin Noel dos Santos  
**Coordenadora adjunta:** Maria Alayde Alcantara Salim

## Centro Universitário Norte do Espírito Santo

**Diretor:** Roney Pignaton da Silva  
**Vice Diretora:** Diógina Barata

## Universidade Federal do Espírito Santo

**Reitor:** Reinaldo Centoducatte  
**Vice reitora:** Ethel Leonor Noia Maciel

## Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

## Capa

Patrícia Flávia dos Santos Cau

## Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

## Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo  
São Mateus – ES - CEP 29932-540  
Fone: (27) 3312.1701  
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



**KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino** - n.5, novembro, 2018  
São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação  
Básica, 2018  
Semestral  
ISSN: 2526-2688 (online)  
1. Ensino – Periódicos.  
I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



**Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 5, novembro 2018.

## Sumário

<b>Editorial</b> .....	2
<b>Artigos</b> .....	5
O uso do <i>hand talk</i> como meio de inclusão para alunos com deficiência auditiva na educação profissional.....	6
The use of <i>hand talk</i> as a means of inclusion for students with hearing disability in professional education	
<i>Italo Douglas Costa Bandeira, Júlio Cesar Camillo, Luiz Pereira da Costa Neto, Pedro Bancillon Ventin Muniz, Renata da Purificação Pinto</i>	
Os desdobramentos históricos da educação física no Brasil e seus desafios na contemporaneidade.....	25
Historical unfoldings of physical education and its current challenges	
<i>Gleisiele Saraiva Range Maria Alayde Alcântara Salim</i>	
Saberes e Práticas Educacionais Inclusivas .....	48
Inclusive Educational Practices and Knowledge	
<i>Elizete Costa dos Santos Oliveira</i>	
Projeto “Valores”: a escola enquanto espaço para a orientação intelectual, moral, ética, relacional e social dos educandos.....	72
Project “Valores”: the school as a space for intellectual, moral, ethical, relational and social orientation of students	
<i>Gleidson Roberto Margotto, Franklin Noel dos Santos</i>	
Questionário do Estudante do ENADE: mapeamento e tendência temática da produção acadêmica nacional.....	91
ENADE’s Student Questionnaire: mapping and thematic trend of national academic production	
<i>Tatiane Merlo, Márcia Helena Siervi Manso, Rodrigo Radow de Freitas</i>	
O auto do bumba meu boi e suas contribuições didáticas para alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.....	108
The play of Bumba meu boi and his didactic contributions to literacy in the initial grades of Elementary School	
<i>Danielle Carvalho Pinto, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho</i>	
Aspectos de interdisciplinaridade no material didático “ <i>Team up: anos finais do ensino fundamental – 6º ano</i> ” .....	129
Aspects of interdisciplinarity in the book “ <i>Team up: The end of the elementary education - 6th grade</i> ”	
<i>Antonio Lisboa Santos Silva Júnior, Antonia de Jesus Sales</i>	
A marcação de plural em sujeitos coletivos singulares nas comunidades quilombolas de Alcântara (MA) .....	155



The plural mark of the singular collective nouns of quilombolas communities from Alcântara (MA)

*Wania Miranda*

Mitos construídos: o surgimento da Educação Infantil no município de São Mateus/E.S. a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipais..... 176  
Built myths: the emergence of Early Childhood Education in the municipality of São Mateus / E.S. wrote in the Pedagogical Political Projects of the Municipal Infant Education Centers.

*Regina Celia Mendes Senatore, Rosimeri Maria de Jesus*

**Relatos de Experiência** ..... 200

Trazendo os estudos do cotidiano da periferia para o centro: um relato de experiência de intervenção no ensino da educação física ..... 201  
Bringing everyday studies to the core: an experience report of intervention in physical education teaching

*Marcelo Paraiso Alves, Rodolfo Silva Guimarães,  
Maria da Conceição Vinciprova Fonseca*

Os três aspectos do conhecimento químico: desenvolvendo relações sobre o tema soluções ..... 225  
The three aspects of chemistry knowledge: developing relationships about the theme of solutions

*Débora Piai Cedran, Jaime da Costa Cedran, Mariana Cavichioli Alves,  
Matheus Devanir Custódio*

Contando e (re)escrevendo mitos e lendas potiguara com alunos da EJA no litoral norte da Paraíba..... 248  
Narrating and rewriting myths and legends potiguara with EJA students in the north coast of Paraíba

*Milena Veríssimo Barbosa, Luciane Alves Santos*

Geogebra 3D: Relato de uma experiência na superação de dificuldades de aprendizagem em geometria espacial ..... 261  
Geogebra 3D: Report of an experience in overcoming learning difficulties in Spatial Geometry

*Lucio Souza Fassarella, Rosângelo Jesus da Rocha*

**Informações aos autores** ..... 276



# Editorial

---



Entregamos a comunidade acadêmica mais um número da revista Kiri-kerê: pesquisa em ensino. Este editorial, entretanto, não está mais otimista que os anteriores. Após uma conturbada eleição marcada por notícias falsas espalhadas por empresas contratadas com caixa 2 um candidato retrógrado e conservador foi eleito. Contra as discussões mais atuais ele e seus futuros ministros de arvoram defensores de tradições e conservadorismos que em termos científicos remontam a períodos anteriores ao iluminismo. Autonomia, conhecimento, diálogo são substituídos por palavras como valores e patriotismo. Por trás desta palavra, entretanto racismo, misoginia, culto a violência, entreguismo ao mercado internacional.

Nunca precisamos tanto de educação. Nunca ela nos faltou com tal grau.

Não temos como prever os tempos que virão. Será mais um período neoliberal travestido de um discurso de ódio? Ou o discurso de ódio se mostrará em toda sua prática?

Em tempos assim é bom lembrar dos clássicos. Adorno (1986, p. 33) nos esclarece que “Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial” e lembra que é possível e necessário empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.

A nossa contribuição a luta contra o obscurantismo vem em forma de textos escritos a partir de pesquisas realizadas em vários lugares do Brasil com objetos bastante distintos, mas com o tema de ensino sempre presente.

O artigo **o uso do hand talk como meio de inclusão para alunos com deficiência auditiva na educação profissional** de Italo Douglas Costa Bandeira, Júlio Cesar Camillo, Luiz Pereira da Costa Neto, Pedro Bancillon Ventin Muniz, Renata da Purificação Pinto vem analisar o uso de uma ferramenta tecnológica para alunos com deficiência auditiva.

Gleisiele Saraiva Rangel faz uma reflexão histórica acerca da constituição da disciplina de Educação Física no artigo **os desdobramentos históricos da educação física no Brasil e seus desafios na contemporaneidade**.



As práticas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula de ensino comum com vistas à inclusão é o objeto do artigo **saberes e Práticas Educacionais Inclusivas** de Elizete Costa dos Santos Oliveira.

Gleudson Roberto Margotto e Franklin Noel dos Santos analisam o alcance de um projeto desenvolvido em uma escola no artigo **projeto “Valores”: a escola enquanto espaço para a orientação intelectual, moral, ética, relacional e social dos educandos**.

No artigo **questionário do Estudante do ENADE: mapeamento e tendência temática da produção acadêmica nacional** os autores Tatiane Merlo, Márcia Helena Siervi Manso e Rodrigo Randow de Freitas mapeiam as produções acadêmicas que têm como fonte de informação os dados do “Questionário do Estudante”.

Em **o auto do bumba meu boi e suas contribuições didáticas para alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental**, Danielle Carvalho Pinto e Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho analisam a luz das leis 10.639/03 e 11.645/08 as implicações didáticas desta importante manifestação brasileira de matriz africana.

O letramento em inglês é tema do artigo de Antonio Lisboa Santos Silva Júnior e Antonia de Jesus Sales, **aspectos de interdisciplinaridade no material didático “Team up: anos finais do ensino fundamental – 6º ano”**

O último artigo deste número, **a marcação de plural em sujeitos coletivos singulares nas comunidades quilombolas de Alcântara (MA)** de Wania Miranda procura entender aspectos do português brasileiro em duas comunidades quilombolas de Alcântara, no Maranhão, a saber, Itamatatua e Mamuna.

Os Relatos de Experiência mostraram-se uma seção fecunda na revista. Neste número trazemos 5 relatos de experiência.

O primeiro relato é **trazendo os estudos do cotidiano da periferia para o centro: um relato de experiência de intervenção no ensino da educação física** de Marcelo Paraíso Alves, Rodolfo Silva Guimarães e Maria da Conceição Vinciprova Fonseca.





Representando a química os autores Débora Piai Cedran, Jaime da Costa Cedran, Mariana Cavichioli Alves e Matheus Devanir Custódio apresentam **os três aspectos do conhecimento químico: desenvolvendo relações sobre o tema soluções**

Contando e (re) escrevendo mitos e lendas potiguara com alunos da EJA no litoral norte da Paraíba de Milena Veríssimo Barbosa e Luciane Alves Santos envolvem questões de letramento e de cultura popular.

Finalizamos a revista com um relato com a geometria em Geogebra 3D: Relato de uma experiência na superação de dificuldades de aprendizagem em geometria espacial de Lucio Souza Fassarella e Rosângelo Jesus da Rocha.

Esperamos que gostem.

Ailton Pereira Morila

ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.



# Artigos

---



## O uso do *hand talk* como meio de inclusão para alunos com deficiência auditiva na educação profissional

Italo Douglas Costa Bandeira  
Júlio Cesar Camillo  
Luiz Pereira da Costa Neto  
Pedro Bancillon Ventin Muniz  
Renata da Purificação Pinto

6

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo realizar um estudo sobre a utilização, por parte dos docentes em educação profissional, da ferramenta informatizada *Hand talk* para benefício de estudantes com necessidades auditivas, favorecendo a sua inclusão no ambiente profissional, contribuindo assim para uma maior inclusão social e com o aumento da autoestima. A partir disso, novas expectativas de futuro são apreciadas pelos Surdos, uma vez que os mesmos, através da comunicação auxiliada pelo aplicativo *Hand talk*, conseguirão se comunicar com pessoas que anteriormente havia uma comunicação limitada. A partir dessa motivação, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o uso da ferramenta *Hand talk* no processo de inclusão de deficientes auditivos, enfatizando seus pontos favoráveis e desfavoráveis para utilização por surdos e ouvintes. Em suma, a utilização de aplicativo *Hand talk* pode ser considerada como funcional e produtiva, entretanto, ainda não é suficiente para promover um aprendizado ideal para Surdos.

**Palavras-chave:** Deficiência auditiva. Inclusão. *Hand talk*.

### The use of *hand talk* as a means of inclusion for students with hearing disability in professional education

**Abstract:** This paper aims to study the use by teachers in professional education of the *Hand talk* computerized tool for the benefit of students with hearing needs, favoring their inclusion in the professional environment, thus contributing to a greater social inclusion and increased self-esteem. From this, new expectations of the future are appreciated by the hearing impaired, as they, through communication aided by the *Hand talk* application, will be able to communicate with people who previously had limited communication. Based on this motivation, a literature review was conducted on the use of the *Hand talk* tool in the process of inclusion of the hearing impaired, emphasizing its favorable and unfavorable points of use for the hearing impaired and hearing. In short, using the *Hand talk* application can be considered as functional and productive, however, it is still not enough to promote an ideal learning for the hearing impaired.

**Keywords:** Hearing deficiency. Inclusion. *Hand talk*.

## 1 INTRODUÇÃO

A cada ano o número de alunos matriculados em escolas no Brasil vem crescendo de acordo com o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2017). Ao compararmos os valores amostrais em relação aos



anos estudados entre o período de 2005 a 2009, percebemos que houve uma crescente evolução deste indicador. Apesar de ser significativo, analisar o aumento do número de alunos (deficientes e não-deficientes) e do tempo em que cada aluno frequenta a escola, não é sinônimo de aprendizado. De acordo com Poker (2007), muitos destes alunos não conseguem alcançar os objetivos e metas estabelecidos ao final de um ano letivo e passam a integrar uma categoria denominada de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Uma estratégia utilizada pelos docentes, consiste no envio dos alunos para médicos e especialistas, a fim de manter a sua eficácia nos seus métodos de ensino. Este método, muitas vezes, torna-se “divisores de água” para alunos que possuem dificuldades especiais. Uma vez que, para esta categoria de estudantes, a forma e metodologia de ensino necessitam ser adequadas ao tipo de deficiência apresentado (SILVA, 2014).

Sendo assim, a deficiência auditiva constitui-se um fator importante, pois esta promove atrasos no desenvolvimento cognitivo e social. Porém, de acordo com Petean e Borges Apud Santoro (1996), a surdez, mesmo afetando as experiências de vida, não é um fator determinante que limita a inteligência ou o desenvolvimento e maturação normais. Em sua pesquisa Santoro ressalta que em várias literaturas encontra-se estudos apontando um atraso acadêmico, mas defende que este pode decorrer não da capacidade intelectual do aluno, mas sim do seu desempenho linguístico.

Almeida (2013) vem reforçar este aspecto, mostrando que quando os recursos visuais são direcionados de forma adequada a alunos surdos, tornam-se estratégias pedagógicas que podem contribuir para a aprendizagem destes, despertando a capacidade de reflexão sobre o que está sendo abordado, tornando-os mais autônomos discursiva e criticamente no seu processo de ensino aprendizagem. E também facilita a percepção do professor em relação a conceitos absorvidos pelos alunos. Em contraste a este panorama, os professores de ensino regular não possuem motivação para garantir a qualidade na educação de alunos surdos, uma vez que os mesmos consideram estes alunos como incapazes de adquirir conhecimentos (SOUZA, 2012).



Como auxílio ao ensino, principalmente em condições onde há dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiências, é possível desenvolver aulas mais participativas e com maior inclusão de surdos utilizando ferramentas com tecnologias ligadas aos meios de comunicação. Os smartphones são os meios de comunicação mais acessíveis à população de todas as classes e tem-se mostrado útil a partir da utilização de aplicativos, onde falas, escritas e até imagens de texto são possíveis de serem traduzidos para a língua de libras, não só ajudando, como contribuindo para motivar alunos surdos e professores que não estejam no nível de intérpretes, promovendo bons resultados no processo de ensino aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo realizar um estudo sobre ferramentas tecnológicas para o auxílio na inclusão de alunos do ensino técnico com necessidades especiais, identificando as maiores dificuldades enfrentadas na educação profissional de alunos com necessidades especiais e propor ações inclusivas para o ensino profissional com o auxílio de ferramentas tecnológicas.

Diante deste panorama é retratado neste trabalho uma revisão bibliográfica contendo os avanços e marcos nos últimos anos no quesito de educação de surdos, além das ferramentas capazes de implementar e aprimorar a atividade de ensino e aprendizagem. Conforme Lakatos e Marconi (2017), a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito a respeito de determinado assunto. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, onde serão consultados livros, artigos, jornais e revistas durante todo o desenvolvimento do estudo para uma constante atualização do tema.

Alguns autores que realizaram pesquisas sobre novas tecnologias educacionais para inclusão de pessoas com deficiência foram estudados e suas comprovações foram utilizadas para embasar este artigo, como por exemplo: Ribeiro e Silva (2011), em seu artigo ***trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural***, apontam problemas envolvendo surdos, sobretudo no tocante as



dificuldades linguísticas vivenciadas por eles em sua formação. Basegio, Conte e Ourique (2017), que estudaram sobre **tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva**.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR ALUNOS SURDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

9

No capítulo III do título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, encontramos definidas as peculiaridades da educação profissional no Brasil. Em conjunto com o Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997, que também descreve os objetivos da Educação Profissional prescrevendo que esta modalidade de educação é um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. E enfatizando que a educação profissional tem a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuam no momento do seu acesso; que ela habilita para o exercício de profissões quer de nível médio, quer de nível superior; e, por último, que ela atualiza e aprofunda conhecimentos na área das tecnologias voltadas para o mundo do trabalho.

Na redação dada pela Lei nº 11741, de 2008 que altera a Lei nº 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Passou-se a vigorar a seguinte redação:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No Art.36-A da Seção IV-A acrescida no Capítulo II do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Parágrafo único. Define que: A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, as habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de



ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Lacerda (2006) relata em seu trabalho de pesquisa ***A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.*** Que tanto as pesquisas que foram realizadas nacionalmente, como as realizadas fora do Brasil. Revelam que a escolarização de pessoas surdas acontece de maneira inadequada. Tendo em vista que um número significativo de alunos surdos já inseridos a anos no sistema de ensino, não tinham adquirido competências de aspectos acadêmicos suficientes, quando comparado com alunos ouvintes. Mesmo ambos tendo apresentado capacidades cognitivas iniciais semelhantes.

No trabalho realizado por Schuindt, Matos e Silva (2017) cujo tema de pesquisa foi um ***Estudo de caso sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos surdos na disciplina de Química.*** Os resultados revelaram que o maior obstáculo de aprendizagem do público surdo é a diferença linguística, a falta de conhecimento de LIBRAS pelo professor, em conjunto com a dificuldade na compreensão de sinais de terminologias químicas e na criação de novos sinais. Outros fatores relevantes são, a não formação acadêmica específica dos intérpretes e a falta de materiais didáticos relacionado a disciplina estudada em LIBRAS e também de recursos didáticos que façam uso de imagens que facilitem a compreensão.

### **3 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A educação de alunos especiais é debatida desde a década de 1970 por educadores e pesquisadores (PARIZZI, 2012). O sistema de ensino escolar possui dificuldades para determinar quem são os alunos com deficiência e distúrbios de aprendizagem, classificar os tipos de deficiência dos estudantes e definir qual o encaminhamento para escolaridade mais adequada. De acordo com Parizzi (2012), estes eventos são determinantes para ampliar a dificuldade na leitura, escrita e cálculo.

Redação dada pela Lei 12.796 14 de abril de 2013 que altera a Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina que o atendimento educacional especializado a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Desta forma é necessário desenvolver e aprimorar políticas públicas para capacitação de educadores de modo a garantir que os mesmos sejam capazes de realizar a sua atividade (ensino). Mesmo diante de cenários caóticos com relação a infraestrutura e tecnologia, fica claro que a maior dificuldade é o atendimento aos mesmos (PARIZZI, 2012). As autoras ainda afirmam que atualmente o país avançou pouco na implementação da educação inclusiva de alunos com deficiência, o que tem sido alcançado é a socialização do mesmo, não a garantia da qualificação e autonomia dos estudos. Ledesman (2016) afirma que o processo de educação de alunos especiais, muitas vezes, pode ser lento, devido a sua deficiência sendo necessário, nesses casos, maior atenção.

Uma categoria de estudantes com necessidades especiais que tem apresentado maior dificuldade no aprendizado são os surdos. De acordo com Sacks (2010), cerca de 95% das crianças surdas são concebidas em famílias ouvintes. Devido a isso, as especificidades linguísticas e culturais que envolvem os Surdos são cada vez mais disseminadas na atualidade. Os fatos apresentados anteriormente podem proporcionar problemas de cunho social, educacional e afetivo (KELMAN, SILVA, AMORIM, MONTEIRO & AZEVEDO, 2011), pois os surdos não têm acesso aos meios de comunicação de sua família e entes próximos e a linguagem de sinais só é desenvolvida com o tempo.

Segundo Ribeiro e Silva (2011, p.1),

Para as abordagens oralistas é possível a surdez ser uma necessidade especial que necessita ser contornada por um meio de integração social que só é possível com a aprendizagem da fala. A educação de surdos precisa estar fundamentada em princípios filosóficos, ideológicos e pedagógicos que objetivem um espaço favorável ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos portadores de surdez.





Ainda de acordo com Ribeiro e Silva (2011, p.2),

A abordagem educacional bilíngue parece ser o caminho ideal de respeito a essas particularidades, pois o bilinguismo envolve uma concepção de desenvolvimento, de linguagem e de cultura surda que entende os processos de escolarização do surdo, a partir de sua particularidade linguística. Dessa forma, os surdos que habitam espaços de maioria ouvintes, haja meios para facilitar a sua inclusão bicultural.

Porém, apenas avanços nas políticas educacionais valorizando a linguagem de sinais como meio de aprendizado para os surdos não é suficiente, pois, de acordo com Santos (2011), apesar das experiências bilíngues mencionadas em sua pesquisa ***Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro***, afirma não existir ainda uma forma pronta de como deve ser a educação de surdos e que os professores se sentem limitados em relação a sua formação para o atendimento do aluno Surdo diante de sua peculiaridade linguística.

Dessa forma se faz necessário que o docente, em seu planejamento de aula, trace estratégias para envolver o público Surdo, tendo a ciência que somente o uso da linguagem de sinais não é o suficiente garantir o aprendizado e conseqüentemente a permanência deste aluno na comunidade escolar.

#### **4 AÇÕES DE INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO, POR MEIO DO USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS**

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por um período de dez anos. Está estruturado atualmente em 20 metas das quais podemos destacar a meta 10, por tratar especificamente da oferta de educação profissional para jovens e adultos. Esta meta propõem “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional”. E a meta 4, que trata da Educação Especial, e que tem como



redação: universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2014).

Diante da crescente oferta da educação profissional e da universalização do atendimento escolar aos alunos com deficiência. Ressaltamos a relevância da inclusão de deficientes auditivos no ambiente escolar, que acima de tudo abrange o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Além de garantir o acesso desses indivíduos que possuem necessidades especiais faz-se necessário à garantia da sua permanência nestes ambientes. É através da construção de escolas inclusivas, que possam atender às necessidades específicas dos alunos que conseguiremos educá-los na e para a diversidade. A educação Inclusiva obriga uma abordagem diferente da educação tradicional, esta deve levar em consideração a heterogeneidade e que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas (NERY e BATISTA, 2004).

De acordo com o Senai (2014, p.7) foram implantados, em seus departamentos regionais, o Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI), que garante oferecer uma escola inclusiva em contextos da Educação Profissional, promovendo acessibilidade comunicacional, programática, metodológica, arquitetônica e atitudinal, visando ao acesso, à permanência e ao sucesso de seus alunos no mundo e no mercado de trabalho.

Para Galvão Filho (2009, p.78),

Para que esta nova forma de ensinar se torne realidade é necessário uma desconstrução da metodologia tradicional das escolas e reconstruir a partir da apropriação de conhecimento dos educadores, das novas formas e delineamentos proporcionados pelos recursos da tecnologia da informação e comunicação.

Além do pensamento de Galvão Filho podemos inferir que para termos uma verdadeira inclusão de Surdos, no ensino profissional, é necessário que ocorra uma comunicação efetiva entre ouvintes e surdos no ambiente escolar.



A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) apresenta-se como o caminho mais indicado, por gerar a interação das pessoas que estão se comunicando.

De acordo com Santos, Silva e Chrysostomo (2015) as pessoas com Necessidades Especiais procuram utilizar recursos disponíveis para facilitar sua aprendizagem. Os surdos, em especial, vêm acompanhando gradativamente as experiências tecnológicas.

Segundo Oliveira (2017), quando o surdo encontra no ambiente escolar ferramentas que lhe auxiliam a aprender, há uma melhora significativa no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente na qualidade de vida destes indivíduos.

Complementando a ideia podemos reafirmar na fala de Oliveira (2010 *apud* Silva, p.137) que:

(...) é preciso estar a par da novidade digital que permite autonomia, por colaboração na manipulação das informações que ganham sentido por meio das ações de cada indivíduo que deixa de ser mero receptor para tornar-se também emissor de informações.

Para que as escolas do SENAI possam atender um dos objetivos do Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI), que é a garantia da permanência e do sucesso dos alunos do SENAI no mundo e no mercado de trabalho, este trabalho apresenta uma ação de inclusão através do uso de uma ferramenta tecnológica que pode ser aplicada pelos docentes para auxiliar na aprendizagem de pessoas com Necessidades Especiais auditivas na educação profissional.

Em se tratando de ações inclusivas para o ensino de pessoas com deficiência auditiva, é válido ressaltar a existência do aplicativo denominado de **Hand talk** (Mãos que Falam - tradução literal). Este software foi desenvolvido por três jovens alagoanos no ano de 2012, e trata-se de uma ferramenta gratuita, para os sistemas operacionais de smartphones, voltada para conversão de áudios e textos fotografados para a linguagem de sinais.

Este aplicativo tem como interface o personagem virtual chamado Hugo, um simpático intérprete que torna a utilização da solução interativa de fácil compreensão. Com esta ferramenta podemos traduzir do português para a



LIBRAS, a língua brasileira de sinais. De acordo com Souza (2017), em 2013 o *Hand talk* venceu o prêmio da ONU de melhor aplicativo de inclusão social do mundo.

Além de ser uma grande opção de acessibilidade, o tradutor pode ser utilizado por pessoas de todas as idades, com deficiência auditiva ou não, que queiram aprender e se comunicar utilizando a LIBRAS. É apresentada a interface do aplicativo (ver figura 1) onde é possível clicar sobre ícones localizados na parte inferior da interface para fornecer conteúdo para tradução. Clicando sobre o ícone “lápiz”, o usuário poderá escrever um texto e enviá-lo para tradução simultânea de Hugo. Já na opção “Microfone” será necessário ditar o texto que se deseja traduzir, enquanto o ícone “câmera” é utilizado para tirar uma foto de um texto e traduzi-lo.

Figura 1. Interface do aplicativo *Hand talk*.



Fonte: aplicativo *Hand talk*.

Dois relatos de outros autores que fizeram pesquisa de campo com a utilização do aplicativo são apresentadas abaixo, a fim de obter informações sobre a valia do uso dessa tecnologia na aprendizagem dos deficientes auditivos.

O primeiro relato foi o estudo realizado por Zinn e Fontoura (2014) no qual em seu trabalho aborda **a importância dos softwares mecdaisy e Hand talk a participar na educação especial**. Onde foi aplicado o *Hand talk* com alunos Surdos de idades de 19 e 24 anos, que estudavam no 1º ano do ensino médio de uma escola de ensino regular. Um deles não tinha o conhecimento

prévio de LIBRAS, ambos foram caracterizados como frequentadores assíduos da escola.

Foram aplicados vários exercícios práticos que visavam a tradução do português para a LIBRAS, buscou-se nesse exercício inserir palavras que não existiam no livro e até mesmo palavras que os alunos não conheciam os sinais para que os mesmos buscassem utilizar o aplicativo *Hand talk* e ao aprender repassar um para o outro. O professor registrou que com a utilização dessa ferramenta a aprendizagem dos alunos surdos se tornou mais acessível.

Um outro relato é o estudo realizado pelo Silva, Santos e Brito, (2016) no desenvolvimento de uma atividade onde os alunos foram instigados ao desenvolvimento do raciocínio matemático, de palavras e frases da língua portuguesa e do conhecimento de outros comandos que ainda eram desconhecidos para eles na língua brasileira de sinais (LIBRAS) e melhorar a comunicação com os demais colegas, familiares e amigos. Ao desenvolver as atividades, percebeu-se que o avatar do aplicativo (Hugo) não reconhecia alguns termos escritos para a sua interpretação, destacando suas limitações em relação a esse aspecto. Um exemplo foi ao utilizar o aplicativo para reconhecimento das figuras geométricas. O resultado foi insatisfatório, uma vez que ao solicitar ao *software* a palavra “retângulo”, o mesmo soletrava as letras.

Segundo Santos (2015), em seu artigo ***a utilização de aplicativos na alfabetização de surdos*** destaca a grande dificuldade encontrada por surdos em sua alfabetização, uma vez que os mesmos precisam, primeiramente, aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a sua primeira língua, para posteriormente aprender o português. Visando isso, a autora realizou um trabalho com crianças em processo de alfabetização na Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais utilizando dentre outros aplicativos o *Hand talk*.

A pesquisa realizada por Santos (2015) é de caráter qualitativo, contando com a participação de 3 crianças surdas, com idades entre 5 e 6 anos, chamadas de A, B e C, em processo de alfabetização na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. Também participaram uma professora surda e uma ouvinte, uma adolescente surda, além do intérprete de LIBRAS Reginaldo



Ferreira, coorientador da pesquisa. Na primeira etapa da pesquisa, foi-se apresentado o aplicativo *Hand talk* para os alunos e foram observadas as reações deles e da professora ouvinte. Esse encontro teve duração de 3 horas. Após isso, a pesquisadora criou um diário de campo sobre tal apresentação pautadas pela questão do reconhecimento do aplicativo pela professora, utilização do aplicativo dentro da alfabetização, aceitação dos alunos e possíveis sugestões para o sucesso do letramento com a utilização de tecnologias.

Com objetivo de auxiliar a alfabetização dos alunos por meio de ferramentas com grande iconicidade, a pesquisa elaborada e realizada por Santos (2015) optou por escutar os depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo e pela observação das atividades propostas. As observações aconteceram através de relatos da professora e observação dos alunos e da aula.

Inicialmente o aplicativo *Hand talk* foi apresentado para a professora responsável pela alfabetização dos alunos. Esta professora é ouvinte e desconhecia o aplicativo. Após este momento, o aplicativo foi apresentado para os alunos com o auxílio do intérprete de LIBRAS Reginaldo Ferreira. Os alunos ficaram surpresos com a interação do Hugo, intérprete virtual. A partir daí as mesmas começaram a utilizar o smartphone para descobrir o funcionamento do software. As palavras utilizadas em português para tradução do intérprete virtual Hugo, de maneira individual, foram “oi”, “bom dia”, “nome”, “cachorro” e “casa”. As análises demonstraram que houve um interesse por parte dos alunos e professores na utilização do aplicativo. Ficou constatado que, na fase inicial, o *Hand talk* auxiliaria no aprendizado de LIBRAS e português. A professora acrescentou que tal aplicativo ajudaria também o aprendizado do aluno em casa e que os pais poderiam se envolver no processo de aprendizado, treinando o vocabulário através do aplicativo. Posteriormente o software foi apresentado a uma professora surda, onde a mesma não o conhecia, sendo sugerido pela mesma a utilização do programa em telas maiores (data show e etc). (SANTOS, 2015)



Em observações realizadas em nossas pesquisas e experiências práticas com Surdos, alguns itens merecem destaque:

O regionalismo na comunicação em LIBRAS não é respeitado no aplicativo, prejudicando assim a relação de comunicação;

Algumas expressões são soletradas e outras são expressas a partir de sinais;

III) O aplicativo só funciona estando o dispositivo conectado à internet;

IV) É importante que seja feito um investimento com este tipo de tecnologia para que todo o público interessado se adapte com maior rapidez.

Em uma análise crítica da utilização do aplicativo, em linhas gerais, a comunicação macro entre um aluno ouvinte e um aluno surdo é realizada de maneira eficiente. Contudo, algumas necessidades ainda precisam ser atendidas para que aconteça uma utilização maciça dessa tecnologia. São elas:

- Aumento no acervo de traduções de palavras para o sistema em libras;
- Regionalização de traduções, pois foram constatadas algumas dificuldades de interpretação;
- Formação ao docente e as pessoas envolvidas no processo de educação para utilização de tal ferramenta.

Diante da pesquisa bibliográfica realizada sobre o uso do aplicativo *Hand talk*, podemos perceber que os recursos tecnológicos existentes ainda são limitados para a relação de aprendizado dos alunos surdos, sendo fundamental que novos estudos e novas tecnologias possam ser elaboradas para auxílio de pessoas com necessidades auditivas no aprendizado na educação profissional.

Outro destaque de grande importância para um melhor aprendizado dos surdos é o trabalho fundamental dos intérpretes de LIBRAS. Há nesta relação uma confiança e uma regionalização da comunicação de sinais, contribuindo assim para um melhor aprendizado.

Segundo Silva e Oliveira (2014) o papel do intérprete é de ser o mediador entre um conhecimento amplo do termo para todos os alunos.



Por fim, um longo caminho ainda é exibido para uma melhora em ferramentas tecnológicas para elevar a qualidade das ferramentas disponíveis para o aprendizado de pessoas com necessidades especiais, sobretudo os surdos, permitindo assim professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a linguagem de sinais. A conduta ética do intérprete os impede de se envolver além do necessário.

Na educação profissional, em específico, a maior dificuldade de um intérprete é o não conhecimento de termos técnicos específicos da área. Uma solução, a longo prazo, seriam pequenos cursos específicos em áreas técnicas para que os intérpretes possam aprender, em linhas gerais, termos técnicos relacionados ao curso no qual o intérprete atuará. Contudo, esta solução demanda tempo e interesse do intérprete e da instituição onde o mesmo irá atuar, tornando bastante impraticável tal ação. Então, é fundamental uma grande interação entre aluno, professor e intérprete, onde o professor deverá se encarregar de utilizar uma linguagem acessível a todos os envolvidos, sobretudo aos alunos surdos. Quando um termo técnico é de difícil tradução para a língua brasileira de sinais, cabe ao professor tentar traduzir esse termo em palavras mais simples para tradução ou apresentar tal termo de maneira visual, proporcionando assim uma nova condição de vida para os deficientes auditivos.

#### **4 CONCLUSÃO**

Durante o desenvolvimento deste trabalho, observamos que poucos autores abordam o assunto inclusão na educação profissional, sendo mais facilmente encontrados trabalhos voltados a inclusão de Surdos na educação regular, em especial na fase de alfabetização. Apesar de o tema inclusão ser debatido desde a década de 70 do século XX, é percebido que ainda há muita dificuldade por parte das escolas em desenvolver tal ação, pois até então se considera que a metodologia utilizada para alunos regulares, onde há a utilização de intérpretes para a tradução simultânea da aula, é satisfatória para o aprendizado dos Surdos. Entretanto, fica evidente que novas ferramentas,





sobretudo as tecnológicas, auxiliam de maneira bastante satisfatória no aprendizado dos surdos.

Em se tratando de ferramentas tecnológicas que auxiliam na inclusão de deficientes auditivos, a mais comentada na literatura é o aplicativo **opção e interação de crianças surdas e ouvintes no ambiente escolar**, melhorando bastante a relação social e de aprendizado.

Em suma, a utilização do aplicativo *Hand talk* pode ser considerada como algo funcional e proveitoso, sobretudo para uma interação mais rápida entre o professor e o aluno. Contudo, apenas o aplicativo não é suficiente para um aprendizado ideal, pelo fato que a tradução não leva em consideração regionalismos e gírias utilizados na língua brasileira de sinais (LIBRAS), provocando, em certas situações, uma dificuldade de entendimento.

Por fim, o uso das tecnologias vem ao longo do tempo permitindo o acesso de pessoas com necessidades especiais a uma educação mais eficiente, mais inclusiva. Entretanto, ainda há uma grande necessidade de melhoria das ferramentas utilizadas e atitudes para fins de inclusão, com o objetivo de tornar essas técnicas mais eficazes e por consequência aprimorar o aprendizado das pessoas com necessidades especiais, garantindo aos mesmos o direito assegurado de uma educação digna e com qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. D'Avila. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: Uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: **VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. 2013, p.3626-3635.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2011/estados/relatorio/uf/29>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**, LEI Nº 12.796 (4 DE ABRIL DE 2013). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em 15 nov. 2017



BRASIL. **ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência. Brasil, 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2017

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C.. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 163600, p.1-24, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e163600.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

LACERDA, C. F. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 set. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEDESMAN, F. A. V. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular. In: **EVENTOS PEDAGÓGICOS da Universidade do Estado de Mato Grosso**. 2016, 7(3), p.1082-1098.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens Visuais como Recursos Pedagógicos na Educação de uma Adolescente Surda: Um Estudo De Caso. **Paidéia**, Campinas, v. 29, n. 14, p.287-299, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/05.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

OLIVEIRA, N. A. L. de. **As tecnologias e a educação de alunos surdos**. [S.l.], Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-tecnologias-educacao-alunos-surdos.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

PARIZZI, R. A.; SANTOS, D. C. da C. F. dos. Considerações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos. In: **EIDE: XII Encuentro ibero-americano de educación**, 6, 2012, Araraquara. Anais eletrônicos. Araraquara: Unesp, 2012 Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4798>>. Acesso em: 15 nov. 2017

POKER, R. B. Dificuldades de Aprendizagem e Educação Inclusiva. Aprender: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 5, p.169-180, jul. 2007. Disponível em: <[http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/edicoes/Aprender\\_n.9.pdf](http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/edicoes/Aprender_n.9.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2017.



RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e3339.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Editora Companhia das Letras, 2010.

SANTORO, B.M.R. (1996). Contando histórias, programando o ensino: a literatura na pré-escola com alunos surdos. Campinas: PUCCAMP apud PETEAN, E. B. L.; BORGES C. D.. **Deficiência auditiva**: Escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. *Paidéia*. 2003,12(24), p. 195-204. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/08.pdf>> Acesso em: 1 Jul. 2018.

SANTOS, B. J. **A utilização de aplicativos na alfabetização de surdos**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:<<http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/1115/1/A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20aplicativos%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos.pdf>>. Acesso em 07 dez. 2017.

SANTOS, B. J.; SILVA, R. F. da; CHRYSOSTOMO, M. R. **Utilização do Aplicativo Hand talk na Educação Inclusiva**. In: CONEPE: II Congresso de ensino, pesquisa e extensão, 2,2012, Araraquara. Anais eletrônicos... Guarus:IFF, 2015. Disponível em: [www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/conepe/article/download/7353/5067](http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/conepe/article/download/7353/5067). Acesso em: 27 nov. 2017.

SANTOS, L. P. dos; PEQUENO, R. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva?. In: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 1-276. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/04>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SANTOS, K.R.O.R.P. **Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós Graduação em Educação, São Paulo, Brasil. Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/15052015\\_172031\\_katiareginadeoliveirariospereirasantos\\_ok](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/15052015_172031_katiareginadeoliveirariospereirasantos_ok). Acesso em: 14 mar. 2018.

SCHUINDT. C. C.; MATOS. C. F. de.; SILVA C. S. da. Estudo de caso sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos surdos na disciplina de Química. **Actio**. 2017; v. 2, n. 1, p. 282-303.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional; SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Centro



de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil. **Língua brasileira de sinais (LIBRAS)**. Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, K. C.; OLIVEIRA, A. A. A. de. O papel do intérprete de LIBRAS no processo de aprendizagem do aluno surdo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 5, n.2, p. 181-190, jun./jul. 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1494/1101>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

23

SILVA, P. O.; MOTA, N. O.; LEÃO, A. P.; ASSIS, M. de; MARQUES, M. R. M. V. Dificuldade de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. **Revista Digital**, Buenos Aires, out. 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd198/aprendizagem-com-deficiencia-intelectual.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

SOUZA, N. **Aplicativo alagoano Hand talk é eleito o melhor do mundo em concurso**. G1 Alagoas TV Gazeta, Alagoas, 05 fev. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/02/aplicativo-alagoano-hand-talk-e-eleito-o-melhor-do-mundo-em-concurso.html>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

SOUZA, S. C. de; AMARO, A. L. de M.; TRAJANO, L.; LIMA, I. de S.; SILVA, M. F. da; FILHO, F. F. D. Inclusão de Alunos Surdos: Desafios e Possibilidades no Ensino de Química. In: X EDUQUI: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia, 2012, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador: UFBA, UESB, UESC e UNEB, 2012 Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/viewFile/8123/518>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SILVA. P. de M.; SANTOS. R. de C. dos; BRITO. L. L. de. O uso de aplicativos para surdos: alternativa mediada pela tecnologia. In: **II CINTEDI: II Congresso Internacional De Educação Inclusiva**, 2, 2016, Campo Grande. Anais eletrônicos... Campina Grande: UFCG, 2016 Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA7\\_ID3883\\_23102016233351.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID3883_23102016233351.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

### **Italo Douglas Costa Bandeira**

italo.bandeira1991@gmail.com

Pós graduado em docência no ensino técnico e tecnológico, engenheiro de telecomunicações, técnico em eletromecânica e Docente de educação profissional na área da Metalmeccânica.

### **Júlio Cesar Camillo**

jcesar374@yahoo.com.br



Engenheiro de Produção. Especialista na Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Docente Metalmeccânica

**Luiz Pereira da Costa Neto**

luizpereiradacosta@gmail.com

Mestrando em engenharia mecânica, pós-graduado em docência no ensino técnico e tecnológico, engenheiro mecânico, técnico em eletromecânica e Docente de educação profissional na área da Metalmeccânica.

24

**Pedro Bancillon Ventin Muniz**

pventin\_@gmail.com

Engenheiro mecânico. Especialista em engenharia automotiva. Docente automotiva.

**Renata da Purificação Pinto**

re.farma@gmail.com

Farmacêutica. Especialista em Farmacologia Clínica. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Docente Alimentos.

Recebido em: 16/04/2018

Aprovado em: 29/05/2018



# Os desdobramentos históricos da educação física no Brasil e seus desafios na contemporaneidade

Gleisiele Saraiva Rangel  
Maria Alayde Alcantara Salim

25

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma breve reflexão histórica acerca da constituição da disciplina de Educação Física enquanto área do conhecimento da Educação Básica, buscando compreender como passado e presente se relacionam e refletem nos desafios atuais que marcam as práticas de ensino da disciplina na atualidade. Norteados por Bloch (2011) corroboramos no entendimento que, desconhecer o passado não compromete apenas a compreensão do presente, mas principalmente afeta as nossas ações futuras, em outras palavras, tal conhecimento pode ser concebido como uma maneira de se buscar superar os desafios impostos à disciplina na atualidade.

**Palavras-chave:** Educação Física. História. Práticas de ensino.

## Historical unfoldings of physical education and its current challenges

**Abstract:** This article presents a brief historical reflection about the discipline constitution of Physical Education being the Basic Education area of knowledge, seeking to understand how past and present relate and reflect on the challenges and the teaching practices of the discipline in the present time. Guided by Bloch (2011) we corroborate in the understanding that, not knowing the past not only compromise the past, but mainly affect our actions in the future, in other words, this knowledge can be designed as a way to seek to overcome imposed challenges in today's discipline.

**Key-words:** Physical Education. History. Teaching practices.

## 1 INTRODUÇÃO

As páginas que contam a história da Educação Física no Brasil são marcadas por diferentes situações que se relacionam diretamente com as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no país, em diferentes contextos históricos. Esses caminhos marcaram as formas de pensar o ensino da Educação Física colaborando significativamente em sua afirmação como área de conhecimento presente na Educação Básica.

Bloch (2001) aponta que a história não é uma ciência do passado, ao contrário, todo problema histórico nasce das necessidades do presente. Partindo dessa perspectiva propomos nesse artigo apresentar uma análise histórica dos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil ao longo



dos anos (1889-2018). Buscamos apreender as práticas atuais que marcam o ensino da Educação Física no presente a partir do diálogo com o passado. Compreender o presente pelo passado e vice versa fortalece o entendimento afirmado por Bloch (2001, p.64) de que “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”. Em contrapartida, o conhecimento dos tempos de outrora permite superar desafios, dar novos contornos e possivelmente escrever uma nova história.

Existem diferentes discursos e posicionamentos teóricos acerca da História da Educação Física no Brasil que podem nos fornecer inúmeras pistas para uma intrigante pergunta: qual o lugar da Educação Física escolar na Educação Básica hoje? Essa questão se faz presente em diferentes debates travados entre os profissionais da área, empenhados em conferir à disciplina maior afirmação enquanto área do conhecimento escolar.

No entanto, em contramão ao movimento de afirmação da disciplina, encontra-se uma barreira que ainda não foi totalmente superada: o esvaziamento de alguns dos conteúdos da disciplina, provocando a perpetuação de práticas descontextualizadas do ambiente escolar, na atualidade. Dessa forma o artigo irá focalizar, partindo da reflexão histórica, possíveis justificativas e/ou razões pelas quais muitos professores de Educação Física desenvolvem no seu fazer pedagógico práticas desarticuladas com o momento histórico atual do país.

Iniciamos nossa reflexão buscando traçar um percurso histórico partindo da análise das “Tendências da Educação Física”, sistematizadas e organizadas por Ghiraldelli Junior (1991) que focalizou o período compreendido entre os anos de 1889 ate aproximadamente 1980, em diálogo com outros importantes teóricos da área, tais como: Castellani Filho (1988) e Libâneo (1991).

A partir da década de 80, inspirados pelo retorno da democracia ao país, novos movimentos começam a ser percebidos na Educação Física escolar, daí novas tendências começam a ser delineadas em oposição ao tecnicismo e esportivismo que se fizeram presente nas abordagens anteriores, quatro delas são apresentadas por Darido (2008) como principais, são elas: Abordagem



Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista Interacionista, Abordagem Crítico Superadora e Abordagem Sistêmica.

Conhecer os desdobramentos da história da Educação Física no Brasil nos remete à possibilidade de compreensão de muitos dos problemas que afligem professores na atualidade. Trata-se de lançar luz ao problema, buscando analisá-lo sob uma nova ótica e assim, quem sabe, caminharmos rumo ao fortalecimento da disciplina enquanto área do conhecimento presente no currículo escolar.

## 1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: NOTAS PARA REFLEXÃO

Antes de iniciarmos o estudo histórico, alguns apontamentos tornaram-se necessários para uma melhor compreensão do que será exposto. O primeiro, refere-se à periodicidade dos fatos, podendo haver desencontros entre os pesquisadores, o que é facilmente justificado ao se perceber que em muitos momentos as tendências da Educação Física se complementam ou surgem uma em função da outra, não sendo possível e/ou necessário estabelecer uma exatidão para marcar seu início e fim. Sabendo que as tendências se modificam para atender às necessidades de um dado momento, compreendemos que: “quando uma tendência não corresponde aos interesses das diferentes classes ou ela mesma já não funciona como deveria, ela acaba por dar espaço para o surgimento de uma nova tendência” (CHAGAS; GARCIA, 2011, s/p).

Outro aspecto importante a ser destacado nessa discussão relaciona-se diretamente com a formação do professor de Educação Física, acentuando a importância da compreensão das tendências por parte dos mesmos:

pode verificar a íntima relação entre as concepções vigentes e os interesses das elites econômicas e sociais refletidos nos programas e métodos de ensino. O estudo das tendências e correntes ajuda o professor a entender e questionar as ideias que norteiam sua prática (LIBÂNEO, 1991, p.11).





A reflexão sobre a prática é o ponto de partida para se vislumbrar mudanças e transformações que tenham por objetivo uma melhora na educação. A partir desse movimento, passam a ser questionados os métodos, objetivos e finalidades da prática docente, permitindo uma superação e/ou adequação dos mesmos, dadas as especificidades do contexto na qual se inserem.

Segundo Chagas e Garcia (2011, s/p) “uma tendência é também uma pedagogia, que é a teoria e o método que constrói os discursos e as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade”. Com base nesses apontamentos apresentados pelos autores, justifica-se a relevância do estudo e reflexão acerca das tendências que nortearam as práticas da Educação Física escolar ao longo de sua história, para os estudos que visam melhoras na dinâmica educacional.

Além disso, cabe ressaltar a importância política das ações pedagógicas que realizamos todos os dias em nossas escolas. Tão somente o fato de vivermos em sociedade, de trabalharmos em suas instituições, de respeitarmos suas regras de organização e funcionamento, que em contrapartida, estão diretamente vinculados aos jogos de poder estabelecidos entre as classes sociais, tudo isso nos faz políticos (LIBÂNEO, 1991). Logo, é inegável que todas as ações docentes são político-pedagógicas.

Dessa forma, afirmamos que educar pode ser compreendido como um processo político, e em concordância com esse pensamento Freire (1996, p.11) afirma que o povo tem comando no processo histórico cultural, assim, “se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo”.

Nessa linha de pensamento Freire (1996) propõe um método de cultura popular que vai da conscientização à *politização*, que:

Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para



afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante (FREIRE, 1996, p. 11).

Assim, o professor, ao planejar suas ações docentes, deverá ter consciência de quais objetivos visam atingir, pois “se os objetivos não são claros para o professor, ele acaba trabalhando com objetivos estabelecidos pela ideologia dominante na sociedade” (LIBÂNEO, 1991, p.10). Hoje, em função dos rumos políticos e sociais que têm marcado drasticamente a história do país, mais do que nunca é necessário repensar a prática docente de Educação Física, fugindo aos riscos de se cometer os mesmos erros do passado, com base nesses pressupostos a metodologia de ensino de Educação Física deve:

ao invés do condicionamento à ordem social, formar um aluno crítico e participativo; ao invés do adestramento físico, a compreensão e uso sadio do corpo; ao invés do esporte-espetáculo e ufanista, o esporte educativo; ao invés da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter, a autovalorização da atividade física; ao invés do corpo-instrumento, o corpo como ser social (LIBÂNEO, 1991, p.14).

Pensando o nosso tempo atual e analisando os embates que marcam o cenário político e econômico, reafirmamos a necessidade de maior reflexão e tomada de consciência por parte dos profissionais da educação, em relação às ações governamentais que incidem diretamente no plano educacional. O momento é propício para negar o que nos é imposto, propor e perseguir novos objetivos.

## **2 AS TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: BUSCANDO COMPREENDER OS DESAFIOS DA ATUALIDADE**

De acordo com Ghiraldelli (1991) existe no meio acadêmico uma grande carência de bibliografias que possam informar sobre o percurso da Educação Física no Brasil, esse fato o incentivou a iniciar na UNESP um estudo procurando organizar as tendências e correntes que nortearam a disciplina ao longo dos anos. Seu estudo resultou no seguinte quadro: Higienista (até 1930);



a Militarista (1930-1945); a Pedagogicista (1945-1964); a Competitivista (pós-64); e a Educação Física Popular, essa última descrita pelo autor como “ainda vigente”.

No entanto, desde a escrita desse trabalho por Ghiraldelli (1991), novas concepções passaram a ser pensadas e descritas por outros pesquisadores da área. Segundo Darido (2008) em oposição às concepções “tecnicistas, esportivista e biologicista”, novos movimentos foram percebidos na Educação Física, principalmente a partir do final da década de 70. Para a autora, coexistem atualmente diferentes concepções que buscam romper com um modelo mecanicista vivido muito recentemente pela disciplina, sendo destacado por ela como principais, as seguintes: “abordagem desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora e sistêmica” (DARIDO, 2008, s/p).

É importante destacar que o estudo das tendências norteadoras da disciplina, pode ser capaz de apontar pistas e lançar luz sob algumas perguntas propostas nesse artigo. Tais indagações podem ou não ser respondidas ao longo do texto, no entanto, não foi objetivo do artigo respondê-las precisamente, mas sim aguçar e fortalecer o debate em torno das mesmas, levando o leitor a perceber no estudo do passado, um caminho, uma possibilidade de entendimento frente aos inúmeros desafios impostos pelo atual contexto histórico.

A “Educação Física Higienista”, primeira tendência a ser estudada, atinge seu ápice na época da Primeira República (1889-1930), fruto do pensamento liberal, se instaura no país juntamente à concepção Higiénica nos anos finais do século XIX e início do século XX. A concepção higiênica chega ao Brasil propondo um novo ideal de nação, voltando sua preocupação ao corpo e a saúde:

Suas propostas residiam na defesa da saúde e educação pública e no ensino de novos hábitos higiênicos. Convencionou-se chamá-lo de Movimento Higienista (Soares, 2001) ou Movimento Sanitarista (Hochman, 1998). Esse movimento tem uma idéia central que é a de valorizar a população como um bem, como capital, como recurso principal da nação (Rabinbach, 1992). A idéia de que um povo educado e com saúde é a principal riqueza da nação chega com força a



nossos dias e ainda aglomera em torno de si forças que se sentem progressistas (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p.42).

A tendência liberal presente no país, nesse período, concebia a educação como a “*redentora da humanidade*”, além de perceber na escola a base para a construção de uma sociedade democrática e sem problemas sociais. No entanto, distanciado desses interesses propagados, podemos perceber uma articulação entre as elites para se depositar na “*ignorância do povo*” toda responsabilidade pela existência de tais problemas. A estratégia de atribuir a responsabilidade ao povo, também serviu, em contrapartida, para esconder o grande culpado: o sistema capitalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

A educação vista como estratégia para a construção de uma sociedade democrática, configurou-se como uma aliada para a propagação dos ideais higienistas:

Por meio de uma educação para a saúde ou educação higiênica, objetivava-se a reformulação dos hábitos das crianças, para posteriormente atingir os adultos, por meio de estratégias óbvias, como por exemplo, a criança de hoje é o adulto de amanhã, ou pela própria influência da criança na família (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p.50).

Para Castellani Filho (1988) o envolvimento dos higienistas com a educação escolar se deu a partir da compreensão de que essa era uma extensão da educação familiar:

Tratava-se na verdade, de mostrar que a nefasta ação dos pais na educação de seus filhos não se encerrava no ambiente familiar. Pelo contrário, ao externarem os pais, o ‘ideal’ de educação que almejavam a seus filhos, influíam na forma de organização escolar, na definição das linhas pedagógicas a serem adotadas (CASTELLANI FILHO, 1988, p.46).

Por influência do pensamento eugênico alguns educadores começaram a vislumbrar a ideia de inserção da Ginástica nos colégios. Em busca da almejada eugenia da raça, a Educação Física se torna uma forte aliada, partindo da ideia de: “mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerar filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e

construírem a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.56).

Ghiraldelli Júnior (1991) ressalta que muitos ideais do pensamento eugênico ainda se fazem presentes em nossa sociedade, citando como exemplo o crescente número de academias de ginástica em virtude do aumento do número de adeptos a um padrão de “corpo perfeito” ou por melhora na saúde e bem estar, que pode ser conquistado com auxílio de um profissional de Educação Física. No entanto, esse culto ao corpo buscado nesses espaços tende, em muitos casos, a não respeitar as possibilidades (*ou impossibilidades?*) que são individuais, visando atingir um padrão único de beleza e bem estar físico e social.

Góis Júnior e Lovisolo (2003) caracterizaram este momento atual como “*Movimento da Saúde*” que em muitos aspectos se assemelha ao “*Movimento Higienista*”, contudo voltando seu interesse ao individual, despertando nas pessoas uma atenção exacerbada com o próprio corpo.

Ainda sobre os movimentos acima citados os autores sinalizam para uma possível continuidade de ambos na atualidade, tendo mudado apenas o tempo histórico e a linguagem:

Os momentos dos movimentos representam o desejo da classe médica e dos profissionais da saúde de elaboração de um projeto de sociedade que julgam melhor. Eles indicam a ambição de intervenção política desses intelectuais, que constroem um modelo e tentam colocá-lo em prática. Que anseiam conscientizar a sociedade dos benefícios de uma vida saudável, lançando mão de diversas estratégias (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p.50).

É perceptível o consenso entre Ghiraldelli (1991) e Góis e Lovisolo (2003), os autores apontam para uma continuidade dos ideais higienistas na sociedade moderna, porém, com uma nova roupagem. Assim como em momentos passados ainda se busca através da Educação Física os padrões de saúde e beleza que constantemente nos são impostos. Essa imposição é silenciosa e cruel.

Retomando a nossa discussão histórica, destacamos que a partir dos anos de 1930 ocorreu uma mudança em relação aos objetivos da Educação



Física na escola. A esse respeito Chagas e Garcia (2011) informam que nesse período começa a se perceber um abandono dos ideais higienistas, para dar espaço a uma concepção mais direcionada às concepções militaristas, com foco na formação de uma juventude preparada para *defender a pátria*.

Para Castellani Filho (1988) a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi um período de intensas transformações que coincidiram com o avanço do capitalismo no país. A forte modernização e as reformas políticas alteraram a configuração dos espaços habitacionais havendo uma transição de uma ordem social rural para uma configuração mais urbana, fato que pode ser compreendido ao se pensar que a economia passa a ser controlada gradativamente pelo setor industrial, instalado nas cidades.

Segundo Ghiraldelli Junior (1991), é neste momento de transformação política e econômica que surge a Educação Física Militarista. Neste período predominava o pensamento liberal, no entanto, o autor se refere a essas pessoas como “*liberais de fachada*”, já que para ele, os mesmos não hesitavam em solicitar intervenção militar caso seus interesses não fossem atendidos. A esse respeito o autor cita o exemplo de Rui Barbosa, figura conhecida do liberalismo brasileiro e defensor da Educação Física Higienista que adota a prática da Educação Física Militar posteriormente.

Ainda para Ghiraldelli Junior (1991) devemos considerar para uma melhor compreensão dessa tendência, que não se pode confundir Educação Física Militar com Educação Física Militarista:

Apesar de, no caso concreto, ambas estabelecerem ligações, a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p.18).

A escola, que em muitos aspectos estava atrelada aos interesses do Estado precisou se reajustar para atender a uma nova ideologia, um dos primeiros ajustes, estava contido no *Plano Nacional de Educação* que dava alto valor à Educação Física e principalmente ao o *ensino cívico* nas escolas (CASTELLANI FILHO, 1988).



Ao comparar as duas últimas tendências aqui citadas, Ghiraldelli Junior (1991) destaca que a principal distinção entre ambas é que: a Educação Física Militarista é inspirada no *fascismo* enquanto a Higienista possui uma concepção mais *liberal*. Para compreender os princípios fascistas na qual o autor se fundamenta ao caracterizar a tendência militarista da Educação Física, basta analisar seus objetivos quanto à formação do homem, que precisava ser *obediente e adestrado*, e não obstante a isso buscava um *adestramento da raça* tomando por base a *biologia nazifascista*. Assim pensada, a Educação Física deveria então contribuir para que esse processo de *seleção natural* fosse acelerado pelo exercício físico. Por fim o grande objetivo dessa tendência era formar a partir da Educação Física as chamadas “*máquinas humanas*” colocadas a serviço da pátria (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

As preocupações com o “*aprimoramento eugênico incorporado à raça*” levaram a atitudes extremas, como o absurdo previsto no decreto nº 21241 de fevereiro de 1938 que proibiu alunos de frequentarem a escola caso estivesse acometido por qualquer problema patológico que afetasse sua frequência às aulas de Educação Física, pois, acreditava-se que o contato com os demais acabaria por “*desencadeamento de uma prole nefasta e inútil*” (CASTELLANI FILHO, 1988).

Mesmo que em alguns momentos possamos pensar que a Educação Higienista em muitos aspectos se confunde com a Militarista, o que as difere segundo Ghiraldelli Junior (1991) é o foco na ideologia de *amor a pátria* difundida pela militarista. Nessa abordagem os cuidados com a saúde coletiva e individual perdem espaço para as conotações *belicosas do nazifascismo*, aquela preocupação antes tida com a *saúde pública* agora é substituída pela ideia de “*saúde da pátria*”.

Com a derrota do nazifascismo (após 1945), a Educação Física Militarista perde sua base de sustentação e para se manter em voga, buscou livrar-se de todos os ideais que fazem ligação com os pressupostos dessa ideologia. No entanto podemos observar que ainda hoje é possível encontrar nas aulas de Educação Física, em muitos locais, esses ideais ainda que camuflados ainda orientando as práticas da Educação Física.



Castellani Filho (1988) acrescenta que os anos 30 deixaram profundas cicatrizes na história social e política brasileira, e principalmente nos destinos da Educação Física e do Desporto no Brasil. Com base nos documentos curriculares, que foram elaborados após esse período, perceberemos que muito pouco foi alterado, prevalecendo os ideais políticos que já se faziam presentes.

Com o fim do Estado novo (1937-1945), a sociedade brasileira inicia um movimento buscando recolocar o país no caminho que pudesse ser considerado uma “*normalidade democrática*”. A *Carta Magna* focou as atenções para os setores políticos e sociais dando-lhes novos contornos *liberais-democráticos* diferentes daqueles que existiam antes marcados por traços autoritários (CASTELLANI FILHO, 1988).

Essa busca por democracia acaba por incidir significativamente no campo educacional. Iniciam-se inúmeras discussões acentuando a necessidade de elaboração de um documento que norteasse e regulamentasse a educação brasileira, que acaba por ser aprovado somente 13 anos mais tarde, através da lei nº 4024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (CASTELLANI FILHO, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) acaba por influenciar as formas de se conceber a Educação Física na escola. Nesse período, começa a ganhar força uma tendência que passa a pensar a Educação Física como uma disciplina “*educativa por excelência*”. Ainda que sustentada pelo liberalismo, diferencia-se das demais principalmente em função de seus objetivos que não mais se baseiam em princípios higienistas. Por influência das teorias *psicopedagógicas de Dewey* e pela *sociologia de Durkheim*, no entanto, mesmo tida como um avanço, se comparada à tendência que precedeu, ainda está longe de ser considerada *progressista* (GHIRALDELLI, 1991).

O movimento de inserção da Educação Física enquanto disciplina educativa presente no currículo da escola caracterizou-se como o ponto de partida para a tendência pedagógista, mesmo que nesse momento tal fato ainda não representasse uma valorização da disciplina enquanto área do conhecimento. Isso porque essa tendência está efetivamente preocupada com





a juventude que frequenta as escolas e não com os conteúdos que a disciplina seria capaz de abordar, na verdade essa tendência:

vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p.19).

Acompanhando o pensamento acima citado, para nossa melhor compreensão, basta analisarmos as formas pelas quais se deu a inserção dessa disciplina enquanto componente curricular nas instituições públicas de ensino. A disciplina é inserida como *atividade*, fato que já diferencia sua forma de abordagem em relação às outras áreas do conhecimento, pois assim tratada retira-se de seu domínio a capacidade de pensá-la como um campo do conhecimento a partir do qual é possível compartilhar saberes e auxiliar na formação do sujeito (para além das questões biológicas), assim conforme foi colocado, pode se pensar que a disciplina deveria ser tratada como uma *experiência limitada em si mesma* (CASTELLANI FILHO, 1988).

No período compreendido entre os anos de 1945 e 1965 a Educação Física brasileira passa a sofrer grande influência do modelo norte-americano, que ganhava cada vez mais adeptos entre os teóricos dessa área do conhecimento no Brasil. Assim por volta dos anos 50 existe uma forte influência do *liberalismo americano* em meio aos estudiosos que estavam empenhados em divulgar a tendência pedagógiscista (GHIRALDELLI, 1991).

A tendência pedagógiscita traz para área novas perspectivas que vão modificando as práticas da Educação Física ao mesmo tempo em que, influencia também o trabalho do professor, havendo assim um pequeno distanciamento (ainda que não consiga se desvincular por completo) das práticas militaristas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Essas novas perspectivas, na verdade:

vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas, as



“instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p.29).

Desde os anos de 1920 e 1930 já estava ocorrendo um processo de valorização o *desporto de alto nível*, procedida por forte mobilização tanto no interior da sociedade quanto na Educação Física propriamente dita. Essa exacerbada valorização do desporto culminaria, nos anos seguintes, em um *projeto que privilegia o Treinamento Desportivo* a nível nacional, dessa forma ocorre uma completa substituição dos ideais tidos na Educação Física pedagógista passando a vigorar uma ideia que coloca a Educação Física como um simples *apêndice* desse novo projeto (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Esse movimento pode ser entendido como um retrocesso no que diz respeito à valorização da disciplina enquanto área do conhecimento, fonte de saber capaz de promover a formação do sujeito. Agora, nesse novo ideal extremamente voltado ao competitivismo, a disciplina retoma os ideais higienista e militaristas de colocar-se a serviço da *hierarquização e elitização social* (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Essa nova abordagem dos ideais da Educação Física sustenta-se com base na *ideologia da tecnocracia militar e civil* que assume o poder em 1964. Nesse movimento de *tecnização da educação e da educação física*, agora a função da disciplina nada mais seria que a promoção de um desporto capaz de representar e trazer medalhas para o Brasil (GHIRALDELLI, 1991).

Para que esses objetivos fossem alcançados, difundiu-se por toda a nação uma ideia de culto ao *atleta-herói* a *ao individualismo*, que eram representados pelas figuras de pessoas comuns que com esforço próprio conseguiam se destacar e alcançar grandes objetivos. Essa ideia teve como base o entendimento de que todos eram capazes de *conquistar seu lugar ao sol*, configurando-se como uma estratégia política de alienação para um número cada vez maior de pessoas pobres, que tinham como única alternativa



espelhar-se nos *ídolos do esporte*, enxergando neles uma esperança de crescimento, dentro de uma estrutura social que de fato a oportunidade de se alcançar o enriquecimento por outros meios era praticamente impossível (GHIRALDELLI, 1991).

De acordo com Silva (1996), o fim do Estado Novo faz retomar as discussões acerca da educação no país, que agora começava a vislumbrar o retorno dos princípios democráticos. Pelo decreto 43.177/58 foi instituída a campanha nacional de Educação Física. Nesse novo projeto atribui-se à Educação Física a função de guiar a juventude por caminhos melhores:

Muitos são os meios mais indicados para combater o caminho errado seguido pelos nossos jovens, vítimas sobretudo da desagregação social da época. Todavia, achamos que as actividades físicas, nas quais os desportos devem predominar pelos atractivos e a vida sadia que eles oferecem, sejam dentre os meios os mais recomendáveis (ARAÚJO, 1960, p. 20 apud SILVA, 1996, p.186).

Essa campanha trouxe importantes conquistas para a Educação Física, pois:

A campanha, instituída em 1958, e a aprovação de novo Regimento para a Divisão de Educação Física, pelo Decreto Federal nº 49.639, de 30 de dezembro de 1960, contribuíram para que, na promulgação da LDBEN, a obrigatoriedade da Educação Física fosse consolidada nos ensinos primário e médio (SILVA, 1996, p. 186).

Ainda hoje esse ideal de admiração dos atletas- heróis é fortemente difundido no país, principalmente entre as camadas mais pobres da população. Basta perguntar a uma criança de uma comunidade carente seus sonhos para o futuro, muitos dirão que é ser jogador de futebol. Isso se dá em função da qualidade de ensino ofertado em muitos cantos do país, a falta de perspectiva é reflexo de um governo que quase nunca valorizou a educação enquanto promotora de crescimento social. As manobras políticas sempre se fizeram presentes, pois é na alienação do povo que se mantém a hierarquização social onde ricos se tornam sempre mais ricos e pobres se mantêm sempre mais pobres.

Com base na análise das tendências apresentadas anteriormente, até a década de 80, concordamos com Ghagas e Garcia (2011) ao denominá-las como *não críticas*, afinal todas foram colocadas a serviço do Estado como



instrumentos de reprodução de seus ideais, sendo forjadas para uma *formação ideológica e corporal* que eram imprescindíveis à manutenção dos princípios e necessidades de uma sociedade capitalista. Os autores ainda acrescentam que essas tendências tinham por objetivo dois pontos em comum:

- 1) a **dominação do corpo** (pelo exercício físico, eugenia da raça, identidade relacionada a ordem moral e cívica, melhoria na força de trabalho, controle do comportamento com vistas à saúde pública, preparação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, recuperação e manutenção da força de trabalho);
- 2) **manipulação ideológica** (relacionada a segurança e defesa da pátria com a colaboração civil por meio do esporte, senso de superioridade, obediência, consciência, homogeneização das mentes, transmissão de certos valores sobre a população, caráter e qualidades mínimas de um bom membro de família e bom cidadão, preparação vocacional) (GHAGAS; GARCIA, 2011, s/p).

A última tendência apontada por Guiraldelli (1991) trata-se de uma forma mais *autônoma*, no entanto, não deve ser por nós, considerada de fato “*pura*”. Apesar de ser conhecida por *Educação Física Popular*, não se tratou de algo pensado para o povo, mas sim, de algo que eventualmente poderia ser praticada pelo povo (GHIRALDELLI, 1991).

O autor atribui a denominação *Educação Física Popular* por ter sido gerada no seio de movimentos populares trabalhistas, *principalmente vanguarda do Movimento Operário e Popular*. Cresceu junto à luta dos partidos políticos que naquele período almejam a hegemonia política. Essa hegemonia da esquerda é inicialmente conquistada pelos *adeptos do anarquismo e anarco-sindicalismo*, posteriormente o PCB (*Partido Comunista Brasileiro*) toma esse posto hegemônico passando a influenciar principalmente as classes populares (GHIRALDELLI, 1991).

O autor acrescenta que, enquanto os anarquistas detiveram hegemonia, a Educação Física não *era vista com bons olhos*, no entanto, com o PCB frente ao *Movimento Operário Popular* iniciam-se no país novos movimentos em prol do desporto, principalmente dentro dos bairros populares, o que acaba atingindo um grande sucesso nessas comunidades (GHIRALDELLI, 1991).

Com relação aos movimentos que começaram a ser difundidos nas áreas urbanas, tendo a frente o movimento popular, a Educação Física e o



Desporto retomam seu lugar de destaque conforme demonstra Ghiraldelli Junior (1991, p. 34):

Por ocasião da formação, em diversos bairros das grandes cidades, dos Comitês Populares Democráticos, a questão Educacional e também a questão do Lazer e da Educação Física se integraram no rol de preocupações do Movimento Operário e Popular. Os Comitês, formados inicialmente no sentido de lutarem pela convocação da Assembléia Nacional Constituinte, rapidamente se tornaram agremiações reivindicadoras e organizadoras, que desejavam a participação do Poder Público na tarefa de construção de escolas, quadras desportivas, jardins de infância, praças etc.

No interior dessas comunidades, dentro desses movimentos difunde-se uma ideia de Educação Física de caráter mais lúdico, que não visava a competição, mas, sim a solidariedade entre os trabalhadores com vista a organização para a luta por uma sociedade mais democrática (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Para nós, o discurso de Ghiraldelli Junior (1991) contribui significativamente com os objetivos desses apontamentos históricos, por demonstrar que pode ter havido uma falta de imparcialidade da Educação Física na definição de seus conteúdos, sendo perceptível nos períodos apresentados pelo autor algum tipo de direcionamento político e/ou ideológico. Seu pensamento que reflete uma forte ideologia marxista, em muitos momentos acaba por nos confundir levando-nos a acreditar que estamos estudando a História Política do Brasil e não a História da Educação Física. No entanto, esse pensamento nos guia para a percepção de que, ainda hoje a falta de objetividade educacional da Educação Física repercute no ensino da disciplina por parte de um número significativo de professores.

Com o objetivo de refletir sobre essas questões e buscando compreender a influência marxista nos conteúdos disseminados atualmente pela disciplina, passamos a focalizar nossas análises para meados dos anos de 1980. Nesse período de acordo com Gilioli e Galuch (2014, p.2) ocorre “o movimento crítico da Educação Física, impulsionado pela abertura democrática, critica as funções até então desempenhadas pela Educação Física na sociedade, principalmente por contribuir para formar cidadãos

acríticos”. Nesse movimento existiam alguns representantes de orientação marxista, e foram eles os responsáveis pela formulação da tendência *crítico-superadora* que buscava uma maior reflexão acerca da cultura corporal em oposição às práticas vigentes que tinham como objeto a aptidão física e a saúde.

A principal crítica tecida a esse movimento estava relacionada em grande parte a um modelo de Educação Física característico do período de ditadura no país, em outras palavras, buscava combater o *tecnicismo esportivo* que havia se instaurado naquele período, sendo esse tecnicismo o grande responsável pelo esvaziamento dos conteúdos da disciplina. Corroborando com esse pensamento Gilioli e Galuch (2014, p.3) acrescentam que:

A abordagem crítico-superadora propõe um ensino em que os conteúdos da Educação Física sejam abordados de forma contextualizada em sua relação com a estrutura econômica, política e cultural das relações de produção capitalista, de forma a vislumbrar a possibilidade de indivíduos emancipados numa sociedade realmente emancipada.

A partir do momento de redemocratização do país e percebendo-se a necessidade de se repensar as práticas mecanicistas até então dominaram o ensino da Educação Física no Brasil, Darido (2008, s/p) sugere que:

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social porque passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente.

A autora aponta que atualmente podem ser encontradas diferentes tendências para descrever o momento em que vivemos, no entanto, todas elas possuem como objetivo romper com os paradigmas herdados pelas tendências passadas, galgando para a disciplina novos contornos e objetivos, mais adequados ao contexto histórico e à escola mais especificamente (DARIDO, 2008, s/p).

Dentre as principais tendências assinaladas por Darido (2008) destaca-se a “abordagem desenvolvimentista” que segundo a autora encontra-se melhor apresentado nos trabalhos de Tani et al. (1988) e Manoel (1994). Nesse tipo de abordagem “o movimento é meio e fim da Educação Física” e a



habilidade motora seu principal conceito. Para a abordagem desenvolvimentista:

Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se as demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (DARIDO, 2008, s/p).

Costa, Mendes e Santana (2012, s/p) acrescentam que “dentro da abordagem desenvolvimentista o foco de estudo permeia entre o desenvolvimento fisiológico, cognitivo e afetivo-social da criança”. Em linhas gerais, a abordagem desenvolvimentista fundamenta-se nos processos de aprendizagem motora, sendo o papel do professor de Educação Física levar o aluno a vivenciar diferentes experiências motoras com o objetivo de atingir habilidades cada vez mais aperfeiçoadas e em graus mais elevados. Desse modo:

O aluno não é visto em sua historicidade, em sua realidade sócio-econômica e cultural, o comportamento motor esperado é padronizado e organizado em etapas (taxionomia), e por fim, analisado pela sua individualidade e sistematizado para acompanhar o desenvolvimento do aluno (COSTA, MENDES, SANTANA, 2012, s/p).

Outra abordagem, que segundo Darido (2008) tem ganhado espaço é a “construtivista-interacionista”. Essa abordagem tem como principal colaborador o professor João Batista Freire, baseia-se no entendimento que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o mundo, além disso, nessa abordagem diferentemente da anterior, o movimento pode ser considerado um instrumento facilitador da aprendizagem de conhecimentos cognitivos como a leitura, escrita, matemática, etc.

A metodologia utilizada nas aulas deve contemplar jogos e brincadeiras lúdicas, principalmente aquelas que já fazem parte da vida das crianças, como por exemplo: as brincadeiras de rua, cantigas e brincadeiras de roda, jogos com regras, etc. Aqui, o jogo tem papel tem um papel importante sendo



“considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende” (DARIDO, 2008, s/p).

Outra abordagem apresentada pela autora é a “crítico-superadora” que possui representantes nas principais Universidades do país e um grande número de publicações a seu respeito, possui como influenciadores educadores como Libâneo e Saviani. Trata de questões relacionadas a poder, interesse e contestação. Sua pedagogia deve sempre priorizar questões relacionadas ao ensinar e a forma como adquirimos conhecimentos, tendo por base a contextualização e historicidade dos fatos, ou seja, a maneira pela qual a ação dos homens pode influenciar em fases históricas diferentes, ao longo do tempo. Nessa abordagem “a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira” (DARIDO, 2008, s/p).

A última abordagem apontada por Darido (2008) devido à relevância é a “abordagem sistêmica” ainda em fase de elaboração organizada por Betti (1991; 1994). Essa abordagem considera corpo/movimento o meio e fim da Educação Física escolar, em busca de uma especificidade que poderá ser alcançada a partir da introdução do aluno no mundo cultural da “cultura física”.

A abordagem sistêmica preconiza o princípio da “não exclusão”, pois entende que as aulas de Educação Física não deverão em suas atividades, excluir nenhum tipo de aluno ao tempo que deverá garantir o acesso de todas às aulas através de atividades diversificadas, permitindo assim uma gama maior de vivências e experiências proporcionadas pela prática do exercício físico (DARIDO, 2008, s/p).

Por fim, é válido acrescentar que a afirmação das propostas “progressistas” difundidas nos dias atuais na Educação Física escolar, tem encontrado inúmeros desafios sendo um dos principais a conquista da legitimidade no campo pedagógico.

Para Bracht (1999) as justificativas que legitimam a Educação Física Escolar sob uma ótica conservadora (aptidão física e esportiva) não se sustentam na atualidade. Ao analisarmos, por exemplo, a visão economicista





de educação (conservadora) que visa a preparação do aluno para o mercado de trabalho e, considerando os inúmeros avanços tecnológicos no processo produtivo, não se percebe mais a relevância da Educação Física Escolar que possa justificar incentivos e investimentos públicos com tal objetivo.

Outra perspectiva conservadora de legitimar a Educação Física na escola está baseada na “promoção da saúde”, no entanto, essa probabilidade não possui grande repercussão, uma vez que, é percebida a crescente privatização e individualização da saúde. Além disso, a oferta de existe hoje, uma grande oferta de possibilidade de consumo de práticas corporais oferecido por academias, escolinhas, clubes... Esses espaços permitem o acesso a diferentes práticas corporais e esportivas, sem que as mesmas estejam ligadas à Educação Física escolar (BRACHT, 1999).

Até aqui, compreendemos que estamos vivenciando um momento de transição da Educação Física, que parte de uma concepção mais corporal (fisiológica) para uma perspectiva de corpo com base nos preceitos culturais, históricos e sociais.

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania (BRACHT, 199, p.82).

Contudo, reafirmamos o entendimento que: “introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF” (BRACHT, 1999, p.83). Muitos foram os desafios encontrados pelos profissionais da Educação Física ao longo de sua história, sendo nítido o crescimento e valorização da área principalmente no ambiente escolar. Hoje, podemos afirmar que a disciplina é importante para a formação integral do aluno, deixando de estar atrelada apenas a uma concepção biológica, mas que em contrapartida, se abre para novas possibilidades, contornos e perspectivas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nossas considerações finais nos guiam ao entendimento de que a história pode ser uma fonte para se buscar esclarecimento acerca dos desafios atuais percebidos na Educação Física Escolar nos dias de hoje. Nossas análises apontam que, os caminhos trilhados pela disciplina no Brasil em muitos momentos esteve atrelado aos interesses econômicos e políticos do país, visando atender a um sistema econômico injusto e a um ideal de Estado em que a divisão de classes era a mais excludente possível.

Dessa forma podemos pensar que, a Educação Física durante muito tempo não esteve na escola com finalidades educativas, sendo muito recente o movimento de crítica a essas práticas tão distantes do que se espera de uma área do conhecimento presente no currículo escolar. Uma das severas consequências desse distanciamento entre os princípios educativos e a educação Física escolar está no esvaziamento percebido nos conteúdos e nas práticas difundidas ainda hoje em muitas escolas no país, sendo a sua superação o grande desafio da disciplina na atualidade.

Esse esvaziamento pode ter sido gerado, em grande medida pelo tecnicismo esportivo que teve seu auge no regime ditatorial, mas que deixou marcas tão profundas que ainda hoje não foram totalmente apagadas. Além disso, o movimento de crítica e rompimento com o tecnicismo esportivo ainda é muito recente, foi somente a partir de meados dos anos de 1980, que começaram a se questionar as práticas que limitam o campo de possibilidades da Educação Física e conseqüentemente, pensar novas possibilidades para a disciplina na escola.

A história nos faz compreender muitos dos estereótipos acerca do professor de Educação Física que permeiam as escolas, um senso comum que define esse profissional como profissional responsável por compartilhar um saber limitado ao “movimento pelo movimento”. No entanto, muitas vezes o próprio professor reforça tais estereótipos ao planejar aulas em que não está presente a leitura do seu tempo histórico e de sua real função dentro do espaço escolar. Além disso, percebemos que esse movimento ainda se faz presente, basta analisarmos as práticas atuais que tem marcado o ensino da Educação Física, com profissionais presos ao tecnicismo e ao esportivo.



Os avanços rumo a uma Educação Física Escolar mais democrática são perceptíveis, no entanto, a superação dos desafios que criam barreiras para a afirmação da disciplina enquanto uma área do conhecimento comprometida com a formação integral do aluno ainda caminha em passos curtos. Cabe ao professor realizar constantemente uma reflexão acerca do seu papel e principalmente do lugar da disciplina dentro do currículo escolar, buscando práticas de ensino comprometidas com os ideais de Educação e de Cidadão necessários frente aos inúmeros desafios da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHAGAS, Camila dos Santos; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Efdesportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 15, nº 154, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-no-brasil-tendencias-constituídas.htm>> Acesso em: 27 mai. 2016.

COSTA, Erika Mendes; COELHO, Michele Cristina; SANTANA, Cássio Bonavenoto. A Educação Física na Educação Infantil: uma perspectiva desenvolvimentista. **efdesportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, n 164, jan. 2012. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd164/a-educacao-fisica-na-educacao-infantil.htm>> Acesso em: 13 mai. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. As principais tendências pedagógicas da Educação Física Escolar a partir da década de 80. **Motricidade.com: Portal dos professores e profissionais de Educação Física e Desporto**, ago. 2008. Disponível em: < <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/04/as-principais-tendências-pedagógicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2018.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.



GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Belanda. Livro didático público de Educação Física: Potencial formativo. **Imagens da Educação**. v. 4, n. 1, p. 1-11, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22208>> Acesso em: 01 out. 2017.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE/article/view/172/181>> Acesso em : 26 de mai. de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. Coleção Espaço, 3º ed., São Paulo: Edições Loyola, 1991.

SILVA, Dirce Maria Correia. **Escola de Educação Física do Espírito Santo: Sua história, seus caminhos: 1931 – 1961**. 1996, 278 f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

### **Gleisiele Saraiva Rangel**

gleisyrangel@hotmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. UFES - Campus São Mateus. Graduação em Educação Física.

### **Maria Alayde Alcântara Salim**

maria.salim@ufes.br

Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), Especialista em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), Mestrado em Educação – PPGE/CE/UFES (2001), Doutorado em Educação - PPGE/CE/UFES (2001). Atualmente é professora adjunto IV no Departamento de Educação e Ciências Humanas e professora permanente do Programa de Pós – Graduação em Ensino na Educação Básica – DECH/PPGE/CEUNES/UFES.

Recebido em: 03/10/2017

Aprovado em: 23/11/2017



# Saberes e Práticas Educacionais Inclusivas<sup>1</sup>

Elizete Costa dos Santos Oliveira

Resumo: O enfoque deste trabalho está voltado para a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas salas de aula de ensino comum, práticas que impulsionam a inclusão. Ganha ênfase o saber-fazer docente e o reconhecimento de que o principal mediador da aprendizagem é o professor. Tem por objetivo analisar como as práticas e saberes docentes auxiliam no processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio de relatos de professores. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, tendo como instrumento de coleta de dados os relatos de experiências, cuja a análise de conteúdo deu-se a partir dos relatos das práticas das professoras com os alunos com deficiência. O quadro de sujeitos participantes da pesquisa se constituiu de 09 (nove) professoras que lecionam para alunos com deficiência em 06 (seis) escolas da rede pública municipal de Teixeira de Freitas – Bahia. Os resultados mostram que o processo de inclusão foi impulsionado por meios da prática e mediação desenvolvida pelas professoras no contexto escolar.

Palavras-chave: Práticas Inclusivas. Relatos de Experiências. Mediação e Aprendizagem.

## Inclusive Educational Practices and Knowledge<sup>2</sup>

Abstract: The emphasis of this work is focused on the pedagogical practice developed by teachers in common teaching classrooms, practices that promote inclusion. Emphasis is placed on teacher's expertise and on the recognition that the main mediator of learning is the teacher. It aims to analyze how the teaching practices and knowledge help in the schooling process of students with disabilities, based on teachers' reports. The research is qualitative, with an ethnographic approach, having as an instrument of data collection the experience reports, whose analysis of content was based on the reports of the teachers' practices. It presents reflections based on the cultural historical perspective of Vygotsky, who advocates that learning occurs through social interactions. The table of individuals participating in the research is comprised of 09 (nine) teachers who teach for students with disabilities in 06 schools in the municipal public network of Teixeira de Freitas - Bahia. The results show that the inclusion process was driven by the practice and mediation developed by the teachers in the school context.

Keywords: Inclusive Practices. Experience Reports. Mediation and Learning.

---

<sup>1</sup> Este artigo relembra os relatos de experiências docentes apresentados na Dissertação de Mestrado intitulada "Saberes e Práticas no Processo de Inclusão Escolar no Município de Teixeira de Freitas, BA", defendida e aprovada, em 08 de março de 2016, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), São Mateus, Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> This article recalls the reports of teaching experiences presented in the Master's Dissertation entitled "Knowledge and Practices in the School Inclusion Process in the Municipality of Teixeira de Freitas, BA", defended and approved, on March 8, 2016, at Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), São Mateus, Federal University of Espírito Santo.



## INTRODUÇÃO

Direcionar o olhar para a inclusão dos alunos com deficiência é um assunto desafiador e de grande importância que implica no reconhecimento da existência da diversidade na escola. A inclusão no âmbito escolar não se faz apenas com a matrícula da pessoa com deficiência na escola de ensino comum, mas, na garantia da participação efetiva desse aluno, envolvendo-o nas atividades propostas, utilizando-se de todas as possibilidades para que possa aprender.

A educação escolar deve ser organizada numa perspectiva inclusiva, por isso, as pessoas com deficiência não podem ser atendidas apenas em espaços segregados e separados da escola de ensino comum, valorizando a interação entre os alunos em turmas heterogêneas. Para compreendermos melhor a importância da relação com o outro no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, optamos por refletir na perspectiva histórico cultural, fundamentada na teoria de Lev Semionovitch Vygotsky<sup>3</sup>. Nessa abordagem é indicado que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, da convivência com o outro. Assim, o desenvolvimento humano é impulsionado pelas relações sociais, pela mediação do outro e pelos signos da cultura.

Na perspectiva histórico cultural o professor tem papel fundamental no processo educacional, sendo o principal mediador da aprendizagem. Dessa relação é possível desenvolver e aprender sempre, independente da condição em que se encontra uma pessoa. A mediação do professor é de extrema importância, pois pode favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, contribuindo com o processo de inclusão escolar. A mediação é entendida por Oliveira (1993) como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo.

Dentro dessa ótica reconhecemos a importância do professor como mediador da aprendizagem, o que nos leva a refletir na prática docente, considerando que ele pode contribuir ou não para a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>3</sup> Há muitas transliterações para a grafia deste nome, por isso foram usadas diversas escritas conforme as obras consultadas.



O professor é único em sua prática e essa concepção é afirmada por Jesus (2002, p. 97):

Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos.

A defesa de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada é uma das concepções vigotskianas mais importantes para reflexão sobre a prática docente. O conceito de mediação é utilizado por Oliveira (1993, p. 26) indicando que “Mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada [...]”. Entendendo a importância da mediação do professor para a aprendizagem dos alunos é que apresentaremos neste artigo relatos de práticas educacionais inclusivas.

A proposta de reunir relatos de práticas educacionais inclusivas surgiu a partir da realização de um encontro de reflexão e estudo em Educação Especial/Inclusiva promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas no dia 27 de junho de 2014. Nesse referido encontro, a pesquisadora lançou o convite para que os professores presentes participassem como sujeitos de uma pesquisa de mestrado, e relatassem suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência.

Os relatos apresentados descrevem sobre as práticas de 09 professoras da rede pública municipal de Teixeira de Freitas - BA, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que aceitaram socializar as experiências vivenciadas em sala de aula de ensino comum com alunos que apresentam deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Assim, as professoras enviaram os relatos de suas experiências por e-mail e assinaram um termo autorizando a transcrição das falas, bem como a divulgação dos relatos.

O contato direto e frequente com o cotidiano dos professores da rede pública municipal de Teixeira de Freitas, fez-nos optar pela pesquisa de

natureza qualitativa, do tipo etnográfica. No tratamento e análise dos dados lançamos mão da Análise de Conteúdo como instrumento para interpretação de dados.

De acordo com Bardin (2009) a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação, que tem por objetivo interpretar as comunicações manifestadas pelo grupo participante. Na Análise de Conteúdo é preciso fazer a leitura flutuante de todo o material coletado. “Esse procedimento é importante para tornar o pesquisador familiarizado com as informações obtidas” (GIL, 2010, p. 131).

O principal objetivo dessa pesquisa é analisar como as práticas e os saberes docentes auxiliam no processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio de relatos de professores e identificar a mediação do professor no processo de escolarização o aluno com deficiência. Os relatos de experiências foram minimizados para respeitar o espaço destinado a escrita desse artigo, conservando os trechos mais relevantes.

### **Relatos de Experiências Inclusivas**

As professoras Carla, Maria Clara, Maria das Graças, Marisa, Ellen, Lorena, Natália, Karine e Regiane constituíram nosso quadro de participantes da pesquisa. As professoras que aceitaram o convite para participarem da pesquisa enviaram os relatos de suas práticas por e-mail e depois foi realizado um encontro para refletirmos sobre as práticas. Os nomes das professoras, dos alunos e das escolas são fictícios para manter o anonimato dos participantes. A seguir destacaremos os relatos das práticas das professoras.

### **RELATO 1 - PROFESSORA CARLA**

A professora Carla tem formação inicial em Pedagogia e curso de Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional. Trabalha no município há 18 anos, atualmente exercendo a docência na Educação Infantil na escola Lápis Lázuli. A professora Carla enfatiza o amor e carinho permeado na prática docente. A professora destaca a prática com o aluno João, Érica e Flávio como podemos analisar no seu relato que se segue:





## MAIS QUE APRENDIZAGEM DE PASTAS

Eu já trabalhei com muitas crianças especiais, a minha trajetória de trabalho com alunos especiais começou nos anos noventa, porém na década de noventa a gente trabalhava com as crianças especiais, mas não tinha o foco que tem hoje. Não existia um interesse do professor em saber o que o aluno tinha. Uma aluna que marcou bastante minha vida profissional foi Érica. Segundo o pai, ela falava em casa e até cantava em inglês, mas na escola não falava com ninguém. Quando foi matriculada na minha turma ela me inquietava muito. [...]

O fato é que Érica só falava para mim, em segredo. Então para confirmar o que estava falando, a família procurou uma psicóloga que usou a dinâmica do espelho e com a psicóloga, ela também falou. A partir daí foi diagnosticado que Érica tinha pânico do social [fobia social] e sabendo o que ela tinha pude ajudá-la melhor.

Conto essas experiências para dizer o quanto vale a pena trabalhar com alunos especiais. A criança especial sofre, assim como o pobre, como o preto e de certa forma ela é discriminada. Só um olhar de amor, carinho e cuidado, faz o aluno aprender. Tenho dezoito anos de docência e essas crianças vão passando na nossa vida, fazendo-nos enfrentar desafios diferentes.

Nesse ano de 2014, no mês de março, a diretora me disse que a escola iria receber um aluno com autismo, chamado Flávio e que a secretaria tinha indicado que o aluno fosse matriculado em minha turma. Com a chegada dele eu fiquei perdida de novo, fui para leitura, fui ler sobre autismo, procurar entender o que era autismo, suas características. E como sempre, quando chega o meio do ano a gente começa a se culpar: “Meu Deus! Eu não fiz nada!” Quando conversei com a especialista do CREI, ela me disse: “Sossega sua alma, esse menino é outro”.

[...]

Na parte da aprendizagem que tanto me angustiava, reconheço que gostaria de fazer mais, principalmente quando olho as pastas de atividades vazias, me dá um sentimento de incapacidade, mas, cheguei à conclusão que eu consegui mais que aprendizagem de pastas.

[...]

### Refletindo sobre o relato 1

No relato da professora Carla, destacamos a mediação como uma das mais importantes ações. A aluna Érica apresentava fobia social e a ação mediada colaborou para que ela conseguisse superar o medo. Na tentativa de



estabelecer um diálogo com a aluna, a professora partiu do contexto social, abordando situações vividas pelas duas, como as preferências alimentares. Mesmo desconhecendo as causas pelas quais a aluna não verbalizava, a professora procurou alternativas para solucionar o problema.

Em relação ao aluno Flávio, a professora demonstrou uma insegurança gerada pela falta de conhecimento sobre o autismo. Ao ser informada sobre a chegada do aluno na turma a professora apresentou alterações físicas e emocionais, como o medo, dores na barriga, insônia, ansiedade e aflição. Contudo, demonstrou desejo em aprender sobre o autismo e, por isso, procurou por conta própria informações para poder realizar uma prática pedagógica voltada para ajudar o aluno.

Compartilhando as reflexões de Jesus (2006) em relação à importância da formação do professor: “[...] faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (JESUS, 2006, p. 97).

É na prática pedagógica que o docente pode influenciar na aprendizagem do aluno, colaborando para que as maiores dificuldades sejam superadas. No relato apresentado, a professora demonstra ter sido tomada pelo medo do desconhecido. Porém, comprometida com a aprendizagem, encontrou alternativas possíveis que contribuíram para a superação das limitações do aluno, foi experimentando diversas estratégias no trabalho com os alunos e obteve bons resultados.

No entanto, é indispensável que os docentes recebam formação e informação para realizar as práticas. Os conhecimentos teóricos podem colaborar para o fortalecimento da qualidade do ensino, propiciando ao professor uma compreensão acerca das limitações dos alunos e conhecendo formas de mediações que possibilitem melhores avanços.

## **RELATO 2 - PROFESSORA MARIA CLARA**

A professora Maria Clara tem formação inicial em Pedagogia e curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha no



município há 16 anos, atualmente exercendo a função de professora da Escola Municipal de Educação Infantil Turmalina Amarela. A professora Maria Clara aponta novas possibilidades de ensino, reforçando que é preciso romper as barreiras para inclusão através do conhecimento, acolhida e principalmente um novo olhar para o outro e para si mesmo, como podemos verificar no seu relato:

ENXERGAR A SUBJETIVIDADE DO ALUNO: primeiro passo para incluir

*Quando é matriculado na escola um aluno com deficiência, a direção faz uma apresentação daquele aluno, mostra os laudos, fala da família e das deficiências. Depois procura um professor que julgam ter “perfil para trabalhar com aluno com deficiência” e fala “você terá 17 alunos e mais um com deficiência”. O aluno com deficiência é destacado nas falas de muitos profissionais da escola que dão tanta ênfase a deficiência, as limitações e esquecem de enxergar a subjetividade do aluno.*

[...]

*Eu precisava aprender a lidar com essa diferença na turma, mas optei em não o limitar.*

[...]

*Compreendo que a escola ajuda Marcos a aprender e desenvolver-se, a interação com a turma contribui para que sua linguagem fique cada vez mais clara e coerente. Consegue até expor ideias de forma coordenada, ampliando de forma significativa os seus conhecimentos. Nos projetos desenvolvidos na turma, procuro garantir sua participação, por exemplo, no Projeto de Linguagem “Parlenda” e o Projeto “O livro da Vida” ele participou de maneira satisfatória de todas as atividades, claro que necessitou em alguns momentos da minha intervenção.*

[...]

*Quanto à deficiência? Às vezes até esqueço que ele possui. Reconheço sua singularidade, mas, acredito que é possível uma educação que contemple a todos. Tenho um olhar diferente à inclusão, eu acredito que para acontecer depende muito do professor, é preciso estar aberto.*

## Refletindo sobre o relato 2

O mais importante não é ter foco na deficiência, mas atentar-se para o potencial que o aluno possui para aprender e desenvolver-se. Ao envolver o



aluno nas atividades realizadas durante a aula, a professora Maria Clara procurou estabelecer a interação de Marcos com a turma e com ela mesma e esse resultado foi percebido por meio dos avanços conquistados pelo aluno.

Ao afirmar que esquece a deficiência do aluno, a docente reflete uma prática pedagógica baseada na perspectiva histórico cultural, pois indica que seu modo de conceber a aprendizagem é cultural. Mantoan (2015) indica que a inclusão não prevê métodos para que os docentes trabalhem os diversos tipos de deficiências separadamente, mas, reforça que os alunos aprendem no seu limite.

Como Padilha (2007, p. 33) entendemos que “[...] compreender o desenvolvimento humano, ‘sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos’; compreender como as pessoas enfrentam as suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças”.

A docente Maria Clara, por meio de seu relato, ensina-nos que a prática inclusiva é aquela que compreende que todo aluno tem potencial para aprender e pode superar suas limitações. “Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos” (PADILHA, 2007, p. 183). Portanto, não existem limites estabelecidos, a aprendizagem pode acontecer se o professor tiver um olhar prospectivo, ou seja, enxergar para além das dificuldades apresentadas.

### **RELATO 3 - PROFESSORA MARIA DAS GRAÇAS**

A professora Maria das Graças é graduada em Pedagogia com experiência de 35 anos de experiência docente, atualmente exerce o cargo de docente na Escola Municipal Ametista Lilás, também trabalha como docente em uma escola privada. A professora Maria das Graças relata sobre as mudanças que ocorreram na vida pessoal, a partir da inclusão do aluno Rafael. Através do relato da prática a mesma destaca a importância do trabalho diferenciado para atender às necessidades do aluno.

RAFAEL, UM ANJO EM MINHA VIDA

*Tenho 35 anos de educação, em julho do ano que vem eu já posso me aposentar por tempo de trabalho. Deus me concedeu*



*uma graça esse ano. Nós temos desde ano passado Rafael, e a trajetória dele no ano passado me incomodou muito, mas eu não podia fazer nada, porque ele não era meu aluno, eu poderia dar dicas. Neste ano, diretora falou que Rafael ia ser meu aluno. Não que não aceitaria Rafael, mas achei que eu não tinha possibilidades para trabalhar com ele.*

[...]

*Rafael é o anjo da minha vida, eu sinto prazer em tê-lo na minha sala. Ele me ajudou a ser melhor mãe, ser melhor professora para meus alunos, saber ver a diferença do outro, ele me ensinou que eu sou uma pessoa perfeita, porque eu não me aceitava e passei a me aceitar a partir do momento que comecei a trabalhar com Rafael. Hoje tenho uma auxiliar que não me deixa trabalhar sozinha, trabalhamos juntas. Antes Rafael gritava o tempo todo, hoje eu explico os conteúdos, ele participa das rodas de conversa, participa de tudo que faço. Os alunos no início sentiam repugnância quando Rafael passava ou chegava perto, eles corriam. Agora eles aceitam Rafael, interação, brincam juntos.*

*[...] Rafael possui Síndrome de Petrus, autismo e deficiência visual. Eu precisei fazer muitas mudanças, trabalho diferenciado para que ele avançasse e ele desenvolveu bastante. Nos momentos em que trabalhava os conteúdos escolares com a turma, procurava pensar numa forma de não o deixar de fora. Antes da aula preparava materiais em alto relevo, para que ele pudesse tocar. Rafael gostava muito de trabalhar com tintas, então, oferecia folhas de papel e tintas para que pudesse de alguma forma se expressar.*

### **Refletindo sobre o relato 3**

Para atender às especificidades do aluno Rafael, a professora Maria das Graças elaborou atividades diferenciadas, utilizando estratégias que favorecessem o aluno, levando em consideração as habilidades como o gosto pela pintura e música. O relato nos faz refletir na importância da capacidade docente em buscar diversas alternativas para ensinar “A aprendizagem, nessas circunstâncias, é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos” (MANTOAN, 2015, p. 66).

Na proposta inclusiva não pode existir um modelo único de ensino ou de aprendizagem, mas cabe ao professor buscar novas possibilidades para que o aluno consiga avançar. Ficou claro que a diversidade de atividades trabalhadas transformou a sala de aula e contemplou todos os alunos.



## RELATO 4 - PROFESSORA MARISA

A professora Marisa tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 15 anos, atualmente exercendo a docência no 1º Ano do Ensino Fundamental na escola Municipal Diamante Cristalino. No depoimento a professora relata que a presença do aluno com deficiência a fez encontrar novas maneiras de ensinar, como podemos analisar no seu relato que se segue:

### NOVAS MANEIRAS DE ENSINAR

*Sou educadora há quinze anos, trabalhando na mesma escola, comecei a lecionar na turma do Fundamental II, posteriormente fui lecionar nas Fundamentais I - Séries Iniciais. Em cada ano sempre me deparei com alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos que eu não conhecia. Ficava aflita, pois não sabia o que fazer para ajudá-los. É muito complexo trabalhar com aluno especial e eu não tinha conhecimento!*

*Nesse ano de 2014 recebi dois alunos autistas Emanuel e Rogério.*

[...]

*Rogério teve muita sorte de pertencer a uma família dedicada. Seus pais percebendo logo que ele tinha algo, procurou ajuda e desde os quatro anos de idade ele recebe atendimento especializado.*

[...]

*Desde o começo eu deixei claro para mães que eles iriam aprender a cumprir as regras estipuladas para turma. Acredito que é importante que eles aprendam as regras da turma, da escola e sabia que podia exigir um pouco mais deles, porque eles tinham muito a conquistar.*

*Algumas vezes é preciso esquecer a deficiência e focar na capacidade do aluno.*

[...]

*Já Emanuel é o oposto de Rogério, o grau de autismo dele é um pouco mais severo, no início ele não conversava direito, não usava o banheiro, fazia xixi onde estava e sua mãe tem uma postura protetora, impedindo que Emanuel se desenvolva*

[...]



*O trabalho com Emanuel foi desafiador, [...]. Continuei persistindo para que conseguisse segurar o lápis, fiz uma adaptação com emborrachado e segurava junto com ele no lápis, mas não tivemos êxito. Não desisti dele e comecei a mostrar como devíamos segurar pedindo para repetir a posição feita por mim, mas, no entanto, sem adaptação.*

[...]

*Com o aprendizado de ambos ficou nítido que é possível a inclusão, não estou falando que é fácil, mas é possível.*

#### **Refletindo sobre o relato 4**

Padilha (2007) indica-nos que, mesmo apresentando limitações, os alunos com deficiência conseguem aprender e desenvolver-se. A partir do contato com os colegas e com a professora, os alunos apresentaram mudanças que foram refletidas na vida social.

A adoção de diferentes práticas para ensinar aconteceu porque a docente permitiu que a aprendizagem acontecesse por outras vias. Ou seja, ela organizou procedimentos pedagógicos que tinham significado para os alunos, proporcionando a aprendizagem.

A pesquisa sobre autismo e psicose infantil realizada por Vasques (2003), aponta a existência de um comportamento de estranheza e situação de desconforto entre professores, escola e demais alunos ao encontrar-se com crianças e adolescentes com autismo. “Muitas dessas dificuldades decorrem, certamente, do estigma advindo dos diagnósticos de autismo ou psicose infantil. Essa situação surge, sobretudo, quando os diagnósticos circulam através de pareceres ou laudos médicos” (VASQUES, 2003, p. 87).

Vasques e Baptista (2006, p.157) afirmam que “Os sintomas, [...] não devem ser tomados isoladamente e merecem ser continuamente contextualizados na busca de compreensão sobre o que podem estar nos apontando”. No entendimento de Vasques (2009), para pensar em inclusão é necessário ressignificar o modelo educacional existente, compreendendo que a diferença não é sinônimo de desigualdade, doença ou incapacidade.

A professora Marisa trilhou essa proposta por meio de sua ação docente que não se estruturou nos laudos médicos, mas em uma prática que viabilizou



a aprendizagem, colaborando significativamente com o processo de escolarização dos alunos com autismo.

## RELATO 5 - PROFESSORA ELLEN

A professora Ellen tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 15 anos, atualmente exercendo a docência no 2º Ano do Ensino Fundamental na escola Municipal Diamante Cristalino. No relato são apresentadas as estratégias utilizadas para que uma aluna com deficiência conseguisse realizar as atividades propostas. O exemplo da docente ensina-nos que a inclusão não acontece rapidamente, mas com persistência e esperança.

INCLUSÃO: esperança e persistência

*No turno matutino tinha um aluno especial, porém eu queria descobrir o que ele tinha porque não tinha laudo. Os pais até buscaram ajuda médica, mas segundo os mesmos, o filho não apresentou nenhum problema de cabeça. O aluno continuava na escola sem que soubéssemos o que tinha, ele falava com dificuldades, era muito difícil compreendê-lo. Os avanços não foram conquistados de uma hora para outra, a inclusão foi resultado da esperança e da persistência do trabalho cotidiano.*

*Tive também uma aluna chamada Marta que tem Síndrome de Down, não parava quieta, saía da sala e corria a escola inteira, era muito difícil fazer com que realizasse alguma atividade.*

[...]

*Ficava aflita porque Marta não acompanhava os conteúdos trabalhados e seu desempenho era bem abaixo do nível da turma, não tinha controle de suas necessidades [fisiológicas], não pedia para ir ao banheiro. Contudo, sabia que existiam coisa que ela poderia aprender, com o passar do tempo Marta já conseguia ficar na sala, estava falando algumas palavras.*

### Refletindo sobre o relato 5

Para Vigotski (2007), através da zona de desenvolvimento proximal podemos delinear o futuro de uma criança não somente do seu estado de desenvolvimento, mas do processo de maturação, ou seja, no que ela poderá alcançar futuramente. Nesse sentido, “[...] a zona de desenvolvimento proximal





caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Dentro dessa perspectiva concordamos e entendemos que “A zona de desenvolvimento proximal permite vislumbrar o desenvolvimento mental de modo prospectivo, olhando para o futuro e não somente para o que já foi alcançado” (GONÇALVES, 2008a, p. 84).

Os avanços conquistados pela aluna Marta só foram possíveis porque a docente teve um olhar prospectivo em relação à condição da estudante, permanecendo ao seu lado para orientá-la naquilo que ainda não conseguia resolver sozinha, como segurar o lápis até que a aluna conseguisse perceber os limites do desenho. Segundo Gonçalves (2008b, p. 24) “É exatamente nesse sentido que a mediação pedagógica pode favorecer o aprendizado dos alunos”. Assim, indubitavelmente, a mediação da professora favoreceu o aprendizado da aluna.

## RELATO 6 - PROFESSORA LORENA

A professora Lorena atualmente leciona na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental I na escola Municipal Diamante Cristalino. Tem formação inicial em Pedagogia e exerce a função de docente no município de Teixeira de Freitas há 11 anos. A professora utilizou estratégias para superar o medo apresentado pela aluna. No relato a seguir, podemos perceber que a mediação e criatividade da professora resultaram em novas aprendizagens.

### DANDO CORDA À INCLUSÃO

Minha aluna era hiperativa e eu sempre trabalhava com ela as mesmas atividades que utilizava para toda a turma, precisava deixá-la o tempo todo perto de mim, isso me sugava muito. Precisava explicar que era preciso esperar que existem momentos para cada coisa. A aluna tinha pânico de ir ao banheiro sozinha, eu não compreendia aquela reação, nem com os colegas ela queria ir, era só eu quem podia levá-la. Era muito complexo resolver aquela situação, pois, tinha que deixar a turma de 1º Ano sozinha enquanto atendia a aluna.

Tive a ideia de amarrar uma cordinha no meu braço, levava a aluna ao banheiro e ficava pelo lado de fora, expliquei para ela que se precisasse de mim era só puxar a cordinha que ia imediatamente. Ela testou para ver se eu ia e eu fui. Com essa



cordinha amarrada ao meu braço ela estava mais confiante, algum tempo depois quando estava um pouco mais segura, mudamos para que uma colega da turma pudesse acompanhá-la, avançamos sem pressa até conseguir que ela fosse sozinha.

## Refletindo sobre o relato 6

61

A professora Lorena surpreende-nos ao relatar que utilizou uma corda amarrada no braço para transmitir confiança a aluna que sofria por medo quando utilizava o banheiro sozinha. Nesse caso entendemos que houve a utilização de instrumentos culturais (signos) que favoreceram o desenvolvimento da aluna. “A memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada” (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

Com intuito de clarificar como ocorre o processo de aprendizagem traremos as considerações feitas por Vigotski (2007, p. 58):

Um processo interpessoal é transformado num processo de intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, de, pois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos.

De acordo com o autor, o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações com o meio social. Rego (1995, p. 61), também nos explica sobre a importância da interação social: “Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que delimita e atribui significados a realidade”. No processo de interação com outras pessoas, aumentou as chances para a aluna aprender, pois quanto mais interagia com a professora e com os colegas as limitações causadas pela deficiência foram amenizadas.

Outra questão que merece destaque no relato da professora Lorena diz respeito às aprendizagens extracurriculares, que estão para além dos currículos acadêmicos, mas acontece nos espaços escolares. Chamamos atenção para o papel do professor mediador também de outras aprendizagens, que vai muito além do ensinar a ler e escrever. A aluna em foco aprendeu, por



meio de uma ação mediadora da professora, a superar os seus próprios medos e insegurança.

## RELATO 7 - PROFESSORA NATÁLIA

A professora Natália tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 08 anos, atualmente exercendo a docência na Educação Infantil na escola Topázio Azul. A professora relata a aprendizagem do aluno Aylton, destacando a importância da convivência e do relacionamento com os colegas, como podemos analisar:

62

### IMITAÇÃO, SINÔNIMO DE APRENDIZAGEM

Eu tenho um aluno chamado Aylton, 5 anos, com autismo, ele chorava demais no início do ano, se jogava no chão, empurrava as cadeiras, gritava muito e quanto mais eu olhava para ele, gritava mais. Muito aflita, eu não sabia o que fazer, tentava me aproximar e Aylton entrava em desespero, algumas vezes eu também desesperava. Quando a mãe chegava com Aylton na escola, eu percebia muita insegurança dela, ela chorava ao deixar o filho: “Está vendo porque eu desisto de levá-lo para escola, como é difícil para eu vê-lo nessa situação? Não vou à igreja, porque ele grita muito”. Fui dizendo que era tudo novo para ele por isso, reagia assim, pedi para não desistir de deixá-lo na escola.

[...]

Precisamos acreditar que todos são capazes de aprender. Ele já se comunica, antes não falava nada, quando chega à sala dá bom dia para todos. É muito gratificante vê-lo participando das culminâncias dos projetos escolares, mais tranquilo, à vontade na turma, é um Aylton novo menino!

Eu sempre dou as mesmas atividades para todos, mas as estratégias são diferentes, tenho prazer de abrir o caderno dele e dizer: “Olha que lindo! Parabéns!” Valorizo o fato de estar participando das aulas e fazendo as atividades mesmo que do seu jeito. Sei que não é fácil fazer uma educação inclusiva, mas é gratificante.

### Refletindo sobre o relato 7

O relato permite-nos refletir sobre a capacidade que o cérebro tem para armazenar as experiências vivenciadas. Para Vigotski (2014) o cérebro possui uma plasticidade e, dependendo das interações vividas, conservará as marcas,



mudando sua estrutura. “Desse modo, o nosso cérebro constitui-se em um órgão que preserva nossas experiências já vividas e facilita a repetição” (VIGOTSKI, 2014, p. 2). Na experiência do aluno Aylton a mediação de sua professora possibilitou que marcas fossem apropriadas pelo seu cérebro, constituindo-se em aprendizagem da cultura e dos modos vivenciados na sala de aula.

Sobre as marcas deixadas pelas experiências vividas, apresentaremos a exemplificação feita pelo próprio do autor na citação a seguir:

No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com uma folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar da dobra fica uma marca que é o resultado da modificação produzida; a marca da dobra ajudará na repetição dessa mesma modificação no futuro. Basta soltarmos a folha para que ela dobre no mesmo lugar onde ficou essa marca (VIGOTSKI, 2014, p. 2).

A imitação também merece destaque nessa reflexão, devido sua importância no papel do aprendizado das crianças. “A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito” (REGO, 1995, p. 111). Quando a professora saiu da sala de aula, o aluno brincou imitando-a, com isso, demonstrou que aprendeu não apenas gestos, mas comportamentos, regras e valores. Nesse sentido, a imitação não deve ser entendida como mera cópia ou repetição mecânica, mas, como uma ação que possibilitará a internalização de fatores influentes no comportamento e no desenvolvimento.

## **RELATO 8 - PROFESSORA KARINE**

A professora Karine tem formação inicial em Pedagogia e trabalha no município há 22 anos, atualmente exercendo a docência na Educação Infantil na escola Topázio Azul. A professora sinaliza a necessidade do acompanhamento e apoio da família à escola e aborda sobre a inversão dos papéis. No relato a seguir podemos verificar como ela através da mediação contribuiu para que o aluno conquistasse a autoconfiança.

A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA ESCRITA E DA LEITURA



Tenho dois alunos com deficiência este ano, um no matutino e outro no vespertino. O do matutino chama-se Alisson, ele é deficiente visual. No vespertino tenho Eduardo, ele é autista. Começo falando do Alisson porque considero que foi um trabalho muito árduo no início. Eu realmente me sentia sugada por Alisson, pois não tenho cuidadora e precisava acompanhá-lo ao banheiro, o pior que para isso deixaria a turma sozinha toda vez que necessitasse. A situação de Alisson era difícil, pois ele fazia as necessidades fisiológicas na roupa e por essa razão as crianças não queriam ficar perto dele. Ao iniciar o ano letivo foi uma grande discussão entre os professores, pois ninguém queria ficar com ele, devido à mãe que tinha fama de difícil. As colegas sugeriram que eu ficasse com o aluno por me considerar uma pessoa calma, então eu disse que iria tentar, mas, solicitei que todas me ajudassem com a mãe. Nesse caso, é importante o empenho da família para ajudar o filho, mas eu percebia que a mãe não cuidava do filho como deveria, [...].

Pedi para que quando sentisse vontade levantasse e saísse da sala e eu sem falar nada com a turma o seguiria até o banheiro para auxiliá-lo. Essa estratégia funcionou bem.

[...]

No vespertino, o aluno Eduardo que é autista desenvolveu muito, para desenvolver o trabalho com ele eu contava com o ajuda de uma cuidadora. Nos primeiros dias de aula, ele não me olhava, não conversava, vivia isolado no seu mundo. Não lanchava, levava o lanche e voltava com tudo para casa. Fiz o seguinte, comecei a abrir a lancheira dele, mostrava o lanche para os colegas e dizia: - “Olha gente que legal o lanche de Eduardo, que maravilha! Vamos aplaudir! Eu vou lanchar com Eduardo”. Ele ficava olhando para mim de cara fechada, agora tudo mudou, come e repete o lanche da escola, o dele até me oferece!

Os alunos já desenvolveram muito, não apenas na aprendizagem de escrita e leitura, mas na interação. Eles participam de todas as atividades propostas, inclusive apresentações em datas comemorativas. É gratificante, trabalhar com os dois.

### **Refletindo sobre o relato 8**

O papel social familiar não foi assumido pelos membros da família do aluno e sim pela professora, os papéis se invertem. Sobre a importância dos papéis sociais concordamos com Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 23) quando indicam que “Os papéis sociais permitem-nos compreender a situação



social, pois são referências para a nossa percepção do outro, ao mesmo tempo em que são referências para o nosso próprio comportamento”.

Esse relato nos impulsiona a repensar como vem acontecendo a relação família e escola e “Refletir sobre a relação da família e escola, implica admitir, e, na nossa perspectiva, questionar a condição hegemônica da instituição escolar nas relações que estabelece com os familiares dos alunos” (SOBRINHO, 2009, p. 68). Ações como a criação de grupo de familiares, conselhos, encontros, etc., podem fortalecer o vínculo entre escola e família, reforçando que juntas alcançarão melhores resultados.

Refletimos também sobre a prática docente desenvolvida com o aluno com autismo, nos é relatado que o mesmo ficou isolado no início do ano letivo, ou seja, vivia no seu mundo particular, sem interagir com a professora e colegas. Diante do desafio, a professora Karine não hesitou em aproximar-se e começou a interagir com o aluno, conquistando a sua confiança. Dando ênfase ao olhar da professora à singularidade do aluno com autismo, utilizamos as palavras de Vasques (2009, p. 21) “Há um segredo, uma significação a ser desvendada, uma verdade oculta, dissimulada, encoberta, que determina, que faz calar e falar... mas que poderá ser acessada por um olhar e uma escuta atenta e perspicaz”.

A atitude da professora nos convida a olhar a pessoa com autismo para além dos laudos médicos, que identifica, compara e limita. Entendemos que “É possível conquistar uma nova visibilidade sustentando a indagação acerca dos sujeitos” (VASQUES; BAPTISTA, 2006, p. 156). Esse pensamento indica-nos um outro olhar, cujo foco da lente deverá estar no interior, na subjetividade, nas possibilidades que o aluno com autismo tem para aprender. O aspecto clínico traz uma lente que “[...] recorta a existência singular do ser humano” (VASQUES, 2009, p. 17). Assim, o enfoque deve ser dado à experiência particular de cada pessoa e não às limitações.

## **RELATO 9 - PROFESSORA REGIANE**

Regiane é professora no município de Teixeira de Freitas há 18 anos, tem formação inicial em Pedagogia e curso de Especialização em Educação



Infantil. Atualmente exerce a docência na Educação Infantil na Esmeralda Verde. A professora ao receber o aluno com cegueira procurou conhecer sobre a deficiência para que o aluno fosse incluído na turma. A prática docente apresentada no relato a seguir enfatiza a importância da mediação do professor.

#### TRABALHAR COM UMA CRIANÇA ESPECIAL É UMA DÁDIVA DE DEUS E UM DESAFIO PROFISSIONAL

Considero que trabalhar com uma criança especial é uma dádiva de Deus e um desafio profissional. Com Miqueias não foi diferente. Inicialmente a coordenadora ao receber o pedido de matrícula do Miqueias e resolver a turma que ficaria me ligou e disse que eu estenderia carga horária e compartilhou que iria receber um aluno especial em minha turma e aceitei o desafio, apesar de ainda não saber nada de braille e ter consciência de que eu deveria fazer com que ele participasse de todas as atividades (processo de inclusão) e ao mesmo tempo ter planejamento flexibilizado, pois algumas atividades para ele teriam que ter um outro desafio e outra proposta. De início, realizei pesquisas na internet sobre como trabalhar as atividades da rotina com uma criança com deficiência visual, não encontrei com relação à alfabetização o que me deixou mais apreensiva. Tamanha era minha insegurança e ansiedade para que começasse as aulas para o encontro com Miqueias, pensando como seria a experiência, e se eu iria conquistá-lo.

[...]

Em determinados momentos realizei intervenções para fazê-lo entender que por não ter o sentido da visão precisaria desenvolver outros sentidos em algumas atividades como no projeto: Os Sentidos, Artes, Movimentos e outros. E ele teve destaque em relação aos demais colegas. Isto fez com que aos poucos fosse adquirindo confiança e aumentando sua autoestima.

[...].

#### Refletindo sobre o relato 9

Nesta reflexão daremos ênfase à postura da professora Regiane na busca pelo saber, que procurou entender melhor sobre a deficiência do aluno, realizando pesquisas e preparando-se para recebê-lo. A iniciativa da professora de realizar uma autoformação, reflete seu comprometimento com a qualidade da educação. No entanto, é imprescindível ressaltar a necessidade



de cursos de formação e capacitação docente direcionada para a Educação Inclusiva.

A responsabilidade pela formação não pode ser unilateral, deve ser em primeiro plano uma responsabilidade dos sistemas com a plena participação dos professores. Nessa perspectiva, os professores também são convidados a uma ação coletiva “O professor, no entanto, não pode agir isoladamente. A escola deve organizar-se de forma a criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas” (JESUS, 2006, p.104). Portanto, a formação torna-se responsabilidade de todos, do sistema, na efetivação de políticas que garantam formações contínuas e dos professores na busca pelo conhecimento.

Gonçalves (2008a) aponta que a formação de professores deve ter como base as questões vivenciadas no cotidiano escolar, para que a partir da vivência do grupo se possa discutir e instigar coletivamente a busca de soluções.

Nesse sentido, uma boa formação é importante porque na escola o professor é responsável por mediar a leitura do ambiente em que o aluno com deficiência visual está inserido. A necessidade da presença de uma pessoa capaz de realizar mediação é destacada por Machado (2003, p.25):

No caso do deficiente visual a presença de alguém é muito importante, pois ele deverá estar sempre atento em suas ações para mediar as descobertas e, especificamente, no caso da criança cega deverá ajudá-la durante as explorações para que realmente façam sentido para ela.

A mediação da professora com o aluno Miqueias que apresenta deficiência visual foi fator determinante para que seu processo de inclusão prosseguisse na escola, passando a conhecer o ambiente e conquistando autonomia. Entendemos que, “A falta da visão poderá acarretar à criança grandes prejuízos se ela não for mediada em seu contato e interação com o mundo” (MACHADO, 2003, p. 23). Assim, a mediação da professora Regiane favoreceu o contato com a turma e com a escola, possibilitando a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Independentemente da limitação biológica, o aluno Miquéias conseguiu superar as barreiras impostas pela deficiência visual. Esse fato nos indica que





os aspectos culturais se sobrepõem aos biológicos, dependendo necessariamente da mediação recebida. Machado (2003) refletindo sobre orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual, fundamenta-se na perspectiva histórico cultural para explicar tal questão:

Para VYGOTSKY, o desenvolvimento humano é em parte definido pelos processos de maturação do organismo, porém é a aprendizagem que possibilita o desabrochar de processos internos por meio de contato do homem com seu meio. Durante o desenvolvimento humano, os aspectos biológico e cultural se entrecruzam e se relacionam mutuamente, dando origem ao aspecto sócio-biológico. Portanto, a inserção sócio-cultural do bebê não é suficiente para o seu pleno desenvolvimento. Os elementos de natureza biológica contribuem para o processo de aprendizagem, porém, subordinados aos processos culturais (MACHADO, 2003, p. 22).

Nas atividades com a turma, a professora Regiane relata momentos em que realizou intervenções para ajudar o aluno a reconhecer seu potencial no desenvolvimento de outras atividades. Uma professora aberta à mediação que acreditou no potencial do aluno e favoreceu o aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados nos impulsionam a refletir sobre a prática docente, sobre a mediação, a formação, o desenvolvimento humano e outros aspectos apresentados nas práticas e saberes relatados pelas professoras. A prática docente ganhou destaque por considerarmos ser o principal caminho à efetivação da inclusão escolar. Os relatos nos fazem pensar e refletir no quanto os saberes e as práticas favorecem o processo de inclusão dos alunos com deficiência por meio da mediação, da interação com o outro.

Cada uma das nove (9) professoras participantes da pesquisa desenvolveu práticas firmadas na crença de que todos são capazes de aprender. As docentes apresentaram possibilidades para que os alunos pudessem aprender e desenvolver. As reflexões dos relatos nos aproximaram da matriz teórica vigotskiana, por esse motivo, recorreremos durante a escrita à perspectiva histórico cultural, para indicar que as práticas desenvolvidas pelos docentes favoreceram o desenvolvimento dos alunos.



As práticas e saberes relatados pelo grupo de professoras participantes refletem o respeito à diferença, à singularidade, à subjetividade e o reconhecimento às necessidades dos alunos e, sobretudo, nos convida a percepção do homem como ser social.

Reconhecemos a prática pedagógica como determinante no processo de inclusão escolar e os relatos aqui apresentados e analisados confirmam a importância da ação pedagógica docente. Por meio da prática, cada professora pôde mediar o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Assim a mediação, segundo Gonçalves (2008a), está relacionada à prática.

A compreensão da importância da mediação com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão escolar deve dar sentido às nossas práticas, deve ressignificar nosso espaço de sala de aula, mobilizando nossa ação, nossa atividade pedagógica em direção aos possíveis de nossos alunos que apresentam variados tipos de deficiências (GONÇALVES, 2008a, p. 92).

Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno dependem essencialmente da mediação feita pelo professor. Ou seja, se o docente realizar uma mediação intencional, impulsionando a aprendizagem, o aluno terá êxito. Recorremos a outra afirmação feita por Gonçalves (2008a, p. 91): “[...] entendemos que o papel e a atividade do educador se tornam fundamentais, uma vez que, dependendo do sentido que atribui ao seu trabalho educativo, poderá favorecer ou postergar a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos”.

Cada relato nos mostrou que “É preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, para além da deficiência” (PADILHA, 2007, p. 3). Assim, com um olhar prospectivo, todo docente deve ser capaz de uma nova percepção do outro, não enxergaram um sujeito com limitações, mas um sujeito dotado de possibilidades, com plenas condições para aprender.

Assim, os relatos das professoras *Carla, Maria Clara, Maria das Graças, Marisa, Ellen, Lorena, Natália, Karine e Regiane*, foram importantes para refletirmos sobre o professor como principal mediador da aprendizagem. Destacamos em cada relato as ações das professoras



diante do processo de escolarização dos alunos com deficiência. Os relatos apresentados evidenciaram que as professoras encontraram possibilidades para trabalhar as especificidades de seus alunos, levando em consideração suas especificidades. As docentes tiveram um olhar prospectivo, que lhes permitiram enxergar além da deficiência. Um olhar que valorizou e acreditou no potencial humano.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008a.

GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: G M Gráfica e Editora, 2008b.

JESUS, D. M. **Educação Inclusiva: Construindo novos caminhos**. Vitória: PPGE, 2002. (Relatório Final de Estágio de Pós-Doutorado).

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.95 -106.

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MACHADO, E. V. et al. **Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003. p. 22 - 37.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O quê é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.



SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbet Elias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

VASQUES, C. K. ; BAPTISTA, C. R. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.155 - 164.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Conhecimentos e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11 - 26.

VASQUES, C. K. **Um Coelho Branco Sobre a Neve: Estudo Sobre a Escolarização de Crianças com Psicose Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. **Autor 1**

**Elizete Costa dos Santos Oliveira**

elizete\_bebes@hotmail.com

Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e Institucional e Mestre em Ensino na Educação Básica CEUNES/UFES.

Recebido em: 02/04/2018

Aprovado em: 04/05/2018



## **Projeto “Valores”: a escola enquanto espaço para a orientação intelectual, moral, ética, relacional e social dos educandos**

Gleudson Roberto Margotto  
Franklin Noel dos Santos

72

**Resumo:** O projeto “Valores” foi realizado na EEEFM Armando Barbosa Quitiba, rede estadual do Estado do Espírito Santo, Sooretama, com a finalidade de resgatar nos estudantes da instituição valores básicos que favorecem uma melhor convivência entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho atravessou as dimensões intelectual, ética, moral, relacional e social dos envolvidos em que foram destacados valores como ética, solidariedade, respeito, tolerância, ajuda mútua, disciplina, entre outros lembrados pelos estudantes. Tratou-se de um projeto envolvendo sete professores da área de Humanas e todos os estudantes da escola (aproximadamente 800 alunos). Construído pelos próprios alunos, a prática se deu em três etapas: primeiramente, houve a orientação dos professores, onde esses fizeram a proposta e direcionaram caminhos para a pesquisa. No segundo momento, os estudantes iniciaram a construção de seus trabalhos, que foram feitos por meio de pesquisas bibliográficas, pesquisas quantitativas e qualitativas, entrevistas e questionários. Por fim, ocorreu a culminância do projeto, onde os objetos estudados foram apresentados de variadas formas: teatro, danças, músicas, exposições, gráficos, palestras e depoimentos. As impressões extraídas do projeto interdisciplinar foram muito positivas de modo a perceber a interação dos alunos com tais assuntos, assim como o esclarecimento, surpresas e motivações com que se expressaram.

**Palavras-chave:** Valores. Processo de ensino-aprendizagem. Cotidiano. Interdisciplinaridade. Cidadania.

### **Project “Valores”: the school as a space for intellectual, moral, ethical, relational and social orientation of students**

**Abstract:** The project “Valores” took place at EEEFM Armando Barbosa Quitiba, a state school supported by the public educational system of Espírito Santo, in Sooretama, and aimed to retrieve from the students basic values which lead them, the actors of the teaching-learning process, to a better coexistence. This work ran through the intellectual, ethical, moral, relational and social dimensions of those involved where values such as ethic, solidarity, respect, tolerance, mutual help, discipline and others brought up by the students were emphasized. It was a Project involving seven teachers from Humanities and all the students of the school (about 800). It was developed by the own students and carried out in three stages. First, the teachers introduced them the purpose of the work and then guided the students by pointing out the paths to research. Secondly, the students began their works, which were done through bibliographic searches, quantitative and qualitative researches, interviews and questionnaires. Lastly, the climax of the project occurred and the objects analyzed were presented through many ways such as plays, dances, music, exhibitions, graphics, lectures and testimonies. The impressions of this interdisciplinary project were very positive since it allowed us to perceive the student’s interaction with such subjects, besides their enlightenment, surprises and motivation.

**Keywords:** Values. Teaching-learning process. Daily life. Interdisciplinarity. Civil rights and duties.



## Apresentação

Realizado com as três turmas de ensino médio (do ensino regular e da educação de jovens e adultos – EJA), esse projeto foi realizado no ano de 2016 durante os meses de setembro a dezembro na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba.

Essa escola atendia à época somente turmas de ensino médio, sendo 9 turmas no turno matutino, 8 turmas no turno vespertino e 7 turmas no noturno, o que chega a um número aproximado de 800 alunos. Trata-se de uma unidade escolar localizada no centro da cidade de Sooretama.

Quanto à comunidade a que a escola encontra-se inserida, esta é bem diversificada. O alunado compõe uma clientela que inclui estudantes do interior (zona rural) que tem suas famílias sustentadas basicamente pela agricultura, e da parte mais urbana da cidade, onde muitos vivem do comércio, de empregos assalariados e até mesmo do setor público sendo contratados pela prefeitura da cidade. Além disso, há uma diversidade significativa no que se refere a poder aquisitivo, aspectos étnicos-raciais e denominações religiosas.

Alguns fatores interferiram e motivaram diretamente a construção desse projeto. Podemos citar a diversidade presente no ambiente escolar e, conseqüentemente, a necessidade de entendimento e respeito a essas diferenças, a perda de alguns valores educacionais básicos no tratamento com o outro (seja aluno com aluno, aluno com professor, gestor ou outros funcionários) e a demanda de reflexão sobre a formação para cidadania. Segundo Bardi e Schwartz (2003), a pertinência dessa temática decorre da constatação de que os valores humanos são de grande relevância, como construto, para o entendimento de diversos fenômenos sociopsicológicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p.145) assim nos afirmam:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos



nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

A questão do respeito às diferenças é um assunto bastante em voga nos dias atuais no que se refere à abordagem étnico-racial, orientação sexual, segmento religioso, bem como filiação política. Os professores envolvidos em tal projeto, tendo significativa visão dessa questão, insistem na defesa do respeito contínuo perante essa diversidade. Paulo Freire, trabalhando nessa perspectiva, nos alerta sobre isso:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...] Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 1996, p.20).

Sabemos que trabalhar essas questões faz-se extremamente necessário e traduz em educação o que o próprio Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo já salienta em sua proposta:

É sabido que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo. O currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas, por meio dos conhecimentos formalmente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes historicamente produzidos que, muitas vezes, passam de forma subliminar nas práticas pedagógicas. (Espírito Santo, Sec. Educação, 2009, p. 12).



Buscamos sempre discutir com os alunos a busca da coerência no que tange aos valores e suas respectivas práticas, ou seja, quando qualquer aluno questiona sobre a prática de uma determinada conduta, fazemos com que ele traga para si o problema, sensibilize-se (GALLO, 2012), identificando como este encontra-se presente também em sua realidade. Por exemplo, é comum ouvirmos reclamações sobre ética, moral, corrupção, desrespeito às normas sempre direcionado aos políticos, empresários (enfim, pessoas distantes da nossa realidade), todavia demonstramos que tal problema não se refere somente a algo distante, mas pode estar muito próximo à medida que enxergamos em nosso cotidiano ações como furar fila, colar em provas, transferir ao outro responsabilidade do erro, entre outros conflitos existentes.

Com o desenvolvimento de reflexões dessa natureza é que desenvolvemos tal relato de experiência e que motivamos os alunos a pesquisarem mais a fundo o que é valor, o que se busca atingir com sua prática, bem como as vantagens em viver a partir de sua perspectiva. O impacto foi bastante significativo porque as informações colhidas ao longo do projeto e apresentadas em sua culminância foram ao encontro da realidade do aluno, daquilo que ele traz à escola como demandas, dúvidas, desconfianças, esperanças, projeções de futuro, enfim, do seu *capital cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Em suma, como objetivo geral, estabelecemos neste projeto, resgatar valores fundamentais à convivência escolar na EEEFM Armando Barbosa Quitiba, refletindo acerca de seus desdobramentos com vistas a um bom êxito no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no exercício da cidadania.

No que tange aos objetivos específicos buscamos: reavivar valores que vêm se perdendo gradativamente na instituição escolar, na sua relação entre todos os envolvidos neste ambiente; promover a discussão acerca de ações que possam levar um maior desenvolvimento do diálogo, desencadeando resultados nas dimensões abordadas nesse projeto; minimizar permanentes





conflitos e violências de intensidades distintas por meio da reflexão de julgamentos morais como certo, errado, justo, injusto, bom, mau.

### **Justificativa e Contextualização**

Fazer parte de uma equipe escolar que tem por objetivo mediar um processo de ensino-aprendizagem com alunos dotados de diversidade, saberes (formais e não formais) e, ao mesmo tempo, pertencentes à etapa média da educação, cujas idades variam de 15 a 18 anos no ensino regular e oscilam significativamente na educação de jovens e adultos (aproximadamente de 18 a 55 anos), revela-se algo gratificante, contudo, continuamente desafiador.

Levando em conta que boa parte dos alunos envolvidos nessa prática educacional de ensino está em fase de formação de uma visão mais autônoma e coerente de mundo (mesmo a EJA abrangendo pessoas de mais idades, essas ainda estão construindo sua visão mais apurada acerca do mundo que os cerca), - e essa construção é geradora de seguidos conflitos, divergências, desentendimento do espaço alheio, dos limites a que se pode e deve ter - o projeto buscou um fomento à reflexão de questões que devem permear o cotidiano dos estudantes.

É válido salientar que essa cadeia de conflitos a que os estudantes encontram-se sujeitos resulta, em dados momentos, em formas de violência, inclusive velada, que somente com um olhar minucioso é possível identificá-las. Podemos citar aqui o *bullying*, que é tratado com bastante atenção por parte da Secretaria de Educação desse estado solicitando à escola que o mantenha sempre em suas pautas, de maneira transversal à Base Comum. Conforme Fante (2005, p.28), essa violência se caracteriza como “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento”.

Causou surpresas positivas perceber como os alunos foram protagonistas em trazer questões que os tiravam de uma zona de conforto, que os perturbavam em seus distintos universos, bem como suas convicções em



defender um ponto de vista, algo que acreditam, que os fortalecem e lhes dá direcionamento. De fato, pôde-se inferir: não lidamos com tábulas rasas<sup>4</sup>.

Outra coisa que agregou-se como motivação para esse movimento interdisciplinar foi a necessidade de trabalhar a partir de metodologias inovadoras. Se o trabalho num viés mais rotineiro como aulas expositivas e dialogadas, seminários, avaliações, pesquisas, exercícios dirigidos são fundamentais para o bom êxito no ambiente escolar, a elaboração de um projeto diferente com um dia festivo e diferente em sua culminância é essencial para reavivar os olhares e interesses dos alunos em relação à escola. A preocupação e o interesse em elaborar as atividades revelaram esse olhar avivado com que desenvolveram o projeto.

Por fim, as reflexões trabalhadas não somente tinham por objetivo uma construção acerca de melhores relações e visões mais apuradas da ética, moral, respeito às diferenças, cidadania, como também dava plenas orientações para um melhor desempenho nas avaliações externas, sobretudo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (que é um dos objetivos do público do ensino médio). As questões trabalhadas foram exatamente ao encontro daquilo que o ENEM tem priorizado em suas propostas de redação, como, por exemplo:

- O trabalho na construção da dignidade humana - (2010).
- A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira - (2015).
- Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil - (2016)
- Caminhos para combater o racismo no Brasil – (2016, neste ano houve duas aplicações de provas em virtude de algumas escolas terem sido ocupadas por manifestantes que reivindicavam melhorias nas políticas públicas, sobretudo, educacionais).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo filósofo inglês moderno John Locke (1632 – 1704). O autor negava radicalmente a existências de ideias inatas - tese defendida por Descartes. Quando se nasce, o autor defendia, a mente é uma página em branco (tábula rasa) que a experiência vai preenchendo e isso se produz em duas etapas: a) a da sensação, proporcionada pelos sentidos, e b) a da reflexão, que sistematiza o resultado das sensações.



Esses temas nos dão um retorno muito positivo no que consiste ao caminho que estamos trilhando, uma vez que os temas relacionam-se estritamente com as reflexões propostas, sobretudo nesse relato de experiência.

### **Desenvolvimento da ação: caminhos metodológicos**

As discussões para a escolha do tema do relato de experiência em questão se deram na Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP)<sup>5</sup> realizada na transição do 2º para o 3º trimestre<sup>6</sup> (no caso da EJA, transição do 1º para o 2º semestre). Aproveitando, inclusive, comentários pertinentes advindos do Conselho de Classe, a equipe de professores, em consonância com a equipe pedagógica/gestora, decidiu promover um projeto que abarcasse o 3º trimestre/2º semestre, sendo organizado concomitantemente com as outras atividades próprias do processo educativo.

Construído pelos próprios estudantes, o grupo era composto por aproximadamente 800 alunos distribuídos entre 1ª, 2ª e 3ª séries das modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos, sendo dos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Quanto à equipe, esta compunha-se de 7 professores, 3 coordenadoras pedagógicas, 3 coordenadoras de turno, 1 diretor, além dos outros docentes que apesar de não estarem diretamente envolvidos na ação muito colaboraram para o bom andamento dos trabalhos.

O caminho metodológico se deu em três etapas: primeiramente, houve a orientação dos professores, onde esses fizeram a proposta e direcionaram caminhos para a pesquisa. No segundo momento, os estudantes iniciaram a construção de seus trabalhos, que foram feitos por meio de pesquisas

---

<sup>5</sup> A Jornada de Planejamento Pedagógico trata-se de um momento, como o próprio nome já diz, de planejamento da equipe de professores, juntamente com a coordenação pedagógica e com a direção visando traçar planos, metas, metodologias, avaliações, projetos, tentativas de soluções para eventuais problemas que a escola esteja ou venha a enfrentar. No início do ano letivo o olhar está mais voltado ao preparar/organizar, já no decorrer do ano as JPPs podem servir, além de planejamento, de avaliação do que já fora posto em prática na instituição.

<sup>6</sup> A Rede Estadual de Educação do estado do Espírito Santo organiza seu ano letivo no ensino regular por trimestres sendo, assim, 3 trimestres ao longo de todo ano: 1º trimestre de fevereiro a maio, 2º trimestre de maio a setembro e 3º trimestre de setembro a dezembro. Já no caso da EJA, o ano letivo é organizado por semestre, sendo o 1º de fevereiro a julho e o 2º de julho a dezembro, cujas etapas referem-se cada uma delas a uma série.



bibliográficas, pesquisas quantitativas e qualitativas, entrevistas e questionários. Por fim, ocorreu a culminância do projeto, onde os objetos estudados foram apresentados das mais variadas formas: teatro, danças, músicas, exposições, gráficos, palestras e depoimentos.

A etapa de orientação dos professores iniciou-se a partir de uma organização dos próprios docentes. No dia de planejamento (terça-feira, planejamento da área de Ciências Humanas), a equipe docente discutiu a iniciação do projeto e distribuiu-se ficando cada educador responsável em encaminhar as orientações para determinada(s) turma(s). Na sala, pôs-se em prática essa tarefa: justificando e contextualizando a importância do projeto para o desenvolvimento das turmas, os professores propuseram atividades diversas que deveriam ser organizadas ao longo de aproximadamente dois meses para serem apresentadas no dia da culminância. As atividades iam desde peças de teatro, passando por entrevistas, pesquisas quantitativas e qualitativas, chegando a depoimentos e apresentações externas sempre como pano de fundo o tema proposto.

A segunda parte, por sua vez, ficou a cargo dos educandos colocarem em prática. Sempre orientados pelos professores que se colocaram permanentemente à disposição para sanar eventuais dúvidas, os alunos foram construindo seus trabalhos ora em momentos extraclasse, pesquisando nos meios virtuais, entrevistando terceiros, convidando atrações externas (por exemplo, o Grupo de Capoeira que se fez presente, bem como autoridade religiosa que prestou depoimento sobre o tema em questão), ora na própria instituição escolar, por meio de ensaios, discussões sobre o desenvolvimento das tarefas, pesquisas no laboratório de informática, entrevistas com alunos, ornamentação do espaço, entre outras atividades que enriqueceram o projeto.

Quando aqui relatamos que, ao longo do processo os professores se fizeram sempre presentes, esse acompanhamento próximo foi a grande estratégia adotada pelo grupo docente que coordenou os trabalhos. Dentro dessa perspectiva de orientação, foi solicitado aos alunos que fizessem uso das ferramentas tecnológicas que, naturalmente, lhes são tão familiares. Portanto, para colher informações, relacioná-las, organizá-las e discuti-las, um



dos pontos abordados é que fossem utilizados recursos como filmadoras, *smartphones*, notebooks, data show, tablet, laboratório de informática, a fim de armazenar informações que noutra ocasião seriam selecionadas e analisadas da maneira mais adequada quanto à sua utilização.

Houve sempre a preocupação de que o trabalho, a despeito de proporcionar autonomia e liberdade aos alunos, não tivesse seu foco extraviado, onde *qualquer coisa* pudesse se tornar relevante sem a devida apuração quanto ao atendimento do que se pedia. Essa preocupação evitou a possibilidade de se cometer pelo menos dois riscos graves: segundo Gallo (2012), na prática educativa deve-se evitar sempre cair num dogmatismo, onde tal orientação passa a ser uma verdade absoluta, ou num relativismo, em que *tudo vale*, ou seja, em que qualquer coisa (inclusive algo sem fundamento) caracteriza-se como informação. Afinal, estamos falando de algo que tem por objetivo favorecer sólidos desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Naturalmente, houve obstáculos no decorrer do projeto. E a eles foram necessárias análises para contorná-los. Nem sempre aquele direcionamento previamente estipulado foi alcançado, ou então alcançado satisfatoriamente. Ademais, houve aquelas turmas que não se comprometeram com a ideia, resistindo a ela, o que demandou certa insistência e diálogo do docente para se chegar num denominador comum a fim de que fosse dado encaminhamento ao projeto. Para esses casos, utilizamos de “jogo de cintura”, isto é, adaptações que proporcionassem novos olhares, novas formas de desenvolver a tarefa sem perder de vista o objetivo inicial.

A percepção, no decorrer do trabalho, de que a turma não se adaptou a uma determinada atividade, e a intervenção com o intuito de redirecionar as tarefas foram determinantes para que a prática não se perdesse ao longo do caminho. Novamente destacamos que tais intervenções só foram possíveis tendo em vista a proximidade com que os docentes acompanharam o desenrolar do processo.



## Culminância do projeto

Enfim, tendo chegado ao dia da culminância, depois de mais dois meses de preparação, conforme já lembrado neste escrito, foi com muita expectativa e animação que tudo ocorreu. Com um cronograma elaborado previamente ao desfecho do trabalho, seguiram-se as apresentações de tudo aquilo que fora construído.

Podemos citar aqui, brevemente, algumas das atividades desenvolvidas nesse dia: paródias, apresentações de teatro, declamações de poemas/poesias, depoimento sobre a importância dos valores na contemporaneidade, apresentações musicais, exibição de curtas-metragens gravados pelos próprios alunos, exposição de uma pesquisa quantitativa e qualitativa feita com os próprios estudantes acerca da ética e moral, apresentação e depoimento do grupo de capoeira de um projeto da cidade de Sooretama/ES (Projeto Ceame).

Ressaltamos que, em cada momento apresentado, aproveitou-se os talentos dos alunos, isto é, aquilo que eles fazem com prazer e habilidade, aquele conhecimento cultural extraescolar, sua subjetividade criadora, como, por exemplo, a prática de atuar, falar em público, cantar, tocar instrumento, jogar capoeira, enfim, ações que lhes concedem consciência de um mundo que se apresenta e os desafia continuamente. Freire assim nos relata:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FREIRE, 1987, p.9).

Isso nos confirma um pensamento desse educador (Paulo Freire, 1987) que faz uma distinção entre ser homem enquanto sujeito do mundo e ser homem na condição de objeto do mundo. Enquanto o segundo é mero expectador do mundo a sua volta, o primeiro é um sujeito que, dotado de conhecimento, de subjetividade, da história a qual vem carregado, busca construir junto o mundo fazendo-se protagonista das ações nele recorrentes.



Outro fato marcante que cabe lembrar aqui foi o depoimento feito por um padre (líder religioso católico) no próprio dia do desfecho do projeto. Além da ótima utilização das palavras acerca dos valores na sociedade contemporânea, este demonstrou uma pertinente preocupação em respeitar os limites de laicidade afirmada por nossa Constituição Federal em seus artigos 5 (inciso VI) e 19 (inciso I) que preveem tal condição:

*Art. 5*

*VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias [...]*

*Art. 19:*

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

Ademais, o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) veda quaisquer tendências proselitistas dentro do ambiente de ensino-aprendizagem sempre que forem trabalhadas questões que envolvam a temática da religião.

Diante das exigências constitucionais supracitadas, a equipe responsável pelo projeto já atentou-se a essa condição ao fazer o convite ao líder religioso para dar suas contribuições acerca da temática central da atividade interdisciplinar. As circunstâncias que levaram a equipe a convidar o sacerdote foi sua familiaridade com o tema *Valores*, elemento este, já discutido em muitas oportunidades pelo palestrante, além da oratória adequada a este público possuída por ele, isto é, a didática em desenvolver um tema específico com um grupo também extremamente peculiar: estudantes de ensino médio.

O conteúdo, por sua vez, como já dito, foi otimizado pelo orador tendo em vista o público (estudantes), o local (uma escola pública estadual) e a exigência da ocasião (a pertinência da temática). Elencando o resgate dos valores mais comuns do cotidiano nessa nossa sociedade contemporânea, foi



possível fazer uma reflexão de como relacioná-los dentro do nosso ambiente de ensino-aprendizagem.

Por tudo isso, pudemos apreender uma gratificação muito grande ao término do projeto. Perceber a interação dos alunos com tais assuntos, assim como o esclarecimento, surpresas e motivações com que se expressaram, foi muito relevante e serviram de instrumentos para a avaliação realizada que abordaremos a seguir.

### **Avaliação: impressões e resultados**

Ao término do projeto, depois de cumpridas todas as etapas, a equipe de professores envolvida juntamente com a equipe gestora/pedagógica da escola se reuniu e trocou impressões acerca das práticas realizadas. Salientamos que todo o processo foi avaliado como muito positivo, desde o andamento dos trabalhos até a orientação que os professores se propuseram a dar aos alunos em momentos de dúvidas, erros, desconfiâncias, inseguranças. Além disso, considerando que cada professor possui carga horária distinta, em que alguns como docentes de Filosofia e Sociologia têm somente uma aula semanal, a cobertura dada pelos colegas nas eventuais necessidades também foi de grande valia.

Também foi destacada a compreensão dos professores que não eram da área de Ciências Humanas. Estes deram também um bom suporte quando necessário e contribuíram ao adaptarem seus horários favorecendo os alunos na preparação dos trabalhos, discussões, ensaios, além de terem entendido que necessitou haver momentos atípicos dentro da escola naqueles dias para que o projeto pudesse se concretizar.

A avaliação que se refere à nota dos estudantes, por sua vez, também foi bastante coerente e realizada de maneira processual, já que o trabalho não se resumiu à culminância somente, mas se iniciou desde a primeira orientação dada pelos professores. Conforme Luckesi (2005, p.15-19):

A avaliação da aprendizagem, [...] 1º. Tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizado do educando [...] 2º. É diagnóstica e processual, ao admitir que, aqui e agora, este educando não possui um determinado conhecimento ou





habilidade, mas depois, se ele for bem cuidado, poderá apresentar as qualidades esperadas [...] 3º é dinâmica, ou seja, [...] diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas [...] 4º. É inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores [...].

Assim, “a avaliação da aprendizagem no ensino, então, não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades [...]” (ibidem, p.34) que visa “[...] diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida” (ibidem, p. 55-56).

Avaliar de maneira contínua e processual colaborou com o bom êxito dos trabalhos, visto que, os alunos, a cada ação realizada, podiam visualizar o acompanhamento próximo, além de perceberem que, se participassem somente do dia da culminância não receberiam uma avaliação tão satisfatória quanto aos demais. Obviamente não estamos descrevendo nesse relato de experiência um trabalho perfeito onde todos participaram de maneira integral do início ao fim. Tiveram aqueles que precisaram de intervenção, com cobranças e correções já que não estavam dando o retorno esperado (não por dificuldade na execução, em alguns casos, mas por desinteresse).

De maneira geral, os resultados alcançados atenderam bastante à expectativa nas dimensões comentadas: ética, moral, intelectual, relacional e social. Os alunos tendo participado efetivamente da elaboração de atividades que tinham por finalidade defender os valores já elencados aqui, foram (e podemos dizer que ainda estão) revendo algumas condutas que iam de encontro àquilo que se espera de um aluno de ensino médio, a saber, comportamentos inadequados aos aspectos da faixa etária e grau de maturidade, falta de compromisso com o que é proposto pela instituição desde os aspectos pedagógicos, disciplinares e relacionais, bem como perda de bons hábitos que, quando permeiam a convivência escolar, consolidam um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Como já descrito, analisamos os bons resultados por meio de recursos como paródias, danças, apresentações teatrais, declamações de poemas, depoimentos, curtas-metragens e depoimentos. Naturalmente, todas essas formas de apresentação convergiram para a temática dos *Valores*. Foi possível

visualizar temas como solidariedade, ética, confiança, respeito, obediência, fidelidade, tolerância, entre outros valores que tanto contribuem para uma melhor convivência.

Ao se apresentar as atrações trazidas acima, fazia-se pequenas intervenções acerca da ideia central da atração apresentada. Estendia-se a palavra aos presentes que podiam expressar-se dentro daquilo que avaliavam importante ou que lhe chamavam a atenção.

No que consiste a esse pequeno debate que se formara após as apresentações, destacamos a lembrança das contínuas violências sofridas pela comunidade negra, lembrança esta colocada pelo instrutor de Capoeira convidado para apresentar a atividade exercida com crianças e adolescentes da cidade (inclusive alguns alunos) e para comentar sobre os desdobramentos da Capoeira na formação daqueles jovens.

À medida que desenvolvia sua fala, a temática do racismo inevitavelmente veio à tona, sendo lembrada, infelizmente como algo ainda muito recorrente. Segundo Carneiro (2011, p.16),

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade [...]

Outra situação marcante se deu quando a turma responsável pela pesquisa qualitativa e quantitativa se dirigiu a todos e os questionou sobre a conduta ética. Sem muita clareza dessas questões, os estudantes ao começarem visualizar os resultados da pesquisa que trazia comportamentos como colar em provas, furar fila, chegar atrasado, inventar desculpas não fundamentadas como ações rotineiras dentro do ambiente escolar, puderam incomodar-se entendendo como grandes reflexões podem se fazer presentes em pequenos atos do nosso cotidiano.

A equipe se motivou ainda com os desdobramentos que tal projeto provocou no que se refere à prova do ENEM (já foi brevemente lembrado anteriormente). Apesar da culminância do projeto ter sido posterior à aplicação



do exame nacional, os alunos já vinham realizando o trabalho, situação esta que lhes proporcionavam algumas informações sobre o tema que na ocasião foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Pudemos ouvir, portanto, o relato de alguns educandos que fizeram essa relação entre ambas as circunstâncias.

Finalmente, a própria mudança de metodologia instaurada pelo projeto sobre Valores já se configurou como algo a ser bem avaliado pelos alunos uma vez que tal prática se revelou como algo inovador, isto é, colhemos frutos muito significativos do trabalho feito em parceria haja vista a discussão proporcionada, além de um dia diferente de estudo que permitiu um novo ânimo, uma nova imagem da escola, enfim, um jeito novo e surpreendente de fazer educação.

Tendo em vista a avaliação positiva que o projeto teve e considerando também a rotatividade de estudantes (todo ano saindo alunos de 3º ano e chegando alunos de 1º ano) na Escola Armando Barbosa Quitiba, firmou-se a proposta de que tal trabalho deveria vir a se repetir, mesmo porque seria feito com novos atores, o que geraria uma nova roupagem, com reflexões distintas do que se teve nesse trabalho aqui relatado.

Destarte, numa oportunidade de se por novamente em ação o trabalho realizado no ano de 2016, o adaptaríamos às novas demandas que despontassem dentro da instituição de ensino (já que seriam novos alunos, certamente seriam novas necessidades e discussões), além de corrigirmos algumas situações (trataremos mais especificamente na conclusão) que deixaram a desejar e que podem ter contribuído com o desinteresse de uma pequena parcela dos estudantes em dados momentos no decorrer dessa prática pedagógica.

### **Considerações finais**

Executar o projeto “Valores” foi uma experiência muito enriquecedora, pois trouxe alguns aprendizados, sobretudo, na maneira de ver como pode ser bem-sucedida uma atividade com a presença direta dos alunos em sua preparação.



Como já lembrado anteriormente, os alunos ainda que estejam em um processo de educação básica - neste caso o ensino médio – trazem significativos conhecimentos que, se bem aproveitados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, geram bastantes possibilidades de aprendizagens, inclusive de um jeito que se torne mais familiar e atraente a eles próprios. Inúmeras vezes ocorrem momentos na própria sala de aula em que o aluno auxilia o professor visto que aquele saber é muito próximo da carga de conhecimento que ele possui. Podemos citar os recursos tecnológicos (data show, celular, quadro digital, mesa de som): em algumas ocasiões, os alunos os manipulam com muito mais familiaridade do que o professor que, talvez atarefado com planejamentos, organização da turma, busca da disciplina, preparação para o início da aula, se vê ainda “atrasado” na utilização de tais equipamentos.

Outro aprendizado que se faz essencial ser destacado é a interação entre os professores da área no planejamento, orientação e execução do projeto em questão. Trabalhar no viés da interdisciplinaridade não é uma jornada simples, tendo em vista a divergência de opiniões, a diferença de carga horária entre esses docentes, bem como a novidade em executar tal proposta. No entanto, por meio do diálogo e ajuda mútua, foi possível chegar a um resultado muito satisfatório. Japiassu (1976, p.74) assim discorre sobre a interdisciplinaridade:

[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.

Essas aprendizagens revelam que o projeto “Valores” deixou muitos pontos positivos como o trabalho interdisciplinar entre a equipe da área de Ciências Humanas, o diálogo com os alunos, a autonomia e o protagonismo dos estudantes na organização e apresentação das atividades, o apoio da equipe pedagógica e gestora, a avaliação positiva feita ao término dos trabalhos, a possibilidade concreta de uma nova execução desse projeto.



A fim de aperfeiçoá-lo, deixando-o ainda melhor, levantou-se como sugestão para uma próxima edição do projeto dar mais voz aos alunos na etapa da distribuição das funções e tarefas, visto que, em dados momentos, uma pequena parcela foi acometida por um desinteresse em virtude de não se enxergarem fazendo tal atividade. Ao se dialogar sobre o fato e pensarmos novas possibilidades como alternativas o trabalho tomou novos rumos e se efetivou.

Por fim, tudo o que fora desenvolvido tratou-se de um trabalho que julgamos ser regional, no sentido de poder se encaixar em muitas escolas da rede estadual do Espírito Santo, principalmente no norte do estado, uma vez que, em reuniões, assembleias, conselhos, dentre outros encontros, envolvendo, sobretudo, gestores de diferentes escolas, foi possível diagnosticar a perda de valores básicos que contribuem para uma relação mais harmoniosa entre os atores do processo educativo e, conseqüentemente, a dificuldade de relacionamento dialógico e comportamental desencadeando em prejuízos no ato educacional (em déficit de rendimentos, conflitos, distanciamento familiar, entre outros).

Ademais, pôde-se verificar por meios estatísticos o aumento dos índices de violência (física, verbal e psicológica) dentro de escolas dessa esfera do governo, condição esta gerada, obviamente, pela banalização de princípios valorosos que afetam positivamente o cotidiano estudantil e que prezamos reavivá-los neste projeto.

Diante desse cenário, o potencial de aplicabilidade nessas outras realidades é altíssimo, dado o interesse dos alunos, os bons resultados de reflexão e conscientização alcançados, o aperfeiçoamento do trabalho interdisciplinar, as novas metodologias de se pensar o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, inclusive com o uso de tecnologias de informações e a superação de desafios encontrados que, gradativamente, podem e tendem a ser analisados e superados.



## Referências

BARDI, A.; SCHWARTZ, S.H. **Values and behavior: strength and structure of relations**. Personality and Social Psychology Bulletin, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 29 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 29 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Ensino Médio: área de Ciências Humanas (Currículo Básico Escola Estadual)**. Vol.03. Vitória: SEDU 2009.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

**Gleudson Roberto Margotto**

gleidson\_grm@hotmail.com

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.



**Franklin Noel dos Santos**

franklin.santos@ufes.br

Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Pós-doutor pela Universidade Federal do Pará/PETROBRAS. Doutor em Biociências Nucleares pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestre em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE.

90

Recebido em: 17/09/2017

Aprovado em: 15/03/2018



# Questionário do Estudante do ENADE: mapeamento e tendência temática da produção acadêmica nacional

Tatiane Merlo  
Márcia Helena Siervi Manso  
Rodrigo Randow de Freitas

91

**Resumo:** Este trabalho apresenta o mapeamento das produções acadêmicas que têm como fonte de informação os dados do “Questionário do Estudante”, um dos instrumentos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Com a finalidade de conhecer como os dados do questionário estão sendo utilizados no ambiente das instituições de ensino superior brasileiras, utiliza-se como referência teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no Brasil, no período de 2004 a julho de 2017, disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**Palavras-Chave:** Avaliação da Educação Superior. Questionário do Estudante. ENADE. Produção acadêmica. Análise Bibliométrica.

## ENADE’s Student Questionnaire: mapping and thematic trend of national academic production

**Abstract:** This paper presents the mapping of academic productions that have as source of information the data of the "Student Questionnaire", which is one of the instruments of the National Exam for Assessment of Student Performance - ENADE. In order to find out how the questionnaire data is being used in the environment of Brazilian higher education institutions, it is used as a reference doctoral theses and master's dissertations defended in Brazil from 2004 to July 2017, which were available on the CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) database.

**Keywords:** Higher Education Assessment. Student Questionnaire. ENADE. Academic production. Bibliometric Analysis.

### Considerações Iniciais

Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado intitulada “A Percepção dos Estudantes sobre a Formação na Universidade: Uma Análise por meio do Questionário do Estudante do Enade” do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem como foco o questionário do estudante do ENADE, um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de





educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes de cursos de graduação.

Para avaliação do desempenho dos estudantes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aplica o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aos alunos dos cursos de graduação que estão no último ano do curso. O ENADE objetiva estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes no âmbito dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação e das habilidades e competências necessárias para o exercício profissional de excelência.

Quando realizada de forma dinâmica, a avaliação da educação superior pode ser utilizada como referencial para as Instituições de Ensino, visto que é capaz de disponibilizar evidências empíricas com relação à realidade das instituições, tanto sobre suas potencialidades, quanto sobre as debilidades (BRITO, 2008).

Com o objetivo de ampliar a captação de dados, paralelamente ao exame, são aplicados questionários que colhem informações tais como o perfil dos estudantes, a opinião deles sobre questões voltadas ao Curso e à Instituição onde estudam (Questionário do Estudante), sua opinião sobre a prova à qual foram submetidos (Questionário de Percepção da Prova), sua opinião sobre o magistério (Questionário do Estudante – itens para estudantes das licenciaturas).

Conforme prevê o § 4º do Art. 5º da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, o levantamento do perfil dos estudantes é relevante para a compreensão de seus resultados. Além disso, permite também que as informações captadas sejam utilizadas como parâmetro para novas políticas educacionais, tanto a nível nacional, quanto a nível de cada instituição de ensino superior e, até mesmo, de cada curso de graduação.

A análise sistemática e integrada do conjunto de informações que compõem a educação superior, de forma geral, permitirá

[...] uma melhor compreensão do funcionamento, das qualidades e das insuficiências de cada instituição, do sistema de educação superior bem como da política educacional voltada para este nível de ensino, possibilitando uma atuação orgânica e menos pontual dos vários órgãos do Ministério da Educação. (TRINDADE, 2007, p. 13).



A despeito das inúmeras possibilidades de uso das informações levantadas pelos instrumentos que compõem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, percebe-se que o ENADE está principalmente associado à aplicação da prova. Daí surge a necessidade de responder ao seguinte questionamento: Há destaque, no meio universitário, para os dados gerados pelo Questionário do Estudante do ENADE?

No contexto apresentado, identifica-se a necessidade de realização de uma pesquisa que permita o mapeamento da produção acadêmica nacional que utiliza os dados do “Questionário do Estudante do ENADE” como fonte de informação.

Assim, com a finalidade de quantificar os trabalhos e conhecer como esses dados estão sendo utilizados no ambiente das instituições de ensino superior brasileiras, realizou-se um levantamento dos trabalhos, tomando como referência teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no Brasil, disponíveis no portal eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>7</sup>, com os descritores “questionário do estudante”<sup>8</sup> e questionário AND<sup>9</sup> ENADE.

Na plataforma<sup>10</sup> de teses e dissertações, iniciou-se a busca por trabalhos que apresentavam no título ou no conjunto de palavras-chaves, ou no resumo a expressão “questionário do estudante”. Nesse momento, foram identificados sete trabalhos. Num segundo momento, foi feita a busca pelas palavras “questionário AND ENADE” e foram encontrados 55 (cinquenta e cinco) trabalhos.

Após verificação dos estudos localizados, observou-se que os 07 (sete) trabalhos que contêm as palavras “questionário do estudante” estavam também compreendidos nos trabalhos que contêm as palavras “questionário” e

---

<sup>7</sup> Acesso em julho de 2017.

<sup>8</sup> O termo entre aspas representa que a busca indicará apenas trabalhos que contenham a expressão completa nessa ordem.

<sup>9</sup> A palavra *AND* entre as palavras questionário e ENADE determina que serão buscados somente os trabalhos que contenham as duas palavras, mas independente da ordem.

<sup>10</sup> No Portal da CAPES são disponibilizados os trabalhos publicados no Brasil no período de 1987 a 2017. Para realizar esta pesquisa, fez-se a busca por todo o período de abrangência do site sem especificar o ano. Entretanto, como o ENADE foi instituído em 2004, os trabalhos a serem utilizados como referência serão os de 2004 até a presente data (julho de 2017).



“ENADE”. Assim, inicialmente, formou-se um grupo com 55 (cinquenta e cinco) trabalhos a serem analisados.

Após a leitura dos resumos dos 55 (cinquenta e cinco) trabalhos, 41 (quarenta e um) foram descartados pelo fato de não utilizarem as informações do questionário do estudante do ENADE, restando, dessa forma, 14 (catorze) trabalhos que serviram de base para o presente estudo.

## Apresentação e Discussão dos Resultados

Como resultado desta pesquisa, apresentam-se os indicadores mais relevantes da atividade acadêmica sobre o Questionário do Estudante do ENADE.

Na Tabela 1, pode-se verificar a relação dos 14 (catorze) trabalhos que compõem o portfólio deste estudo, bem como seus respectivos autores.

**Tabela 1** – Inventário de Teses e Dissertações que utilizam o Questionário do Estudante do ENADE como fonte de informação

Título	Autor
<b>Aplicação da Modelagem de Equações Estruturais para Avaliação da Satisfação dos Alunos de Engenharia de Produção de Universidades Privadas segundo o ENADE 2011</b>	Agenor Sousa Santos Neto
<b>Aplicação do Modelo Hierárquico Multinível na Predição de Desempenho no ENADE</b>	Andreia Silva Da Mata
<b>As Condições dos Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil: Uma Análise Territorial e de Situação</b>	Vivian Fiori
<b>As políticas de educação superior, novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995 – 2008)<sup>11</sup></b>	Maria Inês Barreiros Senna
<b>Avaliação e Proposta de Indicadores: A Contribuição do ENADE na Gestão das Bibliotecas Universitárias</b>	Lussara Ribeiro Vieira Marques

<sup>11</sup> Vale ressaltar que após consulta à tese intitulada no Banco de Dados da Capes como “Novos modos de regulação das políticas de educação superior e o ensino de graduação em odontologia no brasil (1995-2008): espaços, sujeitos e ações”, verificou-se que o título correto é “As políticas de educação superior, novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995 – 2008)” e , portanto, adotou-se neste artigo o nome correto.



<b>Entre o Público e o Privado: Adequação às Políticas de Acesso ao Ensino Superior</b>	Isabel Silveira Da Silva Leite
<b>Meritocracia e Acesso ao Ensino Superior no Brasil e na França: Faces da Desigualdade?</b>	Cristina Cardoso
<b>Motivações para a Escolha da Licenciatura em Matemática e Pedagogia: Um Estudo com Alunos da PUC/SP e UFMT</b>	Levi De Oliveira Souza
<b>O Capital Cultural do Estudante da EAD na Educação Superior Brasileira</b>	Marindia Zeni
<b>O PROUNI como Política de Inclusão Social : Uma Avaliação por Meio do ENADE</b>	Ana Paula De Siqueira Gaudio
<b>Propensão ao Magistério: Uma Análise com Dados do ENADE 2008</b>	Caio Kyoshi Costa Sato
<b>Qualidade do Ensino Superior no Curso de Administração: A Avaliação dos Egressos</b>	Claudia De Salles Stadtlober
<b>Reorientação da Formação em Saúde: A Contribuição do Programa PET-Saúde</b>	Barbara Cassia De Santana Farias Santos
<b>Um Estudo sobre as Expectativas Acadêmicas e Profissionais dos Alunos Ingressantes e Concluintes da Graduação em Ciências Contábeis nas Universidades Privadas da Cidade de São Paulo</b>	Mauricio Narciso Da Silva
<b>Total</b>	<b>14</b>

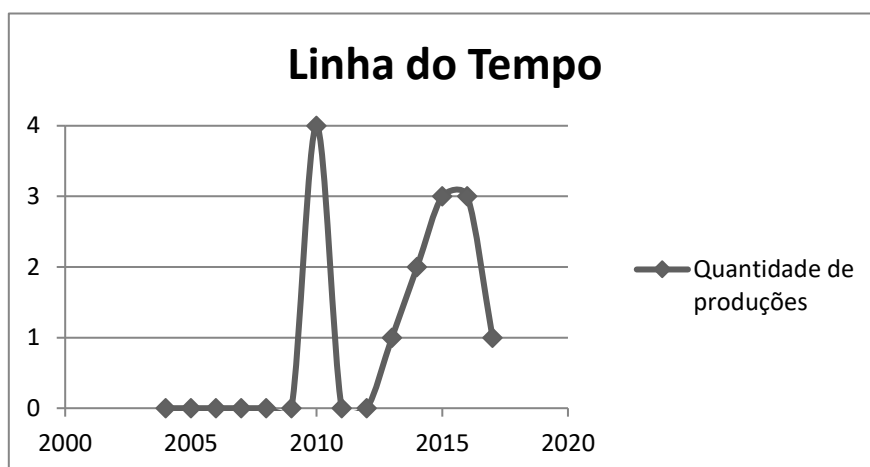
Fonte: CAPES (2017).  
Elaborado pelos autores.

A pesquisa permitiu identificar a distribuição desses trabalhos a partir do ano em que foram defendidos. Constatou-se que o ano de 2010 foi considerado um marco nos estudos voltados ao questionário do estudante do ENADE, pois as primeiras publicações ocorreram nesse ano, além de esse ter sido também o ano que alcançou o auge da produção, quando foram defendidos 4 (quatro) trabalhos.

Nos anos seguintes houve um declínio da produção. Entretanto, observa-se que de 2013 em diante a produção vem aumentando, chegando a 3 (três) publicações nos anos de 2015 e 2016. No ano de 2017, até o mês de julho, consta 1 (uma) publicação sobre o tema (Gráfico 1).



**Gráfico 1** - Quantidade, por ano, de defesas de teses e/ou dissertações baseadas nas informações do questionário do Estudante do ENADE



Fonte: CAPES (2017).  
Elaborado pelos autores.

Outro dado relevante sobre essa temática é a distribuição dos trabalhos por região do Brasil (Tabela 2). Constata-se que a Região Sudeste assume papel predominante, com 50% das teses e dissertações, ou seja, 7 (sete) trabalhos. Em contraste, está a região Norte que ainda não tem trabalho publicado sobre esse tema. Ainda na tabela 2, pode-se verificar as universidades que possuem publicação nesse tema. Em relação à distribuição por instituição, apenas a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal Fluminense têm 2 (duas) publicações cada. As demais Universidades possuem apenas 1 (uma) publicação cada.

**Tabela 2** – Dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre o Questionário do ENADE, por região do Brasil e por universidades (2004-2017)

Região / Universidades	Quantidade	Porcentagem
REGIÃO CENTRO OESTE	3	21,42%
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2	14,2%
Universidade de Brasília	1	7,1%

REGIÃO NORDESTE	1	7,1%
<b>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</b>	1	7,1%
REGIÃO SUDESTE	7	50%
<b>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</b>	2	14,2%
<b>Universidade de São Paulo</b>	1	7,1%
<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>	1	7,1%
<b>Universidade Federal Fluminense</b>	2	14,2%
<b>Universidade São Francisco</b>	1	7,1%
REGIÃO SUL	3	21,42%
<b>Fundação Universidade de Passo Fundo</b>	1	7,1%
<b>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</b>	1	7,1%
<b>Universidade Federal do Paraná</b>	1	7,1%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Fonte: CAPES (2017).  
Elaborado pelos autores.

Quanto aos orientadores de dissertações ou teses sobre o tema “Questionário do Estudante do ENADE”, a Tabela 3 permite constatar que nenhum obteve destaque, visto que cada um possui apenas 1 (uma) orientação nesse assunto.

**Tabela 3** – Relação dos orientadores de tese e/ou dissertações sobre o Questionário do Estudante do ENADE

Orientador	Quantidade de Orientações
<b>Alexandre Nascimento De Almeida</b>	1
<b>Ana Lucia Manrique</b>	1
<b>Antonia Vitoria Soares Aranha</b>	1



<b>Antonio Benedito Silva Oliveira</b>	1
<b>Celio Da Cunha</b>	1
<b>Claudette Maria Medeiros Vendramini</b>	1
<b>Fabio Domingues Waltenberg</b>	1
<b>Hustana Maria Vargas</b>	1
<b>Julio Cesar Godoy Bertolin</b>	1
<b>Luiz Roberto Augusto Noro</b>	1
<b>Maria Jose Pereira Dantas</b>	1
<b>Marília Costa Morosini</b>	1
<b>Nidia Nacib Pontuschka</b>	1
<b>Tais Moura Tavares</b>	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Fonte: CAPES (2017).

Elaborado pelos autores.

Na pesquisa realizada, identificou-se que as dissertações em nível de mestrado acadêmico assumem papel predominante dentro da temática do questionário do estudante do ENADE, com 7 (sete) trabalhos, perfazendo 50% do total; seguidas pelas teses de doutorado com 5 (cinco) defesas, representando 36% do total. Dentre as dissertações em nível de mestrado profissional, verificou-se que esse tema possui pouca expressividade, com apenas duas publicações, equivalente a 14% do total dos trabalhos.

A pesquisa permitiu também identificar as áreas do conhecimento em que os trabalhos destacados estão inseridos, revelando que o questionário do estudante do ENADE apresenta informações que possibilitam estudos nas diversas áreas sendo, portanto, uma temática essencialmente multidisciplinar. Entretanto, não se pode deixar de observar que existe uma área do conhecimento predominante no assunto: a Educação, com 6 (seis) trabalhos, perfazendo 43% do total. A área da Educação está dentro da grande área Ciências Humanas que, por sua vez, engloba 57% dos trabalhos (Tabela 4).



**Tabela 4** – Distribuição dos trabalhos por área e grande área de conhecimento

Área de Conhecimento	Quantidade	Porcentagem
Ciências da Saúde	1	7,14%
<b>Odontologia</b>	1	7,14%
Ciências Humanas	8	57,14%
<b>Educação</b>	6	42,85%
<b>Geografia</b>	1	7,14%
<b>Psicologia</b>	1	7,14%
Ciências Sociais Aplicadas	3	21,42%
<b>Administração Pública</b>	1	7,14%
<b>Ciências Contábeis</b>	1	7,14%
<b>Teoria Econômica</b>	1	7,14%
Engenharias	1	7,14%
<b>Engenharia de Produção</b>	1	7,14%
Multidisciplinar	1	7,14%
<b>Ensino</b>	1	7,14%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Fonte: CAPES (2017).

Elaborado pelos autores.

Quanto às palavras-chave mais utilizadas pelos autores, verificou-se que a palavra “educação” foi a mais empregada. Além do termo “educação superior”, que foi empregado três vezes (Gráfico 2), identificou-se a palavra, nas diversas variações, apenas uma vez cada: “Educação”, “Educação no Brasil”, “Educação à distância”, “Educação e Estado”, “Educação em Odontologia”, “Educação Médica” e “Educação em Enfermagem”.



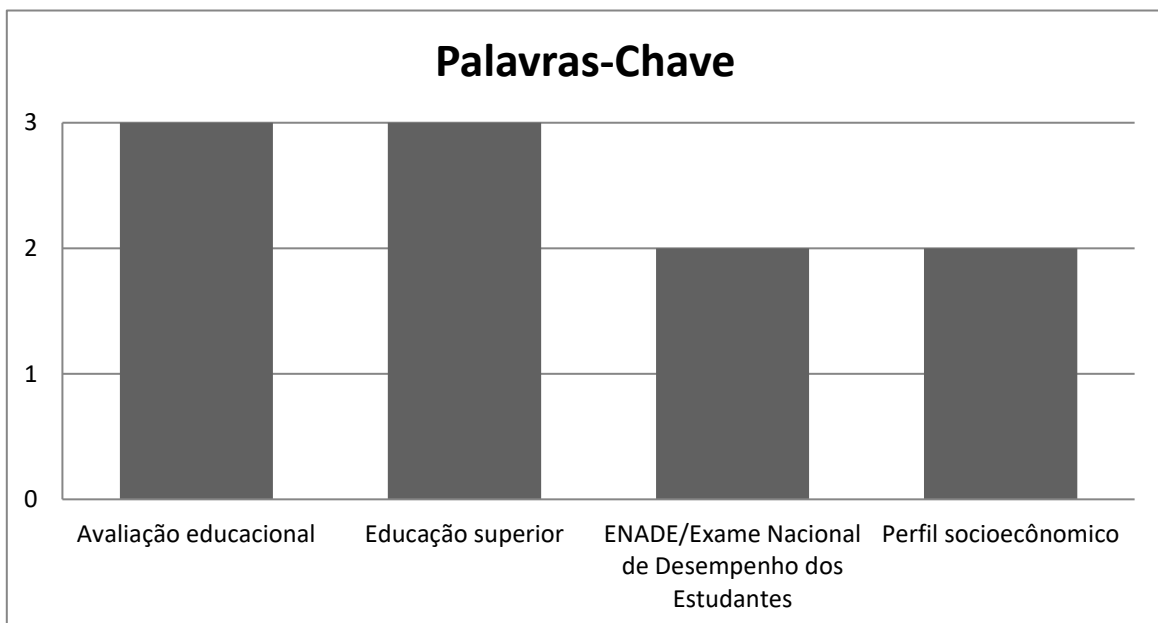


Na sequência das mais utilizadas e também de formas variadas, tem-se a palavra “Ensino”, empregada apenas uma vez em cada um dos termos a seguir: “Ensino Superior”, “Qualidade do ensino superior”, “Ensino superior de Administração”, “Ensino Odontológico” e “Instituições de Ensino Superior Privadas”.

A palavra “Políticas” foi utilizada em “Políticas educacionais”, “Políticas de acesso” e “Políticas públicas”, todas uma vez cada. A palavra “Satisfação” foi encontrada uma vez sozinha e uma vez na expressão “Satisfação dos alunos”. E, para constar, o vocábulo “Desempenho” foi empregado em “Desempenho discente” e “Desempenho acadêmico”, também uma vez cada.

A palavra “Avaliação”, além do uso em “avaliação educacional”, com três utilizações (Gráfico 2), também foi empregada em “Avaliação de bibliotecas”. A palavra “ENADE” além das duas utilizações, uma por extenso e outra abreviada, em um dos trabalhos também foi empregada juntamente com o ano de análise do estudo, qual seja: “ENADE 2011”.

**Gráfico 2<sup>12</sup>** – Palavras-Chave mais utilizadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre o Questionário do ENADE



<sup>12</sup> Para o Gráfico 2, foram descartadas as variações das palavras-chave, com exceção do termo ENADE, visto que é a sigla de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Fonte: CAPES (2017).  
Elaborado pelos autores.

Com relação ao assunto das pesquisas, pôde-se verificar que os autores dos trabalhos analisados apresentam alguns interesses acadêmicos comuns quanto ao foco dos estudos. Assim sendo, agruparam-se os assuntos em eixos temáticos para discutir sobre eles, quais sejam: regulação das políticas de educação superior, perfil dos estudantes e satisfação dos estudantes.

Dos 14 (catorze) trabalhos analisados, percebeu-se que apenas a tese da autora Maria Inês Barreiros Senna, cujo objetivo é analisar os novos modos de regulação das políticas de educação superior no Brasil no contexto dos cursos de graduação em Odontologia, se enquadra no eixo temático “Regulação das políticas de educação superior”.

Verificou-se que o eixo temático “perfil dos estudantes” foi o mais utilizado pelos autores. Na tabela 5 pode-se observar o objetivo dos pesquisadores ao utilizar o perfil dos discentes.

**Tabela 5** – Objetivo dos pesquisadores ao utilizar o perfil dos estudantes

Autor	Objetivo
<b>Andreia Silva da Mata</b>	Identificar quais variáveis contribuem para a predição de desempenho no ENADE
<b>Vivian Fiori</b>	Analisar as condições existentes nos cursos de licenciatura em Geografia em relação ao território, ao tipo de Instituição de Ensino Superior no qual o curso está inserido e à modalidade
<b>Isabel Silveira da Silva Leite</b>	Conhecer se os perfis socioeconômicos dos estudantes são semelhantes em instituição pública e particular e identificar políticas de acesso
<b>Cristina Cardoso</b>	Verificar se o <i>Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</i> democratiza o acesso ao ensino superior
<b>Levi de Oliveira Souza</b>	Traçar o perfil dos alunos que escolhem a docência e também sua motivação em serem professores de Matemática ou Pedagogia
<b>Maríndia Zeni</b>	Verificar se o perfil preponderante de capital cultural do aluno da



	modalidade à distância é análogo ao do aluno da modalidade presencial
<b>Ana Paula de Siqueira Gaudio</b>	Comparar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI) com o desempenho dos não bolsistas
<b>Caio Kyoshi Costa Sato</b>	Verificar se os alunos com características socioeconômicas desfavorecidas e menor proficiência acadêmica são aqueles com maior propensão a ingressar no magistério
<b>Barbara Cassia de Santana</b>	Analisar o desempenho dos alunos concluintes que desenvolveram o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) em comparação com aqueles que não participaram do programa

Fonte: CAPES (2017).

Elaborado pelos autores.

Pôde-se identificar que muitos trabalhos utilizam o perfil dos estudantes para compreender o desempenho deles na prova. Verificou-se também que o perfil discente foi utilizado para fazer comparações como, por exemplo, entre estudantes de instituição pública e privada e entre estudantes de modalidade presencial e à distância.

Quanto ao eixo “Satisfação do estudante”, na Tabela 6 pode-se analisar o objetivo exato dos autores ao utilizar os dados do questionário para conhecer a opinião dos discentes.

**Tabela 6** – Objetivo dos pesquisadores ao pesquisar a satisfação dos estudantes

Autor	Objetivo
<b>Agenor Sousa Santos Neto</b>	Verificar a satisfação dos alunos em relação a: Envolvimento do Professor, Interesse do Estudante, Demandas do Curso, Organização do Curso e Satisfação Geral
<b>Lussara Ribeiro Vieira Marques</b>	Avaliar as bibliotecas universitárias
<b>Claudia De Salles Stadtlober</b>	Analisar como o egresso avalia a qualidade de seu curso de graduação em relação a sua qualificação na profissão de administrador



<p><b>Mauricio Narciso Da Silva</b></p>	<p>Identificar as expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes ingressantes em relação aos concluintes. Analisar os motivos que levam os alunos a ingressar no curso, as maiores dificuldades encontradas durante o período do curso e, por fim, quais disciplinas específicas e de formação básica são consideradas mais relevantes para a sua formação que impacta, de alguma forma, em sua expectativa profissional</p>
---	--

Fonte: CAPES (2017).  
Elaborado pelos autores.

Percebeu-se que os estudos que investigam a satisfação dos discentes estão voltados, principalmente, para saber a opinião deles em relação às questões de infraestrutura da instituição e as condições dos cursos de graduação.

### Considerações finais

Pôde-se observar que as informações geradas pelo Questionário do Estudante do ENADE são muito amplas e podem proporcionar estudos com variados objetivos, o que deveria gerar curiosidade na comunidade acadêmica.

Entretanto, a partir da análise feita neste estudo, verificou-se que é muito baixo o quantitativo de pesquisas nacionais a nível de teses e dissertações que se utilizam dos dados do questionário do estudante do ENADE como fonte de informação. Assim, conclui-se que há pouco destaque no meio universitário para essa temática, o que justifica a necessidade de realização de outros estudos com foco nesse assunto.

Isso acontece porque as instituições de ensino superior estão preocupadas com o desempenho dos estudantes na prova, ou seja, com a pontuação que a instituição e os cursos receberão do INEP. Entretanto, verificou-se que muitas informações captadas pelos questionários do ENADE tais como o perfil dos estudantes e a opinião deles em relação à instituição e ao curso podem ser utilizadas para compreender o desempenho deles na prova, além, é claro, de também compor a pontuação dos cursos e das instituições.



A combinação do desempenho dos estudantes com as características apontadas pelos questionários proporciona uma gama de informações fundamentadas que podem servir de parâmetros para novas políticas educacionais e, assim, auxiliar na tomada de decisões visando à melhoria do desempenho discente.

Por isso, aponta-se a importância de realização de estudos com objetivo de analisar as informações geradas pelos questionários do ENADE. Essa temática ainda não ganhou destaque no meio acadêmico, mas deveria.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: julho de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. **Educação superior: os caminhos da emancipação social.** Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. **Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da Concepção à Implantação.** In. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CARDOSO, Cristina. **Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade.** Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

COLOMBO, Sônia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=X2e5AwAAQBAJ&pg=PA69&lpg=PA69&dq=question%C3%A1rio+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Discente+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+\(ADES\)&source=bl&ots=qsb7SioXIO&sig=J-XSRBo76jZgB0t420yHgJdW6vc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjH8ein56HVAhXKDPaKHTrUD2kQ6AEIVDAF#v=onepage&q=question%C3%A1rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Discen%20te%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20\(ADES\)&f=false](https://books.google.com.br/books?id=X2e5AwAAQBAJ&pg=PA69&lpg=PA69&dq=question%C3%A1rio+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Discente+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+(ADES)&source=bl&ots=qsb7SioXIO&sig=J-XSRBo76jZgB0t420yHgJdW6vc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjH8ein56HVAhXKDPaKHTrUD2kQ6AEIVDAF#v=onepage&q=question%C3%A1rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Discen%20te%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20(ADES)&f=false)

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.



FIORI, Vivian. **As Condições dos Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil: Uma Análise Territorial e de Situação.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

GAUDIO, Ana Paula De Siqueira. **O PROUNI como Política de Inclusão Social: Uma Avaliação por Meio do ENADE.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

LEITE, Isabel Silveira da Silva. **Entre o público e o privado: adequação às políticas de acesso ao ensino superior.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2017.

MARQUES, Lussara Ribeiro Vieira. **Avaliação e proposta de indicadores: a contribuição do Enade na gestão das bibliotecas universitárias.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Planaltina, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Planaltina, 2015.

MATA, Andréia Silva da. **Aplicação do modelo hierárquico multinível na predição de desempenho no ENADE.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco. Itatiba, 2010.

MOLCK, Adauto Marin. CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (2004 -2010).** In. Revista Educação Online, n. 15, jan./abr. 2014, p. 57-77.

SANTOS, Bárbara Cássia De Santana Farias. **Reorientação da Formação em Saúde: A Contribuição do Programa Pet-Saúde.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SANTOS NETO, Agenor Sousa. **Aplicação da modelagem de equações estruturais para avaliação da satisfação dos alunos de engenharia de produção de universidades privadas segundo o Enade 2011.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia de Produção e Sistemas. Goiânia, 2016.

SATO, Caio Kyoshi Costa. **Propensão ao magistério: uma análise com dados do ENADE 2008.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

SENNA, Maria Inês Barreiros. **As políticas de educação superior, novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995 – 2008).** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Mauricio Narciso da. **Um Estudo sobre as Expectativas Acadêmicas e Profissionais dos Alunos Ingressantes e Concluintes da Graduação em Ciências Contábeis nas Universidades Privadas da Cidade de São Paulo.**



Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, Levi De Oliveira. **Motivações para a Escolha da Licenciatura em Matemática e Pedagogia:** Um Estudo com Alunos da PUC/SP e UFMT. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STADTLOBER, Cláudia de Salles. **Qualidade do Ensino Superior no Curso de Administração:** A Avaliação dos Egressos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

TRINDADE, Hélio. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES.** Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

ZENI, Marindia. **O capital cultural do estudante da EAD na educação superior brasileira.** Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2016.

### **Tatiane Merlo**

merlo.tatiane@gmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialização em Gestão Pública pela Faculdade de Tecnologia São Francisco. Mestrado Profissional em Gestão Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é Secretária Executiva da Universidade Federal do Espírito Santo.

### **Márcia Helena Siervi Manso**

marciasiervi@hotmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2007). Atualmente é Professora Adjunto IV da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES, Professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino na Educação Básica - PPGEEB/CEUNES/UFES. Foi Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CEUNES/UFES. É Professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo. Participa como membro efetivo do Colegiado do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo - LAGEBES/UFES. Foi Coordenadora Adjunta do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/Mec/UFES (2014-2015). Foi Professora do Curso de Especialização em Gestão Escolar Mec/UFES (2011-2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de educação, direito-



educação e gestão escolar. É Professora formadora do Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade social.

### **Rodrigo Randow de Freitas**

digorandow@gmail.com

Atualmente Professor Adjunto do curso de Engenharia de Produção em regime de dedicação exclusiva da Universidade Federal do Espírito Santo no campus São Mateus, E.S. / UFES-CEUNES (2015). Doutor pelo programa de Pós-Graduação em Aquacultura pela Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG) em 2011; Mestrado em Aquacultura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006); Especialização em Educação e Gestão Ambiental (Faculdade Saberes - 2003); e Graduação em Administração de Empresas: ênfase em análise de sistemas (Faculdade de Ciências Humanas de Vitória - 2001). Experiência na área de Gestão Ambiental e Gerenciamento Costeiro, Gestão de processos e produtos, análise de cadeias produtivas, Planejamento Estratégico e Gestão Pública. Em especial para a área de Engenharia, destacam-se diversos artigos, resumos e projetos executados e em andamento.

107

Recebido em: 15/09/2017

Aprovado em: 20/04/2018





## O auto do bumba meu boi e suas contribuições didáticas para alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Danielle Carvalho Pinto  
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

**Resumo:** Pensar educação baseada no respeito à diversidade cultural é uma reivindicação das lutas dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, que contribuiu para implementação de políticas públicas de combate ao racismo, em destaque, a Lei 10.639/03 que discorre sobre a inclusão da História Afro-Brasileira e, posteriormente, complementada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da História Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio, tanto nas redes públicas, como nas privadas. Diante dessas orientações legais pretende-se refletir como a prática docente tem sido (re)construída para desenvolver o ensino na perspectiva das relações étnico-raciais, visando a efetivação dessas leis no cotidiano escolar. O presente artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições didáticas do Auto do Bumba meu boi para a alfabetização, transmissão e valorização da cultura de matriz africana entre crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Para isso, utilizando pesquisa bibliográfica pretende apresentar a origem do Bumba-meu-boi; discutir como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 vêm sendo trabalhadas, no âmbito escolar, de forma interdisciplinar, propiciando a alfabetização em séries iniciais e desenvolver uma proposta de alfabetização a partir do Auto do Bumba meu boi, baseada em um projeto didático que assegure a efetivação das leis citadas, no ambiente escolar.

**Palavras-chaves:** Diversidade Cultural, Identidade Étnico-Racial, alfabetização.

### The play of Bumba meu boi and his didactic contributions to literacy in the initial grades of Elementary School

**Abstract:** Thinking education based on respect for cultural diversity is a claim of the struggles of social movements, especially the black movement, which contributed to the implementation of public policies to combat racism, in particular Law 10.639 / 03, which deals with the inclusion of Afro History -Brasileira and, later, complemented by Law 11.645 / 08, which makes it compulsory to teach Afro-Brazilian and Indigenous History in primary and secondary education, both in public and private networks. In view of these legal guidelines, it is intended to reflect how the teaching practice has been (re) constructed to develop teaching in the perspective of ethnic-racial relations, aiming at the enforcement of these laws in the daily school life. This article aims to analyze the didactic contributions of the Auto do Bumba meu boi for the literacy, transmission and valuation of the culture of African matrix among children of the 1st Cycle of Elementary Education. For this, using bibliographical research intends to present the origin of Bumba-meu-boi; to discuss how Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 have been worked in the interdisciplinary school, promoting literacy in initial grades and develop a literacy proposal based on the Auto do Bumba meu boi, based on a didactic project that ensures the effectiveness of the laws cited, in the school environment.

**Keywords:** Cultural Diversity, Ethnic and Racial Identity, interdisciplinarity, Literacy.



## 1. INTRODUÇÃO

Após séculos de silenciamento por parte do Estado, como fruto da militância de movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, o governo federal inicia de forma lenta ações para implementação de políticas públicas de combate ao racismo. Como exemplo, a inclusão, em 1995 e 1996 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o tema transversal Pluralidade Cultural.

Nesse contexto de exigências e pressões políticas ao Estado por parte dos movimentos sociais, ganham força e destaque os debates pela valorização da cultura africana e indígena nos conteúdos da educação básica, através da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96, por meio da Lei 10.639/03, que discorre sobre a inclusão da História Afro-Brasileira e, posteriormente, complementada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio, público e privado.

Essas diretrizes curriculares concebem uma nova conjuntura à educação brasileira e implicam em mudanças na prática docente. Diante dessas recentes demandas, como o professor da educação básica no ciclo de alfabetização tem organizado a ação educativa em relação ao currículo, planejamento, material didático e avaliação para uma educação na perspectiva antirracista? Quais recursos podem utilizar como instrumento didático que proporcione a valorização das culturas de matrizes africanas e indígenas?

A escola apesar de não ser a única instituição da sociedade responsável por desenvolver ações e estratégias para promoção da igualdade racial, tem papel proeminente por ser espaço de reprodução e construção de conhecimento, onde também ocorrem situações de discriminação. Sobre esse papel Gomes (2005) afirma que os educadores não devem silenciar-se diante dos preconceitos e discriminações, mas construir práticas pedagógicas, estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, o intuito deste artigo é analisar as contribuições didáticas do auto do Bumba-meu-boi para a alfabetização, transmissão e



valorização da cultura de matriz africana entre crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Por esta razão, o Bumba meu boi do Maranhão foi escolhido como instrumento didático que pode contribuir para a alfabetização contextualizada com a diversidade cultural. Manifestação cultural muito forte nesse estado, traz na sua origem e composição, elementos que remetem também à cultura africana e indígena e podem assim, ser utilizados na articulação da cultura popular e no saber sistematizado da escola.

Para isso, como utilizar o auto do Bumba meu boi de forma interdisciplinar, numa perspectiva que promova a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar, em especial no ciclo de alfabetização?

No intuito de refletir sobre essa utilização e contribuições do Auto na alfabetização, inicialmente realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a origem do Bumba meu boi e sua relação com a cultura negra e indígena, o uso dessa manifestação cultural na alfabetização segundo as orientações das leis que regem uma educação voltada também para relações étnico-raciais e a exposição do relato de uma proposta didática de alfabetização, transmissão e valorização da cultura de matriz africana entre crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, sem o desígnio de transmitir fórmulas para uma prática educativa engessada em métodos, mas com o intento de contribuir para discussão e reflexão sobre a prática educacional na perspectiva das relações étnico-raciais.

## **2. UM POUCO DO BUMBA MEU BOI**

Por ser a história da relação entre um homem e um boi, dramatizada através da dança e do canto, para pesquisadores como Passos (2003) o Bumba meu boi é classificado como um auto, espécie de gênero dramático, uma narrativa originada do imaginário coletivo, contada e recontada de forma oral, que apresenta várias versões no seu enredo.

A figura do boi, animal protagonista do auto em algumas versões, seria uma imagem que remete a lendas e folclore de civilizações como celtas, gregos e outros povos da antiguidade. O próprio ritual de dança e canto



envolvendo o sagrado e o profano remete às manifestações artísticas das festividades em honra ao deus grego Dionísio.

Alguns estudiosos trabalham na perspectiva que o Bumba meu boi como o conhecemos hoje, inicia-se no Brasil no século XVII e XVIII, durante o Ciclo do Gado no litoral nordestino e após no interior do país, o que fica evidenciado no relato abaixo de Passos (2003, p.57):

Pode-se, portanto, dizer que o Auto do Bumba meu boi surge no Brasil, como porta voz do inconsciente coletivo à medida que traduz desejos e aspirações do homem brasileiro, resultante de três troncos raciais: o europeu, o indígena e o negro [...].

Por retratar as relações hierárquicas desse período, o poder dos fazendeiros e a ideia do dever de submissão dos negros e dos índios, o Auto do Bumba meu boi configura-se como uma manifestação e expressão dessa classe vista como subjugada, que reflete de forma humorada, irônica e dramática, as desigualdades sociais do contexto histórico daquela época entre os negros escravizados, índios e os senhores das fazendas. Vale ressaltar que essa característica de denuncia social, crítica e bom humor perpassam nas toadas do Bumba meu boi, atualizadas no contexto social e histórico vividos pelas comunidades dos brincantes.

No Maranhão, essa manifestação e os elementos a compõem como: sotaques<sup>13</sup>, músicas, apresentações, adereços assumem características peculiares em relação a outras regiões do país. Essa diversidade pode ter origem no contexto histórico do Bumba meu boi que no Maranhão inicia-se durante o período do Ciclo do Gado, representado por negros escravizados e agregados das fazendas de engenho.

As versões do auto, enquanto dramatização, eram um recurso para evangelização originadas do teatro jesuítico. No Brasil, foi usado pelos padres portugueses para evangelizar o negro, o índio e mesmo os portugueses. Era

---

<sup>13</sup> SOTAQUE: “estilo individual de cada grupo, o seu ritmo característico, e que varia conforme o gosto estético da concepção, organização e formas de apresentação. O ritmo, o bailado, os instrumentos, o guarda-roupa, as toadas e o auto [...]” (MARQUES, 1999, p. 86)

carregado de códigos morais que foram misturados às versões populares e ganhou no Brasil o formato que conhecemos hoje (PASSOS, 2003).

O auto do Bumba meu boi por ser repassado através da oralidade sofre variações no seu enredo, sem alterar sua essência e seus personagens principais. No enredo utilizado na proposta didática aqui apresentada, a história se passa em uma fazenda no interior do país. Os personagens são: um negro vaqueiro, que é chamado de Nego Chico ou Pai Francisco, Mateus, Fidélis, Sebastião, sua mulher cabocla Catirina ou Mãe Catirina, um homem branco, dono da fazenda e do boi estimado, que também é chamado de Mimoso, Novilho de Estimação, os empregados da fazenda e o pajé que é um guia espiritual indígena (MARQUES, 1999).

Em uma das versões mais conhecidas no Maranhão, Pai Chico, trabalhador da fazenda, rouba o boi estimado do patrão para satisfazer o desejo de Mãe Catirina que estava grávida e desejou comer a língua do boi. Quando sente falta do novilho, o patrão manda os vaqueiros, empregados da fazenda, em busca do boi que é encontrado morto. Desconfiado o fazendeiro manda prender Pai Francisco, que confessa a autoria e pede perdão. O patrão manda chamar o pajé, este ressuscita o boi e Nego Chico é perdoado.

O Bumba meu boi, por trazer fortes elementos da cultura negra e indígena, por ser um folguedo de expressão e diversão das classes menos abastadas de uma sociedade estratificada, foi tratado de forma pejorativa como folguedo de escravos, reprimidos pela violência policial da época, tendo seus espaços de apresentações limitados, a exemplo da capital do Maranhão, São Luís, que até a década de 30 e 40 a brincadeira estava submetida a uma autorização (licença policial) e só poderia acontecer até certos pontos dos bairros, longe da burguesia da cidade, que via o Bumba meu boi como uma brincadeira estúpida de negros (PASSOS, 2003).

Em 30 de agosto de 2011, o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural aprovou o Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão como Patrimônio Cultural do Brasil, a proposta foi apresentada em 2008 ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan (2011, p. 8)



[...] o Bumba meu boi envolve a devoção aos santos juninos São João, São Pedro e São Marçal. Os cultos religiosos afro-brasileiros do Maranhão também estão presentes como Tambor de Mina e o Terecô, caracterizando o sincretismo entre os santos juninos e os orixás, voduns e encantados que requisitaram um boi como obrigação espiritual. [...] o Bumba meu boi do Maranhão reúne também outras manifestações culturais e, por isso, é chamado de complexo cultural. Muitas vezes definido como um folguedo popular, o Bumba meu boi extrapola a brincadeira e se transforma em uma grande celebração tendo o boi como o centro do seu ciclo vital e o universo místico-religioso.

Esse reconhecimento ratifica a importância cultural do Bumba meu boi para o país, em especial para o estado do Maranhão, transformando o que há anos era alvo de opressão, e estava ameaçado de extinção, em um atrativo que agrega valor e singularidade à cultura maranhense.

A brincadeira, antes reprimida, ascende à categoria de expressão cultural. Desta forma, o Bumba meu boi pode ser visto enquanto cultura popular, segundo a definição de Johnson (1997, p. 60) “[...] é o repertório acumulado de produtos culturais como música, literatura, arte, moda, dança, cinema, televisão e rádio que são consumidos principalmente por grupos não ELITE [...]”. Nesse sentido pode ser tratado como uma forma de cultura controlada pela elite e diferenciada hierarquicamente da cultura erudita produzida pela e para a elite.

Essa mudança de concepção faz cessar as perseguições e violência contra as manifestações de Bumba meu boi, mas estas para a elite, não saem do imaginário de inferioridade por serem produzidas pelo povo (classes menos abastadas).

### **3. O BUMBA MEU BOI E SEUS USOS NA ALFABETIZAÇÃO**

Por suas raízes históricas, é notório o valor cultural do Bumba meu boi e a importância que pode assumir no universo infantil através do seu enredo, das músicas e do contexto social de sua organização. Podendo contribuir como instrumento didático para uma alfabetização contextualizada, que contemple a necessidade de uma prática educativa voltada para a diversidade étnico-racial



conforme orientações das leis 10.639/03 e 11.645/08, como destaca Gomes (2007, p.22):

Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

114

Nesse sentido, faz-se necessário analisar a escola enquanto instituição social e aparelho reprodutor da ideologia hegemônica, também usada para reforçar a construção negativa da identidade negra e indígena, assim legitimando as relações de dominação. Munanga chama essa construção social da identidade no contexto das relações de força: “A identidade legitimadora, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, afim de estender e racionalizar sua dominação sobre os autores sociais” (MUNANGA, 2010, p. 3). No entanto, a escola também pode ser um espaço para construção positiva dessa identidade quando os sujeitos redefinem suas posições à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08 em busca de educação democrática, Munanga (2010, p.3) chama de:

A identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade, conseqüentemente se propõem em transformar o conjunto da estrutura social. [...] sobre as quais as sociedades são historicamente fundadas.

O papel da escola na construção da identidade está na superação da visão omissa que resume educação à sistematização de conteúdos, sem considerar a diversidade social, histórica, cultural e de gênero.

Deste modo, dentre outras manifestações culturais, o Bumba meu boi pode ser utilizado para proporcionar ao educando situações de aprendizagem contextualizada em um ambiente agradável, no qual o aluno no processo de alfabetização se aproprie de sua história, se identifique, e assim, valorize as contribuições indígenas e africanas nas tradições culturais de sua região e do seu país. Segundo Gomes (2007, p. 39):



Enquanto espaço sociocultural, a escola participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros espaços sociais, tais como a vida familiar, o trabalho, os movimentos sociais e organizações da sociedade e as manifestações culturais.

A escola enquanto um dos espaços de construção de identidade deve estar comprometida a desenvolver uma prática pedagógica que articule o conhecimento sistematizado com o contexto sociocultural em que o aluno está inserido, afim de que o mesmo possa ver-se enquanto sujeito no processo de aprendizagem.

### **3.1 DISCUTINDO CULTURA E DIVERSIDADE: relações étnico-raciais na educação**

A concepção de cultura é complexa e dependendo do ponto de vista, seu conceito pode estar embasado na teoria evolucionista, teoria idealista ou teoria simbólica. Se adotarmos outras correntes teóricas, ainda podemos relacionar cultura a uma perspectiva individual, quanto ao conceito de homem, ou ainda coletiva, em uma perspectiva de grupo social. Como explica Marques (1999), a cultura pode ser associada tanto à natureza, quanto à sociedade ou à civilização, com isso demonstra suas inúmeras conotações polissêmicas. No entanto, essas conotações têm em comum a compreensão que cultura remete sempre à relação com as diferenças.

Para essa análise nos basearemos na visão de Jonhson (1997), assim como outros estudiosos, entende cultura como os aspectos materiais, tudo que é realizado, moldado como parte da vida social coletiva é cultura; aspectos não materiais explica que cultura inclui símbolos orais, ideias que modelam e confirmam a relação do homem com a vida social.

Considerando-se que a apropriação da cultura está condicionada à relação do homem com a vida social, ou seja, a relação com o outro, há de se entender que cultura se aprende. Não é algo que faça parte de um código genético, mas depende da relação com o outro, logo, isso implica na relação com as diferenças. Como pontua Silva (2011, p.16):





Considerar que “toda a educação é cultura”, torna-se possível, portanto, à medida que a aprendizagem de sistemas simbólicos, sócio históricos e culturais ocorre por meio das relações dos atores sociais, o que se dá por meio da educação. [...] a escola, assim como a cultura e a educação escolar, exerce uma função central na experiência formativa dos indivíduos [...].

Dessa forma, escola e cultura são termos indissociáveis. Pensar educação escolar é pensar na transmissão de conhecimento sistematizado, por meio de uma prática pedagógica norteada por princípios educativos engendrados de valores sociais e culturais, que embasam o currículo formal. Como reforça Silva (2011), é a função da escola transmitir as várias contribuições sociais, econômicas e culturais dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade.

No entanto, o que tem sido foco de estudos e de questionamentos é o entendimento hierárquico dos saberes sociais e culturais considerados como conhecimento universal da humanidade. Pois, o que se percebe no contexto histórico da educação básica brasileira é a centralidade na cultura eurocêntrica norteando as práticas educativas e a impassibilidade em relação a história de lutas e resistência das culturas negras e indígenas.

Isso impulsionou as reivindicações dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro, por uma educação democrática que não valorize uma cultura em detrimento da outra, mas que reconduza a prática educativa baseada em princípios de igualdade, respeito às diferenças e à diversidade cultural.

Nessa perspectiva a introdução em 1995 e 1996 do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no entanto, não implicou muitos avanços, pois na análise de Gomes (2010) a inserção da diversidade em uma visão universalista da pluralidade cultural não é suficiente para introduzir pedagogicamente questões raciais relacionadas à postura política, ideologias, preconceito, discriminação e racismo, que perpassam pelo imaginário social e pedagógico.

Nesse contexto de exigências e pressões políticas ao Estado, a discussão sobre a valorização da cultura africana e indígena nos conteúdos da



educação básica, ganha força com a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96, determinando a inclusão da História Afro-Brasileira, posteriormente reforçada pela Lei 11.645/08. Segundo esta lei os conteúdos de Histórica e Cultura Afro-Brasileira e indígena devem ser ministrados no currículo escolar, podendo perpassar por todas as disciplinas, principalmente pelas aulas de Arte, Literatura e História do Brasil de forma interdisciplinar.

Esses momentos de discussões e construção entre os atores da educação, sobre seus posicionamentos e escolhas acerca do que ensinar, definição dos conhecimentos que devem ser priorizados na elaboração de um currículo escolar são aspectos que influenciam diretamente na concepção de cidadão e cidadã que se quer formar, e para que tipo de sociedade. Como ratificam Menezes e Araujo (2014, p.2):

É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam.

Por isso, a relevância destas reflexões acerca de valores sociais e culturais que norteiam as práticas de ensino, as estratégias e recursos que se tem pensando para a efetivação de uma educação democrática e as mudanças de posturas necessárias para formação identitária positiva dos brasileiros.

Desta forma, os avanços na elaboração e inserção de diretrizes para construção de instrumentos educacionais, a citar: projetos pedagógicos, currículo escolar, planejamento, revisão dos livros didáticos, ações e estratégias acerca das relações sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar, visando à prática de um ensino para diversidade étnico-racial, não serão efetivadas no interior da escola se a comunidade escolar não estiver comprometida na construção desses instrumentos, assumindo a intencionalidade de formar o cidadão na perspectiva da diversidade étnico-racial.



Assim, essas diretrizes curriculares concebem uma nova conjuntura à educação brasileira e implicam em mudanças pedagógicas na formação inicial e continuada do docente, na gestão escolar, organização e elaboração do trabalho educativo, bem como na construção do currículo escolar, planejamento, material didático, entre outros.

A efetivação das Leis citadas não está nas interpretações equivocadas de instituições escolares que entendem desenvolver um ensino para diversidade ao inserir a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena de forma pontual em datas comemorativas, sem contextualização, apenas como um cumprimento do calendário escolar, sem construir de forma coletiva com a comunidade escolar ações reflexivas que possibilitem o combate ao racismo e ao preconceito e favoreçam a construção positiva da identidade.

Diante disso, como a escola pode garantir um espaço onde o conhecimento sistematizado esteja contextualizado e comprometido com a valorização étnico-racial? Como a instituição escola tem se posicionado para garantir a formação de cidadãos que consigam refletir criticamente sobre a diversidade cultural do Brasil, conhecer suas referências históricas e através delas construir sua identidade em um espaço que estimule reflexões, valorização e respeito à diversidade étnico-racial?

As direções a esses questionamentos são sinalizadas nos referenciais legais supracitados e ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com ênfase no princípio da "Consciência Política e Histórica da Diversidade" Brasil (2004, p.19), que conduz:

[...] - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; [...]



Como já mencionado, esses referenciais legais que norteiam a educação brasileira para ensino da diversidade étnico-racial são resultados das lutas e reivindicações da população negra e visam incluir ao conteúdo programático da educação básica os diversos aspectos da histórica e das culturas que contribuíram para formação da sociedade brasileira. Demandas educacionais que devem ser contempladas no ciclo de alfabetização.

Nessa análise, não se pretende entrar na discussão dos termos alfabetização e letramento, usaremos apenas o termo alfabetização, como explica Ferreiro (1985), a decodificação do código de escrita, uso da leitura e da escrita nas práticas sociais fazem parte de um só processo: a alfabetização.

Apesar de entender conveniente a separação dos termos, Soares (2004) tem em comum com Ferreiro (1985) a visão indissociável dos termos ao explicar que apesar de serem conceitos distintos são indissociáveis no processo de alfabetização. Para Soares (2004, p. 97);

[...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Com base nesse entendimento, o processo de aquisição da leitura e da escrita deve acontecer através do contato com gêneros textuais diversificados que valorizem os conhecimentos locais existentes, estimulem o respeito às diferenças étnicas, sociais, culturais e de gênero durante o processo de alfabetização. Entendo que, este processo não é produzido única e exclusivamente na escolar, acontece nas relações sociais e por isso, leitura e escrita também são objetos culturais. Portanto, não podem ser trabalhados pela escola como código de letras e sons distantes das suas utilidades na sociedade. Nesse sentido, Ferreiro (2011, p. 44) afirma:

Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para criança, como



objeto com propriedades específicas e como suporte para ações e intercâmbios sociais.

Assim, Ferreiro (2011) defende que o processo de apropriação do código de escrita deve acontecer associado ao entendimento das práticas sociais da escrita nos mais variados contextos, a citar: cartas, músicas, contos, poemas, bilhetes, periódicos, letreiros, embalagens, etc. “A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (FERREIRO, 2011, p. 99).

Nesse sentido, consideramos a narrativa do Auto do Bumba meu boi um texto rico de informações e vinculado às práticas sociais locais que pode auxiliar o educador a ampliar o contato dos educandos com a leitura e escrita de forma contextualizada com a realidade local e nacional.

#### **4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Descreve-se, neste capítulo, o percurso trilhado para analisar e discutir os dados coletados, além de explicitar que instrumentos foram utilizados para que o trabalho fosse gestado, desenvolvido e finalizado.

Ao iniciar a tipificação detalhada do trabalho, deixa-se claro que o foco desta pesquisa é apresentar uma proposta metodológica que possa ser desenvolvida em sala de aula, tendo como principal objetivo contemplar as leis que tratam do ensino da cultura africana e indígena em sala de aula.

O objeto por ser complexo e não poder ser quantificado, além de querer uma maior atenção no que diz respeito a detalhes bem peculiares, nos deu abertura para que pudessemos metodologicamente trabalhar os dados da pesquisa na perspectiva qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), de natureza analítico-descritiva, que se abalizou, principalmente, nos conceitos de: Brasil (2004), Ferreiro (1985, 2011), Gomes (2007 e 2010), Jonhson (1997), Marques (1999), Menezes e Araújo (2014), Munanga (2010), Passos (2003), Silva (2011), Soares (2004) etc. Entendemos, pelas características da pesquisa, que a análise bibliográfica se configura como a melhor metodologia à proposta a ser desenvolvida.



A pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados a análise documental, e análise bibliográfica. Optou-se por esses instrumentos devido ao seu baixo custo de operacionalização, pela disponibilidade das leis no meio digital e outros materiais acessados ou manuseados em mídia digital (músicas, letras de músicas, fotos, etc).

Terminada a coleta dos dados, selecionou-se alguns dos autores que dialogavam com os assuntos contemplados nos objetivos desta pesquisa e se iniciou o percurso que culminou com a análise de dados que segue em forma de proposta para trabalhar o Bumba meu boi em sala de aula.

## **5. O BUMBA MEU BOI NA SALA DE AULA: uma proposta**

O Bumba meu boi como uma manifestação cultural forte no estado do Maranhão, apesar de ter sido alvo de muita repressão no passado, atualmente é valorizado e reconhecido na cultura maranhense, pois parte do cotidiano de várias comunidades, onde são atendidas crianças da rede pública de educação básica no estado. Por essas razões, o Bumba meu boi pode contribuir como instrumento didático que atenda a intencionalidade de articulação entre as práticas educacionais e as orientações legais quanto às questões étnico-raciais, ainda no processo de alfabetização.

Para tanto, a sugestão didática aqui exposta, visa colaborar para o resgate e preservação da memória e tradição que compõem a cultura brasileira a partir das contribuições culturais negras, indígenas e europeias, buscando a formação cidadã durante o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Como defende Ferreiro (1985), é imprescindível que a criança descubra o caráter simbólico da escrita. Isso não acontece quando a preocupação é estabelecer associação de letra e som, mas quando se proporciona um ambiente em que a escrita se torna objeto de seu pensamento.

Assim, o contato com texto como o auto do Bumba meu boi possibilita sua identificação com o objeto de estudo e a valorização de suas raízes culturais, portanto, assume significação no processo de construção da linguagem e perpassa por várias áreas do conhecimento. Além da Língua



Portuguesa, pode-se trabalhar com o auto do Bumba meu boi, no 3º ano do 1º ciclo, nas disciplinas de História, Geografia e Arte.

Como resultado geral, quanto a execução da sequência didática sugerida, espera-se que o aluno conheça e valorize as contribuições da cultura negra e indígena na manifestação cultural do Bumba meu boi do Maranhão. Assim como resultados específicos deseja-se que conheça a estrutura narrativa do auto do Bumba meu boi; identifique na história de Catirina e Pai Francisco os personagens: negro, índio, o proprietário rural (fazendeiro) que fazem parte do contexto histórico do estado maranhense, e o enredo que rege e caracteriza as brincadeiras do Bumba meu boi, assim como as relações sociais da época; reescrevam a história de Catirina e Pai Francisco, observando aspectos como: organização textual, legibilidade e ortografia; articulem o pensamento com a fala ao contar e representar a história trabalhada no intuito de desenvolver a oralidade.

A sugestão é que se inicie com a audição e leitura da letra da música “Catirina” do cantor e compositor maranhense José de Ribamar Viana (Papete), como forma de sensibilização para o tema que será desenvolvido. Trabalhar a intertextualidade da letra da música “Catirina” com o texto do auto do Bumba meu boi na sua estrutura narrativa ampliada (escrita em cartaz) com seus personagens, enfatizando que um mesmo tema pode ser tratado por vários gêneros textuais. O que acontece com o auto que é contado e cantado de várias maneiras nas composições de artistas maranhenses e toadas dos grupos de Bumba meu boi atribuindo sentido à brincadeira.

Depois de possibilitar a visualização da escrita e a identificação dos personagens, deve-se estimular os alunos a lerem individualmente o texto ampliado e a discutirem em uma roda de conversa as informações compreendidas com a leitura, fazendo assim suas interpretações sobre a história de Catirina e Pai Francisco.

A partir de uma aula expositiva e dialogal, o (a) professor (a) deve expor aos alunos de forma clara e objetiva o contexto histórico do Bumba meu boi, o período e motivos preconceituosos que o fizeram marginalizado em várias regiões do estado do Maranhão, em especial na capital, onde era visto como



“coisa de preto”, “brincadeira de pobre”. Segundo relatos de pesquisadores como Marques (1999), até a década de 70, a polícia controlava a brincadeira por meio de licenças, que determinavam onde o boi podia brincar, quais os horários, as ruas que podia passar, sempre limitado às ruas dos subúrbios, nunca no centro das cidades.

Nessa contextualização histórica é importante trazer para discussão o preconceito que gerava toda essa repressão social em relação ao Bumba um boi e outras manifestações de matriz africana realizadas por negros como tambor de mina, tambor de crioula, etc. Segundo Ferretti (2007, p.7)

A sociedade continuou demonstrando preconceito contra manifestações culturais dos negros e das classes marginalizadas que não eram consideradas formas de cultura, sendo no máximo aceitas como elementos do folclore para se mostrar ao turista. Nos últimos 20 e 30 anos, estas manifestações deixaram de ser perseguidas ou controladas pela polícia, passando a ser vistas como atrações turísticas. [...]

Essa retomada histórica é importante para que o aluno conheça o caminho de lutas e resistência dos descendentes negros africanos para que hoje o Bumba meu boi seja tratado como manifestação cultural.

A montagem do texto do auto deve anteceder a escrita para que os alunos se apropriem da estrutura narrativa, identificando espaço físico, tempo dos acontecimentos, personagens. Como se fosse um quebra-cabeça o texto deve ser entregue aos alunos, que podem estar organizados em duplas, digitado e cortado em tiras, deve ser montado e colado em uma folha seguindo a ordem dos acontecimentos e com uma imagem dos personagens para serem pintadas pelos alunos.

No intuito de trabalhar a memória, expressão oral, articulação de fala, pensamento, coerência, coesão e capacidade de síntese, pedir aos alunos que recontem em dupla a história de Catirina e Pai Francisco. Nesse momento os alunos contam a história da maneira como entenderam, apropriando-se da narrativa. Por ser um trabalho realizado em dupla, pratica-se também o respeito pela fala do colega, exercitando a capacidade de ouvir e respeitar a fala do colega.





Para favorecer a reflexão sobre a escrita, os alunos serão orientados a fazer individualmente a reescrita do texto segundo suas próprias hipóteses, sem interferência direta do professor/a no momento da produção. Segundo (FERREIRO, 2011, p. 99) “[...] temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender [...]”. É importante que o texto seja corrigido em um tempo mais breve possível, possibilitando ao aluno a compreensão da sua produção textual.

Contemplando a disciplina de Arte solicitar aos alunos que confeccionem o boizinho, protagonista da história, utilizando material reciclável como as garrafinhas pet que são descartadas do lanche deles ou recolhidas na comunidade.

Depois do boizinho confeccionado, organizar os alunos em equipes para dramatização do auto do Bumba meu boi com objetivo desenvolver, entre outras capacidades, a de expressão oral, corporal, trabalho em equipe e discurso em público.

De acordo com a proposta segue roteiro de uma sequência didática para alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como instrumento didático o auto do Bumba meu boi, a ser realizado nas semanas que antecedem as festividades juninas.

No intuito de ressignificar esta data comemorativa que compõem o calendário escola no mês de junho enfatizando o contexto histórico e raízes culturais da brincadeira junina do Bumba meu boi, tirando o foco do trabalho escolar voltado apenas para realização da festa junina, limitando as atividades de sala de aula apenas a ensaios de danças e brincadeiras.

TEMA: Auto do Bumba meu boi.

FREQUÊNCIA: Segunda (40 minutos) e Quarta (40 minutos).

PERÍODO DE DURAÇÃO: Quatro semanas consecutivas.

OBJETIVOS

Ampliar processo de alfabetização no 3º ano do ensino fundamental I;

Resgatar e preservar a memória e tradição da cultura brasileira, a partir das contribuições culturais negra, indígena e europeia;



Valorizar as contribuições da cultura negra e indígena na manifestação cultural do Bumba meu boi do Maranhão;

Identificar na história de Catirina e Pai Francisco a estrutura narrativa, os personagens e sua representação histórica;

Reescrever a história de Catirina e Pai Francisco;

Observar aspectos como: organização textual, legibilidade e ortografia;

Articular o pensamento com a fala.

## DESENVOLVIMENTO

A sequência será de acordo com as atividades abaixo, visando alcançar os objetivos citados, respeitando o interesse dos alunos e a realidade da comunidade local, através de leituras, escritas, observações, ilustrações, vídeos e dramatizações, desenvolvidas em sala de aula ou outros espaços da escola.

## ATIVIDADES

Audição e leitura da letra da música “Catirina” do cantor e compositor maranhense José de Ribamar Viana (Papete);

Visualização da escrita e a identificação dos personagens através de cartaz ilustrativo;

Aula expositiva e dialogal sobre contexto histórico do Bumba meu boi;

Montagem do texto em formato de quebra-cabeça;

Reconto oral do auto;

Reescrita do auto;

Confecção do bozinho com garrafas pet;

Dramatização do auto do Bumba meu boi.

## CULMINÂNCIA

Exposições do material desenvolvido pelos alunos;

Exposições orais e dramatização do auto do Bumba meu boi.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que para a educação escolar, nesse contexto, entre tantos desafios necessários à efetivação dessas Leis, é indispensável abertura de espaços de debates e formação continuada que possibilitem a elaboração de ações político-pedagógicas que valorizem as contribuições históricas desses dois grupos étnicos: africano e indígena, que por muito tempo foram silenciados. Visando desmistificar a forma eurocêntrica com que vem sendo trabalhadas as nossas heranças culturais no ambiente escolar.

Além de oportunizar espaços de debates e reflexões envolvendo toda a comunidade escolar, outro desafio das instituições de ensino frente a essas diretrizes legais é garantir através de ações educativas que alunos construam de forma positiva sua identidade, através de um espaço escolar que incentive reflexões sobre diversidade étnico-racial e não seja omissa e neutra diante de situações de racismo.

Por isso, a importância de pensar em uma prática educativa na perspectiva da diversidade cultural, também no ciclo de alfabetização, que proporcione a criança bases que valorizem o respeito às diferenças étnicas, sócio-culturais, religiosas e de gêneros, contribuindo na formação positiva de sua identidade. Desta forma, ratificamos que a proposta aqui apresentada é no intento de contribuir para reflexões e construções de estratégias educativas que viabilizem uma educação democrática.

No entanto, faz-se necessário ponderar que desenvolver propostas para trabalhar as contribuições das culturas indígenas e africanas requer do educador uma postura de responsabilidade e compromisso com a ação educativa, pesquisas, estudos, respaldo legal para lidar com as atitudes de resistências que irão surgir no meio da comunidade escolar.

Nesse sentido, pode-se obter um resultado mais significativo, quando a escola e/ou o educador/a inicia a proposta sensibilizando seus pares, ou seja, toda comunidade escolar: pais, alunos, professores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários, através de um discurso simples e objetivo, respaldado legalmente e que esclareça a necessidade e relevância de se desenvolver uma proposta didática voltada à diversidade étnico-racial.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Lei n. 11. 645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2016

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed., São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

FERRETTI, Sérgio. **Dimensões da Cultura: Popular, Erudita**. (2007). Acesso em: 8 jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n.1, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso 20 jan. 2016.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Bumba-meu-boi do Maranhão é o mais novo patrimônio cultural brasileiro**. Publicado em 31 de ago./2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes>. Acesso 20 abr. 2016.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARQUES, Francisca Ester de Sá. **Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do Bumba meu boi**. – São Luís. Imprensa Universitária. 1999.

MUNANGA, Kabengele. "Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania" **Conferência proferida**. No. 1 (2010). Acesso em: 17 mar. 2016.

PASSOS, Iran de Jesus Rodrigues dos. **A Transição da Cultura Popular para Cultura de Massa no Maranhão: aspectos do Bumba-meu-boi** Pirlampo, 3ª. ed. São Luís: Quatro Passos, 2003. v. 1. p.178.



MENEZES, A. C. S. (2014). **Educação do Campo Semiárido**: fundamentos e práticas do currículo contextualizado. *Revista Temas em Educação*, 245-263.

SILVA, Natalino Neves da. **A diversidade cultural como princípio educativo**. Universidade FUMEC. – Belo Horizonte. Ano 8, n. 11, p. 13-99, jul/dez. 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo, **Revista Pátio**, nº 29, fev. 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/ArtigoAlfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 12 fev. 2016.

128

### **Danielle Carvalho Pinto**

danicarvalho11@hotmail.com

Professora da Rede municipal de ensino de São Luís e Paço do Lumiar, Maranhão, especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar – UFMA e em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão escolar – Faculdade Santa Fé.

### **Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

nicomedes@gmail.com

Doutorando em Letras - Linguagem e Sociedade pelo PPGL - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Mestre em Educação pelo PPGE da UCB, pesquisador do NUPESDD - Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS, CEPAD - O Centro de Pesquisa em Análise do Discurso da mesma Universidade e do Grupo de Linguagens, Cultura e Identidades – GPLiCI da UFMA

Recebido em: 08/05/2018

Aprovado em: 14/09/2018



## **Aspectos de interdisciplinaridade no material didático “Team up: anos finais do ensino fundamental – 6º ano”**

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior  
Antonia de Jesus Sales

**Resumo:** Este artigo apresenta como o material “Team up: anos finais do ensino fundamental – 6º ano” pode ser trabalhado de forma interdisciplinar com os temas dos PCNs (Pluralidade cultural; Meio ambiente; Saúde; Ética; Trabalho e consumo e Orientação sexual). Para isso, serão analisados como esses temas estão presentes nos conteúdos abordados pelo livro de maneira transversal e interdisciplinar. A motivação deste estudo surgiu, em parte, de reflexões feitas no âmbito da formação docente. Acreditamos que esta pesquisa contribuirá com as futuras práticas de ensino e formação docente no que tange aos aspectos da interdisciplinaridade no ensino da língua inglesa. O presente estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente serão feitas algumas considerações quanto a importância do trabalho interdisciplinar na língua estrangeira; Em seguida, discutiremos a relevância do uso do material didático e a justificativa deste trabalho; Na terceira parte serão feitas as análises dos aspectos interdisciplinares trazidos pelo livro referente ao conteúdo programático das outras disciplinas e os temas transversais abordados pelos PCNs. A metodologia de pesquisa usada inclui a análise de dados de acordo com as ideias de Campos (2004). O estudo apresenta aspectos interdisciplinares do livro em relação ao ensino da língua inglesa junto aos temas dos PCNs e, em sua conclusão, traz ideias de pesquisas que instigaram os autores, podendo motivar futuros pesquisadores interessados em trabalhar com a elaboração de materiais didáticos e interdisciplinaridade.

**Palavras-chaves:** Ensino. Educação. Interdisciplinaridade. Temas Transversais

### **Aspects of interdisciplinarity in the book "Team up: The end of the elementary education - 6th grade".**

**Abstract:** This article presents how the material "Team up: anos finais do ensino fundamental – 6º ano" can be worked in an interdisciplinary way with the themes of the PCNs (cultural pluralism, environment, health, ethics, work and consumption and sexual orientation). For this, we will analyze how these themes are presented in the contents addressed by the book in a transversal and interdisciplinary way. The motivation of this study arose, in part, from reflections made in the context of teacher training. We believe that this research will contribute to the future practices of teaching and teacher education regarding the aspects of interdisciplinarity in the teaching of the English language. The present study is organized in some steps: initially some considerations will be made regarding the importance of interdisciplinary work in the foreign language; Next, we will discuss the relevance of the use of didactic material and the justification of this work; In the third part will be made the analyzes of the interdisciplinary aspects brought by the book referring to the programmatic content of the other disciplines and the transversal themes addressed by the PCNs. The research methodology used includes the analysis of data according to the ideas of Campos (2004). The study presents interdisciplinary aspects of the book in relation to the teaching of the English language with the themes of the PCNs and, in its conclusion, brings ideas of research that instigated the authors, being able to motivate future researchers interested in working with the elaboration of didactic and interdisciplinarity materials.

**Keywords:** Teaching. Education. Interdisciplinarity. Cross-Sectional Themes



## 1. INTRODUÇÃO

Nossos alunos, durante o seu processo educacional, vêm se deparando com diversas disciplinas apresentadas em seus currículos e temas centrais e transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) que pretendem, junto com a língua estrangeira, possibilitar que se use “a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (BRASIL, 1998).

Tendo isso, observou-se primariamente que os professores sentem dificuldades de ensinar a língua estrangeira de maneira significativa e interdisciplinar. Portanto, neste trabalho, desenvolvemos uma reflexão sobre como o livro “*Team up: anos finais do ensino fundamental – 6º ano*”, com o intuito de verificar, de maneira interdisciplinar, como os temas dos PCNs são abordados no referido material, assim, servindo de nossa categoria de análise.

A escolha da obra se deu devido este ser o primeiro contato dos alunos com o material “*team up*”, portanto percebeu-se necessário verificar se a literatura vem trabalhando com aspectos de interdisciplinaridade desde o início de sua coletânea. Por esse motivo, é pertinente problematizarmos se este livro pode vir a contribuir de maneira interdisciplinar no aprendizado dos alunos.

## 2. UMA NOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Hoje, muito se fala sobre o ensino interdisciplinar nas escolas por ser um modelo metodológico discutido internacionalmente. Essa perspectiva se dá, resumidamente, quando uma disciplina dialoga com outras. Pois, “a unificação do conhecimento e suas numerosas implicações sobre o ensino e a pesquisa têm sido constantemente um problema internacional” (FAZENDA, 1993, p. 52).

Porém, encostamo-nos na ideia de Leis (2015, p. 5), no qual admite que criar um conceito sobre a interdisciplinaridade deve ser evitado, pois “não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar”, entretanto, se posiciona ao dizer que a interdisciplinaridade “pode ser definida como um ponto de



cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes”.

Acredita-se que este modelo de ensino facilita a aquisição do conhecimento. Na maneira interdisciplinar, o ensino de uma disciplina ajuda no aprendizado da outra, como podemos perceber em Silva e Sabadin (2014, p. 3) ao afirmarem que “O ensino proposto sob a ótica interdisciplinar integra saberes e oportuniza conhecimentos de distintas disciplinas com objetivos estabelecidos, propicia o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens de forma ampla”, ainda mais, ancorando-se em Santos, Silva, Antero e Nascimento (2015, p. 06) que afirmam que a prática interdisciplinar facilita na aprendizagem dos discentes, pois:

131

O trabalho interdisciplinar vem sendo apontado na educação deste século como uma prática inovadora que facilita a aprendizagem dos alunos e desmistifica a ideia de que os conteúdos selecionados em um currículo são pertinentes apenas a cada disciplina como se o conhecimento fosse guardado por caixinhas isoladas (SANTOS, SILVA, ANTERO E NASCIMENTO, 2015, p. 6).

Imagine como antigamente era trabalhoso fazer um estudo multifacetado, no qual todas as disciplinas eram exploradas sem um diálogo entre elas. Por este motivo, ainda segundo os autores, o ensino do inglês pode ser trabalhando em sala de aula tendo como suporte o conhecimento de mundo dos discentes. Sabemos que o aprendizado da LI é desprivilegiado por seus aprendizes, assim, os autores acreditam que, formando o pensamento na LI com base na realidade dos alunos podem aprimorar seus conhecimentos em áreas diversas do saber.

Aprender inglês deve ser um processo equivalente a assimilação da língua materna. O professor precisa buscar habilidades de ensinar estruturando o pensamento na forma de uma nova língua. Até porque os alunos em sua grande maioria não apresentam uma positividade em relação ao estudo da LI. (SANTOS, SILVA, ANTERO E NASCIMENTO, 2015, p. 06)

Ainda, segundo Fazenda (1981) a maneira interdisciplinar de ensinar faz com que os outros campos de saber dialoguem, pois:





Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. (FAZENDA, 1981, p. 70)

A atitude acima mencionada se reflete na decisão tomada de um trabalho que deve ser em conjunto por parte dos docentes. Essa maneira de ensino vai muito além do apenas cruzamentos de saberes, por esta razão, trazemos o que Jacobs (1989) acrescenta em sua definição de interdisciplinaridade:

**INTERDISCIPLINARIDADE:** Uma visão de conhecimento e uma abordagem curricular que conscientemente aplica a metodologia e a linguagem de mais de uma disciplina para examinar um tema, questão, problema, tópico ou experiência central. (...) a interdisciplinaridade não enfatiza delineações, mas ligações. (JACOBS, 1989, p. 8/tradução nossa)<sup>14</sup>

Por esse motivo, pretende-se fazer, neste estudo, uma investigação sobre como um livro de língua inglesa, do ensino fundamental, usado com discentes dos sextos anos de uma escola pública, pode contribuir de maneira interdisciplinar no aprendizado.

A discussão da ideia de transversalidade surgiu a partir do momento em que esta pesquisa pretende verificar como os temas transversais dos PCNs são trabalhados no material didático objeto central deste artigo. Para isso, entendemos como conceito de transversalidade o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem

---

<sup>14</sup> Na versão original: “INTERDISCIPLINARY: A knowledge view and curriculum approach that consciously applies methodology and language from more than one discipline to examine a central theme, issue, problem, topic, or experience”.

epistemológica dos objetos de conhecimento. (BRASIL, 2013, p.24)

Deste modo, a transversalidade tem significado dentro da interdisciplinaridade, porque esta é uma proposta que possibilita, de maneira integrada, os conhecimentos das mais variadas formas nos espaços escolares.

Os PCNs, documentos basilares da educação, mencionam alguns conhecimentos que devem acompanhar o saber dos alunos do ensino fundamental. O referido documento postula 6 temas, que são:

**a) Pluralidade Cultural:** Repousados nas ideias do documento, esta temática leva aos alunos a terem não apenas conhecimentos sobre a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que constroem socialmente o Brasil, mas também entender às desigualdades socioeconômicas existentes no país, assim também como a crítica às “relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam nossa sociedade” (BRASIL, 1998, p. 121). Uma sociedade formada por indígenas, africanos, europeus, asiáticos, do oriente médio, do mundo todo.

Fazer a inclusão da temática cultural brasileira favorece o indivíduo (tanto os alunos quanto os docentes) em vários aspectos para sua formação profissional e pessoal. Temos a presença do índio, assim, “é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos índios como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneiza como se fossem de um único grupo” (BRASIL, 1998, p. 130).

Em contraste, a respeito da sociedade europeia, os alunos brasileiros passam a entender as relações de formação entre “sua história, viagens de conquista, entrelaçamento de seus processos políticos com os do continente americano, em particular América do Sul e Brasil (...)” (BRASIL, 1998, p. 130).

Entender a cultura africana compreende uma grande complexidade de temas, exclusivamente dos aspectos históricos do período pré-colonial no Brasil e de descendentes desse povo. “Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África” (BRASIL, 1998, p. 129). Levando, de certo modo, nossos alunos a entenderem, inclusive, os processos de ações afirmativas.

Da mesma forma sobre uma visão histórica da Ásia e do Oriente Médio, “que contribui para a compreensão da formação cultural brasileira, tanto no que se refere às tradições como aos processos históricos que levaram seus habitantes a imigrarem para as Américas, e em particular para o Brasil, em diferentes momentos” (BRASIL, 1998, p. 131). E sobre a influência desse povo na formação da civilização ocidental.

Os temas acima não são todos obrigados a estarem presentes nos currículos<sup>15</sup>, mas devem ser aplicados na escola de acordo com as necessidades.

**b) Ética:** Este tema tem bastante relevância, visto que objetiva fazer nossas crianças a criarem o respeito à sociedade no qual estão inseridos.

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética (...). Parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. Situações dilemáticas da vida colocam claramente essa necessidade. Por exemplo, é ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Colocado de outra forma: deve-se privilegiar o valor “vida” (salvar alguém da morte) ou o valor “propriedade privada” (no sentido de não roubar)? (BRASIL, 1998, p.49)

Já imaginou-se vivendo em uma sociedade sem privilegiar esses valores? Portanto, como o papel da escola é de formar bons cidadão, assuntos que valorizem a ética devem ser costurados junto aos temas dos currículos. Nesse sentido, a ética é tão importante que, além dos currículos, o assunto encontra-se expresso na Constituição Federal do Brasil, no art. 1º que traz, entre outros, como fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político.

**c) Saúde:** Saúde, assim como os demais temas, é de fundamental importância para a população brasileira. Este tema também está presente na

---

<sup>15</sup> Com exceção dos estudos sobre os povos indígenas e africanos. Principais povos que ajudaram na formação de nossa nação.



Constituição Federal de 1988<sup>16</sup>. Segundo os PCN's "as questões sobre a saúde encontraram espaço para diferentes abordagens, segundo as inflexões socioeconômicas, políticas e ideológicas de cada momento histórico. Em outras palavras, o que a sociedade entende por saúde está sempre presente na sala de aula e no ambiente escolar" (BRASIL, 1998, p. 257). Saúde vem sendo obrigatória nos currículos desde 1971, através da Lei no 5.692, no art. 7º, que diz que:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

O assunto tem como o objetivo o desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, alimentação, prática desportiva, ao trabalho e ao lazer, preservando tanto a sua própria saúde assim quanto dos outros.

**d) Orientação Sexual:** Embora desde a década de 70 venha sendo discutida a presença deste tema no currículo das escolas, em pleno século XXI observa-se uma disseminação bastante polêmica, principalmente quando entra em conflito com crenças religiosas ou até mesmo tradições sociais:

O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade (BRASIL, 1998, p. 291)

Muitas vezes, vemos discussões nas mídias que este tema não deveria nem ser tratado com crianças, pois muitas pessoas tendem a interpretá-lo de maneira equivocada, o que acaba gerando um preconceito diante dessas discussões.

De acordo com os PCNs, o tema criou força nos anos 80, devido a "preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV

---

<sup>16</sup> Saúde é direito de todos e dever do Estado. Inclusive consta na CF/88 a implantação do Sistema Único de Saúde.



(vírus da Aids) entre os jovens” (BRASIL, 1998, p. 291). O tema trata, de maneira humana, de algo natural do ser humano: a curiosidade.

O Parâmetro que trata o referido tema menciona que “as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade, na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber” (BRASIL, 1998, p. 292) e com a discussão sendo feita na escola traz “a oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares” (BRASIL, 1998, p. 292) pois sabemos dos processos hormonais enfrentados pelas crianças e adolescentes, ou seja, é um tema natural e que deve sim ser discutido no âmbito escolar.

**e) Meio Ambiente:** Considera-se este tema como essencial para tentarmos estimular nossas crianças a encontrarem possíveis soluções para os problemas ambientais, tendo em vista a urgência de garantir o futuro da humanidade entre a sociedade e a natureza. Para o documento:

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo no qual se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos (BRASIL, 1998, p. 173).

Devido a diversos fatores, tais como o crescimento do consumismo, do grande fluxo de transportes que acarretam na lentidão no trânsito, às longas horas de trabalho e o pouco tempo para prepararmos algo para comer, o avanço tecnológico que faz surgir a necessidade do uso dos recursos naturais, guerras e entre outros, procuramos a praticidade. Tudo o que sistema capitalista nos proporciona, e, por este motivo, percebemos a presença deste sistema em grande maioria do globo. Deste fato, no Brasil, o meio ambiente vem sendo discutido nos currículos desde a década de 60, criando espaço na Constituição de 1988 (artigo 225, § 1º, VI), quando a Educação Ambiental se tornou exigência pelos governos federal, estaduais e municipais.



Por estes motivos que é tão importante uma educação voltada ao cuidado com o meio ambiente. Segundo esta temática do PCN:

Uma das principais conclusões e proposições assumidas em reuniões internacionais é a recomendação de investir numa mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos da necessidade de adotar novos pontos de vista e novas posturas diante dos dilemas e das constatações feitas nessas reuniões (...). Todas as recomendações, decisões e tratados internacionais sobre o tema evidenciam a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental como meio indispensável para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade/natureza e soluções para os problemas ambientais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para isso. (BRASIL, 1998, p. 180 ).

137

A função do trabalho com este tema é, de fato, “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998, p. 187). Por isso é doravante necessário que, se trabalhe nas escolas com atitudes e formação de valores voltados à Educação Ambiental, a fim de conscientizar os alunos, tornando-os responsáveis em executar atitudes de melhoria em relação à natureza, aprendendo que sem ela, a sua própria existência torna-se inviável.

**f) Trabalho e Consumo:** Consideramos este tema como um fruto das boas ações a serem estudadas pelos outros temas já mencionados, deste modo, gerando bons resultados no futuro de nossas crianças, tornando-os bons cidadãos para o mundo e prontos para ingressarem no mercado de trabalho tanto como aptos a enfrentarem os impasses representados pela globalização e o consumo de produtos. Como podemos presenciar no que o PCN nos apresenta:

(...) sobre a relação entre escola e trabalho o que se afirma é que garantir aos alunos sólida formação cultural, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de cooperação, solidariedade e justiça contribui significativamente tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo, das possibilidades de transformação. (BRASIL, 1998, p. 334)



Por fim, finalizamos esta discussão sobre os temas transversais que devem ser discutidos nas escolas com um trecho encontrado na página 292 dos PCN's: "Assim, trata-se de, potencializando ao máximo a prática da transversalidade, oferecer informações, nas diversas áreas, que permitam esse conhecimento mútuo, tanto dos alunos entre si, quanto em relação a concidadãos, brasileiros de diferentes origens socioculturais. Trata-se também de recuperar, de forma não depreciativa, conhecimentos dos grupos étnicos e sociais, permitindo, ainda, que se evidencie o saber emergente, aquele que está em elaboração como parte do processo social de conscientização e afirmação de identidades e singularidades."

### 3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Segundo o PNL 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês - Ensino Fundamental anos finais, a partir do 6º ano do ensino fundamental o currículo deve incluir, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) e com a comunidade escolar, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna - LEM.

Ainda repousados na ideia do documento que discute sobre a importância do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras:

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcada linguística e culturalmente. (...) Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira também é um modo de aprender a ser mais humano e mais sensível à diversidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas (BRASIL, 2016, p. 10).

Podemos perceber que, na escola, o indivíduo é inserido em diversas áreas do conhecimento para que se expresse, e seja auxiliado por meio de suas atitudes, a construir um mundo melhor para si e para a sociedade onde está inserido e, portanto, analisando o pressuposto de que todo o seu



conhecimento seja realizado também na LEM, suas práticas podem ir além do regional e nacional, mas também, que tenha a possibilidade de ter suas ideias ouvidas internacionalmente.

O ensino da LEM auxilia na aprendizagem e, dessa forma, há uma possibilidade, na maneira interdisciplinar, e que este trabalho visa apresentar em sua análise, de que, enquanto o indivíduo aprende a língua estrangeira, os demais conhecimentos sejam reforçados e potencializados, tornando-o um bom cidadão que tenha qualidade social, “pois o sujeito que acessa o saber em outras línguas e culturas, também constrói novos espaços de pertencimento, muito mais marcados pela qualidade do que se produz, do que pela quantidade” (BRASIL, 2016).

#### 4 METODOLOGIA

Neste trabalho foi desenvolvido com foco em uma análise descritiva do livro “*Team up: anos finais do ensino fundamental - 6º ano*” para investigar como esse material didático pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar com os temas expressos nos PCN’s.

A metodologia utilizada para a análise de dados ocorreu de acordo com as ideias de Campos (2004), que atribui fases que devem ser seguidas para este modelo de pesquisa. Tais fases se configuram em 3 (três) e devem ser obedecidas na pesquisa metodológica pertinente: I) Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas (no nosso caso apenas do material); II) A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados); e III) O processo de categorização e subcategorização.

Na primeira fase o pesquisador deve fazer uma “leitura flutuante”, que se configura a partir do contato com o material a ser analisado e procura se debruçar nas leituras sobre a temática escolhida. No segundo momento, o pesquisador seleciona as unidades de análise, e segundo Campos:

Difícil neste momento é delinear com absoluta transparência os motivos da escolha deste ou daquele fragmento, sem levar em consideração que a relação que se processa entre o pesquisador e o material pesquisado é de intensa interdependência. Para tal são utilizados os objetivos do trabalho e algumas teorias como primeiros norteadores, porém,





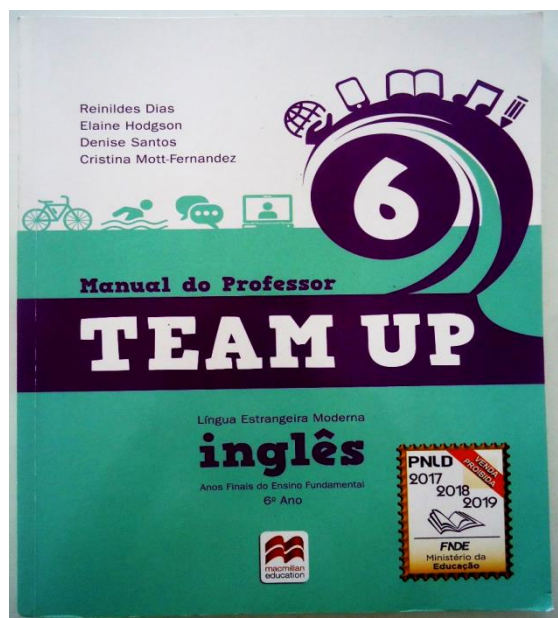
não se pode na análise dissociar-se, nem em última instância abster-se do uso de recursos mentais e intuitivos que muitas vezes transcendem as questões postuladas e são definitivamente necessários a uma análise deste porte (CAMPOS, 2004, p. 613)

Após esse recorte, o terceiro momento ocorre a análise do pesquisador, que é o momento no qual são expressos significados que atendam ao objetivo geral deste trabalho que é verificar como ocorre os aspectos de interdisciplinaridade no material didático “*Team up*: anos finais do ensino fundamental – 6º ano”.

Desta maneira, criando-se “novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos” (CAMPOS, 2004, p. 614), colaborando, ainda mais, com as práticas e pesquisas sobre os profissionais da educação que atuam no ensino de línguas.

O material didático utilizado nesta pesquisa faz parte da coletânea “*Team Up* - Língua Estrangeira Moderna - Inglês”. Será usado o do 6º ano, pois pretendemos demonstrar como a obra vem trabalhando aspectos da interdisciplinaridade na primeira série em que é trabalhado.

**Figura 1- Imagem do livro *Team-up***



**Fonte:** DIAS, Reinildes; HODGSON, Elaine; SANTOS, Denise; MOTT-FERNANDEZ, Cristina, 2015.

De acordo com o PNLD - 2017 (Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD)), o livro possui atividades que trabalham as quatro habilidades da língua. A primeira que citaremos é a habilidade de *reading* (leitura):

Esse processo de compreensão está organizado em torno à interação texto-leitor, a partir de atividades que englobam ativação de conhecimento prévio (previsto também na seção *Starting out*), localização de informações gerais e específicas, produção de inferência, identificação de ideia geral, e de detalhes da compreensão do texto. delimitação de características do gênero em questão, abordagem da linguagem usada. (BRASIL, 2016, p. 61)”

A segunda é *writing* (produção escrita) que entende “a escrita como processo de interação social” (BRASIL, 2016) e de forma progressiva, acompanhando a faixa etária dos alunos, pois “parte-se de uma sessão inicial de ativação do tema, para se chegar às fases da escrita propriamente dita, encaminhada por meio da produção de um primeiro rascunho, atividades de *feedback*, até chegar ao rascunho ou produto final” (BRASIL, 2016, p. 61).

Há também o *listening* (compreensão oral) “com tarefas que envolvem a compreensão intensiva de sons, palavras ou sentenças dos textos, buscando estimular a discussão e a compreensão extensiva com base nos temas apresentados” (BRASIL, 2016) de maneira diversificada. As atividades de *listening* são realizadas através de um CD que acompanha o livro.

Por fim, porém não menos importante, o *speaking* (produção oral), momento em que os alunos colocam em prática o que aprendem com o livro. Segundo o PNLD as atividades de produção oral “favorecem o processo de interação social e obedecem a algumas condições de produção”.

Constam ainda, no material, 8 unidades, uma unidade de boas vindas e no fim, algumas páginas de suporte com atividades que permitem uma modalidade estudos individualizados e coletivos.

O livro, com 176 páginas, não é completamente escrito em língua inglesa. Há mesclas com língua portuguesa em seu conteúdo, majoritariamente



nos anunciados. Possui, como apresentamos na TABELA 1, a unidade de abertura (*welcome unit*); 8 unidades temáticas, com 16 páginas de conteúdo em cada uma delas; além disso, após as Unidades 4 e 8, duas seções para o desenvolvimento do letramento sensível (*English and Arts*) com duas páginas de conteúdo em casa; uma seção intitulada *Language Reference*, que serve para que o aluno tenha recursos destinados a tradução de vocábulos que aparecem nos textos; uma seção intitulada *Self-Study*, destinada ao aprimoramento de alunos que queiram ir além em seus estudos, com atividades autônomas; uma página que contém a transcrição dos textos de áudio (*Audio Scripts*); o *answer key*, onde o aluno pode verificar o gabarito das atividades (todas elas); uma página com sugestões de materiais impressos e de recursos online para o aprofundamento da aprendizagem (*Recommended Books*); e por último, porém não menos importante, as referências bibliográficas (*Bibliography*).

O material possui muitas imagens e muitas cores, tornando-o atrativo, que facilita, inclusive, nas leituras dos textos, pois as imagens servem como uma forma de introduzir o assunto a ser estudado em sala.

## 5 DIÁLOGOS TRANSVERSAIS ENTRE OS PCNs E O LIVRO

Em pleno século XXI, quando ainda discutimos o que seria ou não considerado uma família tradicional no Brasil, começamos a análise com uma apresentação que nos chamou a atenção sobre conceitos de família, presente no capítulo 2 “*We are Family*” nas páginas 32 e 33 do material.

O presente capítulo apresenta a temática sobre Pluralismo cultural, Ética e Orientação sexual. Primeiramente, o livro apresenta famílias de culturas diferentes, tais como famílias americanas (compostas pelo ator Will Smith com sua esposa Jada e suas crianças e a cantora Madonna com suas filhas africanas adotadas e seus filhos biológicos); uma família paquistanesa (composta pela ativista Malala Yousafzai com sua família); uma família com apenas uma das partes (neste caso uma mãe e suas crianças) e uma família de coração, representada pelos brasileiros Carlos Eduardo e Osmir com seus quatro filhos adotivos, como podemos ver nas imagens abaixo:



Figura 2 - Apresentação do capítulo 2



Fonte: DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015.

Para a formação de cidadãos criadores de uma sociedade sem preconceito, a temática é pertinente para a discussão tendo em vista que abrange os diferentes tipos de família, suas culturas e conceitos de família, os discentes podem sentir-se representados, pois, para o PCN - Pluralismo Cultural:

Essa autopercepção mais elaborada coopera para o fortalecimento da auto-estima, abrindo-se assim para o diálogo com o Outro, para o trabalho de composição de memórias, identidades e projetos coletivos — de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro, de sua turma, de sua cidade, de seu estado, de sua região, de seu país. (BRASIL, 1998, p.137)

Neste ponto, vê-se que se configura uma interdisciplinaridade, pois ocorre uma “relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade” (FAZENDA, 1981) que dialoga com o conteúdo aprendido e com os interessados.



Partindo para o capítulo 4 “*It’s school time*” (páginas 64 e 65), observa-se que este tem como um forte indício de interdisciplinaridade com a ética pois as páginas abordam a temática das diferentes escolas, com alunos de diferentes classes sociais, com acesso à diferentes tecnologias e suportes educacionais. Contudo, o que mais chama atenção está na página 66. Esta página traz os “*Core values*”, em português, “Valores fundamentais”. O livro abrange a ideia de que em uma escola chamada “*Gateway Middle School*” devem ser respeitados 4 valores: *Responsibility* (Responsabilidade), *Respect* (Respeito), *Community* (Comunidade) e *Excellence* (Excelência), que linguisticamente falando, são todas cognatas, assim, sendo fácil sua compreensão.

Sobre esses temas trazido pelo livro, o PCN - Ética reconhece que:

(...) a prática dessas relações formam moralmente os alunos. Como já apontado, se as relações forem respeitadas, equivalerão a uma bela experiência de respeito mútuo. Se forem democráticas, no sentido de os alunos poderem participar de decisões a serem tomadas pela escola, equivalerão a uma bela experiência de como se convive democraticamente, de como se toma responsabilidade, de como se dialoga com aquele que tem idéias diferentes das nossas. Do contrário, corre-se o risco de transmitir aos alunos a idéia de que as relações sociais em geral são e devem ser violentas e autoritárias (BRASIL, 1998, p. 64).

Sobre a interdisciplinaridade com o tema dos PCNs Saúde e Meio Ambiente são os mais presentes. Os PCNs estão intrinsecamente ligados aos capítulos 5 “*Physical Activities*”; 6 “*Healthy Eating*”; 7 “*Save the Planet*” e 8 “*The World of Technology*”.

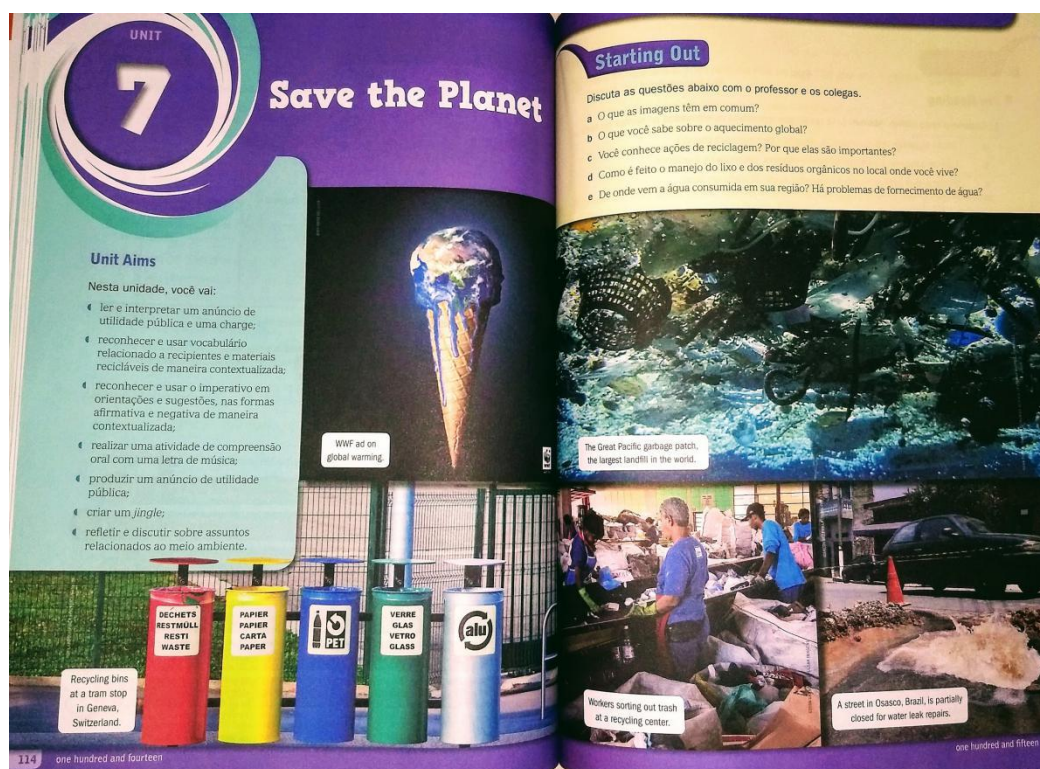
No capítulo 5, é perceptível a ideia de que exercícios físicos fazem bem à saúde, não obstante, aborda também a ideia de que existem diferentes atividades físicas praticadas por diferentes culturas. Os exemplos estão presentes quando o material didático, além de demonstrar os vários esportes praticados pelo mundo, apresenta atividades praticadas por cultura diferentes: por Sul africanos (p.84) e Indígenas (p.86), sendo que, este último grupo, é elucidado por um grupo indígena do Estado do Mato Grosso, desse jeito, fazendo um paralelo entre saúde e pluralismo cultural.



O capítulo 6 trata, integralmente, de ensinar como devemos cuidar do nosso corpo ingerindo comidas saudáveis no nosso dia a dia, destarte, fazendo relação com o tema transversal voltado à saúde.

A unidade que trabalha mais enfaticamente com a temática sobre o meio ambiente é a 7. O material é apelativo frente à poluição que está sendo causada pelo homem e as suas consequências. Assim, ensinando os alunos atitudes a serem evitadas e os materiais de materiais recicláveis, como na figura abaixo:

**Figura 3 - Imagens que destacam aspectos sobre meio ambiente e saúde**



d uses the imperative in the message?  
e has contact information?  
f has a powerful image?

Ad2

**STOP CLIMATE CHANGE BEFORE IT CHANGES YOU.**

www.casella.com 802 775-0325

casella

BEFORE... AFTER!

Show What You're Made Of. SUPPORT RECYCLING

FEUERMAN, Brian. Disponível em: <www.behance.net/gallery/139579/Brian-Feuerman-Copywriter-Recycling-Ads>. Acesso em: 13 Jan. 2015.

Disponível em: <http://adsfortheworld.com/sites/default/files/images/WWFfish.jpg>. Acesso em: 13 Jan. 2015.

one hundred and twenty-five 125

WHAT GOES AROUND, COMES AROUND.

GLOBAL WARMING. DO YOUR PART TO CHANGE THAT.

GET INFORMED AND GET PROTECTED. GOIA

ILUSTRAÇÕES: FABIO ELIGE MIO

□ □ □ □ □ □

Fonte: DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015.

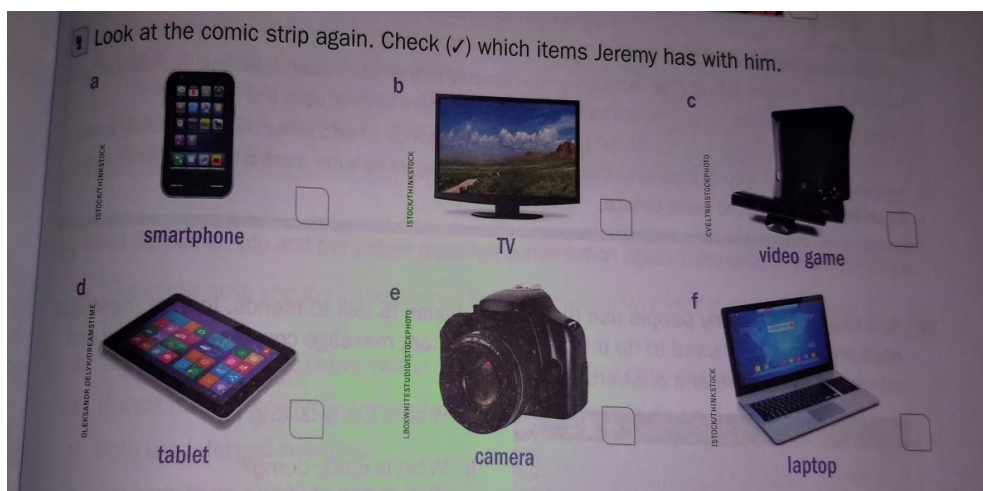
Essa atitude tomada pelos organizadores do livro corrobora perfeitamente as propostas dos PCNs – quando trata do Meio Ambiente e o modo de inserção deste tema no ensino fundamental:

Sabe-se que o maior bem-estar das pessoas não é diretamente proporcional à maior quantidade de bens consumidos. Entretanto, o atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável condenando a vida na Terra a uma rápida destruição. Impõe-se, assim, a necessidade de estabelecer um limite a esse consumo.(...) De fato, o que se tem de questionar vai além da simples ação de reciclar, reaproveitar, ou, ainda, reduzir o desperdício de recursos, estratégias que não fogem, por si, da lógica desenvolvimentista. É preciso apontar para outras relações sociais, outros modos de vida, ou seja, rediscutir os elementos que dão embasamento a essa lógica” (BRASIL, 1998, p. 177 e 178).

E por fim, o capítulo 8, que traz aos alunos uma discussão sobre o mundo das tecnologias, levando aos discentes aspectos linguísticos pertinentes ao seu cotidiano voltando suas discussões para o vocabulário e expressões linguísticas, que pode ser visto também como interdisciplinar, uma vez que a linguagem permeia todos os processos de transmissão e elaboração de conhecimento.

Vejamos abaixo, algumas palavras que já conhecemos em nosso cotidiano e que não percebemos que elas entraram em nosso vocabulário por um processo de estrangeiramento:

**Figura 4 - Imagem de palavras que sofreram processo de estrangeiramento no vocabulário da língua portuguesa.**



Fonte: DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015.



Esquemmatizando o que foi visto acima, temos, a seguir, os temas que mais predominaram nas unidades propostas pelo livro:

**Tabela 2 - Sistematização da unidade com o tema transversal**

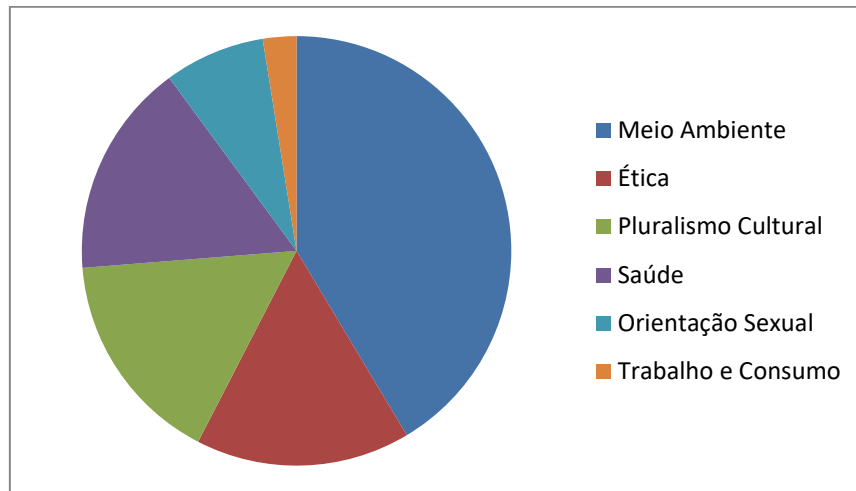
Unidade	Temas interdisciplinares que predominam
Unit 1 - This is me	Ética
Unit 2 - We are Family	Pluralismo cultural, Ética e Orientação Sexual.
Unit 3 – Home	Não há aspectos de interdisciplinaridade com os temas dos PCN.
Unit 4 - School time	Ética
Unit 5 - Physical Activities	Meio Ambiente, Saúde e Pluralismo cultural
Unit 6 - Healthy Eating	Meio Ambiente e Saúde
Unit 7 - Save the Planet!	Meio Ambiente
Unit 8 - The World of Technology	Não há aspectos de interdisciplinaridade com os temas dos PCN.

Fonte: DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015.

Dessa forma, o campo interdisciplinar que mais predomina é Meio Ambiente (em três unidades), em seguida vem Ética, Pluralismo cultural e Saúde, cada um em duas unidades. O tema menos explorado está no capítulo que trata sobre Orientação sexual e o tema que não foi encontrado em nenhuma unidade foi sobre Trabalho e Consumo, entretanto, identificamos, em uma seção, um pequeno vestígio sobre a temática, em especial, sobre o consumo consciente. como podemos ver essa síntese no gráfico abaixo:



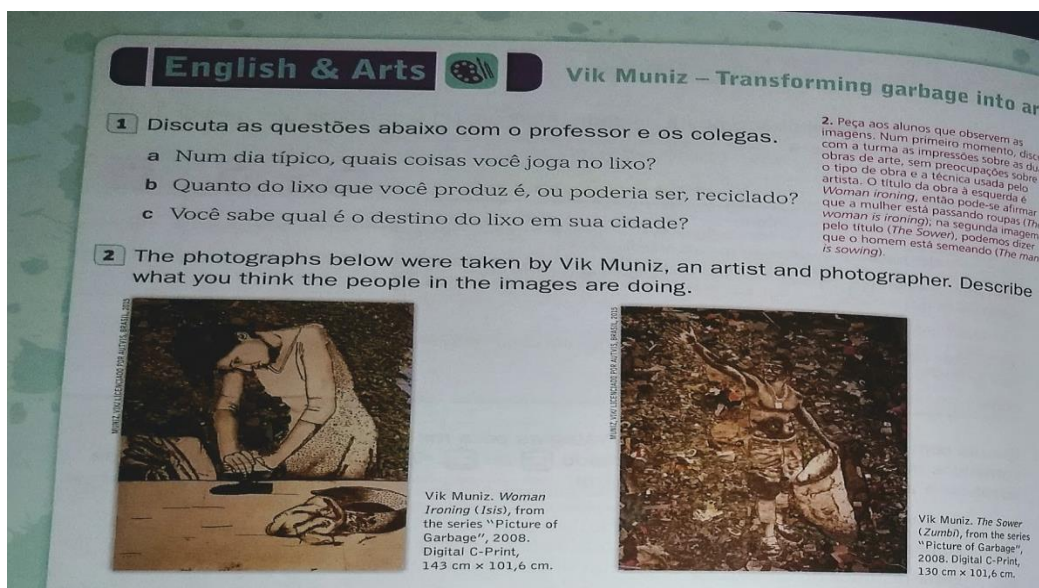
**Gráfico 1 - Presença de cada tema dos PCNs no livro**



Fonte: Própria

Levando em consideração que este tema transversal trata de uma perspectiva de ensino que deve focar em aspectos da “formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo, das possibilidades de transformação” (BRASIL, 1998, p. 334), nas páginas 146 e 147 (English & Arts) o livro leva a ideia sobre a reciclagem de lixo para produzir arte, inspirado nas obras do artista Vik Muniz, como podemos ver na figura abaixo:


**Figura 5 - Páginas que tratam sobre o consumo do lixo para fazer arte**



5 The images and text below describe Vik Muniz's working process in his "Pictures of Garbage" Series. Use the words in the box to complete the text.

garbage    paintings    photographic reproductions    waste pickers

He first photographed \_\_\_\_\_ waste pickers \_\_\_\_\_ who worked in a dump as figures from famous \_\_\_\_\_ paintings \_\_\_\_\_. Then he modeled the \_\_\_\_\_ photographic reproductions \_\_\_\_\_ in his studio, using \_\_\_\_\_ garbage \_\_\_\_\_ the waste pickers collected from the dump.



Jacques-Louis David, *Death of Marat*, 1793. Oil on Canvas, 129 cm x 165 cm. Musée Royal des Beaux-Arts at Brussels.

Vik Muniz, *Marat (Sebastião)*, from "Pictures of Garbage," 2008. Digital C-print, 231,2 cm x 180,9 cm.

Explique aos alunos que Jacques-Louis David foi um pintor neoclássico do século XVIII e que Vik Muniz usou materiais do lixo para recriar a obra ao lado, a partir de uma foto do catador de lixo Sebastião Carlos dos Santos (conhecido como Tião).

**Your turn** Esta etapa pode ser realizada em sala de aula ou em casa. Em sala, disponibilize os recursos necessários ou peça aos alunos que os tragam. Eles podem compartilhar os recursos e trabalhar em pequenos grupos. Você pode selecionar algumas obras de arte famosas para os alunos e já trazê-las impressas para a sala de aula. Para que a obra tenha impacto visual, o ideal é que os alunos trabalhem com imagens em tamanho grande.

6 Now you are going to create an intervention in a famous painting, using Vik Muniz's work as inspiration, and recyclable materials. Follow the steps below.

- 1 Select a famous painting and print a reproduction of it.
- 2 Select and collect recyclable material that you use in your everyday life. Clean it well.
- 3 Use the materials to model the famous painting. Use scissors to cut the material (if necessary) and glue.
- 4 Display your work of art in the classroom and describe it to your classmates.

**Materials:**

- A reproduction of a famous painting;
- Sheets of paper (preferably in an A3 format);
- Computer and/or printer;
- Recyclable materials;
- Scissors and glue.

**Alternativas:**  
Caso não possa imprimir a pintura, pesquise uma imagem na biblioteca e faça uma cópia à lápis.

**Final thoughts** Incentive os alunos a não emitir juízo de valor sobre o trabalho dos colegas. Respostas pessoais.

7 Aprecie o trabalho dos colegas. Compartilhe suas impressões sobre as obras de arte.

Fonte: DIAS; HODGSON; SANTOS; MOTT-FERNANDEZ, 2015.

E, por fim, as unidades três e oito não trazem diálogo com nenhum dos seis temas transversais dos PCNs, o que se observa nesta seção é que há uma mais aspectos sobre o ensino de gramática e vocabulários que sejam voltados para o ensino de classes de palavras como substantivos e adjetivos e numerais.

No geral, as atividades que encontramos referente à interdisciplinaridade estão relacionadas com atividades não só de interpretação de texto, mas também de leitura e de recurso introdutório ao ensino da gramática. Também foi percebido que os assuntos tratados nos temas transversais dos PCNs dialogam em seis unidades do livro, porém, nem todo o livro faz relação aos PCNs (como exemplo temos as unidade três e oito), todavia, a pesquisa

comprova o fato de o livro promover a reflexão crítica do aluno e não só o ensino da língua estrangeira, tornando-o, dessa forma, um cidadão que contribua socialmente ao ambiente que esteja inserido.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

151

No que se refere à interdisciplinaridade do ensino da língua inglesa, com o uso do livro *Team up: Língua Estrangeira Moderna - inglês - 6º ano*, frente aos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental II (Pluralidade cultural; Meio ambiente; Saúde; Ética; Trabalho e consumo e Orientação sexual), percebemos que o material, ao abordar esses temas, traz grande riqueza moral e ética à formação intelectual de nossas crianças, principalmente aos discentes dos sextos anos do Ensino Fundamental I.

Identificamos que há um amplo diálogo do livro com os 6 temas propostos pelos PCNs, embora apenas o tema sobre Trabalho e consumo não esteja explicitamente em uma unidade, mas apresenta-se em páginas extras no final do livro (*English & Arts*), porém, suficiente para contribuir no aprendizado dos discentes.

Analisamos que o tema transversal que mais é discutido no material didático é Meio Ambiente, talvez pelo fato dessa temática ser uma grande preocupação internacional, tendo em vista as problemáticas sobre o efeito estufa no mundo e, além do mais, por fazermos parte de um país considerado megadiverso<sup>17</sup> ou por outro fator, dessa forma, deixando esse fio condutor para outras futuras pesquisas.

Foi percebido que, além do material conter partes escritas em língua portuguesa, o livro possui uma grande quantidade de palavras cognatas, principalmente no título das unidades, fazendo com que os alunos não se assustem com muitas palavras que possam não saber o significado, tomando

---

<sup>17</sup> “A megadiversidade tem sua abordagem concentrada nas unidades políticas ao invés de nos ecossistemas uma vez que as nações são as unidades nas quais as decisões são tomadas”. <<http://redeglobo.globo.com/globoecologia/noticia/2012/08/paises-megabiodiversos-concentram-maior-parte-da-fauna-e-flora-da-terra.html>>. Último acesso em: 17/08/2018.



como pressuposto que este livro é o primeiro contato deles com a língua inglesa.

Por fim, concluímos de modo geral e em respostas às subperguntas os temas transversais dos PCNs são abordados nas partes constitutivas do material didático analisado tanto de forma de imagens como nos textos a serem discutidos, trabalhando interdisciplinarmente com as outras áreas do saber do currículo da escola e, embora duas unidades não tragam ideias dos temas oferecidos pelos PCN, elas não se tornam menos importantes por trabalharem mais sobre ideias gramaticais e vocabulários na língua inglesa.

Observando a construção do livro, fica claro que sua proposta como material didático implica na educação linguística de língua estrangeira em que potencializa a formação dos alunos a partir dos temas transversais trabalhados de forma interdisciplinar.

Percebemos também que ainda há muito que trabalhar quanto ao ensino balizado pela interdisciplinaridade. Portanto, trazemos algumas ideias que surgiram para futuras pesquisas tais como: Fazer estudo sobre a motivação do professor em trabalhar com a interdisciplinaridade de forma mais significativa, pois a relação do livro com outras áreas do saber pode enriquecer a aula; analisar qual é o comportamento de nossos alunos em trabalhar os temas trazido pelo material objeto desta pesquisa e verificar o porquê desta preferência; e, por fim, desenvolver projetos com os temas do livro, tendo em vista que as temáticas dos PCNs pretendem formar bons cidadãos para nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei Nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais - Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p



BRASIL. Resolução no. 04/10, de 13 de julho de 2010, do CNE/CEB. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica - SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília - DF, 2016.

DIAS, Reinildes; HODGSON, Elaine; SANTOS, Denise; MOTT-FERNANDEZ, Cristina. **TEAM UP Língua Estrangeira Moderna - inglês**. 6º ano. Brasil, 1ª edição, 2015, editora Cotia, SP : *Macmillan education*.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Ver. Bras. Enferm., Brasília – DF, 2004 set/out;57(5):611-4

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes . **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo, escola. Edições Loyola, 1993.

HARVEY, Myrcea. **Metodologia do Ensino da Língua Inglesa**. 1a edição. Ed. UECE. Fortaleza – Ceará. 2017.]

JACOBS, Heidi Hayes. **Interdisciplinary Curriculum: Design and implementation**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va, 1989.

LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. n. 73, FPOLIS, agosto, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>>. Acesso em: 14/08/2018.

SILVA, Edicléia da; SABADIN, Marlene Neri. **Inglês interdisciplinar é possível?** In. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Artigos. Volume I, Paraná, 2014.

SANTOS, Roberto Sandro de; SILVA, Daniela Pereira da; ANTERO, Kátia Farias; NASCIMENTO, Ademir Alves. **Contextualizar: O ensino da língua inglesa com interdisciplinaridade** – V ENID: Encontro de Iniciação à Docência da UEPB, Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

SILVA, Marcus Vinicius da. **Entre o Político e o Linguístico na Linguagem: a abordagem da variação linguística e da política linguística no livro didático de espanhol – um estudo de caso**. Monografia de Especialização - Universidade Federal Fluminense - UFF, 2017.



HODGSON, Elaine; SANTOS, Denise; MOTT-FERNANDEZ, Cristina. **Team up**: anos finais do ensino fundamental. Macmillan, São Paulo, 2015.

KMIECIK, Cecília Marques. **O Ensino Interdisciplinar de Língua Inglesa e a Formação de Identidade do Aluno**. Professora PDE/2007.UEM.

**Antonio Lisboa Santos Silva Júnior**

antonio\_lisboa\_jr@hotmail.com

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

**Antonia de Jesus Sales**

antonia\_saless@hotmail.com

Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Impactos da Violência na Escola, pela FIOCRUZ e Licenciada e Bacharel em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Hotelaria pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

Recebido em: 03/09/2018

Aprovado em: 03/10/2018



## A marcação de plural em sujeitos coletivos singulares nas comunidades quilombolas de Alcântara (MA)

Wania Miranda

**Resumo:** O presente artigo trata da marcação de plural em sujeitos coletivos singulares na fala de duas comunidades quilombolas de Alcântara, no Maranhão, a saber, Itamatatiua e Mamuna. Estudos que tratam sobre o tema afirmam que a marcação de verbos no plural com sujeitos coletivos singulares do tipo *a classe* ou *o povo* é inibida quando o sujeito está adjacente ao verbo. Dados do português, especialmente de comunidades quilombolas da Bahia e do Maranhão, por exemplo, revelam que esse tipo de marcação ocorre de modo frequente, não apresentando contextos de inibição. Há, inclusive, dados com sujeitos coletivos singulares que apresentam, além de verbos marcados no plural, determinantes também flexionados no plural.

**Palavras-chave:** comunidades quilombolas; sujeitos coletivos; marcação de plural.

155

### The plural mark of the singular collective nouns of quilombolas communities from Alcântara (MA)

**Abstract:** The aim of this article is the study of plural mark of the singular collective nouns of quilombolas communities Mamuna and Itamatatiua located in Alcântara (MA). Previously researches about this phenomenon claims that the marking of plural verbs with singular collective nouns (such as *the classroom* or *the people*) is inhibited when the verb is adjacent to the nouns. Data from Portuguese, especially from quilombolas communities in Bahia and Maranhão, for example, reveal that this type of marking occurs frequently, and does not present contexts of inhibition. There also data with singular collective nouns that present verbs marked in the plural and determinants also inflected in the plural.

**Key words:** Quilombolas communities; collective nouns; plural agreement

### Introdução

O presente artigo trata da marcação de plural de sujeitos coletivos em duas comunidades quilombolas de Alcântara, no Maranhão, a saber, Itamatatiua e Mamuna. Este estudo insere-se no âmbito das pesquisas que se debruçam sobre as comunidades quilombolas para entender o português brasileiro (PB), os quais entendem que muitos dos traços existentes hoje no PB são consequências do contato existente, no período colonial, entre o português europeu, as diversas línguas indígenas, aqui existentes, e as línguas africanas trazidas para o Brasil.





Partindo deste ponto, as comunidades de Alcântara apresentam-se especialmente interessantes, não só por seu certo isolamento em relação a São Luís, capital do estado, e ao restante do Maranhão, mas também por sua formação relativamente recente — entre os séculos XVIII e XIX —, estando a geração dos moradores atuais (Por que?) não muito distante daquela que formou esses povoados. Tendo em vista essas questões, acredita-se, salvaguardadas as devidas proporções, que algumas dessas comunidades podem ainda preservar, de modo mais manifesto, resquícios do contato responsável por alguns traços característicos do português brasileiro.

A cidade de Alcântara fica a 22km de faixa de mar da ilha de São Luís. Segundo dados do IBGE, em 2010, o município tinha uma população de 21.851 habitantes. Hoje, Alcântara é considerada patrimônio histórico-cultural, tombado em 1948 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

O surgimento das comunidades negras rurais de Alcântara estabeleceu-se em grande parte das terras que foram abandonadas após o declínio econômico da região em 1865, e ficaram, ao longo de quase duzentos anos, sob a égide dos trabalhadores negros, dos escravizados fugidos, dos índios, e dos mestiços que lá permaneceram.

Hoje, são 155 comunidades quilombolas no município e a população residente nestas comunidades corresponde a 80% da população total de Alcântara. Pelos critérios da Fundação Palmares, Alcântara está dividida em três grandes territórios quilombolas: o território dos atingidos pela Base Espacial de Alcântara, a Ilha do Cajual e as Terras de Santa Teresa ou Itamatatiua.

A partir do início do século XIX, aumentam significativamente os registros administrativos sobre quilombos na região de Alcântara, cujas primeiras ocorrências datam desde o início do século XVIII. Há o registro de sucessivas ocorrências de quilombos entre 1837 e 1868 (Almeida, 2006).

Das duas comunidades estudadas, Itamatatiua é o principal povoado de uma rede de 42 comunidades que formam as chamadas terras de Santa



Teresa. Está localizado no município de Alcântara, ao norte do Maranhão, e dista 90km de São Luís, capital do estado, e a 70km da sede de Alcântara.

A formação desse grupo não surgiu da fuga de negros escravizados. Com a decadência econômica de Alcântara, a Ordem das Carmelitas, dona da propriedade desde 1754, não teve mais condições materiais, a partir de 1821, de manter o local, abandonando-o. Com a saída das Carmelitas, os grupos que ali viviam permaneceram, estabelecendo seus próprios meios de sobrevivência sem deixar de lado a tradição de produção de cerâmica (Pereira (2011); Cestari et al. (2014); Almeida (2006); Pereira Júnior (2012)).

Diversamente de Itamatatua, os estudos específicos sobre Mamuna, a segunda comunidade estudada pelo presente trabalho, são mais escassos — talvez até inexistentes. Em geral, os que existem são estudos a respeito do conflito com o Centro de Lançamento de Alcântara e tratam sempre das comunidades de Mamuna, Baracatua e Brito em conjunto, pois são as comunidades ameaçadas de deslocamento<sup>1</sup>.

No laudo antropológico de Alfredo Wagner (Almeida, 2006) consta que, àquela época, havia, em Mamuna, 215 habitantes e 56 famílias. Relatos de moradores da comunidade afirmam que são 71 famílias vivendo na comunidade atualmente.

## **A variação na concordância verbal**

Os dados de Mamuna e Itamatatua relacionados à marcação de sujeitos coletivos singulares, associada à variação na concordância verbal, trazem alguns fatos interessantes que diferem do esperado para esse tipo de ocorrência no português brasileiro e serão brevemente explorados neste artigo.

A variação na concordância verbal (CV), em especial na terceira pessoa, tratada por um grande número de trabalhos sobre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE), é atestada já em dados trecentistas do português (Mattos e Silva, 1991). Nesses dados, fatores como a distância entre o sujeito e

---

<sup>1</sup> Para mais detalhes sobre o conflito territorial entre as comunidades remanescentes de quilombos de Alcântara e a Base de Lançamento da Aeronáutica, ver Almeida (2006, 2006a); Pereira Júnior (2012), entre outros.



o verbo (1) e (2), posposição do sujeito (3) e (4), tipos de sujeito, e fatores semânticos como a interpretação plural (6) ou singular (5) do sujeito eram relevantes para a ocorrência dessa variação.

(1) A MALDADE dos que ficam no mundo MERECERON que aqueles que poderiam profeitar aos outros saian-se do mundo.

(2) Ca a homildade grande do HOMEN BÕÕ, que queria que os seus bõõs feitos sejam ascondudos, esto DEVEN a querer.

(3) Ei razon de me CRECEREN LAGRIMAS E DOOR E CHORO E AMARGURA.

(4) E pelas moradas dalgũũs que TANGIA A NEVOA E O FEDOR.

(5) O SABOR DO LUXURIOSO E O PRAZER HE vermen e fedor.

(6) A MANCEBIA E O DELEITO SON cousas vããs.

(MATTOS E SILVA, 1991, p. 95-96)

No que tange aos sujeitos coletivos, dados do português arcaico também revelam uma variação na marcação verbal (cf. dados de (7) a (11)), e a maior distância entre o sujeito e o verbo favoreceria a marcação deste último no plural, como é possível observar nos dados (8), (10) e (11):

(7) e desta medês dá testemunho todo o POBOO que enton ERA naquela cidade.

(8) Idolo a que O POBOO SANDEU de toda aquela terra FAZIAN honra come a Deus.

(9) GENTE dos lombardos que ERA mui cruevil USOU de toda sua crueza.

(10) Hũa mui gram rua em que morava muita GENTE que primeiramente ORARAN os idolos.

(11) E mandou que toda a outra GENTE QUE SOIA andar con el que FOSSEN com el e LEVASSEN boas vestiduras.

(MATTOS E SILVA, 1991, p. 96-97)

Este tipo de concordância -- verbos flexionados no plural com sujeitos coletivos singulares -- é encontrado também no latim, conforme exemplo de Tito Lívio (59 a.C. – 19 d.C.) retirado de Bourciez (1956: 104) em Silva (2005: 192):



(12) *Cetera multitudo frequenti agmine PETUNT Thessaliam*<sup>2</sup>.

Embora a ocorrência de verbos plurais com sujeitos coletivos singulares seja um fenômeno evidenciado em dados do português arcaico (Mattos e Silva, 1991; Souza, 2005, entre outros) e registrado também no latim, algumas gramáticas ainda apresentam este tipo de marcação como um desvio de norma, como hipercorreção, ou ainda como uma figura de linguagem permitida apenas em obras literárias (Cunha & Cintra, 2007), apesar de admitirem que a distância entre o sujeito e o verbo favoreça este tipo de marcação (Bechara, 2007; Cunha & Cintra, 2007; Castilho, 2010).

Verdade seja que os antigos a usaram muito mais largamente. Hoje se considera deselegante, escandaloso e risível dizer-se abertamente: o povo chegaram. Mas desde que haja algum distanciamento entre o sujeito e o predicado, que evite a deselegância, não faltam exemplos, ainda entre os clássicos modernos que autorizam tal desconcordância. (ADRIÃO, 1945, p. 252-3)

Partindo para dados do português popular ou falado em comunidades quilombolas, como a comunidade de Helvécia, na Bahia, por exemplo, esse tipo de marcação aparece na ordem de 80%, de acordo com dados de Lucchesi et al. (2009). Dos 30 dados que apresentaram sujeitos coletivos no estudo em questão, 24 apresentaram verbo no plural.

(13) A NOVA GERAÇÃO TÃO animado.

(LUCCHESI et al., 2009, p. 351)

Lucchesi et al. (2009, p. 352) apontam que esse tipo de concordância é um fenômeno semântico, pois nesses casos “o que vem primeiro à mente do falante é a ideia de plural, de mais de um indivíduo, portanto, a indicação do plural, nesses casos, é mais transparente”. Nesse sentido, para os autores, o que estaria agindo é a transparência semântica, pressuposto que vem da área de estudo das línguas crioulas, o qual advoga que as regras gramaticais mais rapidamente adquiridas, ou que mais se conservariam, seriam aquelas nas quais a relação entre a forma e o significado é mais direta.

<sup>2</sup> Outra multidão em leva assídua dirigiam-se à Tessália



Assim como Helvécia, outras comunidades interioranas da Bahia apresentam a concordância semântica com sujeitos coletivos:

(14) O POVO não QUEREM mais licor.

(SILVA, 2005, p. 351)

Silva (2005) observa que os falantes do português popular do interior da Bahia possuem a tendência de aplicar a concordância semântica<sup>3</sup>. Dos 24 dados, 21, ou seja, 70%, apresentam verbo no plural com sujeitos coletivos, no entanto, esse autor não credita essa concordância a algum tipo de continuidade do latim. Em sua visão, todos os casos de variação verbal evidenciados na fala das três comunidades estudadas por ele, a saber, Poções, Morrinhos e Cinzento, são frutos de uma “situação linguageira comum às situações de contato entre línguas”.

Em estudo comparativo sobre o PB e o português europeu (PE), Rubio (2012) detecta este fenômeno, no entanto, observa que os exemplos encontrados, devido ao baixo número, não constituem subsídios para investigação sociolinguística. Não obstante, “apontam para a ocorrência de mais um fenômeno variável tanto na variedade brasileira quanto na variedade europeia, nesse caso, ligado à concordância verbal de 3ª pessoa do singular (PS), que, como os já apresentados, carece de maior investigação” (p. 193).

Considerando que os estudos sobre a variação na marcação verbal com nomes coletivos são poucos e em alguns casos essa variação é apenas mencionada (SCHERRE & NARO, 1998; MATTOS E SILVA, 1991; LUCCHESI et al., 2009, entre outros), as análises sobre anáforas de nomes coletivos e, ainda, sobre os próprios nomes coletivos podem ajudar a entender esta variação na marcação verbal.

## Considerações teóricas

A semântica dos nomes coletivos e plurais já foi amplamente discutida na literatura (ver Link (1983) para a semântica de nomes plurais; Landman

---

<sup>3</sup> Quando a concordância é determinada pelo sentido (CORBETT, 2000).



(1989) para os nomes de grupos; Lasersohn (1987) para nomes coletivos, entre outros). Os nomes coletivos são semanticamente diferentes dos nomes plurais, embora, em algumas ocasiões, possam referir-se extensionalmente<sup>4</sup> aos mesmos indivíduos (GODOY, 2010, 2013; NEVES, 2014, entre outros). Isto fica claro no exemplo clássico a respeito dos comitês, de Landman (1989).

Tem-se, por exemplo, um comitê (A), o Comitê de Recepção a Novos Alunos (CRNA), formado pelos alunos Maria, Pedro e João. Caso o conjunto fosse a soma de seus membros, as sentenças (15) e (16), a seguir, deveriam ser igualmente verdadeiras, o que não é o caso.

(15) Maria, Pedro e João foram ao aeroporto recepcionar os novos alunos.

(16) O Comitê de Recepção aos Novos Alunos foi ao aeroporto recepcionar os novos alunos.

Nas sentenças (15) e (16), caso, por alguma razão, o Pedro não fosse ao aeroporto, a sentença (16) continuaria verdadeira, o que não seria o caso de (15). De outro modo, tomemos como exemplo a formação da seleção olímpica de vôlei do ano de 2016, cujas jogadoras foram Fabiana, Thaísa, Dani Lins, Natália, Fernanda Garay ... Sheilla. Mais uma vez, se o time fosse apenas a soma de seus indivíduos, a interpretação das sentenças (17) e (18) seria a mesma.

(17) Fabiana, Thaísa, Dani Lins, Natália, Fernanda Garay ... Sheilla jogaram muito bem nas Olimpíadas.

(18) A seleção brasileira de vôlei jogou muito bem nas Olimpíadas.

Contudo, caso haja algum problema e a Natália não possa jogar, por exemplo, a denotação de (18) continua a mesma, o que não ocorre com (17). Logo, como já dito anteriormente, o nome coletivo não é apenas a soma de seus indivíduos, embora possa carregar uma noção de pluralidade, o que poderia levar a concordância do verbo, e mesmo de algumas anáforas, para o plural.

<sup>4</sup> Uma teoria semântica extensional atribui a cada constituinte sintático uma extensão ou denotação. A extensão de um constituinte é (em geral) um objeto extra-linguístico.



A diferença entre os nomes plurais e coletivos seria então o fato de nomes coletivos referirem-se a grupos com indivíduos, reunidos no mesmo espaço-tempo, os quais, ao serem nomeados por um coletivo, perdem a propriedade individual e passam a ser considerados como uma coletividade indissociável, enquanto os plurais referem-se a um conjunto de indivíduos de maneira dissociável. Dito de outra forma, os nomes coletivos denotam uma entidade indissociável na medida em que os elementos que constituem esse nome são vistos a partir da coletividade que atribuem, não por suas características individuais (NEVES, 2014; GUIMARÃES, 2008).

Não seria possível considerar, por exemplo, como uma alcateia, um grupo de lobos localizados em diferentes pontos da floresta, nem tampouco seria possível considerar como uma manada um grupo de bois dispersos.

É evidente que se pode dizer que a alcateia ou a manada se dispersou, no entanto, os elementos que a compõem precisariam, a priori, estar juntos para serem considerados uma alcateia ou uma manada, para então ela ser dispersada. O inverso já não é possível, ou seja, os elementos separados serem considerados como uma coletividade.

Já o nome plural não tem a função de agrupar, mas sim de indicar que aquela categoria corresponde a mais de um elemento. Tome-se como exemplo a sentença (19):

(19) Joana sempre cuidou muito bem de seus cachorros.

O plural cachorros indica mais de um elemento, e não é entendido necessariamente como cachorros que ocupam o mesmo tempo e espaço — podem ser cachorros que Joana teve ao longo de sua vida em diferentes lugares nos quais ela tenha morado, por exemplo.

Os nomes coletivos teriam sempre a referência de conjunto / grupo / coleção de. A concordância com o sentido dos coletivos é chamada de *ad sensum* e as anáforas são chamadas de anáforas conceituais e indicam, como já foi exemplificado, uma discordância numérica entre o sujeito morfológico e o verbo ou anáfora. O que parece ser unânime entre os diferentes estudos é que a distância entre o sujeito coletivo e o verbo favorece a marcação do verbo no plural (MATTOS E SILVA, 1991; MAIA, 2011; BECHARA, 2007).



Bosque (1999), em Guimarães (2008), aponta que os coletivos são retomados em uma relação anafórica como um conjunto de elementos aos quais não se pode predicar isoladamente, ao contrário dos nomes plurais. Sobre as anáforas conceituais, alguns estudos concordam que não é um caso de "erro", mas que há equivalência semântica entre os termos, e que o fato de os nomes coletivos possuírem uma semântica plural faz com que a remissão com pronome plural seja possível (OLSEMANN, 2007; FARIAS et al., 2012; Godoy, 2010). E, ainda, as anáforas chamadas conceituais são fáceis para o falante interpretar e não geram nenhum prejuízo na compreensão nem para os falantes nativos do inglês (GERNSBACHER, 1986, 1991), tampouco para os falantes nativos do português brasileiro (SILVA, 2004).

As anáforas conceituais podem ocorrer em três situações comunicativas. Na primeira delas os pronomes plurais são utilizados para referir algo que possui mais de uma entidade (múltiplas) ou eventos que ocorrem repetidamente, como, por exemplo:

(20) Eu preciso de UM PRATO. Onde você OS guarda?

(21) Ontem foi MEU ANIVERSÁRIO. Eu costumava me incomodar com ELES, mas ontem não liguei.

(GERNSBACHER, 1991, p. 85: traduzido)

Em (20) pressupõe-se que, nas casas em geral, haja mais de um prato, seria diferente caso o falante quisesse um ferro de passar roupa ou um rodo, por exemplo, dos quais, em geral, há apenas um. Em (21) há um evento que ocorre repetidas vezes, aniversário, logo, é possível retomá-lo com um pronome plural; diferente seria se se tivesse referindo ao aniversário de trinta anos, por exemplo, que só se comemora uma vez.

Na segunda situação comunicativa os pronomes plurais referem-se a nomes genéricos:

(22) Minha mãe sempre me incomoda para usar UM VESTIDO. Ela acha que fico bem NELES, mas eu não acho.

(23) Eu adoro ter UM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO. ELES são excelentes companhias.

(GERNSBACHER, 1991, p. 85: traduzido)





Tanto em (22) quanto em (23) há uma referência a nomes genéricos. Em (22) a mãe acha que a filha fica bem em vestidos, no geral, e em (23) diz que os animais de estimação, no geral, são excelentes companhias.

Na terceira situação comunicativa, que é a que se relaciona diretamente ao tema abordado neste artigo, os pronomes plurais retomam nomes coletivos.

(24) A professora substituta pediu para A CLASSE parar com o mau comportamento. Mas ELES não prestaram atenção nela.

(GERNSBACHER, 1991, p. 85: traduzido)

Além disso, coletivos menos tradicionais também podem ser retomados por pronomes plurais:

(25) Depois do colégio, minha irmã foi trabalhar na IBM. ELES fizeram uma boa proposta a ela.

(26) Você não imagina o quanto é ruim trabalhar para A PREFEITURA. ELES nunca dizem se seu trabalho será coberto pelo orçamento do mês seguinte.

(GERNSBACHER, 1991, p. 85: traduzido)

Em suma, o que os trabalhos sobre a semântica dos nomes coletivos e sobre as anáforas conceituais revelam é que a possibilidade de retomar nomes coletivos com pronomes plurais ou ainda de o verbo concordar no plural não é marginal na língua, nem possui dificuldade de compreensão para os falantes, ou tampouco é uma característica idiossincrática de alguma comunidade isolada. E, desta feita, não deveria mais ser considerada como um desvio de norma, tal como em algumas gramáticas, ou ainda de hipercorreção, ou pronomes ilegais (nos termos de Gernsbacher, 1991).

## **Sujeitos coletivos nas comunidades alcantarenses**

Como evidenciado acima, na língua há a possibilidade de verbos plurais concordarem com nomes coletivos e, ainda, estes serem retomados anaforicamente por pronomes plurais.

O fenômeno de concordância verbal plural com sujeito coletivo singular ocorre nos dados das comunidades de Mamuna (MMN) e Itamatatua (ITM),



como podemos observar nos exemplos (27) e (28), a seguir. Dos 88 dados com sujeitos coletivos, 35 (40%) possuem verbos no plural ou são retomados por pronomes anafóricos plurais.

(27) Belém né...banhamo no rio...tem um ri/ né...o rio é muito bom...ê...é bom demais...O PESSOAL GOSTARO demais — ACJ/ITM

(28) ...e além do mais eles não querem mostrar o que tá lá estragado...e os malofícios que eles provocaro com tudo isso...com isso eles tiraro parte do palmeiral que a comunidade aqui se usufruía que era da comunidade Peru Velho que foi relocada pra uma agrovila...e...O PESSOAL...USAVAM muito essa questão lá do...da madeira...nada pode ser retirado de lá — MGS/MMN

O que é interessante dos dados (27) e (28) é que o sujeito não está distante do verbo, o que seria um fator inibidor deste tipo de concordância (Mattos e Silva, 1991; Maia, 2011; Bechara, 2007).

Bechara (2007) observa ainda que, para esse tipo de concordância, que ele chama de concordância de palavra para sentido, a língua impõe apenas condição de estética, pois “construções como o povo trabalham e a gente vamos soam geralmente desagradável aos ouvidos” — grifo nosso. Vale observar, porém, que a fala não segue às regras prescritas pelas gramáticas normativas e que, em termos linguísticos, não há qualquer valoração nas diferentes formas usadas pelos falantes e, dificilmente, as regras linguísticas são regidas por questões estéticas.

Os dados em que o sujeito e o verbo estão distantes e este último concorda no plural são poucos; o que ocorre é o primeiro verbo permanecer no singular e o segundo verbo concordar no plural (29):

(29) O POVO parece que...PAROU...PAROU no bom sentido né...é...PAROU no bom sentido...parece que num...num QUEREM muito assim o negócio do do do...do serviço e tal — JB/ITM

Quando o sujeito e o verbo estão distantes, o que ocorre algumas vezes é a retomada por um pronome plural (30), embora essa retomada também ocorra sem o sujeito e o verbo estarem distantes (31), (32) e (33):



(30) agora vem OS PESSOAL do São Luís...faz a festa é vão pa praia...praia ELES GOSTO muito e todo domingo vem — CMDS/MMN

(31) aí O PESSOAL assim ELES num PARO assim pa pensar 'mbora se ajuntar fazer uma olaria — ACJ/ITM

(32) ESSA TURMA NOVO eu num sei o que ELES QUERE — ACJ/ITM

(33) e aqui...vei UM PESSOAL de Barreirinha e aí muito trabalhador...ES SE MATARO por causa de serviço ES SE MATARO...mas foi uma cena que nós nunca oiamo — CD/MMN

Nomes coletivos que representam órgãos públicos ou governo também apresentam a concordância chamada de *ad sensum*, nesses casos a distância entre o sujeito e o verbo é um fator relevante. A proximidade entre o sujeito coletivo e o verbo inibiria a concordância *ad sensum* (cf. (35) e (36)) ao passo que a distância entre o sujeito e o verbo favoreceria a ocorrência deste no plural (34):

(34) e O GOVERNO tá ajudando demais...isso aí...isso aí eu não falo DO GOVERNO...eu não falo de...presidente eu não falo de nada...TÃO fazendo o máximo possível...TÃO ajudando...só não estuda quem não quer — RJ/ITM

(35) se ELE se O GOVERNO PRESIDENTE BOTASSE essas coisa pra cá pra gente a gente fica contente...e (xxx) um posto de saúde e se ele fizer (essa) estrada pra gente a gente fica contente...com o governo — RJ/ITM

(36) o dante...chegava O...PESSOAL DA BASE CHEGAVA (arras- tando) nós tava de...se recolhia e ficava de...só...hehein...com medo tá vendo — CD/MMN

Outra diferença em relação a este tipo de sujeito é a ocorrência mais frequente de anáfora pronominal plural, exemplificada pelos dados em (37) e (38):

(37) e o GOVERNO FEDERAL manda a gente pra...ele...levar na transportadora as peça...e aí ELES MARCO a viagem pra gente ir — NJ/ITM

(38) A AERONÁUTICA...tinha alugado aqui a...uma parte da...das terra aqui do Centro de Lançamento...ELES não ALUGARO o Centro de Lançamento ELES QUERIO dar uma parte das terra de Alcântara...pra fazer uma base de Lançamento pra Ucrânia — MGS/MMN



A questão de anáforas plurais retomando sujeitos coletivos não será aprofundada neste momento por não ser o objetivo deste artigo. É possível encontrar mais detalhes sobre essa questão nos trabalhos já citados de Gernsbacher (1986, 1991), Silva (2004), Olsemann (2007), Mattos (2010), Godoy (2010, 2013), Farias et al. (2012), entre outros.

De fato, nos dados das comunidades, observa-se que, distintamente dos estudos sobre o tema, a concordância plural do verbo com termos coletivos dá-se, na grande maioria, com o sujeito anteposto e adjacente ao verbo, exceto quando o sujeito refere-se a entidades governamentais.

(39) o aluno da professora M. que da universidade...da UFMA...então ele disse assim “M. o pro/ o doutor A. ...ele vai sair...O PESSOAL VÃO sair o advogado vão sair ninguém ainda num falou nada porque eles”...as pessoas elas tinha medo de falar...entendeu...“e ninguém falou nada e...e...aí a tua conver/ a tua vez é agora” — MJLP/MMN

(40) porque o governo bota dinheiro...agora o o prefeito é que num num coisa... e ele não passou...esse S. ...acho que era W. Né...não fez nada...O POVO SE ENGANARO com ele...umum — MAJ/ITM

(41) mas de primeiro não tinha assim...tinha só aquele radinho que a gente escutava [...] hoje em dia todo final de semana tem domingueira tem essas coisa assim...e aí...mudou muito né...O POVO FICARO assim mais agitado...e de primeiro era tudo mais calmo — ACJ/ITM

(42) ...e lá Baracatatiua eles conseguiram outras pessoas que depois trabalharam várias pessoas lá depois de mim...e hoje a comunidade está praticamente...desabitada né...pouca gente...O PESSOAL FORO tudo embora — MGS/MMN

Atesta-se, ainda, em Itamatatiua, adicionalmente, a ocorrência de determinante no plural, antes dos nomes coletivos, conforme dados (43) e (44):

(43) tinha uma casinha ali perto da igreja [...] aí as pessoa ensinavo lá também...aí quando não era isso era aquele MOBREAL...que fazia OS PESSOAL SE AJUNTAVO eles mesmo fazia (de barro)...aí também OS PESSOAL ESTUDAVO assim...não era aquele estudo como tem agora né — ENJ/ITM

(44) eles compra mas...hehein [...] a louça ficou mais um pouco devagar . . . estes dias chegou UNS PESSOAL...COMPRARO umas peça bacana mesmo também eles...e...agora que tem as férias?...aí eles tão vindo — MAJ/ITM



No português falado em Moçambique também há a ocorrência de verbos no plural com sujeitos coletivos singulares, conforme a sequência de dados de (45) a (50):

(45) Não sei se há uma ORGANIZAÇÃO qualquer deles que POSSAM fazer valer a sua voz ... (GONÇALVES & STROUD, 1998: 100)

(46) A POLÍCIA estava a dez metros do local, mas simplesmente LIMITARAM-SE a dizer (ANTÓNIO, 2011: 31)

(47) MUITA GENTE CHUMBAM

(48) Eu vi tanta GENTE ALMOÇAREM lá JANTAREM lá

(49) Esta GENTE APROVEITAM o máximo agora

(50) Esta GENTE que ESTÁ cá também ESTÃO ricos

(51) A GENTE PASSÁVAMOS refeições (GONÇALVES & STROUD, 1998, p. 126)

Interessante notar que grande parte dos dados — aos quais tivemos acesso — em que o verbo recebe a marcação de plural com sujeitos coletivos singulares ocorre quando da presença do nome *gente*, independente se este refere-se à primeira do plural (51) ou ao nome coletivo. Em (50) é possível perceber que o primeiro verbo encontra-se no singular e o segundo recebe a marcação de plural, evidenciando a variação na concordância verbal (CV).

No português de Angola (PA) também ocorre a marcação de plural no verbo com sujeitos coletivos singulares. Pelos dados aos quais tivemos acesso, das duas variedades, é possível observar que, de modo distinto ao português de Moçambique (PM), essa marcação é mais ampla no PA, com uma variedade maior de tipos de sujeitos coletivos, não restrita apenas ao nome *gente*. O verbo é marcado no plural com sujeitos coletivos singulares que indicam um conjunto de pessoas (52) e (53), semelhante às marcações das comunidades alcantarenses que, em sua grande maioria, marcam o verbo no plural com nomes coletivos singulares do tipo o pessoal, o povo.

(52) é a mudança que eu quero [...] porque O POVO ANGOLANO ANDAM a sofrer muito [...] (ADRIANO, 2014, p. 273)



(53) só peço que A POPULAÇÃO SEJAM mais compreensível e ACEITAM daquilo que está acontecer (ADRIANO, 2014, p. 357)

Esse tipo de marcação parece ser mais amplo no português falado em Angola do que no português falado em Moçambique, e também nos dados das comunidades quilombolas de Mamuna e Itamatatiua, como é possível ver nos dados de (54) a (57), em que o verbo é marcado no plural com o sujeito coletivo singular *grupo*, mesmo quando este sujeito apresenta um determinante singular (cf. (54), (55) e (56)):

(54) depois UM GRUPO de militantes e simpatizantes do Partido liderado pelo seu secretário provincial FORAM ao Comando Provincial da Polícia Nacional onde PROTAGONIZARAM cenas de agressão física a agentes da ordem incluindo a uma oficial superior que viu também sua farda rasgada

(55) tenho provas de UMA FROTA que ESTÁ aqui permanente desde os anos oitenta ESSA FROTA ESTÃO aqui numa média de onze embarcações. (ADRIANO, 2014, p. 279)

(56) ESTE GRUPO de jovens educadores comunitários PREPARAM-SE para fazer um giro comunitário pelos bairros vão levar mensagens de civismo. (ADRIANO, 2014, p. 357)

(57) TEM GRUPO de miúdos aqui que DORMEM aqui nesse. (INVERNO, 2011, anexo)

Em (55) a variação torna-se ainda mais visível, na medida em que o primeiro verbo ocorre no singular (*uma frota que está*) e o segundo ocorre no plural (*essa frota estão*).

Diferentemente do que se poderia esperar, a presença do quantificador *todo* ao lado dos sujeitos coletivos singulares não inibe a marcação de plural no verbos, como nos exemplos (58) e (59) a seguir:

(58) eu aconselho A TODA JUVENTUDE que VOTEM (ADRIANO, 2014, p. 273)

(59) Por isso é que A MALTA TODA lá da parte destas zonas TINHAM medo que o Savimbe aparecesse porque senão cortava-lhes a cabeça porque ele foi sempre contra (CHAVAGNE, 2005, anexo, p. 101)



Para português falado em Cabo Verde, igualmente, é possível observar a ocorrência de verbos no plural com sujeitos coletivos singulares, conforme exemplo em (60):

(60) há GENTE...deixa fugir um pouco do assunto – há GENTE que USA o facto de existirem variantes para COMBATEREM a oficialização – a escrita – ou o desenvolvimento do crioulo – porque infelizmente há gente em Cabo Verde – e GENTE que CONSTITUI...que ASSUMEM posições ou atitudes de intelectuais – que ESTÃO contra o crioulo – infelizmente – GENTE que DEVERIAM estar na luta para a afirmação da nação caboverdiana – para a sobrevivência da nação caboverdiana no mundo – acho que estão mais preocupados com a sobrevivência da nação portuguesa – não é? (LOPES, 2011, p. 483)

De volta aos dados das comunidades quilombolas, para os sujeitos que não são adjacentes ao verbo, a distância entre eles também não é muito grande, como é possível notar em (61):

(61) tinha uma comunidade na beira da baixa...né...chamada Santa Rita...e lá morava A FAMÍLIA dos Anjos né...QUE MORAVAM lá...e eles...era só uma família mesmo — MGS/MMN

Sujeitos com relativas parecem não impedir que verbos ocorram no plural com nomes coletivos singulares (cf. (62) a (64)):

(62) ainda tem aquela casinha lá do...Tele Centro que tem a escolinha agora do...Tele Centro isso tudo foi através de...a casinha foi A COMUNIDADE mesmo que...que conseguiu fazer QUE GANHARO o Tele Centro né mas num tinha [...] a casa aí a gente mesmo...que se uniu e fizemos — ENJ/ITM

(63) chegou aqui...quis me comprar [...] ah botou dinheiro que eu nunca peguei na vida...é... botou dinheiro que eu nunca peguei na vida...já olhei...chegou aqui ó...“eu vou dar trinta mil pacada...cada (fosseiro) desse aí...pa você acalmar ESSE PESSOAL QUE TÃO brabo e você... eu vou le dá cento e vinte pra você” — CD/MMN

(64) e então nós ia pra lá fazer o quê?...pra lá pessoas agrovila fazer o quê? certo os que tão lá ainda não...já morrero muito mas não de fome né porque eles também...muitos se vale daqui...da nossa praia [...] nós nunca proibimos... porque todo mundo tem fome né...e um é ESSE PESSOAL que SAÍRO ali... Peru Caramajós...es pesco mais é aqui...é na praia aqui — MFF/MMN



Por fim, esse tipo de concordância também é possível com termos genéricos:

(65) ... A MULHER parece que...se ORGANIZO mais as coisa eu — NJ/ITM

Apesar de os estudos sobre o tema apontarem a possibilidade de concordância de verbos no plural com nomes coletivos singulares, os dados de Mamuna e Itamatatiua diferem dos demais estudos no tocante aos fatores que favorecem esse tipo de concordância.

O que parece ser uma unanimidade entre os estudos, que a distância entre o sujeito e o verbo favorece a marcação deste no plural ao passo que a proximidade inibe, não se mostrou verdadeiro no caso dessas comunidades quilombolas nem para as variedades africanas do português. Pelo contrário, na grande maioria dos dados que apresentaram a marcação verbal plural, o sujeito estava adjacente ao verbo, o que mostraria uma singularidade deste tipo de marcação nas comunidades ora estudadas e, ainda, que a restrição da língua mencionada por Bechara (2007) não se aplica, pelo menos aos dados dessas comunidades.

### **Considerações**

Neste artigo foi explorada brevemente a ocorrência de verbos plurais com sujeitos coletivos singulares. Embora esta marcação não represente a maioria das marcações do plural nem nas comunidades alcantarenses nem no português de Angola, tampouco no português de Moçambique, sua ocorrência é significativa, pois, ao considerarmos que o número verbal ocorre em todos os troncos das línguas africanas, especialmente no oeste desse continente, é possível afirmar que, assim como a marcação de plural no verbo com sujeitos singulares evidenciou, a morfologia verbal de plural é importante nessas comunidades.

É possível observar que esses sujeitos coletivos estão sendo interpretados como plurais e a distância entre eles e o verbo não seria mais inibidora da marcação de plural no verbo.



De acordo com diferentes estudiosos do tema, verbos plurais com nomes coletivos singulares só poderiam ocorrer caso o sujeito estivesse distante do verbo; mas não é o que foi observado nos dados das comunidades alcantarenses, nem nos dados do PA e do PM.

## Referências

- ADRIÃO, P. (1945). **Tradições clássicas da língua portuguesa**. Porto Alegre. Edição de 2010.
- ADRIANO, P. S. (2014). **Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola: divergências em relação à norma europeia**. Tese de doutorado, Universidade de Évora.
- ALMEIDA, A. W. B. d. (2006). **Os quilombolas e a Base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico**, Volume 1. Brasília: MMA.
- ALMEIDA, A. W. B. d. (2006a). **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico**, Volume 2. Brasília: MMA.
- ALMEIDA, A. P. d. (2006b). **A concordância verbal na comunidade de São Miguel dos Pretos, Restinga Seca, RS**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ANTÓNIO, T. (2011). **Estratégias de ensino da concordância verbal em número à população universitária moçambicana**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Unviersidade Eduardo Mondlane.
- BECHARA, E. (2007). **Moderna Gramática Portuguesa** (38 ed.). Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- BOSQUE, I. (1999). **Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras**, capítulo El nombre común, pp. 3–73. Barcelona: Real Academia Española.
- BOURCIEZ, E. (1956). **Éléments de linguistique romane**. Paris: Klincksieck.
- CASTILHO, A. T. d. (2010). **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto.
- CESTARI, G. A. d. V., L. B. Caracas, & D. M. Santos (2014). **Artesanato tradicional, design e sustentabilidade: com a palavra quem produz cerâmica em Itamatatua**. *Strategic Design Research Journal* 2, 84—94.
- CHAVAGNE, J.-P. (2005). **La langue portugaise d'Angola. Etudes des écarts par rapport à la norme européenne du portugais**. Tese de doutorado, Université de Lyon 2.



- CORBETT, G. G. (2000). **Number**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNHA, C. & L. F. L. Cintra (2007). **Nova Gramática do Português Brasileiro** (4 ed.). Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital.
- FARIAS, S. C. d., M. M. LEITÃO, & J. FERRARI-NETO (2012). **Gênero e número no processamento da anáfora conceitual com nomes coletivos em português brasileiro**. *ReVEL* 1(6), 82–109.
- GERNSBACHER, M. A. (1986). Comprehension of conceitual anaphora in discourse. In: **Proceedings of the Cognitive Science Society**. Gernsbacher, M. A. (1991). Comprehending conceptual anaphors. *Language and Cognitive Processes* 2, 81–105.
- GODOY, M. C. (2010). **Resolvendo a anáfora conceitual: um olhar para além da relação antecedente / anafórico**. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- GONÇALVES, P. & C. Stroud (Eds.) (1998). **Panorama do português oral de Maputo: Estruturas Gramaticais do Português: problemas e aplicações**, Volume III. Maputo: Imprensa Universitária.
- GUIMARÃES, A. C. C. (2008). **Caracterização dos nomes coletivos em português - aspectos estruturais**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia.
- INVERNO, L. (2011). Contact-induced restructuring or Portuguese morphosyntax in interior Angola: Evidence from Dundo (Lunda Norte). Tese de doutorado, Universidade de Coimbra.
- LANDMAN, F. (1989). **Groups i; groups ii**. *Linguistics and Philosophy* 12(5), 559–605; 723–744.
- LASERSOHN, P. (1987). Papers from the 23rd Regional Meetings of the Chicago Linguistic Society, capítulo: **Collective Nouns and Distributive Determiners**, pp. 214–229. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- LINK, G. (1983). *Meaning, Use and Interpretation of Language*, capítulo: **The Logical Analysis of Plurals and Mass Terms: A Lattice-theoretical Approach**, pp. 127–146. Berlin: de Gruyter.
- LOPES, A. M. V.-C. d. M. (2011). **As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística**. Tese de doutorado, Universidade de Lisboa.
- LUCCHESI, D., A. BAXTER, & J. A. A. d. SILVA (2009). O Português afro-brasileiro, capítulo: **A concordância verbal**, pp. 331 – 372. Salvador: EDUFBA.
- MAIA, J. P. F. (2011). **Variação na concordância verbal com nomes coletivos em Fortaleza - CE**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades.



MATTOS, S. E. R. (2010). Pluralização com sujeito de tipo coletivo singular. **Revista Linguística** 6, 73–85

MATTOS E SILVA, R. V. (1991). Caminhos de mudanças sintático-semânticas no português arcaico. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP) 1(1), 59–74.

MONGUILHOTT, I. d. O. e. S. (2009). Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

NEVES, D. B. A. (2014). **Uma perspectiva comparada entre nomes coletivos e plurais do PB**. Monografia de final de curso, Universidade de Brasília.

OLSEMANN, A. (2007). **A ambiguidade semântica do coletivo em processos de referência**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná.

PEREIRA, C. C. M. (2011). **Mitos da cultura africana: elementos de informação e preservação da memória na comunidade quilombola alcantareense de itamatatua**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba.

PEREIRA JÚNIOR, D. (2012). **Territorialidades e identidades coletivas: uma etnografia de terra de santa na baixada maranhense**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia.

RUBIO, C. F. (2012). **Padrões de concordância verbal e alternância pronominal no português brasileiro e no português europeu: estudo sociolinguístico comparativo**. São Paulo: Cultura Acadêmica.

SILVA, A. d. (2004). **A leitura e a compreensão da anáfora conceitual**. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, J. A. A. d. (2005). **A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia**. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras.

VOGT, C. & Fry, P. (1996). Cafundó: A África no Brasil: **Linguagens e sociedade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

### **Wania Miranda**

wania@unilab.edu.br

Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Campus dos Malês. Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (2017). Possui graduação em Letras - Português / Linguística pela Universidade de São Paulo (2010) e mestrado em Linguística



pela mesma universidade (2013). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e Contato de Línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: sintagma nominal, sintagma verbal, sintaxe, semântica, pragmática, caboverdiano, português brasileiro e comunidades quilombolas.

Recebido em: 23/09/2018

Aprovado em: 09/11/2018



# **Mitos construídos: o surgimento da Educação Infantil no município de São Mateus/E.S. a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipais.**

Regina Celia Mendes Senatore  
Rosimeri Maria de Jesus

176

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar a história da Educação Infantil e de alguns Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) do município de São Mateus a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) destes mesmos CEIMs. Atualmente, o Município de São Mateus conta com 36 (trinta e seis) CEIM's. Destes, apenas 19 (dezenove) forneceram os PPPs para análise. A partir destes foi possível perceber alguns mitos na história do município e da Educação Infantil que vão sendo perpetuados nos PPPs.

**Palavras chave:** Educação Infantil. História da Educação Infantil; São Mateus-ES.

## **Built myths: the emergence of Early Childhood Education in the municipality of São Mateus / E.S. wrote in the Pedagogical Political Projects of the Municipal Infant Education Centers.**

**Abstract:** The purpose of this article is to analyze the history of Early Childhood Education and some Municipal Early Childhood Education Centers (CEIM) in the municipality of São Mateus, based on the Pedagogical Political Projects (PPPs) of these same CEIMs. Currently, the Municipality of São Mateus has 36 (thirty-six) CEIM's. Of these, only 19 (nineteen) provided the PPPs for analysis. From these it was possible to perceive some myths in the history of the municipality and the Infantile Education that are being perpetuated in the PPPs.

**Key-words:** Child education. History of Early Childhood Education; São Mateus-ES

## **Introdução**

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica intitulada “Mal-estar na Educação Infantil no município de São Mateus, ES: Resgate Histórico” que teve por objetivo analisar - a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos Centros de Educação Municipal (CEIM) - alguns aspectos dos mitos construídos e perpetuados pelos mesmos em relação à Educação Infantil municipal. Um tema bastante interessante da dissertação relaciona-se a história da Educação Infantil no município de São Mateus, tanto ao que se refere a sua implantação, quanto ao histórico de cada CEIM especificamente.



Morila (2018) ao analisar as primeiras obras sobre história referentes a três municípios brasileiros (São Mateus-ES, São Paulo-SP e São Carlos-SP) aponta para o “mito de fundação” da cidade, perpetuado até os dias atuais em cada uma das cidades. E conclui:

percebemos que os mitos de fundação parecem ganhar relevância não só na historiografia da cidade, mas também nos sítios da internet, nos panfletos turísticos e nas comemorações oficiais, o que seria um interessante objeto de pesquisa. Mas não são os únicos. Na construção da história das cidades vão se somando heróis individuais ou em grupo, simbolizando o que a elite pretende como ideal. Assim imigrantes europeus, notadamente os italianos nas três cidades são supervalorizados como elementos civilizatórios e de cultura. (MORILA, 2018, p. 225)

A partir disso, podemos nos perguntar: quais são os mitos que se construíram em torno da Educação Infantil e que são perpetuados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipal?

## **O MITO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Falar da história da Educação Infantil, mesmo que possa parecer simples, não se constitui em uma tarefa fácil, uma vez que devemos compreendê-la a partir do seu lugar. No caso de São Mateus em que a Educação Infantil tem apenas 60 anos, comparando-se à idade da cidade podemos perceber que ela se inscreve por meio de muitos silêncios.

A Educação Infantil na cidade de São Mateus foi fundada somente em 1950, com registros do primeiro Centro de Educação, nomeado como Jardim de Infância Carmelina Rios, onde somente uma pequena camada da população tinha acesso, especificamente aquelas crianças cujos pais estavam extremamente engajados na Igreja Católica. Esse Jardim de Infância, não diferente da realidade do país, também era coordenado pela Igreja Católica. Conforme Aguiar (2005, p. 15):

revolvendo, então, a memória de um passado não muito distante, foram encontradas referências que permitem o registro dessa história, que ora apresentamos, visando socializar o conhecimento sobre o primeiro Jardim de Infância Municipal de São Mateus, criado em 1950 e que recebe o



nome da primeira normalista mateense, homenageada ainda em vida.

Um município de 471 anos pensa em Educação Infantil há somente 60 anos e, como já mencionado, para um público específico. É somente nos anos 70, com a força do movimento da teologia da libertação e a criação da CEB's (Comunidades Eclesiais de Base), que se inicia um redirecionamento do olhar para o povo, seguindo a filosofia da teologia da libertação, que se alicerçava em olhar para o pobre como um oprimido.

No âmbito da educação, autores brasileiros renomados na década de 70, como o próprio Paulo Freire, ganham destaque com a Pedagogia do Oprimido, fortalecendo a ideologia libertadora de Freire, onde os excluídos são capazes de participar do mundo, tendo condições de discutir sobre ele.

O filósofo e teólogo Leonardo Boff (2011, p.11) faz uma retrospectiva dos quarenta anos da teologia da libertação:

Teologia não representou apenas uma revolução espiritual. Ela significou também uma revolução cultural. Contribuiu para que os pobres ganhassem visibilidade e consciência de suas opressões. Gestou cristãos que se fizeram cidadãos ativos e a partir de sua fé se empenharam em movimentos sociais, em sindicatos e em partidos no propósito de dar corpo a um sonho, que tem a ver com o sonho de Jesus, o de construir uma convivência social na qual o maior número possa participar e todos juntos possam forjar um futuro bom para a humanidade e para a natureza. É mérito da Igreja da Libertação com sua Teologia da Libertação subjacente ter contribuído decididamente na construção do Partido dos Trabalhadores, do Movimento dos Sem Terra, do Conselho Indigenista Missionário, da Comissão da Pastoral da Terra, da Pastoral da Criança, dos Hansenianos e dos portadores do vírus HIV que foram os instrumentos para praticar a libertação e assim realizar os bens do Reino. Aqui o cristianismo mostrou e mostra a primazia da ortopraxis sobre a ortodoxia e a importância maior das práticas sobre as prédicas. [...] Nascida na América Latina, esta teologia se expandiu por todo o terceiro mundo, na África, na Ásia, especialmente naquelas Igrejas particulares que penetraram no universo dos pobres e oprimidos e em movimentos dos países centrais ligados à solidariedade internacional e ao apoio às lutas dos oprimidos, na Europa e nos Estados Unidos. De forma natural, ela se associou ao Fórum Social Mundial e encontrou lá visibilidade e espaço de contribuição às grandes causas vinculadas ao um outro mundo possível e necessário, articulando o discurso social com o discurso da fé. Em todas as questões abordadas,

a preocupação é sempre essa: como vai a caminhada dos pobres e dos oprimidos no mundo? Como avança o Reino com seus bens e que obstáculos encontra pela frente, vindos da própria instituição eclesial, não raro tardia em tomar posições e insensível aos problemas do homem da rua e aqueles derivados principalmente das estratégias dos poderosos, decididos em manter invisíveis e silenciados os oprimidos para continuarem sua perversa obra de acumulação e dominação.

Com a grande atuação da Igreja nas organizações sociais, em especial em São Mateus, o Bispo Dom José Dalvit, já falecido, convidou em 1966 o casal italiano Luigia Bordoni e Egidio Bordoni no intuito de ajudar as famílias carentes que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os seus filhos. O senhor Egidio (falecido em 2008), e Luigia Bordoni, empresários de uma indústria de mudas de plantas na Itália, aceitaram virem ao Brasil tomando como princípio a ampliação dos serviços de creches como um trabalho missionário sem fronteira que tinha como função fazer caridade aos pobres.

Fica evidenciada, na maioria dos históricos dos CEIM's disponibilizados para esta pesquisa, a forma que fazem referência ao casal italiano, como missionário. Conforme cita um trecho do Projeto Político Pedagógico do CEIM 3:

o casal missionário italiano, Egídio Bordoni e Luigia Bordoni, trazido a São Mateus criam a Associação de Moradores Nova Esperança, com o objetivo de trabalhar junto às famílias carentes do município... [...] diante dessas dificuldades, a comunidade passou a se articular e reivindicar a construção de uma creche, que contou com o apoio e participação da Sr<sup>a</sup>. Luigia Bordoni, do Sr. Mateus Rossini e d. Lozana Fundão que teve como resultado a fundação do CEIM morada do Ribeirão, em 29 de março de 1987.

Já em um trecho do Projeto Político Pedagógico do CEIM 9 diz :

o casal missionário italiano, Egídio Borboni e Luigia Ubizoni Bordoni, trazidos a São Mateus por seu primeiro Bispo Don José Dalvit em 1960, com a colaboração da Diocese de São Mateus a Associação de Moradores Nova Esperança, com o objetivo de trabalhar junto às famílias carentes do município. O projeto, no bairro Santo Antônio, inicia-se com atendimento as famílias através do Jardim de Infância Santo Antônio.

Essas Creches eram oriundas de uma parceria entre o governo e a Igreja Católica inicialmente, tendo como principal objetivo ajudar as famílias





carentes que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os seus filhos.

A grande preocupação era com a ordem, limpeza e comportamento, assim justifica o relato da primeira servente de CEIM criado sob a coordenação do casal: “o espaço tinha que ser bem limpo e as crianças bem alimentadas. Dona Luigia não gostava de barulheira de crianças, tinha que lanchar em filinhas e em silêncio, se não as professoras eram chamadas a atenção”.

É relevante mencionar que historicamente, assim como em todo país, a Educação infantil estava associada ao atendimento exclusivamente assistencialista, ou seja, dar o alimento e difundir normas rígidas associando a pobreza e a falta de conhecimento das famílias pobres.

Conforme Andrade (2010, p.12) as normas de condutas e comportamentos submissos equilibravam-se com a mesma importância dos cuidados higiênicos:

o atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país.

O que na atualidade não causa estranheza ao fato da escola estar voltada, na maior parte das suas atividades pedagógicas, a ensinar padrões de uma sociedade higienizada, organizada dentro dos padrões morais e religiosos, como é o caso de São Mateus. Sendo assim, em 1968, foi construído o primeiro Centro de Educação Infantil no município de São Mateus sob a coordenação do casal italiano, hoje conhecido como CEIM “Lar da Criança” situado no bairro Santa Tereza. Ângelo (2007, p. 490-491) menciona que:

as atividades iniciadas pelos missionários italianos em diferentes “bairros” na periferia de São Mateus procuraram reunir mulheres e jovens em grupos específicos. Nestes primeiros grupos, os trabalhos organizados giravam em torno de cursos de corte-costura, cozinha alternativa, medicina caseira, planejamento familiar, etc. e nos segundos as ações estavam ligadas à horticultura e a fruticultura, além de momentos recreativos. Este trabalho junto a população feminina acabou por fazer emergir, no bairro Santa Teresa (Comunidade da Ponte), a necessidade da criação do primeiro Jardim-de-infância a funcionar na periferia da cidade.



A Educação Infantil foi inserida no Sistema de Ensino Municipal somente em 2009. Antes disso era chamada pela população da seguinte forma: “Meu filho estuda na creche de Dona Luigia”, mesmo com pequenos vínculos com a Secretaria de Educação, o secretário (a) não tinha autonomia na organização dos espaços, o que acabou desencadeando um sentimento de mal-estar em alguns militantes políticos.

Ainda sobre a construção do primeiro CEIM, Ângelo (2007, p. 490-491) diz que:

o prédio que abrigaria este serviço comunitário foi cedido pela comunidade católica local, mas as suas adaptações e a sua reforma foram feitas em regime de mutirão, reunindo moradores do próprio bairro e bairro vizinhos.

Como as outras creches, que inicialmente foram construídas e fortemente influenciadas pela Igreja Católica e pelos movimentos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as construções dos CEIM's eram priorizadas nos bairros que apresentavam as lideranças católicas mais estruturadas. Neste contexto se justifica tanto historicamente como em alguns casos ainda na atualidade a permanência de CEIM's nos espaços das instituições religiosas.

O casal Egidio e Luigia Bordoni contavam com o apoio da LBA (Legião Brasileira de Assistência), que manteve financeiramente as creches de São Mateus como também outras Instituições em nível nacional.

Este apoio se deu entre os anos de 1942 a 1995, tendo como função principal dar assistência social básica às mães trabalhadoras que precisavam de um local para deixar os seus filhos. Sobre a manutenção destes serviços, Ângelo (2007, p. 493) salienta que:

a autarquia local se comprometia com a contratação de funcionários que, de preferencialmente, eram da própria comunidade – segundo procurou ressaltar a dirigente da Associação. [...] E foi assim que surgiram as primeiras verbas públicas que seriam utilizadas para o atendimento das crianças naquelas comunidades de São Mateus.

Atualmente, o Município de São Mateus contempla trinta e seis CEIM's (Centros de Educação Infantil Municipal), sendo divididos em CEIM's do campo



e CEIM's da cidade, tendo como público alvo crianças de 02 a 05 anos de idade.

A Educação Infantil foi inserida no Sistema de Ensino Municipal somente no ano de 2009, como dito anteriormente, tomada por um sentimento de mal-estar de alguns militantes políticos.

Pela relação de trabalho coordenado pela Associação de Moradores Nova Esperança, o professor André Ortolandi Nardoto (falecido em 2010) ao ser reeleito ao pleito de vereador, foi nomeado para assumir o cargo de Secretário de Educação Municipal pelo prefeito empossado em 2009, o senhor Amadeu Boroto.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus assume de fato a coordenação dos CEIM's como parte do Sistema de Educação Municipal de Ensino de São Mateus.

Podemos constatar que somente no ano de 2009 e por intervenção política, a senhora Luigia Bordoni deixa a coordenação dos Centros de Educação Infantil Municipal sob a responsabilidade institucional do Sistema Municipal de Educação, formado por uma equipe de assessoria e acompanhamento aos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM's).

É interessante nos atentarmos que desde 1996, com a atual LDB (BRASIL, 1996), no seu Art. 21, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica no seu inciso I:

Art. 21, a educação escolar compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No entanto, nesse contraste de mais de uma década é que a Educação Infantil começa a ser reconhecida como parte do sistema educacional, sendo não somente assumida, mas responsabilizada pela Secretaria Municipal de São Mateus.

Mesmo que atualmente seja reconhecida no âmbito político, a Educação Infantil ainda sucinta pouca compreensão no redirecionamento do cuidar meramente assistencial ao que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p. 21). Sobre o cuidar atrelados ao educar, especifica:



a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

O sentimento de mal-estar vai aparecendo na medida em que as atividades são executadas na prática, na relação entre o educador e a criança, entre os profissionais do espaço de Educação Infantil e a comunidade e a forma que ainda vêm o espaço de Educação Infantil com um caráter assistencialista. Isso interfere diretamente na função do docente, que ao longo dos acontecimentos vai percebendo as mudanças das suas funções.

### **Histórico dos CEIMs a partir dos PPPs**

Entre todos os 36 (trinta e seis) CEIM's existentes só foi possível recolher os PPP's de 19 (dezenove). Destacamos que 6 (seis) diretores relataram não possuir o Projeto Político Pedagógico e 11(onze) não nos disponibilizaram alegando que por não residir na comunidade e ao mesmo conhecer a comunidade escolar pelo pouco tempo de atuação, ficam na dependência de encontrar pessoas pioneiras para relatar a história de fundação do CEIM.

Outros relataram que as atribuições de diretor têm sido intensas nesses últimos anos, dificultando organizar a equipe para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Um grupo menor de diretores desconversou sem esclarecer, se de fato tinha ou não o PPP, inclusive três deles propuseram à pesquisadora se não seria possível a mesma elaborar tal proposta com informações rascunhadas por eles dizendo que essa ação ajudaria ambas as partes, tanto a pesquisadora quanto a instituição.

Tendo em vista a Resolução nº 03, de 02 de Abril de 2008 (SÃO MATEUS, 2008) que regulamenta e estabelece normas assim como condições para o funcionamento da Educação Infantil Municipal de São Mateus, pretende-se analisar de que forma os 19 (dezenove) Projetos Políticos Pedagógicos em questão se alinham com o capítulo III da resolução sobre os requisitos fundamentais de um projeto político pedagógico que uma vez garantidos e executados tanto na sua elaboração quanto na prática, visam à melhoria de



ações educativas do cuidar contribuindo ao pleno desenvolvimento do seu público e principal foco, a criança de zero (0) a cinco (5) anos.

Desse modo, deve-se atentar para o que vem mencionado do Artigo 8º até o Artigo 15º da Resolução N° 03/2008, do Conselho Municipal de Educação de São Mateus - ES (SÃO MATEUS, 2008) sobre os Projetos Políticos Pedagógicos. Nos próximos parágrafos constam os Artigos da Resolução assim como as contradições ao ser comparado com os PPP's pesquisados.

Por este ângulo, analisando os PPP's disponibilizados pelos 19 (dezenove) CEIM's do município, percebe-se que, em alguns históricos e em especial na sua constituição histórica, o casal Egídio e Luigia Bordoni aparecem como um casal missionário que chegou à cidade de São Mateus trazendo um legado de bem-aventurança, como foi relatado anteriormente em dois trechos dos CEIM's 3 e 9, no início deste item e apresentam a figura da senhora Luigia como representante do Estado.

Destaca-se também a figura da Igreja Católica através de seus líderes e a figura de associações de moradores na articulação e implantação de diversos CEIM's.

O CEIM 1 teve sua fundação com a vinda para São Mateus, em 1968, do casal italiano Egídio Bordoni e Luigia Ubizzoni Bordoni. Esse casal, antes da vinda para o município, viveu dois anos em Sorocaba, no estado de São Paulo onde desenvolveram trabalhos missionários.

A convite do bispo diocesano de São Mateus, D. José Dalvit, vieram para a região com o objetivo de atuar nas causas sociais da diocese. Dentre os diversos trabalhos missionários realizados pelo casal, destaca-se a criação das creches no município de São Mateus e a criação da Associação de Moradores Nova Esperança, localizada a 2 km do centro de São Mateus, ES.

Essa Associação foi criada em 1º de outubro de 1970, tendo em sua direção o casal de missionários italianos Egídio e Luigia Bordoni. O casal contou com a colaboração do Bispo da Diocese de São Mateus, Dom José Dalvit, que naquela época, desejava contar com pessoas responsáveis por projetos de atendimento às famílias empobrecidas para dirigir uma proposta de



trabalho que ultrapassasse o simples ato de alimentar e oferecer moradia aos pobres.

Em 1970, o casal recebeu do padre italiano Virginio Lotondi doações para a compra de um terreno com aproximadamente 03 (três) alqueires onde, atualmente, está situada uma associação.

No período de 1970 a 1972, foram construídas doze casas, uma igreja e uma marcenaria. Das 12 (doze) casas construídas, 2 (duas) foram destinadas para o funcionamento de uma creche e de uma escola que atendia inicialmente educandos da 1ª série. O objetivo da escola seria atender filhos de famílias carentes que não podiam comprar uniforme para os mesmos e nem mesmo dar-lhes uma alimentação adequada.

Já o CEIM 2 está relacionado à pré-escola do bairro Cohab que foi fundada no bairro em 1985, em um barracão anexo à Escola “Dr. Arnóbio Alves de Hollanda”. Com o tempo, não havia mais espaço para acomodar os crianças sendo foi transferido para a igreja batista do bairro e, em seguida, para a Igreja Católica “Santa Bárbara”. No ano de 1999 foi construído um prédio com a ajuda de alguns moradores, amigos da escola. Nessa época era conhecida como Escola Sementinha.

Por fim, a Prefeitura Municipal de São Mateus, segundo o decreto de nº1046/02, Art, 1º, através de um decreto cria o Centro de Educação Infantil Municipal “Sementinha”, localizado no bairro Cohab município de São Mateus, estado do Espírito Santo. No entanto, este Decreto entrou em vigor somente a em 1º de janeiro de 2003.

O CEIM 3 no bairro Morada do Ribeirão que nos anos 80 sofria com a ausência de infraestrutura, dentre elas a falta de uma instituição escolar que atendesse ao público infantil de 2 a 6 anos. Essa situação submetia os pais ao martírio de se deslocarem em busca de vagas nos bairros vizinhos, e raramente conseguiam. Diante das dificuldades encontradas para garantir a matrícula das crianças, a comunidade passou a se articular e reivindicar a construção de uma creche.

A mobilização da comunidade contou com o apoio e participação da Srª Luigia Bordoni, do Sr. Mateus Rossini e Dona Iozana Fundão (na época



vereadora). A luta de todos teve como resultado a fundação do CEIM Morada do Ribeirão, em 29 de maio de 1987, quando o Município era administrado pelo então prefeito o Sr. Wallas Batista Oliveira.

O CEIM 4 refere-se ao CEIM “Guriri” que se originou de um Orfanato criado em 1984. Conta-se que naquele ano, o então Prefeito de São Mateus, o Senhor Júlio Pariz, doou um lote localizado à Rua Linhares, no bairro Guriri, para que fosse construído um Orfanato para acolher as crianças desamparadas, a pedido da comunidade local através da então líder comunitária, Senhora Maria Amélia Cordeiro Bonomo, conhecida por todos como Maria Amélia, que realizava um trabalho social naquele bairro. A senhora Maria Amélia se encarregou de organizar um mutirão para a construção da casa para o funcionamento da mesma.

CEIM 5 trata do CEIM “Santa Maria”, localizado na estrada São Mateus a Boa Esperança, foi fundado em 1977 com a liderança da Igreja Católica através do Sr. Venâncio e o vereador Antônio Costa Leal (in memóriam).

Na gestão do Prefeito Municipal Amocim Leite, conseguiram a construção de uma sala de aula atrás da igreja.

Na época havia apenas uma professora, a Sra. Vera Lúcia Ferreira, que lecionava para alunos de 05 e 06 anos, onde trabalhou até 1981.

O CEIM 6, ou CEIM “Dois Esquilos”, tem em seu PPP um trecho que diz que sua história teve início em 24 de agosto de 1974, com a primeira administração do prefeito Amocim Leite.

O CEIM iniciou seus trabalhos com apenas uma sala com cinquenta alunos, sob a orientação da professora Ireny Oliveira Viana da Rocha e com a merendeira Maria da Glória Azevedo. O CEIM foi erguido sobre um terreno previamente adquirido pela comunidade Católica do bairro Vila Nova, no ano de 1973, conforme registro. Essa área e um barraco custaram CR\$ 2.300,00 (Dois Mil Cruzeiros).

No ano de 1974, a comunidade Católica de Vila Nova, também com recursos próprios, conseguiu construir, através de várias atividades festivas desenvolvidas pelo CEIM, a primeira parte do estabelecimento. No ano de 1978 completou a primeira parte do estabelecimento com recursos próprios. Na



sua administração, a organização pedagógica para o desenvolvimento dos trabalhos estava as professoras Maria Antônia e Silvana que ampliaram e melhoraram o atendimento realizado neste educandário.

O CEIM 7 foi fundado em 28/12/1997, mediante um projeto do vereador Édio, com o apoio da comunidade. Ele foi autor e defensor da proposta “Gratuita de vereança”. É um CEIM de fácil acesso, pois se localiza num bairro onde a maioria das crianças reside. Possui estrutura física boa, com salas de tamanhos regulares. Atualmente atende 235 crianças entre 4 a 6 anos de idade com baixa renda, possuindo 6 salas de aula. As crianças de 4 anos cujas mães trabalham o dia inteiro ficam em período integral, em um total de 20 crianças.

As demais estudam só meio período. O CEIM 8 foi construído em 1988 na gestão de Amocim Leite para atender às necessidades das mães. Com o aumento da demanda, o líder comunitário Sr. José Passo (in memória) emprestou um terreno da igreja para construção desta. Em razão disso, foram construídas 01 uma sala de aula, 01 uma área que servia de sala, 01 um refeitório que também servia de sala, 1 uma cozinha e 02 dois banheiros.

A creche não tinha diretora, apenas a coordenadora Olindina Serafim. No ano de 1990 era mantida por Dona Luigia Unizzoni Bordoni e a partir de 1999, devido o concurso público com a efetivação dos profissionais, houve parceria entre a Associação Nova Esperança e a prefeitura.

O CEIM 9 O casal missionário italiano Egídio Bordoni e Luigia Ubizzoni Bordoni, trazidos a São Mateus por seu primeiro Bispo Dom José Dalvid em 1960, com a colaboração da Diocese de São Mateus, criam a Associação de Moradores Nova Esperança, com o objetivo de trabalhar junto com as famílias carentes do município. O projeto, no bairro Santo Antônio, iniciou-se com atendimento às famílias através do Jardim de Infância Santo Antônio. O então prefeito municipal Amocim Leite contrata, no mês de abril de 1975, a St<sup>a</sup> Leocádia Pavesi e no mês de junho de 1975 a St<sup>a</sup> Maria da Penha Martinho como professoras de jardim de infância “jardineiras”, tendo a Sr<sup>a</sup> Maria Aparecida Vieira Cassimiro como servente. Inicialmente o atendimento era feito em um único turno, matutino, atendendo aproximadamente 40 crianças de 4 a 6 anos em classes multisseriadas.





As presenças das crianças eram registradas no Livro de Chamada e utilizavam o espaço denominado Salão Comunitário Santo Antônio. As professoras fizeram um treinamento de uma semana na Sagrada Família, no prédio que atualmente abriga o Polo Universitário de São Mateus - ES, para assumirem o trabalho com as crianças. As Sr<sup>as</sup> Esmar dos Santos e Verônica Favalessa Pestana, da CEB Santo Antônio, trabalhavam como voluntárias na organização e compra de merenda escolar, em um convênio do governo Municipal e federal, a extinta LBA - Legião Brasileira de Assistência. Em 1977, são contratadas as professoras Maria Peruchi Pandolfi e Djanira Santiago Silva e em 1978 a professora Maria das Graças Eleotério Ramos, que substituem as primeiras, cujo atendimento continua no formato de pré-escola para as crianças a faixa etária de 4 a 6 anos.

O CEIM 10 no bairro Vila Nova concentra-se grande número de moradores, cuja maioria são oriundas do campo, e vieram para a cidade na busca de melhores condições de vida e pela ausência de uma política agrária que fixassem as famílias em suas pequenas propriedades, dando-lhes condições de ter uma agricultura sustentável.

Aja vista, a implantação de grandes projetos e de novas tecnologias que dispensavam mão de obra não especializadas, necessitando ainda, uma grande concentração de terras para seus plantios.

O aumento desordenado no bairro ocasionou graves problemas sociais, tais como: A falta de moradia adequada para todos, juntamente com a falta de infraestrutura e saneamento básico. O aumento do desemprego, a violência, a prostituição, o tráfico de e consumo de drogas etc.

Dessa forma as famílias passaram a morar na cidade e realizar trabalhos temporários no campo, ou seja, na colheita de café, no corte de cana, na plantação de eucalipto, etc. Essa nova realidade passou a exigir que as mulheres também fossem em busca de emprego para complementar a renda familiar e muitas passaram a trabalhar na Aracruz Celulose, Vale do Rio Doce e na prefeitura.



Na década de oitenta, o bairro já tinha o Jardim “Dois Esquilos” que atendia crianças de 04 a 06 anos, e não possuía ainda uma creche. Nesse período quem administrava a cidade era o prefeito Senhor Amocim Leite.

Formou-se uma comissão composta pelo Senhor Virgulino e sua esposa, dona Alayde Bonomo Magalhães, Anália Bonomo e Teonília da Conceição, para solicitar a viabilização de uma creche para o bairro. O prefeito atendeu prontamente ao pedido, comprando uma casa no dia 05 de março de 1985. Reformou-a e inaugurou-a no dia 13 de abril de 1985, dando-lhe o nome de sua sogra e atendendo a 140 crianças em idade de 02 a 06 anos em tempo integral.

Conforme PPP, o CEIM 11 surgiu a partir de uma reunião de diretoria da AMBA, Associação de Moradores Aviação, presidida por Paulinho Pinto, que tinha como secretário Kleber Barbosa e tesoureiro Paulo Zata, realizado no dia 05 de maio de 1995. O lote já havia sido doado por Dona Nair Santos do Nascimento, proprietária do terreno e moradora do bairro.

As obras tiveram início ainda no decorrer de 1995, com o apoio dos moradores do bairro, através de doações, mutirões e participação nas festas promovidas pela AMBA, com o objetivo de obter recursos financeiros para a compra de alguns materiais.

A primeira doação foi de 20 sacos de cimento, doados por Dona Luigia Bordoni para iniciar a obra. Depois recebeu doação de diversas empresas do município de São Mateus. Na primeira etapa foram feitos os alicerces e levantamento das paredes. Depois a obra ficou paralisada por algum tempo.

Em 1998, dona Luigia procurou o antigo presidente da AMBA, Paulinho Pinto e informou que precisava de um local para acomodar a creche que funcionava em um espaço cedido pela igreja católica, na igreja de São Benedito. Nesse ano, foi realizada uma reunião com AMBA, o prefeito municipal Rui Baromeu, dona Luigia e a representante da escola Alternativa, Gerusa Sartório.

Assim, as obras foram reiniciadas pela diretoria, presidida por Valto Macedo que, a exemplo da diretora anterior, contou com o apoio dos



moradores do bairro Aviação. Nesta etapa, foi realizada a cinta na parte superior das paredes.

Porém a obra teve um maior impulso através do Projeto “Em busca da verdadeira cidadania”, desenvolvido no bairro pelos alunos da escola Alternativa (Lago dos Cisnes), sob a coordenação da pedagoga Gerusa Sartório. A Prefeitura de São Mateus fez doação dos materiais para a laje, rede elétrica, instalação hidráulica e pintura, além de fornecimento de boa parte da mão-de-obra (pedreiro, carpinteiro e bombeiro hidráulico).

O CEIM 12 se refere à Escola cujo prédio possui dois pavimentos, sendo o acesso ao 2º pavimento através de rampa. É coberta com telhas coloniais nos moldes dos casarões antigos que compõem o Sítio Histórico. Possui um bom espaço físico, porém foi construído de forma que as salas ficassem abertas, sem paredes divisórias, no ano de 2004 a Secretaria de educação nos atendeu o pedido de separar as salas com divisórias, faltando apenas uma porta na última sala.

O CEIM possui no andar de cima janelas de ferro na altura de um metro (que consideramos extremamente perigosas) onde é feito todo um trabalho de conscientização.

No casarão da direita funciona o museu do som e à esquerda está em reforma para futuramente abrir o museu do índio. Aos fundos fazemos divisas com um terreno baldio que pertence à Prefeitura de São Mateus.

O CEIM 13 começou suas atividades no dia 03 de fevereiro de 2003. Nesta mesma data foi nomeada no cargo de diretora, através do Decreto nº 1105/03, a servidora Sr<sup>a</sup> Marilene da Silva Souza. Esse CEIM nasceu a partir da necessidade das comunidades Bairro Vila Verde e Alvorada. No governo do então prefeito Lauriano se concretizou.

A escola possuía na sua estrutura física 4 salas de aula, diretoria, 4 banheiros, sendo 2 adaptados para uso das crianças e os outros 2 para uso dos funcionários de ambos os sexos, cozinha, 1 refeitório, despensa, área de serviços e pátio de funcionário.

O CEIM 14 nasceu no ano de 1979, quando os líderes comunitários da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Nestor Gomes (Km 41),



São Mateus/ES, sob orientação de Sonia de Fátima Beltrame Reis, realizaram sucessivas reuniões para discutirem a realidade das crianças que viviam na comunidade.

De comum acordo mobilizaram-se em prol da abertura de uma sala nas dependências da igreja Católica para atendimento às necessidades educacionais das referidas crianças.

Estando a comunidade ciente de que a decisão acima tomada era de grande relevância, a então líder comunitária, Sonia de Fátima Beltrame Reis, passa a atender às crianças na sala anexa à igreja nos períodos matutino e vespertino, realizando a tarefa de professora, servente e merendeira.

Deve modo, foi inaugurado o Jardim de Infância Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em 21/03/1979, utilizando mobiliário cedido pela própria comunidade. Devido à sobrecarga de tarefas, em reunião de pais, ficou acordado a contratação da funcionária Maria Sansão de Deus, no período de maio a dezembro de 1979, para o cargo de servente e merendeira, sendo remunerada pelos próprios pais das crianças atendidas.

No ano seguinte, a prefeitura municipal de São Mateus, admitiu por 01 ano, em prédio integral, a servente Iracema Kloss, assumiu a função que antes era exercida por Maria Sansão de Deus. Em 1981, fez-se dois novos contratos para serventes, 01 no matutino, Nair Rodrigues Pimenta e outro vespertino, Leonildes Maria Moreira, permanecendo assim até o final do ano de 1983. No ano de 1984, devido à grande demanda de crianças, fez-se necessário a contratação da professora Creuza do Carmo Belúcio, passando assim a ter 04 pessoas compondo o quadro de funcionário do Jardim de Infância.

No ano de 1988, a sala cedida pela Igreja Católica não mais atendia o fluxo de crianças da comunidade local e adjacência, sendo de grande urgência encontrar outro espaço físico para o atendimento.

Sendo assim, depois de contatado a Sonia de Fatima Beltrame Reis, o vereador Sérgio Beltrame, procurou o dono da construtora CEESA, solicitando a doação do galpão que fora utilizado como refeitório/dormitório durante a construção do asfalto da Rodovia BR 381.



O mesmo prontamente atendeu, cedendo o referido galpão e nesse mesmo ano o Jardim de Infância Nossa Senhora do Perpétuo Socorro passa a ter suas atividades funcionando neste galpão localizado à Rua Evaristo Sossai, s/nº, Nestor Gomes – Km 41 – São Mateus/ES.

Durante visita de rotina, a Senhora Luigia Ubizzoni Bordoni – diretora geral das creches neste município e a secretária de Ação Social – Elizete Matachon, após verificarem o número de crianças atendidas, a realidade socioeconômica das famílias e a necessidade de melhorar o atendimento às crianças, decidiram por modificar a nomenclatura do jardim, passando a denominá-lo, CRECHE, podendo assim, atender crianças em outras faixas etárias e em período integral, sendo este feito realizado definitivamente em 1990, sob a razão social CRECHE CASULO CRIANÇA FELIZ, sendo administrado paralelamente por Luigia Ubizzoni Bordoni e pela prefeitura municipal de São Mateus.

O CEIM 15 O CEIM está localizado na cidade de São Mateus, Estado do Espírito Santo. A área que hoje forma a cidade de São Mateus já foi habitada pelos índios Aymorés, que se concentravam às margens do Rio Cricaré. Os primeiros colonizadores chegaram em 1544 e se instalaram à margem direita do rio. No início do século XX, na década de 30, a extração de madeira ganhou impulso com a implantação das grandes serrarias.

Em 1934 o imigrante alemão, Osvaldo Schubach, montou a Serraria Cacique, local que deu origem ao bairro Cacique. Nessa serraria processava-se a madeira que era exportada para o Rio de Janeiro.

No ano de 1982, houve uma grande enchente no Rio Cricaré e as pessoas que moravam na beira rio tiveram que se mudar para a parte alta do bairro, pouco habitada naquele ano.

Houve assim a necessidade de uma creche para atender às crianças, filhas dos novos moradores da parte alta do bairro. Em 1º de fevereiro de 1983, com recursos do Estado, foi fundada a Creche Casulo Cacique, pelo governador da época o Sr. Gerson Camata, que junto com a esposa Rita Camata, vieram pessoalmente e colocaram a 1ª pedra, inaugurando assim a creche com a presença do prefeito daquele período, o Sr. Amocim Leite. O



nome Ormy Fonseca foi uma homenagem do vereador da época, o Sr. Valtenir Vinhati, a uma das primeiras funcionárias públicas do município.

O CEIM 16 foi fundado em 1983, onde recebeu o nome de Creche São João, por a mesma funcionar dentro da igreja São João, no bairro Sernamby. O senhor Amâncio e senhora Raquel, foram os fundadores deste centro, pois sentiram que havia necessidade de existir uma creche no bairro, porque havia muitas mães precisando trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos.

Então procuraram a senhora Luigia Bordoni na época coordenadora geral das creches, que veio da Itália com a missão de cuidar da população carente.

O CEIM 17 teve sua iniciativa em 1987 na comunidade São Pedro, sob a direção de Maria da Penha Martinho Azeredo, com aproximadamente 20 crianças sendo atendidas durante todo o dia com 06 funcionárias durante todo o dia até 1989, época em que surgiu o bairro com a liderança da época concluindo que não seria possível conciliar escola e igreja, decidiram no mesmo ano, iniciar a construção própria.

Então, tiveram iniciativa o comerciante Eduardo Carrafa, com planejamento de mutirões e a coordenadora geral das creches Luigia Bordoni, doando CR\$ 2.000,00. Esses mutirões envolviam toda a comunidade que saía às ruas pedindo contribuições dos comerciantes da cidade.

O CEIM 18 consta que, em 21 de novembro de 1995, fica criada a Escola Municipal Jardim de Infância Georgina, conforme Ato de criação da Escola nº919/1995, datado de 21 de novembro de 1995 e o Decreto Municipal nº5.580/2011. Assim que as famílias chegaram na região foram surgindo ideias de conquistar projetos e implantar a escola dos sonhos dos trabalhadores.

Antes só havia estudo para crianças de 1º a 4º série, as famílias encontravam dificuldades porque as crianças ingressavam na 1º série sem nenhum conhecimento teórico. Foi a partir daí que a comunidade do Palmeira começou a reivindicar a pré-escola para as crianças de 04 a 06 anos para que os mesmos pudessem ter acesso à escola. Não foi fácil essa batalha. A liderança da comunidade foi várias vezes a São Mateus para cobrar da



Secretaria Municipal de Educação a aprovação e liberação desta escola. Com muito sacrifício conseguiram.

A pré-escola teve início em março de 1993, a partir do trabalho da professora Maridéia dos Santos. A Pré-escola permaneceu no galpão cedido pela comunidade durante cinco anos. Depois as famílias reuniram-se e autorizaram a professora a lecionar na igreja da comunidade.

O prédio onde as crianças estudavam não tinha nenhuma segurança. As crianças não tinham cadeira e nem material de apoio para estudar. Após treze anos de resistência conseguiram dar um grande passo.

A comunidade escolar organizou uma assembleia com pais e alunos e decidiram apresentar para o prefeito municipal a pauta de reivindicações acompanhada de fotografias reais. O prefeito municipal Lauriano Zancanela e a Secretaria de Educação Totola, após ouvirem e compreenderem as necessidades citadas, decidiram iniciar as obras do prédio Escolar, no dia 03 de abril de 2006.

Por fim o CEIM 19, que se refere ao CEIM Beira Rio que está situado na Rod. Miguel Curry Carneiro, 381, São Mateus a N. Venécia. Iniciou suas atividades letivas em 1º de janeiro de 2007, conforme Ato de criação nº 3.435/2007, datada de 10/04/ 007, na gestão do prefeito Lauriano Zancanela, na modalidade Educação Pré-escola e Decreto Municipal nº5.580/20011. Funciona no galpão da igreja Católica, construída num espaço cedido pelo Sr. Eliseu Bonomo, líder da comunidade, com espaço amplo para realizar atividades.

É interessante destacar que em muitos momentos nos históricos dos CEIM's, faz menção a comunidade que se organizam e reivindicam a construção dos CEIM's, esse termo comunidade, faz referência ao movimento eclesial subsidiado na teologia libertária da década de 70, provocando a igreja católica da cidade de São Mateus a formar lideranças e se engajarem em movimentos sociais, dessa maneira a forma de nomear uma igreja Católica situada em determinado bairro dava referência ao nome da comunidade onde a igreja estava inserida.



A forte influência religiosa, afirmada na forma em que os históricos vão sendo construídos evidencia uma distância estabelecida pelo governo local em relação as construções dos CEIM's, destacando em sua maioria a manifestação de mutirões e até mesmo a manutenção dos CEIM's como responsabilidade dos moradores e empresários das suas proximidades como destaca o CEIM 14:

devido à sobrecarga de tarefas, em reunião de pais, ficou acordada a contratação da funcionária Maria Sansão de Deus, no período de maio a dezembro de 1979, para o cargo de servente e merendeira, sendo remunerada pelos próprios pais das crianças atendidas.

A presença da Senhora Luigia em alguns momentos aparece como figura do estado evidente no CEIM 11, onde a associação de moradores se articula, juntamente com a liderança da igreja Católica, mobilizando inclusive materiais para iniciar a construção da creche assim como mutirões contando com a participação dos moradores, que necessitava do serviço ofertado do CEIM.

Inquieta perceber o quanto que a liderança da comunidade provoca o governo municipal para que se posicione e até choca como o caso do CEIM 18 ao mencionar:

o prédio onde as crianças estudavam não tinha nenhuma segurança, as crianças não tinham cadeira, e nem material de apoio para estudar. Após treze anos de resistência conseguimos dar um grande passo. A comunidade escolar organiza uma assembleia com pais e alunos e decidiram apresentar para o prefeito municipal a pauta de reivindicações, acompanhada de fotografias reais.

Sabe-se que os avanços sociais no Brasil são construídos lentamente e não poderia ser diferente na cidade de São Mateus, onde o poder público se negligencia em nome de uma Educação Infantil que nasce como por um ato heroico e religioso, fazendo do cuidar e do educar das crianças, “um ato de amor que brota na caridade”, e não estabelecido por um dever instituído legalmente.

Outro ponto bem relevante é que a creche surge sempre atrelada com a necessidade do aumento da mão de obra, expansão do mercado, priorizando





como relata o CEIM 7, o atendimento integral “exclusivamente” aos filhos das mães trabalhadoras. É interessante frisar que a história da creche está ligada também ao papel da mulher na sociedade, pois com o avanço da industrialização, as mulheres que desempenhavam exclusivamente a função de cuidar e educar os filhos, com a expansão no setor de serviço, a inserção de mulheres casadas ou não, nas fabricas, houve uma maior oferta desses serviços.

Sendo assim, o direito a Creche, é conquistada através de movimentos dos trabalhadores que reivindicavam além de melhores condições de trabalho, creches para seus filhos.

Assim, Oliveira (2002, p. 102) salienta:

a questão do atendimento aos filhos dos operários só começou a ter um novo tratamento no início deste século. [...] Os donos das indústrias procuraram diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos funcionários dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários.

Mesmo com os conflitos, o oferecimento de creches que atenda de fato a toda a demanda, principalmente a classe trabalhadora ainda na atualidade aparece como um paliativo.

A Educação Infantil, como hoje é conhecida enquanto sistema educacional, após 200 anos de luta, ainda não consegue atender as demandas por questões do ponto de vista econômicas, por parte dos governantes.

Esse CEIM inicia suas atividades no ano de 1995, obtendo no ano seguinte a aprovação da LDB de 1996, que traz no seu Art.4º o direito e o dever da oferta de ensino, no entanto notabiliza-se no relato histórico do CEIM 7, que a creche estava atrelada a mão de obra da mulher mateense, assim como a pobreza de muitas famílias uma vez que a alimentação era a prioridade.

As condições físicas do estabelecimento, não assustavam, como destacada no CEIM 18, que além de nenhuma segurança, não tinham nem mesmo cadeiras.



Porém, retomando ao início deste capítulo e fazendo memória: Quando a criança negra precisou ser retirada da sua mãe, pois não podia mais trabalhar, então podia ser queimada ou afogada, poderíamos nos perguntar? O que viria ser a esse jogar no forno? A criança por sua vez sempre foi vista como um problema, no caso da criança negra, por exemplo, a qual é feita a memória no início do capítulo, foi afogada e queimada.

Pode-se dizer que o fogo naquele momento passou a representar “liberdade”, mas para o branco, uma vez que os tipos de massacres, as que iniciam constituindo a cidade histórica mateense vai sendo renomeada, e porque não dizer ao nascimento de uma “Educação Infantil” escondido no massacre do descaso.

Posto isso fica a seguinte indagação. Onde as crianças filhas de trabalhadoras, brancas ou negras são “jogadas” ainda na atualidade?

Um ponto intrigante e preocupante foi o que levou as diretoras a desconversarem ao serem indagadas pela pesquisadora sobre o PPP's. As mesmas poderiam relatar que não possuíam que se perderam ou até mesmo, pelo fato de exercer um cargo comissionado, justificarem que estavam em período de adaptação com a comunidade escolar. Porém, optaram pelo silêncio: O que esse silenciar significa?

A própria história de constituição da Educação Infantil se inscreve no silêncio de uma história de 471 anos, reforçado pelo silêncio das diretoras que produz uma nova inquietude: O que não pode ser dito?

Mais adiante serão analisados outros aspectos dos PPP's a luz da própria Resolução do Conselho Municipal de Educação de São Mateus- ES, que apresenta em seus Artigos, propostas para a elaboração do PPP da instituição de Educação Infantil municipal. Possibilitando uma reflexão de como que cada CEIM se localiza nesse processo que se inscreve numa proposta pedagógica e mitológica.

## **Considerações**

Foi possível perceber, através desta pesquisa, que, historicamente, a Educação Infantil do município de São Mateus foi sendo construída por meio



de mitos. Mitos esses, evidenciados nos PPP's dos 19 (dezenove) CEIM's pesquisados, os quais vão assumindo, na sua construção histórica, características peculiares do seu lugar. Ou seja, apresentam implicitamente o reflexo da história da cidade bem como o reflexo da história da Educação Infantil no Brasil. Os mitos de fundação da cidade confundem-se e a estes se acrescentam outros mitos da história da Educação Infantil. Alguns sujeitos e fatos são destacados, outros são relegados a segundo plano e outros são esquecidos e silenciados.

É importante, portanto percebê-los não na perspectiva de criticá-los apenas, mas de entender a construção da nossa própria história.

## Referências

AGUIAR, M. **Porto das Águas e das Mágoas**. São Mateus: Ed. São Mateus (ES) - Poesia, 2005.

BOFF, L. (2011) **Quarenta anos da Teologia da libertação**. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao>>. Acesso em: 26 agosto de 2016.

ANDRADE, L. B. P. **Educação: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ÂNGELO, A. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: Contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação de infância**. Recife: Bagaço, NUPEE, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Resolução nº 05 de 17 de Dezembro de 2009**. Brasília. 2010.

\_\_\_\_\_. LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei nº 9394** de 20 de Dezembro de 1996. Brasília. 1996.

MORILA, A. P. Mitos de fundação de três cidades brasileiras: três santos, dois massacres e um coice de burro. **Fronteiras: Revista de História | Dourados, MS | v. 20 | n. 35 | p. 213 - 227 | Jan. / Jun. 2018**

OLIVEIRA, Z. M. **Creches: crianças, faz-de-conta & cia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SÃO MATEUS. Resolução nº 03, de 02 de abril de 2008. **Conselho Municipal de Educação de São Mateus – ES**. Resolução nº 03, de 02 de abril de 2008. Users/Positivo-pc/Downloads/resolucao-cmesm-n-03-educacao-infantil-11062015-135619. pdf>Acesso em 29 de maio de 2016.



### **Regina Celia Mendes Senatore**

regina.senatore@ufes.br

Doutora e mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) e pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador do Prometheus – Núcleo de Estudos Críticos (UFES). Pesquisadora do NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade (UNESP). Professora permanente do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES.

199

### **Rosimeri Maria de Jesus**

rosimeridejesus@gmail.com

Pedagoga. Especialista em Ensino na Educação Básica e Mestre em Ensino na Educação Básica. Atuou como Conselheira tutelar do ano de 2008 a 2011. Pedagoga do programa de correção de Fluxo escola do Ensino Fundamental I. Diretora escolar do Centro de um Educação Infantil de 2013 a 2016. Atualmente, pedagoga de referência da Vara da Infância e Juventude na inserção e acompanhamento dos adolescentes infratores na rede pública de ensino.

Recebido em: 01/03/2018

Aprovado em: 21/08/2018



# Relatos de Experiência

---



## **Trazendo os estudos do cotidiano da periferia para o centro: um relato de experiência de intervenção no ensino da educação física**

Marcelo Paraiso Alves  
Rodolfo Silva Guimarães  
Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

201

**Resumo:** Esta pesquisa objetiva visibilizar a experiência desenvolvida no cotidiano das aulas de Educação Física em uma escola privada no município de Volta Redonda. Trata-se de um relato de experiência que foi parte de uma proposta pedagógica elaborada para o terceiro ano do Ensino Médio como material pedagógico em um mestrado profissionalizante. O estudo se justifica pela necessidade de reflexão sobre a subalternização do cotidiano como componente curricular nesta etapa da escolaridade básica. A opção teórica e metodológica deste estudo emerge dos Estudos do Cotidiano, e a roda de conversa, com vinte e oito estudantes da escola pesquisada, foi utilizada para a produção dos dados, enquanto o caderno de campo foi o instrumento utilizado na apreensão do referido material empírico.

**Palavras-chave:** Cotidiano; Ensino Médio; Educação Física.

### **Bringing everyday studies to the core: an experience report of intervention in physical education teaching**

**Abstract:** This research aims to visualize the experience developed in the daily life of physical education classes in a private school in Volta Redonda, RJ., Brazil. It is an experience report that was part of a pedagogical proposal elaborated for the third year of High School as pedagogical material in a professional master's degree program. The study is justified by the need to reflect on the subalternization of daily life studies as a curricular component in this stage of basic schooling. The theoretical and methodological choice emerges from Daily Life Studies, and the rounds of conversation, with twenty-eight students from the researched school, was used for the production of data, while the field notebook was the instrument used to seize the empirical said material.

**Keywords:** Daily life. High school. Physical school education.

### **Trazendo los estudios del cotidiano de la perifería para el centro: un relato de experiencia de intervención en la enseñanza de la educación física**

**Resumen:** Esta investigación objetiva visibilizar la experiencia desarrollada en el cotidiano de las clases de Educación Física en una escuela privada en el municipio de Volta Redonda. Se trata de un relato de experiencia que fue parte de una propuesta pedagógica elaborada para el tercer año de la Enseñanza Media como material pedagógico en una maestría profesionalizante. El estudio se justifica por la necesidad de reflexión sobre la subalternización de lo cotidiano como componente curricular en esta etapa de la escolaridad básica. La opción teórica y metodológica de este estudio emerge de los Estudios del Cotidiano, y la rueda de conversación, con veintiocho estudiantes de la escuela investigada, fue utilizada para la producción de los datos,



mientras que el cuaderno de campo fue el instrumento utilizado en la aprehensión del referido material empírica.

**Palabras clave:** Cotidiano; Enseñanza Media; Educación Física.

## INTRODUÇÃO

Há que se reconhecer que o debate sobre a Educação Física (EF) para o ensino de jovens e adolescentes não é novo, visto que, com a instauração da LDB 9394/1996, a Educação Física para o ensino noturno passaria a ser facultativo para os(as) estudantes trabalhadores (DARIDO et al., 1999).

Porém, presenciamos nos últimos anos um intenso debate na sociedade brasileira ocasionado pela Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo Michel Temer e viabilizada pela Medida Provisória (MP) 746/2016. Em primeiro lugar, salientamos o desconforto proporcionado por esta reforma, devido a sua desconsideração pela comunidade de educadores e pela sociedade de modo em geral. Segundo, pela proposta inicial, em que retiraria as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e, no caso específico de interessa neste trabalho, o componente curricular Educação Física.

Com relação ao primeiro ponto, Lopes (2015, p. 447) ressalta que a construção da base nacional está fundada na ideia de constituir um “fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica”. A autora questiona o estabelecimento de propostas de cunho universalizante, absoluto, que intencionam guiar a atuação política dos sujeitos.

Já no que diz respeito ao cenário da Educação Física, sabemos que, de fato, a proposta inicial de retirada das disciplinas não logrou êxito, pois os debates estabelecidos em artigos, periódicos, entrevistas com especialistas, reportagens nas mídias e manifestações nas redes sociais provocou a mudança da MP.

Assim, apesar de não sido alterado o parágrafo 3º do Artigo 26 da LDB (Lei 9.394/96), que define a Educação Física como componente curricular obrigatório para toda a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluiu a Educação Física em caráter obrigatório,



mas utilizou a denominação de Estudos e Práticas de Educação Física. Porém o documento não define a carga horária mínima para o referido componente curricular, muito menos se estará presente nos três anos do ensino médio, como também não define a frequência semanal, que do ponto de vista dessa área, consideramos ser um dado significativo.

Outra questão referente à Educação Física no ensino médio foi a sua inclusão no ENEM, ação vista por alguns autores (MELO; FERRAZ, 2007; KOHL, 2010) como um possível reconhecimento do valor desse componente curricular, retirando a Educação Física de um lugar marginalizado diante das outras disciplinas. Tal compreensão parte do entendimento que a Educação Física deveria se aproximar da lógica operatória das demais disciplinas no intuito de adquirir legitimidade (ARLEN BELTRÃO, 2014).

Diante deste cenário, e discordando da lógica que percebe a inclusão da Educação Física como uma estratégia para a conquista de uma possível isonomia e legitimidade diante das outras disciplinas, a situação-problema desse estudo se organiza por intermédio da seguinte questão norteadora: qual o papel da Educação Física no terceiro ano do Ensino Médio?

Desse modo, o presente estudo emerge de uma proposta pedagógica elaborada para o terceiro ano do Ensino Médio. Tal proposta compôs a dissertação de mestrado profissional defendida em um programa de Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente, no interior do estado do Rio de Janeiro.

O trabalho busca visibilizar uma experiência desenvolvida no cotidiano das aulas de Educação Física para o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola privada no município de Volta Redonda. O que buscamos ressaltar é a importância que deveriam ter os diversos campos do saber, e mais especificamente, no caso desta pesquisa, voltamo-nos à Educação Física, no processo de aprendizagem dos(as) estudantes de educação básica, propondo uma mudança que se afaste da prática tradicional e descontextualizada que assola o ensino nas escolas da sociedade contemporânea.

## **METODOLOGIA**

### **Local e Sujeitos da Pesquisa**





O presente trabalho se desenvolveu na rede privada de ensino no município de Volta Redonda, município situado no interior do estado do Rio de Janeiro, na região do Vale do Paraíba, sendo conhecida por seu potencial industrial. A cidade é reconhecida em âmbito nacional pela denominação de “Cidade do Aço” por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional. Volta Redonda também possui uma posição estratégica entre os municípios da região sudeste, pois se encontra a 125 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro.

No que diz respeito à escola onde o trabalho se desenvolveu, faz parte da rede privada de ensino no município de Volta Redonda e atende estudantes predominantemente da classe média, do sexto ano do Ensino Fundamental ao Terceiro ano do Ensino Médio.

A justificativa para a escolha da referida escola leva em consideração os pressupostos das pesquisas com os cotidianos, pois atuamos há aproximadamente oito anos no Ensino Médio desta unidade escolar. Seguimos Ferrazo, para quem a pesquisa com o cotidiano é aquela que considera como sujeito “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 74).

Cabe ressaltar que a proposta pedagógica ora apresentada foi concebida a partir do pensamento de Santos (2010) e da noção de Pensamento Pós- Abissal, pois não pretendemos criar um modelo ou padrão a ser seguido, conforme nos impõe o pensamento moderno. Pelo contrário, o que buscamos ressaltar nesta proposta é o seu caráter irrepetível, singular, dinâmico, diverso, pois se constitui a partir das redes de subjetividades (SANTOS, 2011), onde os sujeitos (estudantes e professores) subvertem os produtos que lhes chegam usando e fazendo outras maneiras de ser e estar no mundo, outras formas de tecer conhecimentos (CERTEAU, 1994).

Percorrendo as trilhas deixadas pelos autores, optamos por fabricar a proposta metodológica a partir de cinco movimentos. Primeiro, a pesquisa socioantropológica; segundo, avaliação das falas significativas e decodificação da realidade por meio dessas falas significativas; terceiro, a confirmação das



falas pelos atores sociais; quarto, a problematização das falas significativas; quinto, a elaboração da rede temática e a construção das redes de relações; sexto, a escolha do tema, do contra-tema e elaboração do planejamento.

Simultaneamente aos cinco movimentos supramencionados (que serão descritos detalhadamente no decorrer do estudo), optamos pela roda de conversa como processo metodológico para a produção dos dados da pesquisa, visto que esta nos permitiu acessar os universos simbólicos e as concepções de mundo dos estudantes (FREIRE, 2013). Durante esse processo, o instrumento utilizado para a apreensão dos dados foi a gravação (MUNARETTO *et. al*, 2013), no intuito de apreender os núcleos centrais das contradições e das falas significativas.

É importante frisar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEPS) sob o número de registro 36522014.5.0000.5237.

## **RELATO DA EXPERIÊNCIA: OS TEMAS GERADORES COMO CAMINHO**

Considerando os pressupostos supracitados, elaboramos uma proposta de intervenção para o componente curricular Educação Física para o terceiro ano do Ensino Médio.

O primeiro movimento (pesquisa sócioantropológica) foi constituído coletivamente entre professores(as) e estudantes, na intenção de apreender a realidade local e as demandas, necessidades, conflitos e tensões dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Freire (2013, p. 50) reflete: “o que se pretende investigar não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem, referido à realidade, os níveis de sua percepção da realidade, a sua visão de mundo”.

Inicialmente nos deparamos com a primeira dificuldade: a escolha do instrumento para a apreensão dos dados da pesquisa. Consideramos a utilização de diversos instrumentos, como o questionário, a entrevista, grupo focal. No entanto, buscamos nos pressupostos estabelecidos por Freire (2013) o direcionamento para nossas ações. O autor considera que “esta investigação



implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da Educação libertadora” (*idem*, p. 50).

Nessa linha de pensamento, optamos pela roda de conversa, visto que esta metodologia permite o diálogo e o compartilhamento de ideias e experiências. Melo e Cruz (2014, p. 31) ressaltam a relevância da roda de conversa com estudantes do ensino médio. Os autores reiteram que a referida metodologia permite “que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo”. Desse modo, acessamos as questões sociais, políticas, econômicas, culturais que estavam presente nas redes cotidianas, interferindo na forma como os sujeitos concebem o mundo.

Partindo da ótica supramencionada, frisamos que a roda de conversa foi concebida como metodologia de pesquisa e como metodologia para elaboração da intervenção educativa dialógica para o componente curricular Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio. Para Moura e Lima (2014, p. 99):

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que **o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa** e, ao mesmo tempo, **produz dados para discussão**. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. – **Grifos dos autores**.

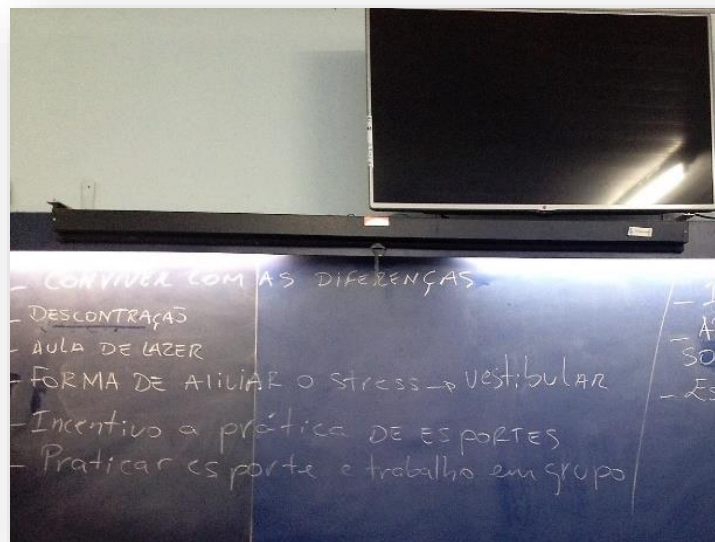
Assim, aproximando-nos da ótica dialógica, que consiste em se apoiar na interação entre seus participantes para produzir os dados, propomos quatro questões: o que é Educação Física? Qual a Educação Física que temos? Qual a Educação Física que queremos? Como chegar lá?

A escolha por tais questões emergiu dos conflitos entre a preocupação da escola, pais e estudantes com o vestibular e o lugar que a Educação Física ocupa nesse cenário.



Os estudantes tiveram a oportunidade de debater e explicitar suas concepções de Educação Física (ver figura – 1) e, em decorrência, valores que justificavam suas atitudes e comportamentos no cotidiano escolar e na sociedade.

Neste estudo, vamos conceber os dados apreendidos como narrativas, pois emergem da experiência (BENJAMIN, 1996) dos estudantes em sua relação com o espaço em que habitam. Oliveira e Geraldi (2010) consideram a necessidade das narrativas nas ações de pesquisa, pois estas contribuem na amplificação da “realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a ‘olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).



**Fig. 1 – Respostas sobre a pergunta 2**

As narrativas a seguir revelam a concepção de EF e qual é a EF que os estudantes possuem (o que é Educação Física? Qual a Educação Física que temos?) As narrativas estão transcritas como foram recebidas.

**Aluno(a) 1** - Em uma outra escola, a gente fazia uma prova prática e outra escrita por bimestre, vôlei, futsal, basquete. Caía as regras de cada esporte, e na prática tínhamos que fazer a parte técnica, arremesso, saque, levantamento.

**Aluno(a) 4** - Tipo, **ele tinha que ficar correndo 45 minutos em volta da quadra** (...) se você ficasse no máximo até 15 minutos, **você não ganhava nenhum ponto** e depois você tinha que fazer uma prova, ou um trabalho, alguma coisa. **Aí quem fizesse 45 minutos ganhava todo o ponto.** Era horrível.

**Aluno(a) 5** - Também tem o preconceito **quando você está acima do peso.** Quando **você não é escolhido pra entrar no time** por ser considerado certo prejuízo no time deles.

**Aluno(a) 6** - Mas essa é a lógica, se você quer ganhar pro seu time, você **quer selecionar os mais bem condicionados**, os melhores. Sempre existe a competitividade.

**Aluno(a) 8** - Não é Educação Física, e **sim Competição Física.**

#### **Grifos dos autores.**

Ao trazer à tona o modo como os estudantes percebem as aulas de EF, fica explícito que esse componente ainda atua a partir de uma abordagem tradicional, privilegiando o aspecto orgânico e o viés biomédico, visto que prioriza apenas algumas práticas esportivas, centrando suas ações na seleção, na competição, no mais habilidoso, no mais rápido, dentre outros atributos valorizados.

Da Silva e Devede (2009, p. 187), ao pesquisar as metáforas utilizadas nos processo de exclusão na Educação Básica, mencionam que o núcleo da representação é “composto pelas metáforas que discriminam o aluno por suas características físicas (40,74%): baixinho, gordo, anãozinho, pirralho, dentão, magrelo, palito, rolha de poço”.

Nesta linha de pensamento, Raimundo Martins (2014, p. 640) observa que na prática a EF “continua a englobar essencialmente modalidades coletivas e competitivas, mantendo uma forte ênfase sobre o desempenho e a excelência”.

Assim, percebemos que as experiências dos estudantes participantes do estudo também estão marcadas pelas prática de exclusão que emerge do contexto social e cultural em que estamos imersos.

Ao se tratar das perguntas: Qual a EF que queremos? e: Como faremos pra chegar lá?), identificamos as seguintes narrativas:



**Aluno(a) 7** - O ideal seria todo mundo se adequar ao que o outro quer também, só que isso é muito difícil pois passa pelo individual de cada um. Sendo bem sincero, **eu não faria dança. É complicado.**

**Aluno(a) 8** - Então não deveria ser o que a gente quer, tem que ser o que deve ser. Porque cada um quer uma coisa diferente.

**Aluno(a) 11** - Tem que haver uma mudança cultural na verdade. É muito cultural a pessoa ficar apenas no que gosta.

**Aluno(a) 7** - **Dançar é coisa de mulher.** Isso vem muito de berço.

**Aluno(a) 10** - Eu me sinto uma droga. Eu não sei nada, **eu não consigo fazer, cara, eu não consigo fazer, cara, eu fico tipo horrível.**

**Aluno(a) 3** - Pra mim a Educação Física perfeita **teria zumba, futebol, sei lá, mas que você fizesse aquilo que você consegue**, e ninguém ficar ali no seu pé falando, faz isso, ou faz aquilo. **É fazer o que você consegue e acabou.**

**Aluno(a) 9** - Mas é também **você se divertir com o que você não gosta.**

**Aluno(a) 7** - Exatamente, isso é difícil. Não é fácil pra todo mundo.

**Aluno(a) 8** - Eu não achei que a pergunta tá ideal, porque não é o que a gente quer. O que cada um quer, eu não quero jogar com gente assim, ruim. **Eu acho que é o que deve ser, não o que eu quero, e sim o que deve ser.**

**Aluno(a) 2** - Pelo que eu vi, **tudo se baseia em respeito.**

**Aluno(a) 9** - A gente tem que **entender que não é competição**, é Educação Física.

**Aluno(a) 1** - Cara, **mas a competição vem de berço**, tem competição em tudo na vida.

**Aluno(a) 9** - As aulas teriam que ter um sentido. Esse significado, *caraca*, cara, eu não tenho a resposta, sinceramente eu não tenho, eu queria muito ter, mas... esse significado, esse sentido, objetivo tinha que existir mais nas pessoas.

**Aluno(a) 8** - Cara, eu acho sim que a Educação Física tem um significado.



Freire (2013) menciona que nesta etapa, ora os investigadores lançam sua visão crítica, observadora, sobre certos momentos dos sujeitos, “ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes” (FREIRE, 2013, p. 277).

Cabe salientar que o objetivo da apreensão das narrativas no planejamento foi permitir, posteriormente, a problematização do conhecimento, por meio de situações-problemas oriundas da realidade. Freire (2013) ainda nos alerta para que os núcleos temáticos não sejam nem demasiadamente explícitos, nem enigmáticos. Os assuntos devem ser simples quanto à complexidade, porém plurais quanto as possibilidades de serem analisados, gerando assim uma rede temática.

No intuito de facilitar o debate dos(as) estudantes, visto que realizamos a dinâmica dentro de sala de aula, optamos pela formação circular, reafirmando a aproximação ao pensamento freireano. Gomez (2013, p. 5) comenta em relação ao círculo de cultura que: “A intervenção pedagógica implica a realidade, a escuta atenta, a paciência, para esperar a fala, a palavra das pessoas e o registro que permita intervir no que fosse significativo para ambos”.

Para finalizar esse momento, ressaltamos que a intenção foi apreender a multiplicidade de olhares sobre o mundo, sem problematizar ou debater.

O segundo movimento (avaliação das narrativas significativas e decodificação da realidade) se desenvolveu a partir das narrativas dos(as) estudantes consideradas relevantes e que expressavam as tensões e os conflitos sociais. Dito de outra forma, as narrativas trouxeram em seu bojo a realidade codificada, isto é, o núcleo central de uma contradição, por exemplo: durante as rodas de conversa ficou evidente que os meninos não se consideravam preconceituosos, entretanto, ao adentrarmos o espaço sobre a discussão referente a aulas de dança durante a Educação Física a maioria dos meninos se colocaram contrários a essa cultura corporal de movimento.

Para Freire (2013), a decodificação da situação existencial permite acessar a situação concreta em que o estudante está inserido, portanto a fala representa de modo abstrato as questões dialéticas das situações vividas, desvelando a sua concepção de mundo.



Nesse estágio, convidamos os estudantes que gostariam de participar dessa fase da pesquisa: “Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é sua presença ativa na investigação” (FREIRE, 2013, p. 275). Ressaltamos que apesar de terem sido convidados, todos(as) os(as) estudantes da turma participaram do debate, em que escolhemos palavras que representariam as contradições entre a escola e a sociedade, Educação Física e escola e Educação Física e sociedade. Assim, identificamos várias narrativas que para o grupo eram significativas: capitalismo, vestibular, esporte, dentre outras palavras (ver fig. 1).

Freire (2013, p. 55) considera que a investigação do tema gerador, que se encontra presente no “universo temático mínimo” (no caso, as palavras), começa a inserir o homem em uma forma crítica de pensar o mundo.

Tendo escolhido as falas significativas, iniciamos o terceiro movimento (seminário avaliativo e crítico), a confirmação das falas pelos atores sociais. Para o autor, nesta fase os representantes populares (em nosso caso os estudantes) participaram ativamente da decodificação das falas.

O coletivo escolheu um conjunto de contradições que melhor representava a realidade e os problemas, os conflitos e as tensões que dela emergem, compondo a investigação temática. A primeira condição para essas escolhas era que representassem situações conhecidas por eles e que promovessem conflitos e tensões na escola e nas aulas de educação Física.

Desse modo, já que as representações eram referentes às realidades dos estudantes, as codificações tiveram como características a simplicidade e a pluralidade. Simplicidade quanto ao grau de complexidade e pluralidade quanto às possibilidades de interpretação quando analisadas. Para Freire (2013, p. 288) “as codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis”, questões que devem ser problematizadas criticamente pelos sujeitos decodificadores. Assim, não tentamos adivinhar o significado das palavras ou narrativas. Buscamos salientar que, ao termos dúvidas, perguntávamos diretamente à turma o que significava, ou o que eles queriam dizer ao se reportarem a uma referida palavra ou expressão, pois isso nos possibilitava compreender as conexões com a realidade social.





Nessa lógica, o quarto movimento metodológico (problematização dos dados apreendidos) se desenvolveu enredado ao anterior, visto a impossibilidade de separação entre o significado das narrativas e sua problematização. Para Freire (2013), é aqui que os sujeitos envolvidos no processo educacional iniciam a tomada de consciência da situação opressora em que estão, na medida em que eles têm a oportunidade de se apropriar da realidade histórica para transformá-la.

Foi nesse momento que os(as) estudantes tiveram a oportunidade de exteriorizar sua concepção de mundo (falas significativas), explicitando a sua compreensão da realidade, pois estabelecemos um debate acerca do que havia sido dito no primeiro momento, portanto, tiveram a oportunidade de acessar o modo como antes percebiam e, ao se confrontar com a fala do 'outro', oportunizaram a percepção de diferentes modos de compreensão da realidade. Para esse movimento amplia "o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua visão de fundo" (FREIRE, 2013, p. 290).

Consideramos que, ao promover a reflexão sobre a percepção anterior, os sujeitos envolvidos no processo confrontam e se conscientizam quanto à sua concepção de mundo, o que acarreta na decodificação e o desenvolvimento de um novo conhecimento sobre a realidade. Daí emerge o início do processo de elaboração de um novo conhecimento, que se prolonga com o processo educativo por meio da superação nos níveis de consciência: consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica.

Oliveira e Carvalho (2007, p. 222) entendem que a consciência intransitiva está relacionada ao limite imposto pela sua capacidade de compreensão da realidade. "É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência".

Já a consciência transitiva ingênua amplia a capacidade de compreensão da realidade social e de sua posição enquanto sujeito histórico diante da sociedade. Para os autores, os interesses e preocupações se ampliam para outras esferas para além da simples esfera vital do sujeito. "É a consciência típica do homem massa que não consegue estabelecer uma progressão



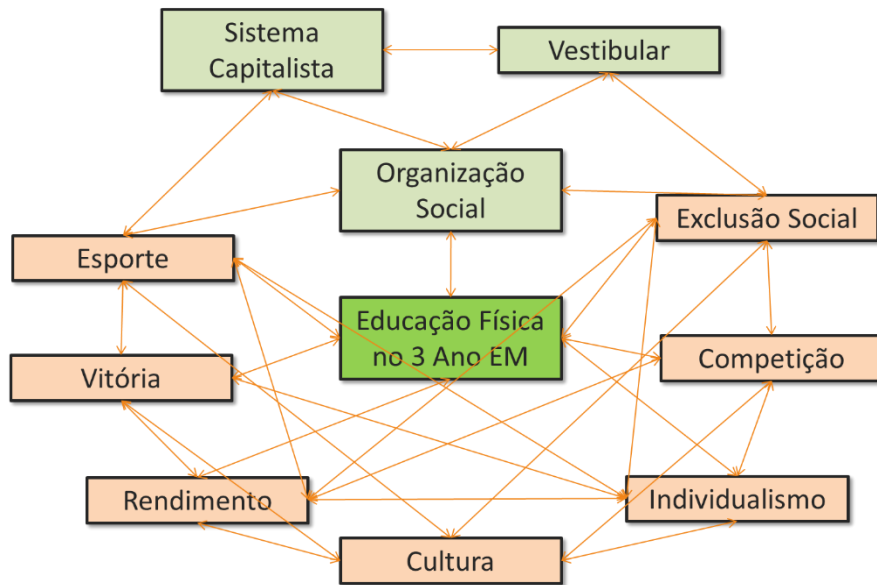
intensiva no diálogo com o mundo e com os homens” (OLIVEIRA E CARVALHO, 2007, p. 222).

Por fim, a consciência crítica é caracterizada pelo aprofundamento na interpretação dos problemas. Esse nível de consciência permite compreender as origens ou influências que explicam o modo como os sujeitos estão vivendo no mundo, pois “fundamenta-se na criatividade e estimula tanto a reflexão quanto a ação do homem sobre a realidade, promovendo a transformação criadora” (OLIVEIRA E CARVALHO, 2007, p. 222).

Desta forma, no momento em que os estudantes iniciaram a discussão das **falas significativas** relacionadas aos problemas e conflitos da realidade em que estavam imersos (terceiro ano do Ensino Médio), os conflitos se tornaram evidentes, visto que vieram à tona problemas relacionados à questão de gênero, quando os estudantes debateram o modo como os meninos discriminam as meninas durante as aulas; questões referentes à Educação Física, às outras disciplinas e ao Vestibular; ao acesso ao lazer, à saúde, ao mercado de trabalho. Um bom exemplo foi o fato de alguns meninos que inicialmente demonstraram discriminação com a prática da Dança terem gradativamente se percebendo preconceituosos e mudando sua opinião.

Em continuação, após o debate supramencionado iniciamos um quinto movimento metodológico, a elaboração da rede temática. Para a construção da rede, procuramos relacionar as narrativas aos conflitos e tensões que estão na origem de tais problemas. Por exemplo, identificamos um processo de exclusão das meninas durante as aulas de Educação Física. As estudantes narraram que frequentemente os meninos não permitem às meninas uma participação ativa nas aulas. O debate nos permitiu (ao coletivo participante do processo de pesquisa) perceber o preconceito dos meninos em relação à prática do futebol, uma relação histórica e cultural ainda presente na sociedade contemporânea. Diante dessa configuração, construímos na rede a ligação dos temas que se vinculavam ao referido problema sociocultural: Esporte, Cultura e Exclusão Social – ver fig. 1.





**Figura 3: Rede Temática**  
**Fonte: autoria própria**

Ao propor tal movimento, Freire (2013) mostra que é dessa forma que se permitirá aos sujeitos se interessarem pela discussão, pois estes dão significados ao conteúdo relacionando os aspectos concretos às necessidades sentidas. Nesta etapa, os participantes do círculo temático permitem a emergência “pela força catártica uma série de sentimentos, opiniões de si e do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2013, p. 299).

O sexto e último movimento se desenvolveu viabilizado pelas ações de elaboração do planejamento coletivo; foi a escolha do **Tema Gerador** e o estudo sistemático de seus achados.

No caso desta turma em especial, evidenciou-se, a partir da interpretação coletiva sobre a questão do individualismo exacerbado, a relação com os valores oriundos do capitalismo e a necessidade de sua problematização.

Assim, optamos pelo Tema Gerador estabelecendo uma relação entre o Individualismo e a Competição. Como Contra -Tema, na tentativa de estabelecer uma contradição ao o tema proposto, optamos pela Construção Coletiva, onde a **Corrida de Orientação** (em grupos) ocupou o lugar central de nossa intervenção.

Tal prática nos auxiliou na medida em que os alunos precisaram agir de modo solidário e cooperativo para solucionar os problemas enfrentados nas trilhas.

Inicialmente a atividade foi apresentada como proposta para a superação das condições esportivas tradicionais com foco na competição e individualismo. As aulas planejadas (ver Quadro 1) seguiram um roteiro previamente elaborado com o objetivo de conhecer os equipamentos (bússola e mapas) utilizados na Corrida de Orientação e o saber necessário para identificar o Azimute<sup>1</sup> no interior da sala de aula.

Na segunda aula, propusemos aos(as) estudantes uma experiência com o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação.

Os(as) estudantes foram levados para a quadra poliesportiva onde encontraram vários pontos marcados com cones, e cada um deles simulava um Azimute. Os(As) estudantes deveriam percorrer o trajeto determinado em graus e, em decorrência, desenhar em um papel a figura formada pelo seu percurso, o que nos serviu como gabarito do percurso realizado pela dupla. Ao final desse encontro buscamos problematizar as questões referentes ao individualismo, competição e cooperação.

---

<sup>1</sup> É utilizado na corrida de orientação para encontrar a direção em graus de um determinado ponto.



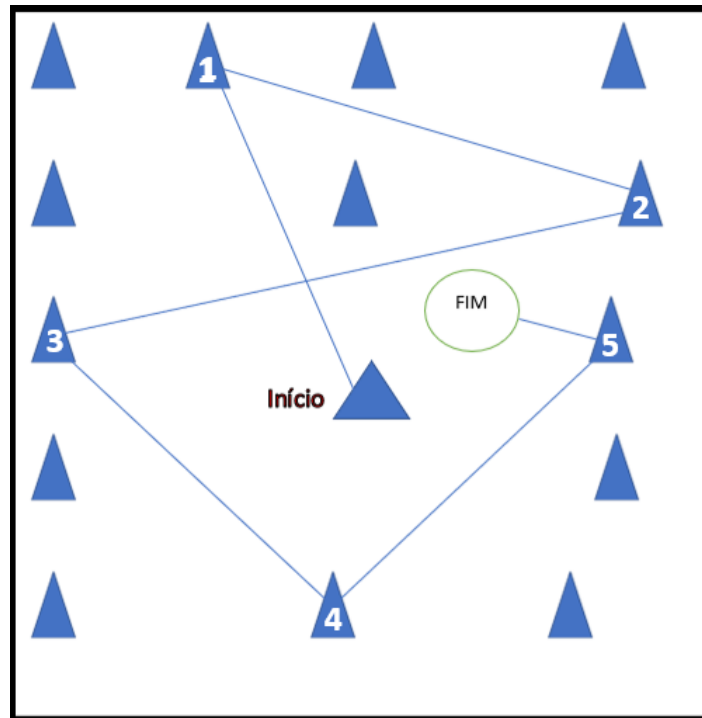


Figura 2: Esquema da atividade simulando um mapa - Azimute

Fonte: autoria própria

Na terceira aula, vivenciamos o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação, incluindo a utilização do ponto de referência, onde os alunos deveriam encontrar locais específicos a partir das pistas dadas no mapa em **espaços da escola**, para além da quadra (ver fig – 4). Nesta oportunidade foi percebido um certo desconforto por parte de alguns estudantes, pois a atividade proposta trazia a transformação almejada no transcorrer da proposta pedagógica, ou seja, uma mudança cultural, não só do componente curricular Educação Física, mas da concepção que se tem deste componente em relação às práticas tradicionais, e principalmente a redução conceitual segundo a qual o espaço onde a aula de Educação Física deve acontecer fica reduzido à quadra poliesportiva.



**Figura 4 – Organização das duplas - início da proposta de orientação no espaço da escola**

O objetivo desta ação foi proporcionar o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades necessárias para uso da bússula e a leitura de croquis e mapas simples.



**Figura 5 – Croqui da escola**

Por último, fizemos uma visita técnica ao Zoológico Municipal de Volta Redonda no intuito de realizar o encerramento da proposta sobre a Construção Coletiva, conforme mencionado no contra - tema.

Os(As) estudantes foram organizados em grupos compostos de 5 a 7 integrantes. Cada equipe elaborou um mapa que posteriormente foi trocado, portanto, a equipe elaborou um mapa e percorreu outro mapa construído por outra equipe, de modo que nenhuma equipe percorreu o mesmo caminho, apesar de utilizarmos o mesmo espaço.

Cada equipe foi acompanhada por um docente da escola convidado para a atividade. É importante frisar que diversas disciplinas participaram da referida ação educativa: Matemática, Química, Física e Português.

**Quadro 1 - Planejamento.**

<b>Aulas</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Aula 1</b>	Aula Expositiva Uso de material em formato de DVD e experimentação da bússola – Azimute	- Conhecer os equipamentos (bússola e mapas) utilizados na Corrida de Orientação. - Identificar o Azimute dentro de <b>sala de aula</b> .	Diálogo sobre as dificuldades e dúvidas
<b>Aula 2</b>	Vivência na <b>quadra</b> – uso do cone como referência (desenho do professor como referência)	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação na quadra - AZIMUTE (direção, distância). - Problematizar individualismo, competição e cooperação.	Construção de mapas e execução Diferença entre os esportes tradicionais e a Corrida de Orientação
<b>Aula 3</b>	Vivência nos espaços da <b>escola</b> Azimute está relacionado às pistas e distância em metros (passos 2X1); - Anotação da referência;	Vivenciar o uso da bússola magnética e a leitura de mapas de orientação - AZIMUTE (direção, distância e ponto de referência).	Construção de mapas e execução
<b>Aula 4</b>	Visita ao Zoológico Municipal de Volta Redonda.	Participar da Corrida de Orientação em grupos. Os grupos elaboram os mapas e posteriormente efetuam a troca de cartografias.	Diálogo sobre as percepções dos alunos sobre as atividades

**Fonte: autoria própria.**





**Fig. 6 - Instrução Inicial na atividade do Zoo**



**Fig. 7 – Corrida de Orientação Zoo**

Cabe salientar que na dinâmica da Corrida de Orientação, cada integrante teve uma função diferente mas complementar em sua equipe. Por exemplo, para seguir em determinada direção era preciso decifrar a direção colocada no mapa. A partir do momento em que a direção era decifrada (Azimute), o grupo enviava um integrante como referência para que essa direção



fosse respeitada. Em seguida, a distância a ser perseguida era contabilizada e executada por outro integrante da equipe, seguindo em direção ao integrante que estava como referência.

Logo que chegavam ao final dessa orientação, toda a equipe encontrava um ponto de referência fixo do local que indicava uma pista no mapa. Ao ser encontrado, o anotador fazia a anotação do ponto de referência ao lado da pista no mapa. Todos os mapas tinham algo em comum: a última coordenada conduzia todos ao mesmo lugar onde finalizaríamos a aula com um debate.

Em seguida, quando já estávamos todos na última estação, realizamos o debate no intuito de problematizar a competição exacerbada e a relação com a etapa de escolarização que estavam vivendo: a corrida do vestibular.

Estabelecemos um paralelo entre a cooperação, evidenciada na Corrida de Orientação, e as práticas corporais que operam na lógica da competição exacerbada, bem como a sua relação com o processo social e histórico do vestibular classificatório, que desconsidera as questões econômicas (classe social) e as perdas históricas decorrentes do processo de exclusão racial no Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES**

O presente trabalho teve como objetivo visibilizar a experiência desenvolvida no cotidiano das aulas de Educação Física para o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola privada no município de Volta Redonda. Tal reflexão emergiu da problemática oriunda da desqualificação do referido componente curricular nesta etapa da escolaridade básica. Para tal, levamos em conta aspectos teóricos e metodológicos da pedagogia freireana e estudiosos do currículo, optando por percorrer caminhos a partir dos estudos do cotidiano e dos saberes daqueles que tradicionalmente são invisibilizados diante de propostas pedagógicas oficiais que desqualificam os saberes de estudantes e docentes. Diante do exposto, consideramos os seguintes aspectos: primeiro, é possível pensar para além da concepção moderna de ciência e da supervalorização das ciências exatas, estabelecendo outras



experiências cotidianas viabilizadas pela Educação Física e as práticas Corporais.

Segundo, percebemos a possibilidade de construir conhecimento por meio da produção coletiva (rede de saberes) constituindo um “possível” currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012).

Terceiro, no transcorrer do estudo ficou evidente que o ensino descontextualizado da realidade não possibilita aos educandos a ressignificação dos conteúdos, o que colabora para o processo de desmotivação nas aulas de EF e, em alguns casos, com processos de exclusão social, visto que, nessa faixa etária, composta de jovens e adolescentes, qualquer exposição demasiada se torna um problema de relacionamento entre os(as) estudantes.

Para finalizar, ressaltamos a discordância do uso utilitário do componente curricular EF no terceiro ano do Ensino Médio, na perspectiva funcional que entende este espaço como um mero intervalo de descanso das disciplinas mais relevantes no vestibular. Ao contrário, procuramos visibilizar que, nesse ano de escolaridade, é possível estabelecer um processo de discussão viabilizado pelas práticas corporais, onde as questões econômicas, políticas, raciais, religiosas e de orientação sexual se tornem centrais, possibilitando refletir as conjunturas da sociedade contemporânea e seus determinantes históricos.

## REFERÊNCIAS

ARLEN BELTRÃO, José. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, v. 20, n. 2, 2014.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.



DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DA SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; DEVIDE, Fabiano Pries. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, p. 181-197, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1ª ed. 2013.

GOMEZ, Margarita Victoria; PENAGOS, Rafael Avila. O CÍRCULO DE CULTURA COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**. 2013.

KOHL, H. G. Educação Física na educação básica e o novo ENEM: novos desafios e novas possibilidades. In: IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais...** Recife: Senac, 2010. p. 1-5.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, 2015.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

MUNARETTO, L. F.; CORRÊA, H. L.; DA CUNHA, J. A. C. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da UFSM**, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2013.

OLIVEIRA, P. C. de; CARVALHO, P. de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. vol.17, n.37, pp. 219-230. 2007.

OLIVEIRA, Inés Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 67-106, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP etAlli, 2012.



OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In OLIVEIRA, I. B. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

RAIMUNDO MARTINS, Celina Luísa: Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. de 2014.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Cortez, 2011.

### **Marcelo Paraiso Alves**

marcelo.alves@ifrj.edu.br

Graduação em Educação Física pela Fundação Oswaldo Aranha (1989), Pós-graduação Lato-sensu em Treinamento Desportivo (1993) pelo UniFOA, Pós-Graduação Lato-sensu em Educação Motora (1995) pelo UniFOA, Mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2001) e Doutorado em Educação pela UFF em 2007. Pós doutorando pela UERJ. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação física, formação profissional, esporte e história. É docente do Programa de Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UNIFOA) e docente nos cursos de graduação e licenciatura em Educação Física (disciplinas de Corporeidade, Educação Física Aplicada a Educação Básica e Fundamentos Históricos da Educação Física). Desde fevereiro de 2009, está lotada no Instituto Federal do Rio de Janeiro campus Volta Redonda lecionando no Curso de Automação Industrial e no Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

### **Rodolfo Silva Guimarães**

rodolfo.vr@gmail.com

Mestre pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA) em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente. Especialista em Docência no Ensino Superior com experiência na área como professor titular da cadeira de Primeiros Socorros desde 2015. Também é auxiliar na disciplina Teoria do Esporte e do Lazer. Já promoveu um curso de Extensão em Tênis no Unifoa (2007) onde atuou como professor de Metodologia dos Esportes de Raquete (de agosto 2012 até dezembro de 2014). Possui Licenciatura Plena em



Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Tem experiência na área de Educação Física Escolar desde 2006 (da Educação Básica ao Ensino Médio). Também é Conselheiro em Dependência Química, atuante na Pastoral da Sobriedade em Volta Redonda (2000 - 2010).

### **Maria da Conceição Vinciprova Fonseca**

concyvf@uol.com.br

224

Possui graduação em Letras - Faculdades de Barra Mansa (1978), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2003) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2009). Credenciada como examinadora oral pela Cambridge ESOL Examinations - University of Cambridge. Foi proprietária, diretora e professora do Curso de Idiomas Summit, em Barra Mansa, RJ. Foi professora de Inglês e de Português pelo Estado do Rio de Janeiro, tendo sido aprovada em três concursos. Foi professora de inglês da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Volta Redonda. Foi professora na UBM- Centro Universitário de Barra Mansa, onde organizou e coordenou o Curso de Pós-graduação Estudos Avançados da Língua Inglesa, além de dar aulas na graduação. Foi professora na Associação Educacional Dom Bosco, em Resende. É professora do Centro Universitário de Volta Redonda, nos cursos de Educação Física, Engenharia de Produção, Enfermagem, Sistemas de Informação e no PROMES- programa de mestrado, no MECSMA-Mestrado em Ensino de Ciências de Saúde e do Meio Ambiente. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de línguas e linguística aplicada ao ensino da língua inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, leitura, ensino/aprendizagem, tradução e educação.

Recebido em: 26/06/2017

Aprovado em: 01/03/2018



## Os três aspectos do conhecimento químico: desenvolvendo relações sobre o tema soluções

Débora Piai Cedran  
Jaime da Costa Cedran  
Mariana Cavichioli Alves  
Matheus Devanir Custódio

225

**Resumo:** O presente estudo busca apresentar uma forma alternativa de ensinar o conceito de solubilidade de gases em líquidos, de forma a evidenciar o aprendizado por meio dos três aspectos do conhecimento químico. O conceito foi articulado aos três aspectos pela temática: “Porque pela Legislação é considerado crime ambiental, lançar água aquecida em Rios, Lagos e Mares, mesmo quando se trata de água limpa?” Nesse sentido, os alunos responderam as questões referentes a uma atividade experimental investigativa. O experimento teve como objetivo a observação de mudanças em amostras de água (contendo indicador ácido-base) ocasionada pela saída de gases. Pelas respostas dos alunos aos questionários e a pergunta problema, foram encontradas evidências de que a atividade promoveu a construção de conhecimentos sobre solubilidade e que os alunos puderam articular os três aspectos do conhecimento químico utilizando a linguagem química para descrever algumas hipóteses sobre os fenômenos observados.

**Palavras chave:** Sequência didática. Dissolução de gases. Aspectos do conhecimento químico.

### The three aspects of chemistry knowledge: developing relationships about the theme of solutions

**Abstract:** This study presents an alternative form of teaching the concept of the solubility of gases in liquids in order to show learning by means of the three aspects of chemistry knowledge. The concept was linked to the three aspects by the theme: “Why is releasing heated water into rivers, lakes and seas, even when clean, legally considered an environmental crime?” The students responded to questions that referred to an investigative experimental activity. The experiment aimed to observe changes in water samples (containing an acid-base indicator) caused by the exit of gases. The responses to the questionnaires and the problem question showed that the activity promoted the construction of knowledge about solubility and that the students could link the three aspects of chemistry knowledge using chemistry language to describe a few hypotheses about the observed phenomena.

**Key words:** Didactic sequence. Dissolution of gases. Aspects of chemistry knowledge.

### Considerações sobre os três aspectos do conhecimento químico e o tema soluções

A química é uma ciência que estuda a composição, as propriedades e a estrutura da matéria, assim como as transformações por ela sofridas e sua relação com várias formas energia (FERREIRA, 2015), logo, a todo o momento estamos em contato com fenômenos químicos nos mais variados ambientes.



Por esse motivo, o cotidiano e as interações firmadas com o ambiente físico e social devem proporcionar melhor reconhecimento ao conteúdo curricular sem especificação, estabelecendo uma conexão entre o que se aprende na escola, a vivência e as observações do mundo ao seu redor (BRASIL, 2000).

Dentre a infinidade de conceitos químicos apresentados nos currículos e ementas escolares temos a noção de “solução<sup>1</sup>”, que, devido ao seu vasto rol de aplicações, pode ser abordado das mais diversas formas em sala de aula, já que, seu conceito está diretamente relacionado ao dia a dia, em diversas situações como, preparação de bebidas, transporte de nutrientes dissolvidos no sangue para as células do corpo, o próprio ar que respiramos, etc. À vista disso, é importante que os alunos consigam associar seus estudos a essas situações estendendo esse conhecimento a compreensão de outros:

Entender as soluções sob o ponto de vista qualitativo poderia levá-los a compreender melhor alguns aspectos do seu cotidiano, além de proporcionar uma melhor compreensão de outras ideias em química, tais como: transformações químicas, eletroquímica, equilíbrio químico (CARMO, MARCONDES e MARTORANO, 2010, p. 37).

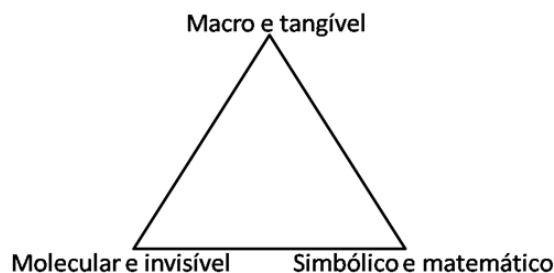
Por tais razões, tem sido um desafio para professores de química proporcionar aos alunos o ensino com temas relevantes para apropriação de conceitos mais complexos, interpretados por meio de concepções mais próximas ao conhecimento científico e com explicações mais elaboradas. Isso se deve ao fato de que, entre outros aspectos, a química, enquanto ciência envolve uma série de conceitos abstratos, que, por consequência, implicam em dificuldades aos alunos (DA SILVA, et al., 2003). À vista disso, Johnstone (1982, 2010) sugere a existência de três componentes essenciais para a compreensão desta ciência: o componente macroscópico e tangível, o molecular e invisível e o simbólico e matemático. Estes componentes estão ligados e se inter-relacionam, como mostra a Figura 1.

---

<sup>1</sup>Para Brown e colaboradores, solução é a mistura homogênea de uma ou mais substâncias, a substância presente em maior quantidade é normalmente denominada solvente e as outras substâncias, em menor quantidade na solução, são conhecidas como soluto, na qual dizemos estar dissolvida no solvente (BROWN; LEMAY; BURSTEN, 2005).



**Figura 1:** Aspectos do conhecimento químico



Fonte: Adaptado pelos autores (JOHNSTONE, 2010, p. 24).

Segundo Johnstone (1982; 1983; 2010), o componente macroscópico pode ser compreendido como os aspectos da ciência relativos aos fenômenos observáveis, como, as mudanças de coloração, de estado físico, as precipitações, entre outros. Com relação ao aspecto molecular e invisível, se concentram as explicações e as ocorrências da ordem de partículas, como por exemplo, na dissolução, o processo de formação de íons que não podem ser visualizados, mas que são interpretados por meio de teorias. Por fim, o aspecto simbólico ou matemático do triângulo abrange todas as representações e equações que podem ser utilizadas para explicar os fenômenos microscópicos e macroscópicos, como por exemplo, a representação dos cálculos de concentração em soluções aquosas ou, os símbolos químicos de íons ou moléculas de uma substância ou equação (WARTHA e REZENDE, 2011).

Nesse sentido, ao transpor essa interpretação para o contexto escolar, é necessário propor atividades que estejam diretamente ligadas ao nosso cotidiano, de forma que, os aspectos macroscópicos sejam contemplados e evidenciados. Dessa forma, é possível que os estudantes sejam capazes de elaborar hipóteses, contestar ou afirmar teorias, englobando assim, os aspectos moleculares e explicativos da química que podem ser mediados através de representações e símbolos.

Assim, para que o ensino e a aprendizagem sejam significativos, é importante a articulação entre estes aspectos, pois, dessa forma, a química pode ser ressignificada em seus contextos escolares, científicos e cotidianos. Desse modo, Johnstone (2000) afirma que, a integração entre os três aspectos



é fundamental para a compreensão dos conceitos químicos, no entanto, uma das maiores dificuldades, reside no fato de que os alunos tendem a explicar os fenômenos químicos perceptíveis somente considerando os aspectos macroscópicos, partindo daquilo que conseguem observar (WARTHA e REZENDE, 2011).

Portanto, parte das dificuldades na aprendizagem dos conceitos químicos, se deve ao fato do ensino centrar-se, em geral, em apenas um dos aspectos, ou seja, sem o estabelecimento de relações entre eles, o que pode ser fundamental na formulação de modelos explicativos. Johnstone (2006) defende que, dificilmente os alunos compreenderiam, ao iniciar seus estudos em química, os três componentes de forma integrada, mas acredita que, aos poucos os aspectos representacionais e teóricos devam ser contemplados, para que enfim, se correlacionem.

Especificamente sobre o tema do presente trabalho, destaca-se a pesquisa de Ferreira (2015) que apresenta uma seleção de artigos publicados sobre os três aspectos do conhecimento químico e as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao conceito de solução. Este estudo revela que, mesmo sendo fundamental ensinar os conceitos de soluções sob a perspectiva molecular no processo de dissolução, essa não tem se revelado uma prática pedagógica comum. O que se percebe é a valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. Assim, Echeverria (1996) apresenta algumas concepções dos estudantes sobre soluções, dentre elas, a existência de espaços vazios nas substâncias como justificativa da dissolução e da formação de uma mistura homogênea, o não reconhecimento da importância da água no processo de dissolução, atribuindo um papel secundário ao solvente e que a interação é possibilitada pelo tamanho das partículas que se encaixam.

Nos dizeres de Carmo e Marcondes (2008),

Compreender o conceito de dissolução em termos de interações entre as partículas de soluto/solvente exige que o aluno reorganize suas concepções de um nível de abstração menos complexo a níveis mais complexos de cognição (CARMO e MARCONDES, 2008, p. 2).



Em vista das considerações sobre a importância do conceito de solução, as dificuldades no entendimento desse conceito e a relevância da articulação entre os três aspectos do conhecimento químico, foi elaborada uma sequência didática para abordar o conteúdo de soluções, especificamente a solubilidade dos gases na água.

Dessa forma o objetivo deste estudo foi desenvolver uma situação problema na qual o conceito em questão fosse discutido e investigar se por meio da situação proposta, os estudantes seriam capazes de articular os três aspectos do conhecimento químico, vinculados ao conceito de solubilidade dos gases. A atividade foi proposta a partir da seguinte problemática: “Porque pela Legislação é considerado crime ambiental, lançar água aquecida em Rios, Lagos e Mares, mesmo quando se trata de água limpa?”

### **Contexto e metodologia da investigação**

A atividade foi desenvolvida em um colégio público de uma cidade do interior do estado do Paraná, com nove alunos de segundo ano do ensino médio. Sua aplicação se deu em períodos disponibilizados pelo professor responsável e os alunos que compareceram, vieram de forma espontânea. As atividades foram realizadas individualmente, com exceção do experimento, no qual os alunos formaram pequenos grupos.

O tema escolhido para se trabalhar foi “Solubilidade de Gases em Líquidos”, dessa forma, a atividade foi planejada para que pudesse abranger alguns conceitos sobre soluções, como por exemplo, a influência da temperatura na dissolução de gases, a agitação de misturas, a interferência na quantidade de soluto e o comportamento de certos gases em líquidos.

O problema abordado se fundamentou na Legislação Brasileira<sup>2</sup> (BRASIL, 2011), que proíbe o despejo de água, aquecida em rios, lagos e mares. Com isso, os alunos participaram de algumas atividades, que se

---

<sup>2</sup> De acordo com o Art. 16 da Resolução CONAMA nº 430 de 13 de maio de 2011, os efluentes de qualquer fonte poluidora somente poderão ser lançados, direta ou indiretamente, nos corpos de água desde que obedeçam as condições e padrões previstos neste artigo, resguardadas outras exigências cabíveis:

I - Condições de lançamento de efluentes: b) Temperatura: inferior a 40°C.



desenvolveram em torno da seguinte questão: “Porque pela Legislação é considerado crime ambiental, lançar água aquecida em Rios, Lagos e Mares, mesmo quando se trata de água limpa?”, que tinha como objetivo convidar os alunos a refletirem sobre situações que podem interferir no equilíbrio de um ecossistema, e para isso, foram contemplados os aspectos moleculares, macroscópico e simbólico para o desenvolvimento e compreensão da temática.

Desta forma, a proposta foi dividida em algumas atividades. Na primeira delas, para fomentar a discussão e estimular a participação dos alunos, foi entregue uma coletânea com diversas informações sobre a situação atual dos rios brasileiros, redigida com base em informações disponibilizadas por pesquisas feitas pela ONG SOS Mata Atlântica (TERA, 2014), no qual os alunos puderam ler um pouco a respeito da poluição das águas e como órgãos nacionais e internacionais estabelecem regras e normas, que devem ser seguidas, a fim de que águas naturais sejam consideradas limpas (BRASIL, 2008). O texto foi lido pelo professor juntamente com os alunos e ao final foi anexada a questão problema.

Após a leitura do texto e a discussão da questão problema, foi proposto um questionário (Quadro 1) cujo objetivo era levantar as ideias prévias dos alunos sobre o tema.

**Quadro 1:** Questão prévias sobre a dissolução de gases em líquidos

1. O que contém na água de um rio?
2. O que é preciso para considerar que a água esteja poluída? Justifique.
3. Como os peixes respiram? Represente este processo com desenhos.
4. As plantas terrestres realizam fotossíntese. A fotossíntese significa síntese pela luz, geralmente definida como o processo na qual a energia solar é capturada e convertida em energia química. O que ocorre é que na presença de luz e clorofila, o gás carbônico ( $\text{CO}_2$ ) e a água ( $\text{H}_2\text{O}$ ) são capturados pela planta e são convertidos em glicose, havendo também a liberação de oxigênio ( $\text{O}_2$ ) no ar. Logo, a fotossíntese é considerada um recurso fundamental para a manutenção da vida no planeta. Vocês acham que as plantas aquáticas também realizam esse processo? Como? Represente este processo com desenhos.
5. A contaminação da água é bastante comum em locais onde o saneamento básico é inadequado. Ferver a água antes de beber é uma maneira eficiente de matar os



microrganismos transmissores de doenças. Nenhum organismo vivo resiste a uma temperatura tão elevada, pois todas as suas proteínas perdem suas funções nessas condições. Se fervermos a água e a resfriarmos rapidamente, poderemos perceber que ocorre mudança em seu sabor? Se sim, porque isso ocorre?

6. Existe diferença entre a água que bebemos da torneira e a água gaseificada? Justifique.

Fonte: Os autores.

Em seguida foram distribuídos os materiais para que os alunos pudessem realizar o experimento que constituiu a segunda atividade da sequência. Cada grupo tinha a disposição os seguintes materiais: tubos de ensaios; béqueres; água da torneira; água gaseificada; solução indicadora de azul de bromotimol; lamparina; fósforo; suporte para tubo de ensaio; prendedor de madeira e uma folha contendo o procedimento do experimento.

Inicialmente, os alunos prepararam tubos com soluções “padrão”, que serviriam para comparações com as demais soluções preparadas no decorrer do experimento. No primeiro tubo foram adicionados o indicador e a água de torneira, já no segundo, indicador e água gaseificada. Depois, deu-se continuidade, sendo possível investigar como a agitação e a temperatura influenciam na dissolução dos gases na água. Para isso, em tubos diferentes foram colocadas a mesma quantidade de água da torneira e água gaseificada, e acrescentadas três gotas do indicador azul de bromotimol nos dois recipientes. As duas amostras foram aquecidas igualmente. Na sequência foram preparadas outras duas amostras idênticas às anteriores, mas, ao invés de aquecê-las, elas foram submetidas à agitação.

Como isso, presumia-se que os alunos pudessem conjecturar sobre alguns aspectos do fenômeno da dissolução de gases em água, visando os três aspectos do conhecimento químico. Julgando que o experimento aplicado poderia levar os estudantes a notar diferenças macroscópicas entre o padrão e as amostras que foram submetidas aos procedimentos experimentais, esperava-se que entendessem, que, os gases, como o do refrigerante e da água gaseificada e o oxigênio do ar, podem estar presentes na água, mesmo que isso nem sempre seja observável.



Enquanto o experimento era realizado, os alunos eram questionados a respeito do que observavam em ambos os recipientes, sendo assim, estimulados a estabelecer comparações com os padrões feitos. No decorrer do processo, os alunos foram orientados a registrar suas observações.

Na terceira parte da atividade, logo após a realização dos experimentos, foi proposto outro questionário (Quadro 2), com a pretensão de que estabelecessem conexões entre o texto inicial e as perguntas do primeiro questionário aplicado e também compreender se os alunos foram capazes de relacionar os aspectos macroscópicos, moleculares e representacionais no conteúdo de solubilidade de gases.

**Quadro 2:** Questão pós experimento sobre a dissolução de gases em líquidos

1. Qual gás das bebidas gaseificadas?
2. Considerando o experimento como você explica as diferenças entre a água da torneira e a água gaseificada?
3. Como você explica a mudança na coloração observada no passo 1?
4. De acordo com suas observações o gás contido nas bebidas gaseificadas é bastante ou pouco solúvel em água. Explique.
5. Na amostra do tubo 2, contendo água da torneira, há evidências de gases presentes na mistura? Se sim qual o gás? Justifique.
6. No passo 2, também houve uma mudança na coloração, mesmo após agitação. Qual a explicação para esse caso?
7. O que você vê ao ferver a água?
8. No passo 3, após aquecimento da amostra, houve mudança na coloração? Explique suas observações.
9. Qual é mais saboroso um refrigerante quente, ou gelado? A temperatura interfere no sabor da bebida? Explique.
10. Após aquecer a amostra contida no tubo 4, houve mudança na coloração? Explique suas observações.
11. Como você acha que a temperatura pode interferir na solubilidade de gases em líquidos? Explique
12. Represente o recipiente, da água com gás, durante o seu aquecimento e ao final de seu aquecimento.

Fonte: Os autores.



Dentre as questões aplicadas na sequência das atividades, era proposto que os alunos representassem os fenômenos observados por meio de desenhos, palavras e linguagem química. De outro modo, esperava-se que os alunos percebessem, que, ao aquecer ou agitar a água, os gases presentes seriam liberados, o que pode ser evidenciado pelas bolhas de ar que eram liberadas no processo e pela mudança de coloração do indicador presente na água.

Por meio das evidências experimentais, representações e explicações requeridas se desejava que os alunos pudessem compreender alguns aspectos do fenômeno da dissolução de gases em água, pois, eram necessárias elaborações de hipóteses e argumentos que contemplassem o fenômeno nas questões propostas.

Por fim, foi retomada a problemática inicial, e, nesse momento, esperava-se que os alunos pudessem relacionar o despejo de efluentes tratados com temperaturas superiores a 40°C em rios, lagos e mares com a quantidade relativa de gases na água.

Desta forma, nas questões aplicadas aos alunos durante as atividades, buscaram-se apontamentos que pudessem ser associados aos três aspectos do conhecimento químico. Os fatores visuais e as modificações físicas citados foram, vinculados ao aspecto macroscópico. Com relação ao componente molecular se analisou os indicativos de elaboração de hipóteses ou outras explicações para os fenômenos observados experimentalmente. E, por fim, analisou-se a linguagem química que foi utilizada nas respostas, contemplando a dimensão simbólica.

Ao final da aplicação as respostas dos alunos foram analisadas com o objetivo de averiguar se houveram indícios de conexão entre os três aspectos do conhecimento químico e se os estudantes que participaram do processo puderam responder à problemática proposta, significando o conceito de dissolução de gases em água.



## Reflexões sobre os resultados da investigação

Ponderando que a proposta da sequência didática foi de explorar uma perspectiva diferenciada para que os alunos compreendessem a importância da solubilidade de gases na água, articulando esse conceito aos três aspectos do conhecimento químico: o simbólico, o macroscópico e o molecular, fez-se a análise dos resultados obtidos.

Os nove alunos que participaram dessa pesquisa foram identificados pela letra A seguida da numeração de 1 a 9, de forma que suas identidades fossem preservadas.

No primeiro questionário, composto por 6 questões abertas, esperava-se que os alunos apresentassem, suas concepções prévias sobre o assunto abordado, além de verificar se contemplariam articulações entre os três aspectos do conhecimento químico. Para este estudo, foram priorizadas, nas análises e discussões, as questões que melhor percorriam o objetivo do presente trabalho.

Desse modo, na primeira questão, os alunos deveriam escrever sobre os constituintes da água de um rio, assim seria possível compreender se os alunos relacionariam apenas aspectos macroscópicos, ou se ponderariam sobre outras particularidades. Neste contexto, os estudantes expressaram em suas repostas, tanto os componentes observáveis, como pedras, animais, algas, quanto entidades não observáveis como sais minerais, alguns metais e os elementos que compõem a água, como exemplificado nos excertos de A2 e A4:

A2: “Hidrogênio, oxigênio, minerais como sais, zinco, ferro etc.”

A4: “Animais, barro, algas, pedras, H<sub>2</sub>O, hidrogênio, sais minerais, óxidos.”

Com base nas repostas notou-se que os alunos apresentaram conhecimentos prévios relevantes para a compreensão da dissolução dos gases em líquidos, dentre eles destaca-se o fato de apontarem o hidrogênio e/ou o oxigênio, fazendo referência aos elementos que compõem a molécula de água, sendo que, a princípio, não há indicativos da percepção de que o oxigênio possa estar nela dissolvido. Ainda é possível perceber que, ao descreverem as fórmulas e seus elementos químicos como componentes, já



apresentavam algum conhecimento do aspecto molecular, pois parecem compreender que a água é composta de elementos químicos, inclusive apresentando sua fórmula (aspecto simbólico). Com isso conclui-se que os alunos recorreram a conhecimentos químicos obtidos em anos ou em momentos anteriores à aplicação desta atividade.

Ainda no questionário inicial, e com o objetivo de que demonstrassem os aspectos relacionados ao conhecimento químico sobre a dissolução de gases em líquidos, foi pedido aos alunos que explicassem e representassem, mediante desenhos, a respiração dos peixes (questão 3). A intenção era especular se os alunos faziam alguma correspondência ao oxigênio dissolvido na água, pois, segundo Carmo, Freitas e Quadro (2013), os estudantes tendem a relacionar a respiração dos peixes por meio da retirada do elemento oxigênio da molécula de água. Com relação aos desenhos, eles podem fornecer importantes indícios das concepções dos alunos, pois,

[...] o desenho desempenha um papel fundamental na construção da linguagem química, principalmente no aspecto da transposição de conceitos, que devem ser trazidos da microquímica (elementos pertencentes a um mundo submicroscópico, em um nível molecular, atômico ou cinético) para a macroquímica (nível do tangível ou do mensurável), através de uma representação daquela realidade submicroscópica, como a representação da ocorrência de um fenômeno, por exemplo (SANTOS e PAIXÃO, 2015, p. 317).

Sobre estas vertentes foram analisadas as respostas dos alunos em relação ao seu entendimento sobre a respiração dos peixes, como exemplificado nas respostas de A1, A4 e A6.

A1: “Com o oxigênio ( $O_2$ ) diluído na água”

A4: “Respiração branquial.  $H_2O$  e ar e libera  $CO_2$ ”

A6: “Eles filtram a água e retiram o oxigênio da água por meio das brânquias”

Associando as respostas desta questão a anterior, observou-se que os alunos interpretaram que, de alguma forma, dentro da água, existe “ar”, que em sua composição existe o oxigênio e é possivelmente por este meio que os peixes conseguem respirar. Esta compreensão se evidenciou na resposta de





A1, que demonstra claramente que na água existe oxigênio atmosférico diluído. Já os demais não deixaram distinta a proveniência do oxigênio. Para afirmar estas concepções, também foram analisadas as ilustrações dos estudantes, como indicado na figura 2.

**Figura 2:** Representações do processo de respiração de um peixe



Fonte: Elaborado pelos alunos A6 e A4, respectivamente.

No geral as representações dos alunos continham um peixe submerso e ao redor dele várias “bolinhas”, que provavelmente indicam a representação dos gases contidos na água. Essas ilustrações corroboram com a afirmação de que ao menos parte dos alunos compreende que existe “ar” em águas não gaseificadas.

De outro modo, para compreender se os alunos relacionavam a dissolução de gases na água, questionou-se sobre plantas aquáticas e seu processo de obtenção de energia. Neste sentido, os estudantes deveriam responder se as plantas aquáticas realizam o mesmo processo de fotossíntese que as plantas terrestres. Nas respostas, os alunos fizeram referência ao  $\text{CO}_2$  dissolvido em água, e, destacaram-se seguintes repostas:

A2: “Sim, pois na água existem as mesmas substâncias necessárias para a realização da fotossíntese: a luz, a água, clorofila e gás carbônico”

A3: “As plantas aquáticas também realizam esse processo, pois apresenta as mesmas propriedades para ser realizado a fotossíntese.”

A4: “Processo igual, pois para produzir esse processo necessita de luz solar,  $\text{CO}_2$  para liberar  $\text{H}_2\text{O}$ . Na minha opinião é possível sim realizar fotossíntese na água a diferença é que não recebe tanta luz solar.”

Na questão seguinte também foi pedido que, além de explicarem como as plantas aquáticas obtêm energia, representassem este processo,

como pode ser visto na Figura 3. Assim, como na questão sobre a respiração dos peixes, observa-se uma articulação positiva entre os aspectos do conhecimento químico.

**Figura 3:** Representação do processo de fotossíntese de uma planta aquática



Fonte: Elaborado pelo aluno A4.

Das respostas dos alunos e das suas representações, entende-se que conseguiram explicar que na água existe o gás oxigênio dissolvido e por isso os peixes podem respirar e as plantas realizarem fotossíntese. É interessante notar que os alunos utilizam símbolos químicos, tanto nas questões teóricas, como nas representações. Nos exemplos citados aparecem especificamente as fórmulas do gás carbônico ( $\text{CO}_2$ ), do gás oxigênio ( $\text{O}_2$ ) e da água ( $\text{H}_2\text{O}$ ). Nesse sentido Gilbert e Cheng (2009) afirmam que os significados são atribuídos aos símbolos e também às representações se os estudantes forem capazes de integrar os conhecimentos simbólicos aos outros aspectos do conhecimento químico (macro e molecular), que também são representados pela simbologia.

No caso apresentado, aparentemente os estudantes foram capazes de associar a substância, à sua fórmula e também à sua função no processo de respiração dos peixes e da fotossíntese. Um caso a ser destacado se remete ao aluno A4, que justificou e representou o processo de fotossíntese com absorção de gás carbônico e liberação de água e, associado a isto, descreveu a respiração dos peixes como sendo “[...]  $\text{H}_2\text{O}$  e ar e libera  $\text{CO}_2$ ”, o que pode indicar a não diferenciação do ar atmosférico ao oxigênio.

Em outro questionamento, no contexto apresentado, foi perguntado se existia diferença no sabor, entre água fervida e água “da torneira” (questão 5). Nessa questão, esperava-se entender se os alunos possuíam alguma noção de que os gases presentes nos líquidos podem influenciar de alguma forma o

sabor da água. E na sequência, os alunos foram questionados sobre a diferença no sabor entre a água com gás (vendida nos mercados, por exemplo) e a água da “torneira” (questão 6). Nesta última a presença de gás na água fica explícita para os alunos, fato que não é tão óbvio na questão 5.

A9: “Nunca bebi [água fervida], mas acho que seria o mesmo sabor.”

A7: “Nunca tomei água fervida, mas acho que não muda o sabor.”

Nas respostas, percebeu-se que os alunos não faziam inferências sobre a presença dos gases como responsável pelo sabor da água. Como a pergunta anterior estava ligada a ausência de gases na água, também foi feito o questionamento sobre o excesso de gases dissolvidos no líquido. Esperava-se que os alunos apontassem o excesso de gases como responsável pelo sabor ou outro aspecto. Nesse sentido, destacam-se respostas como a de A2, A3 e A5:

A2: “*Sim [existem diferenças entre a água com gás e a água de torneira], os sabores são diferentes e os gases também.*”

A3: “*O gosto, por causa do gás.*”

A5: “*Sim [existem diferenças entre a água com gás e a água de torneira], pois a água gaseificada possui gás.*”

Comparando ambas as questões acima, inferiu-se que os alunos não perceberam que na água de torneira existam gases dissolvidos, justamente por acreditar que o sabor, da água fervida e da torneira, seria igual, mas quando relataram sobre a diferença no sabor da água gaseificada em relação à água da torneira, sugeriram a ocorrência pela presença dos gases.

No questionário inicial se evidenciou que os alunos apresentaram algumas noções sobre os aspectos microscópicos referentes à presença de gases em águas naturais. Isso fica claro nas respostas sobre a respiração dos peixes e a fotossíntese. Essas questões foram elaboradas justamente para que os educandos refletissem sobre a presença dos gases em águas naturais, como por exemplo, de um rio. Por outro lado, nas questões sobre a diferença do sabor da água “de torneira”, água fervida e água com gás, as respostas se



remeteram às percepções, enfatizando os aspectos macroscópicos, de que, a água com gás teria um sabor diferenciado por conta das “bolinhas” que podem ser observadas.

Mesmo por meio de questionamentos prévios buscou-se propiciar reflexões sobre os constituintes da água que consumimos (em especial os gasosos) e que fossem levantadas hipóteses, que poderiam ser refutadas ou não, na atividade experimental a ser realizada na sequência. Neste contexto, Wartha, Guzzi Filho e Jesus (2012), salientam a necessidade em promover atividades as quais os alunos tenham contato com vários tipos de conhecimentos, conceitos e aspectos químicos, como a representação, teorias, modelos, entre outros. Desse modo,

Os estudantes têm a oportunidade de utilizar, comparar e diferenciar entre os modelos macroscópicos, sub-microscópicos e simbólicos, estabelecendo as diferenças do que cada nível é capaz de explicar. Também, têm a oportunidade de trabalhar e manipular modelos confrontando com as evidências experimentais, colocando em prova seus próprios modelos explicativos e teorias (WARTHA, GUZZI FILHO e JESUS, 2012, p. 61).

Nesse sentido, após o questionário inicial foram realizados os experimentos descritos na metodologia desta investigação, e, em seguida, foi aplicado o segundo questionário, desta vez com 12 questões abertas. O experimento, bem como, as questões foram elaboradas de forma que pudessem propiciar a reflexão sobre os três aspectos do conhecimento químico.

Assim, iniciamos a segunda etapa questionando, novamente, sobre as diferenças entre a água da torneira e a água gaseificada, e na sequência, com a adição do indicador, quais eram as alterações observadas em relação aos padrões (questões 1, 2 e 3). Sobre estas mudanças, a maior parte dos estudantes mencionou os aspectos relacionados às questões visuais, como discutido por A5, no entanto, o estudante A6 também ponderou sobre outras características, como o potencial hidrogeniônico (pH):

A5: “A água com gás dá para ver as bolinhas.”



A6: “A água gaseificada tem bolhas, um gosto estranho e diferença de pH.”

Mediante as respostas, os alunos apontaram como principal diferença a presença do gás, evidenciando o aspecto macroscópico, com exceção do estudante A6 quando faz referência ao pH. Nesse sentido, Johnstone (2010) afirma que, dificilmente os estudantes têm facilidade em transitar pelos três aspectos do conhecimento químico com tanta facilidade quanto o professor, desse modo, faz-se valer o primeiro contato com as informações perceptíveis, pois, é por meio delas que os questionamentos quanto à química podem ser iniciados. Para Johnstone (2010, p. 25, tradução nossa),

O triângulo de representação pode ser usado ao longo de seus lados para construir idéias da relação entre o macro e o familiar, com o molecular. O uso do representacional é reduzido e nenhum cálculo é necessário. Tudo isso fornece uma base lógica para uma abordagem baseada em aplicações, em vez de uma abordagem conceitual seguida por uma menção de usos e aplicações.

Ponderando sobre esta relação, entre o familiar e a construção de hipóteses sobre a dissolução dos gases em líquidos, em questionamentos posteriores (questões 5, 6,7 e 8), enfatizamos as mudanças nas amostras após os procedimentos de agitação e aquecimento. Dentre as respostas destacam-se os seguintes excertos:

A1: “A gente colocou água, o indicador e agitou, e o indicador misturou com a água, e no processo de agitação ele perdeu o carbono.”

A3: “Sim [após o aquecimento houve mudanças], ele estava verde e ficou azul.”

A4: “Não havia gás suficiente e é necessária de muita agitação para mudar a coloração.”

A5: “Nós agitamos e com o processo de agitação ele perdeu CO<sub>2</sub>, o que fez mudar de cor.”

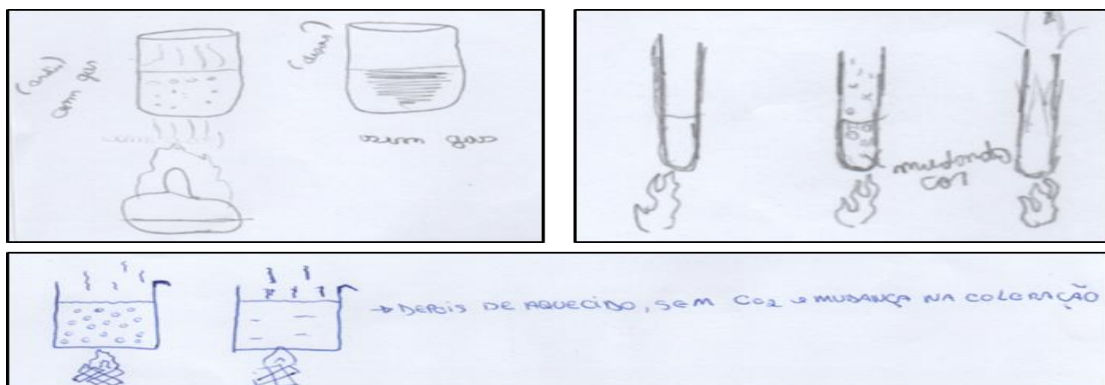
A8: “Sim [após o aquecimento houve mudanças], ela ficou azul mostrando que o gás saiu.”

A9: “[Após agitação] ela ficou mais clara, mostrando que saiu um pouco de gás.”

Com base nas respostas apresentadas é possível inferir que os alunos atribuem alguns sentidos as mudanças de coloração do indicador em comparação aos padrões, devido à saída dos gases após a agitação ou devido ao aquecimento das amostras. Em alguns casos, como na resposta de A3, foram enfatizados os aspectos visuais, como a mudança da coloração. Nas outras assertivas, como exemplificado em A4, A5, A8 e A9, a associação é feita entre a saída de gases com relação a mudança da coloração. Também, como evidenciado por A5, em alguns momentos, os aspectos simbólicos foram utilizados para complementar a justificativa, com a saída, por exemplo, do gás carbônico ( $\text{CO}_2$ ).

Para que pudéssemos compreender se os estudantes haviam associado às questões experimentais, ou seja, a agitação e a temperatura a dissolução de gases em líquidos, foi solicitado que representassem por meio de desenhos a situação inicial e final da amostra, quando aquecida. Com isso, demonstraram que a mudança da coloração é dada pela saída dos gases, como exemplificado na Figura 4. Nesta figura, percebe-se que os alunos demonstraram o processo de aquecimento e que este era o responsável pela liberação do gás. Ao final, também apontam, uma mudança na coloração da solução.

**Figura 4:** Representação do processo de aquecimento de uma amostra de água contendo indicador azul de bromotimol, pelos alunos



Fonte: Elaborado pelos alunos A8, A6 e A4, respectivamente.

Com a aplicação das questões prévias, frente a atividade experimental e as indagações após o experimento, pode-se perceber que os estudantes conseguiram formular ou acrescentar conhecimentos sobre a solubilidade de gases em líquidos ao descrevê-lo por meio de desenhos ou justificativas, de

forma a buscar a intercomunicação entre os três aspectos do conhecimento químico. Esta relação tornou-se mais evidente quando foi aplicado novamente a problemática do início da sequência: “Porque pela Legislação é considerado crime ambiental, lançar água aquecida em Rios, Lagos e Mares, mesmo quando se trata de água limpa?” Algumas respostas à problemática são destacadas a seguir:

A1: “A água quente faz com que o ar se misture com a água em menor quantidade.”

A3: “No mar há vidas, como as plantas marinhas que precisam de  $\text{CO}_2$  e os peixes de  $\text{O}_2$ , quando a água é aquecida essas substâncias vão sumindo o que pode acabar com a vida no mar.”

A4: “Pela troca de gases ou eliminação de certos gases presentes no rio que não estão presentes na água aquecida pode haver uma ‘prejudicação’ com as plantas e animais que dependem desses gases presentes na água.”

A5: “Porque interfere nas vidas aquáticas. Não é possível fazer fotossíntese sem o  $\text{CO}_2$  e a água quente faz com que o  $\text{CO}_2$  seja liberado.”

A6: “A água possui gases nela, quando ela é aquecida o gás tende a se soltar, além disso aumentar a temperatura do ecossistema pode matar os peixes e demais seres aquáticos.”

A9: “Porque a temperatura interfere na vida aquática, já que ela retira os gases e, conseqüentemente, ar das águas.”

De forma geral, ao associar as respostas dos questionários as da problematização, notou-se que os alunos puderam articular de forma coerente os aspectos do conhecimento químico ao conteúdo de solubilidade de gases em líquidos, pois, observaram a emissão das “bolinhas” e também a alteração na coloração do indicador, o que se refere aos aspectos macroscópicos da atividade experimental. Em meio às percepções, incorporaram informações de seu cotidiano, como a presença da vida aquática, o que de certa forma, implicou na significação do experimento em meio a outros contextos que também se remetem aos aspectos macro. Neste sentido, Wartha, Guzzi Filho e Jesus (2012, p. 55) afirmam que,

Mesmo partindo do estudo de fenômenos reais, de aspectos macroscópicos no processo de ensino e aprendizagem, os



aspectos microscópicos e representacionais são caracterizados como os mais elaborados níveis do conhecimento químico, pois exigem “manipulação mental”, ou seja, alta capacidade de realizar abstrações (nível operacional formal).

Para que outros aspectos também fossem preconizados, buscou-se realizar questionamentos que favorecessem as perspectivas explicativas, representacionais e simbólicas. Dessa forma, era esperado que os estudantes criassem hipóteses sobre a existência de gases presentes no sistema, o que provocaria a alteração da cor da solução.

Assim, alguns indicativos dos outros aspectos também foram registrados nas justificativas dos estudantes. A perspectiva molecular ficou evidente nas explicações sobre as possíveis trocas gasosas e eliminação de gases da água, como nas respostas à problemática de A4 e A5. Neste caso, foram capazes de elaborar hipóteses, ou seja, modelos explicativos, para o fenômeno observado. Além disso, relacionaram, coerentemente, como estes gases podem interferir na vida aquática, citando a respiração dos peixes e o processo de obtenção de energia das plantas. Esses dois últimos processos estão diretamente ligados as questões do primeiro questionário. Desta forma, é seguro dizer que, mesmo alguns alunos não respondendo e relacionado corretamente algumas respostas do segundo questionário com o experimento e o primeiro questionário, ainda assim puderam concluir corretamente como a liberação de água quente, em ambientes aquáticos pode interferir no meio.

Por fim, quando os alunos representaram, por intermédio dos desenhos, ou quando se utilizaram dos símbolos, para explicar os processos de aquecimento das amostras no experimento e suas ocorrências (Figura 4), verificou-se a utilização dos aspectos simbólicos.

Apesar da articulação dos três aspectos fazer-se presente em quase todas as respostas, seja utilizando uma das perspectivas, ou todas, alguns estudantes tiveram mais facilidade em transitar de um aspecto a outro em suas justificativas. Neste contexto, os estudantes pouco mencionaram os aspectos simbólicos, sem que estivessem inseridos diretamente nos questionamentos. Mitchell e Gunstone (1984) discutem que, normalmente os indivíduos não veem necessidade em utilizar os aspectos simbólicos na explicação dos fenômenos





químicos, pois, a partir das observações é possível a elaboração de hipóteses sem que seja necessário o seu uso.

## Considerações Finais

Com base nas proposições de Johnstone (1982; 2000; 2010) em que, o conhecimento químico deve articular algumas vertentes, dentre elas os aspectos visuais e contextuais, os aspectos explicativos e os aspectos representacionais e simbólicos, essa atividade foi elaborada e realizada com o objetivo de promover reflexões sobre a integração destas vertentes.

Dessa forma, a atividade elaborada que aborda o conceito de solubilidade dos gases por meio da problemática “Porque pela Legislação é considerado crime ambiental, lançar água aquecida em Rios, Lagos e Mares, mesmo quando se trata de água limpa?” foi desenvolvida com sucesso e foi capaz de promover, ao menos, alguma reflexão dos educandos a respeito do conceito científico abordado.

Além disso, ao analisar as respostas dos questionários aplicados durante as atividades propostas, verificou-se que a maior parte dos alunos participantes foi capaz de articular alguns dos aspectos do conhecimento em relação ao conceito discutido, passando a formular e discutir hipóteses para explicar a situação problema proposta.

Sendo assim, a presente proposta se mostrou como uma possibilidade de articulação entre a problemática levantada, o conceito científico discutido e a preocupação com a abordagem dos três aspectos do conhecimento químico.

Em conclusão ao trabalho, entende-se que a atividade desenvolvida apresentou potencial para ser aplicada em diferentes contextos nas aulas de química, pois, outros conceitos podem ser explorados além da solubilidade dos gases como, por exemplo, os conceitos de ácidos e bases, o pH, interações químicas, entre outros. Nesse sentido, seria adequado que essa atividade fosse mais explorada em termos de tempo e conceitos.

Conforme as ideias de Johnstone (2000, 2010), abordagens que levem em conta os três aspectos citados auxiliam na compreensão da química como ciência complexa e presente no cotidiano. Assim, a discussão de conceitos

químicos em sala de aula tende a se tornar mais relevante e fazer mais sentido para os educandos, que habitualmente tendem a sentir dificuldades na compreensão dos conceitos, por se basear, de maneira geral em conceitos e cálculos, muitas vezes, abstratos. Dessa forma, pode-se compreender a química, tanto nos seus aspectos conceituais que envolvem teorias, modelos e sua linguagem específica, quanto em seus aspectos contextuais, que estão ligados não somente às situações cotidianas, mas também na forma como se observa, compreende e aplica na ciência e fora dela. Isso será possível se os aspectos do conhecimento químico forem trabalhados de forma indissociada.

## Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente, CONAMA. **Resolução CONAMA nº 430** de 13 de maio de 2011. In: Resoluções, 2011. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=646> Acesso em 23-04-2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Consultoria Jurídica. **Legislação Ambiental Básica** / Ministério do Meio Ambiente. Consultoria Jurídica. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, UNESCO, 2008. Disponível em [http://www.mma.gov.br/estruturas/secex\\_conjur/arquivos/108\\_120820080844\\_25.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/secex_conjur/arquivos/108_120820080844_25.pdf). Acesso em 23-04-2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Bases Legais.** 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 07-09-2016.

BROWN, T. L.; LEMAY, H. E.; BURSTEN, B. E. **Química: a ciência central.** Editora Pearson Education. 9ª edição. 2005.

CARMO, M. P.; MARCONDES M. E. R. Abordando soluções em sala de aula— uma experiência de ensino a partir das ideias dos alunos. **Química Nova na Escola**, n.28, p. 37-41, 2008.

CARMO, M. P.; MARCONDES M. E. R.; MARTORANO, S. A. A. Uma interpretação da evolução conceitual dos estudantes sobre o conceito de solução e processo de dissolução. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v.9.n.1. p. 35 – 52, 2010.

DA SILVA, L. C; OLIVEIRA, C. F. G. C.; BARBOSA, P. M. V.; SILVA FILHO, P. B; RIBEIRO, R. C. S.; ARRUDA, R. R.; ARAÚJO, W. W. P.; DINIZ, F. B.



**Química no Ensino Fundamental: Explorando Conceitos Através de Aulas Temáticas**In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru, 25 a 29 de nov. 2003.

ECHEVERRÍA, A. R. Como os estudantes concebem a formação de soluções. **Química Nova na Escola**, v. 3, p. 15 – 18, 1996.

FERREIRA, J. A. de M. G. **Dificuldades de aprendizagem do conteúdo de soluções: proposta de ensino contextualizada**. 2015. 121f. Tese (Doutorado em Química) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

GILBERT J.K; CHENG, M. **Towards a better utilization of diagrams in research into the use of representative levels in chemical education**. In: Gilbert, J.K. e Treagust, D.F. Multiple representations in Chemical Education, P. 55-73, 2009.

JOHNSTONE, A. H. Macro and micro-chemistry. **The School Science Review**, 1982.

JOHNSTONE, A. H. The Development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. **Journal of Chemical Education** n. 70, p. 701 – 705, 1983.

JOHNSTONE, A. H. Theaching of Chemistry - Logical or Psychological? **Chemistry Education: Research and Practice in Europe**, v. 1, n 1, p. 9-15, 2000.

JOHNSTONE, A. H. Chemical education research in Glasgow in perspective. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 7, n. 2, p. 49-63, 2006.

JOHNSTONE, A. H. You can't get there from here. **Journal of Chemical Education**, v. 87 n. 1, p. 22-29, 2010.

MITCHELL, I.; GUNSTONE, R. Some student conceptions brought to the study of stoichiometry. **Research in Science Education**, v. 14, p. 78-88, 1984.

SANTOS, J. P. M; PAIXÃO, M. F. M. **O Desenho no Ensino de Química: Uma Análise através das Concepções e perspectivas dos estudantes do Ensino Médio** In: Anais do XI Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, Feira de Santana, 26 a 27 de nov. 2015.

TERA. **Poluição: lixo, esgoto e metais pesados ameaçam os rios do Brasil**. Disponível em: <<http://www.teraambiental.com.br/blog-da-tera-ambiental/poluicao-lixo-esgoto-e-metais-pesados-amecam-os-rios-do-brasil>>. Acesso em: 07 set. 2016

WARTHA, E. J; REZENDE, D. B. Os Níveis de Representação no Ensino de



Química e as Categorias da Semiótica de Peirce. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n. 2, p. 275 – 290, 2011.

WARTHA, E. J.; GUZZI FILHO, N. J.; JESUS, R. M.O experimento da gota salina e os níveis de representação em química. **Educación Química**, v.23, n. 1, p. 55-61, 2012.

**Débora Piai Cedran**

depiai@yahoo.com.br

Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2018). Professora na Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Química.

**Jaime da Costa Cedran**

jaimecedran@utfpr.edu.br

Graduação em Química pela Universidade Estadual de Maringá (2003). doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Medianeira.

**Mariana Cavichioli Alves**

cavichioli.mari@gmail.com

Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Maringá (2018). Bolsista do projeto PIBID (2014-2017).

**Matheus Devanir Custódio**

matheusd.custodio@gmail.com

Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Maringá (2017). Mestrado em andamento pela Universidade Estadual de Maringá.

Recebido em: 23/04/2018

Aprovado em: 15/06/2018



## Contando e (re)escrevendo mitos e lendas potiguara com alunos da EJA no litoral norte da Paraíba

Milena Veríssimo Barbosa  
Luciane Alves Santos

248

**Resumo:** O encantamento, a magia e os seres sobrenaturais são elementos que permeiam a memória coletiva do povo indígena Potiguara desde o tempo dos antepassados, e até hoje são presentes nas narrativas relatadas pelos troncos velhos em todo o território. Pensando assim, amparando-se na Lei Federal Nº 11.645, de 10 de Março de 2008, que regulamenta o ensino da cultura e história indígena e afrodescendente nas escolas do ensino básico, este trabalho busca promover a pesquisa, o conhecimento e a leitura e escrita das narrativas indígenas Potiguara da Paraíba, com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Estadual Indígena Isaura Soares de Lima, localizada na aldeia Jacaré de César. Este trabalho está fundamentado nas considerações teóricas encontradas em Cardoso e Guimarães (2012), Cascudo (2006), Brandão (1993), e como apoio metodológico para o trabalho em sala de aula Cosson (2014) entre outros. A realização deste trabalho, além de ter colaborado para o conhecimento da história, cultura e literatura de tradição oral do povo potiguara, pôde ainda desenvolver a leitura e a escrita com as atividades executadas.

**Palavras-chave:** Letramento literário; narrativas indígenas potiguara; educação de jovens e adultos.

### Narrating and rewriting myths and legends potiguara with EJA students in the north coast of Paraíba

**Abstract:** Enchantment, magic and supernatural beings are elements that permeate the collective memory of the indigenous Potiguara people since the time of their ancestors, and to this day are present in the narratives reported by the old trunks throughout the territory. Thinking like this, based on Federal Law No. 11,645, of March 10, 2008, which regulates the teaching of indigenous and Afrodescendant culture in elementary schools, this work seeks to promote the research, knowledge and reading and writing of Potiguara indigenous narratives of the Paraíba, with students of the Education of Young and Adults – EJA of the Indigenous Isaura Soares de Lima State School, located in the village of Jacaré de César. This work is based on the theoretical considerations found in Cardoso and Guimarães (2012), Cascudo (2006), Brandão (1993), and as methodological supported for the work of Cosson (2014) among others. As a result, this work contribute to the knowledge of the history, culture and literature of oral tradition of the Potiguara people, also this work was able to develop reading and writing of the students with the activities performed.

**keywords:** Literary literacy; Potiguara indigenous narratives; education of young people and adults.



## Introdução

Os mitos e lendas constituem, dentro do território indígena potiguara da Paraíba, uma riqueza imaterial incomensurável para aqueles que o transmitem, creem e o vivem. Líderes, anciãos e professores são, na maioria das vezes, os responsáveis diretos pela perpetuação desses saberes presentes nas narrativas de tradição oral.

Tendo ciência disso, o projeto *Contando e (re)escrevendo mitos e lendas potiguara com alunos da EJA no litoral norte da Paraíba*, trabalhado no Ciclo I, da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Isaura Soares de Lima, localizada na Aldeia Jacaré de César, buscou desenvolver a leitura e a escrita por meio das lendas e mitos partilhados entre os potiguara. Além disso, colaborou para que os alunos da EJA se reconhecessem como sujeitos participantes da sua história e da sua cultura por meio da literatura de tradição oral potiguara.

Pensar o trabalho com literatura na escola ainda é hoje um grande desafio, pois, como sabemos, o ensino público brasileiro - e até mesmo o privado - em geral, possui uma estrutura ainda engessada, comparando-se a muitos países mundo a fora. Mesmo com iniciativas adotadas ao longo dos anos, a impressão que se tem é que nada tem sido modificado. Até mesmo porque literatura ainda tem um espaço muito secundário nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Buscando modificar o quadro que hoje se encontra o ensino de literatura buscamos ao longo desse projeto trabalhar a leitura das narrativas de tradição oral registradas sob a organização de Cássio Marques (2006), no livro *Lendas e causos do povo Potiguara*; com a *Cartilha Potiguara*, organizada por Lianete L. M. Braga Bakke (2002); como também buscar relatos de anciãos.

Diante disso, durante esse trabalho foi possível contribuir para o conhecimento, não somente dos aspectos históricos contidos em tais narrativas, mas também para os aspectos inerentes às produções literárias, como sua estética, linguagem e recepção, além de toda interdisciplinaridade contida no conteúdo das narrativas. Para que, desse modo, os alunos da EJA



tenham acesso a um dos direitos universais a que todo ser humano possui, que é o direito à literatura, bem como o fortalecimento de sua cultura.

## **Educação Escolar Indígena no Brasil**

250

A história da educação escolar indígena no Brasil teve como principal objetivo, desde os primórdios, “colonizar” os indígenas, impondo-lhes suas ideologias, religião e cultura europeia; desconsiderando a cultura e especificidades de cada povo.

De acordo com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1997), duas tendências educacionais indígenas foram seguidas no Brasil desde o período de colonização até então: i) a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural; ii) e a do pluralismo cultural.

A primeira tendência desenvolvida no Brasil vigorou desde o período de colonização até meados dos anos 80. Foi pensado naquela época em uma escola para os índios com uma composição estrutural que não levava em consideração as diferenças étnicas e culturais do povo indígena. De tal forma, existia uma educação voltada apenas para efeitos de colonização e integração dos indígenas à sociedade brasileira, feita inicialmente pelos Jesuítas da Companhia de Jesus, no século XVI. Para Bosi (2013), os jesuítas de maior destaque nesse processo de alfabetização e colonização dos indígenas foram Manuel da Nóbrega, Fernão Cardim, e em maior relevância, José de Anchieta. Nesse caminho ignorou-se indiscriminadamente todo o conhecimento já adquirido pelos indígenas, como a língua Tupi, por exemplo, língua em que as comunidades pertencentes a esse povo se comunicavam, e passara neste momento a ser utilizada tão somente para fins de traduções de conteúdos europeus e no auxílio do aprendizado da língua portuguesa, a língua do colonizador.

Por volta de meados dos anos 70, em desacordo com as práticas vigentes de integração, os primeiros habitantes do Brasil começaram a se articular em busca da afirmação dos seus direitos, com o propósito de abrir espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no



Brasil. Neste período “[...] várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 27).

É nessa conjuntura na luta por direitos humanos, sociais e políticos que a escola indígena no Brasil começou a ser pensada pelas comunidades indígenas distante da política educacional governamental de base integracionista. Então somente a partir dos anos 80 começam a surgir projetos na direção da educação indígena, a fim de consolidar políticas públicas nessa área (BRASIL, 1998). Como fruto dessas políticas, foi proposta a segunda tendência educacional indígena, a de pluralidade cultural, que só passou a ter força a partir de 1988, com a promulgação da Carta Magna, a Constituição Federal brasileira, na qual reserva aos indígenas o direito de lutar pela sua existência e pela permanência de sua identidade cultural.

### **A Declaração de Princípios para a Educação Indígena**

Como já reportado anteriormente, a década de 70 constitui um marco no que diz respeito à articulação e organização dos povos indígenas, tendo em vista o empoderamento da luta territorial, e não menos importante, da luta em prol de uma educação indígena diferenciada. Assim, algumas organizações indígenas começam a estruturar-se com o propósito de representar a causa desse povo, a citar, a UNI (União das Nações Indígenas), e a partir da UNI, outras também, a exemplo da Associação e Organização de Professores e Agentes de Saúde Indígena.

Desde então, muitos encontros regionais de professores foram realizados, nos quais eram discutidas questões que se referiam à escola que os índios queriam para suas comunidades, observando as particularidades inerentes a cada povo. Por conseguinte, os documentos finais resultantes de cada encontro de professores criticavam a forma como a educação indígena vinha sendo tratada, surgindo então a declaração de princípios.





Assim, os professores indígenas reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam alguns dos seguintes princípios:

1) As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias. 2) As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas. 3) As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.[...] 5) É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.[...] 7) É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.[...] 10) As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos. 11) É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas. 12) As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios. (BRASIL, 1998, p. 29).

Como observado, com o passar dos tempos e da presença de líderes indígenas nas constituintes de 1988 o reconhecimento de direitos indígenas na constituição foi um fato consumado, e a educação como um desses direitos, acabou por estabelecer a luta pela superação da tendência de dominação por intermédio de novos ordenamentos constitucionais e legais, e assim a tendência de pluralidade obtendo maior espaço com o reconhecimento da heterogeneidade linguística e cultural dos povos indígenas.

Entretanto, é interessante ressaltar que ainda hoje há resquícios das duas tendências em algumas comunidades indígenas devido a fatores diversos, como por exemplo, a formação dos professores dissociada da questão política e social da educação indígena, diferenciada em essência.

Por meio de tantas mudanças ocorridas no que se refere a educação escolar indígena, um dos aspectos que começou também a ser valorizado foram as narrativas de cunho indígena, contadas e transmitidas durante séculos, passadas de geração a geração.



## Literatura indígena: caminhos

No Brasil, a literatura indígena escrita vem surgindo singularmente como uma das produções literárias proponentes a ganhar cada vez mais espaço e visibilidade. Ela surge no cenário nacional, inicialmente, como produções advindas originalmente da oralidade construída por meio de influências de três raças: do indígena, do europeu e do africano (CASCUDO, 2006, p. 27).

Desse modo, pensar em literatura indígena é pensar em como a cultura, a identidade e a sociedade foram sendo tecidas ao longo do tempo. As marcas dos eventos históricos são recorrentes nas narrativas, que são até hoje transmitidas de geração a geração dentro das comunidades e aldeias, tanto pela oralidade, e hoje, também pelos registros escritos. Ter consciência da importância dessas produções de tradição oral é reconhecer seu importante papel religioso para determinado povo.

Como um desses povos os potiguara até hoje preservam e transmitem seus mitos, lendas e causos. Os anciãos, líderes e professores são alguns dos principais responsáveis pela perpetuação de um dos elementos primordiais da cultura indígena potiguara. O poder conferido às narrativas indígenas possui dois lados a serem bem demarcados: um deles está ligado à religiosidade do que é transmitida, quando falamos em mito, por exemplo; e o segundo, refere-se à magia, à fabulação, entre outras, que são inerentes à literatura desde os primórdios.

Considerando tais apontamentos preliminares, podemos observar a amplitude e riqueza da literatura indígena no ensino escolar, principalmente pelo fato de discutir e repercutir elementos das mais variadas matérias, como a cultura, identidade, meio ambiente, sociedade e história.

Mas nem sempre foi assim, em âmbito nacional e em atendimento a todos os brasileiros, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, número 9.394, foi promulgada aos 20 de dezembro de 1996, e regulamentada em 1998, pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, uma série de reformulações no Ensino Básico público foram pensadas. Abriu-se espaço para a criação de documentos que norteassem o funcionamento do Ensino Básico no âmbito



pedagógico, como os PCN para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de orientações e outros documentos que ajudam e (re)pensam o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, como as demais disciplinas.

Através da LDB e da criação desses novos documentos inicia-se uma nova forma de idealização do ensino de literatura, de modo diferente do que havia sendo desempenhado anteriormente. Para isso constatam-se dois importantes fatores: o primeiro deles se refere ao processo de universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para os países de Terceiro Mundo, a partir da metade do século XX; e o segundo, remete-se aos altos índices de repetência nas séries iniciais naquela época, devido ao ensino ser pautado em uma perspectiva tradicionalista, apontando a necessidade de reestruturação do ensino dessa disciplina, para que fossem encontradas formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1997).

Com esse novo modelo, foi possível refletir, de forma mais ampla, sobre a finalidade e os conteúdos de literatura. Algumas críticas são mencionadas no PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.18), como “a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; e, uso do texto como [...] pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;” que é o que muito ocorre com os textos literários ainda hoje.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/literatura, a linguagem é concebida como reguladora do pensamento e da ação, veículo de representação da realidade física e social, meio de comunicação de ideias, pensamento e intenções e produzida nas interações sociais (BRASIL, 1997, p. 26). Dessa maneira:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Em contrapartida a literatura é dotada de um discurso cheio de especificidades quando comparado a outros. Foram criadas sugestões e orientações metodológicas voltadas para uma concepção de ensino de literatura, “que privilegia o contato direto dos alunos com obras literárias de



diferentes gêneros e épocas” (BRASIL, 2006, p.81). Visto isso, os jovens e adultos que constituem o público leitor e foco do presente projeto têm a possibilidade de um estudo mais abrangente, não se limitando apenas em decorar o contexto histórico da obra, bem como os estilos literários e o fazer literário. Segundo Silva (2005, p.182):

[...] a importância de se ensinar Literatura nas escolas desenvolve habilidade de pensar crítica e reflexivamente, pois a Literatura, assim como a leitura, possui em sua essência um caráter de “organização do pensamento”, que, por sua vez, é capaz de levar ao exercício de um raciocínio crítico e articulado, além de implicar na capacidade do indivíduo de se comunicar (com eficácia), ou seja, de expressar os seus pensamentos, desejos, sensações, entendimento do mundo que o cerca, ideologias, crenças, emoções; enfim, a materialização e a concretização de algo que, até então, se encontrava oculto. (SILVA, 2005. p. 182).

Isto serve para justificar o que já havia sido mencionado anteriormente, de que a literatura merece atenção por parte da escola, dos professores que a compõe, como forma de inserir o aluno no contexto das diversas aprendizagens. Então a autora por meio de seu argumento elenca diversos fatores que nos leva a crer sobre a competência que um indivíduo desenvolve no ato da leitura literária, sabendo que esta é uma prática contínua.

Na Educação de Jovens e Adultos não ocorre de forma diferente. Conquanto, são necessárias algumas escolhas e metodologias que contribuam para maior efetivação do trabalho com a leitura e com a escrita. Partindo dessa visão, levar para sala de aula gêneros mais curtos pode ser um aliado importante para iniciar este trabalho, pois na maioria das vezes a sala é composta com alunos que ainda não detêm a habilidade da leitura e com o uso de gêneros mais curtos é possível que todos possam acompanhar o que é lido. segundo Ribeiro (2001), no livro *Educação para Jovens e Adultos* ela enfatiza a ideia de que

Ler e escrever textos são os principais objetivos da área de Língua Portuguesa; portanto, este é o principal bloco de conteúdo da área, todos os outros servindo-lhe de suporte e convergindo para ele. Para conseguir atingir o objetivo de formar leitores autônomos e produtores de textos que saibam comunicar-se com sucesso, é necessário que lhes sejam



dadas oportunidades de conhecer os produtos da comunicação escrita. (RIBEIRO et al, 2001, p. 74).

Com base nisso, podemos reiterar a importância que a literatura ao lado da leitura e da escrita pode realizar para ampliação da autonomia e da comunicação. Uma vez que “sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 07).

### **Lendas e mitos em sala de aula**

A metodologia abordada para execução do projeto iniciado no segundo bimestre do corrente ano (2018), seguiu um modelo de Sequência Básica (literária) proposta por Cosson (2014), em que o professor trabalha a literatura tendo em vista o letramento literário como prática social.

A sequência básica é, por sua vez, uma metodologia didática utilizada em sala de aula como forma de consolidar o letramento literário. Nela encontramos as seguintes etapas: motivação; apresentação; leitura; interpretação, acompanhada de contextualizações e por fim, o registro.

Dessa forma, demonstraremos a seguir os passos a serem seguidos com obras e textos selecionados.

Em primeiro lugar, foi apresentado um vídeo da lenda intitulada *Vitória Régia*, disponível no Youtube<sup>1</sup>. Esse primeiro passo correspondeu à motivação, que é o momento anterior à leitura do texto literário. Neste primeiro momento foi construído o conceito acerca do mito e da lenda, em seguida foram apresentados os conceitos formulados por críticos que estudam o mito e a lenda. Então, amparados no que diz Junito Brandão (1993, p. 35-36):

Lenda é uma narrativa de cunho, as mais das vezes, edificante, composta para ser lida (provém do latim *legenda*, o que deve ser lido) ou narrada em público o que tem por alicerce o histórico, embora deformado. [...] o mito é o relato de uma história verdadeira, ocorrida em tempos dos princípios, *illo tempore*, quando com a interferência de entes sobrenaturais,

<sup>1</sup> Lenda da Vitória Régia: <http://www.youtube.com/watch?feature=fvwp&NR=1&v=BjCyJKHUfGw>

uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou tão somente um fragmento, um monte, uma pedra, uma ilha, uma espécie animal, [...]. Mito é, pois, a narrativa de uma criação: conta-nos de que modo algo, que não era, começou a ser.

No segundo encontro, algumas lendas e mitos foram escolhidos pelos próprios alunos para leitura em sala de aula, extraídas do livro *Lendas e Causos do povo Potiguará*, organizado por Cássio Marques. Em seguida houve o momento para discussões e as primeiras impressões e interpretações. Visando esse momento, Zinani (2007 apud Zilberman, 1985, p.394) diz que:

O texto literário pode desencadear com consciência um novo pacto entre o jovem e o texto, estimulando uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades de cobrança. Nessa perspectiva, toda a interpretação, em princípio, é válida, porque advém da revelação do universo representado na obra, impedindo a fixação de uma verdade anterior e acabada, conseqüentemente, tornando o aluno um coparticipante, e o professor, mais flexível para o diálogo.

Nesse momento, as discussões mediadas pela professora tentava levar o alunado a perceber os aspectos históricos, geográficos e religiosos que permeiam as narrativas potiguará. Como as histórias do Pai do Manguê, Cumadre Fulorzinha, Mãe D'água, e que, além disso, são considerados seres encantados, como aponta Cardoso e Guimarães (2012, p. 57):

Eles não são “gente como a gente”, como dizem, mas já foram “gente como a gente”. Os encantados são “seres” frutos de transformações humanas, geralmente crianças não batizadas, após captura por animais. Os encantados são os “donos” dos ambientes, ora sendo chamados de pai ou mãe, ora por dono dos bichos, ou somente encantados e são vistos tanto pelo perigo ou pela proteção. O perigo advém da relativa periculosidade e imprevisibilidade ao se adentrar no ambiente “controlado” pelo encantado, gerando certo “temor” quanto ao que pode acontecer, ainda mais quando este está ciente que não cumpriu certos requisitos morais e éticos perante esta entidade. Por outro lado, estes seres invisíveis são percebidos por suas ações como protetores ou cuidadores dos animais sob seus domínios, com os quais as pessoas podem estabelecer relações de troca e simpatia.



E para que fosse possível passar para as partes finais do projeto foi necessário apresentar o gênero textual entrevista e o relato pessoal, pois a atividade girava em torno da “entrevista” com um ancião da comunidade.

Essa fase foi de extrema relevância, e a conversa se desenrolou de forma exitosa, com direito a participação dos alunos, uma vez que muitos deles, inclusive, já se constituíam como contadores das narrativas ora compartilhadas.

Já na última atividade, que diz respeito ao registro da sequência literária de Cosson (2014), foi produzido um texto escrito de uma das narrativas lidas ou contadas pela anciã da comunidade, como também a produção de um desenho em que simbolizasse em forma de imagem a narrativa escolhida, evidenciando os seus aspectos relacionados à cultura, a história, territorialidade e natureza. Algumas dessas imagens foram de personagens principais contidos nas narrativas de tradição oral, como O pai do Manguê, Cumadre Fulorzinha, entre outros, que inclusive dão nome a essas narrativas.

Nas produções finais também houve a produção escrita de lendas e/ou mitos compartilhados na própria aldeia, como foi o caso da lenda de O menino de ouro:

O menino de ouro, minha vó diz que ele saía da cabeça da ladeira vinha rolando para o rio. O povo dizia que se pegasse a bola de ouro que era o menino ficaria rico, mas ela diz que as pessoas viam mas não conseguiam pegar porque eles se encantava quando não via eles na ponte, via eles por trás da casa onde tia menta morou ela diz que ainda hoje eles aparecem. (Aluna: Eliana Avelar da Silva).

Nesta lenda, a aluna revela a crença de que existe um menino encantado que percorre lugares específicos da aldeia, como a ladeira, a qual dá acesso à aldeia e o rio. Revela ainda passos a serem executados para receber uma riqueza por intermédio do menino encantado.

### **Considerações Finais**

Com base no que foi explorado neste trabalho, observamos que a educação escolar indígena brasileira e conseqüentemente a educação escolar potiguara passou por grandes e determinantes mudanças na sua organização



e objetivos. Isso tudo ocorreu devido a mobilizações sociais e políticas e de reflexões críticas para que os direitos dos povos indígenas fossem reconhecidos por meio da presença de líderes indígenas, a exemplo das constituintes de 88, na busca de garantir o fortalecimento de sua identidade, assim também de suas tradições, costumes e práticas culturais.

A escola nesse processo também passou por essas modificações, mas sabemos que muitas coisas ainda podem ser melhoradas. Partindo desse pressuposto, o ensino da literatura e das narrativas da tradição oral, em especial as narrativas mitológicas ou lendárias, que permeia a maioria das sociedades tradicionais, como as indígenas, se torna essencial para a vitalidade e identidade desses povos, assim também para a comunidade escolar de modo geral.

Trabalhar com algo do dia a dia do alunado faz com que eles se vejam como sujeitos de sua história, ou seja, como os próprios protagonistas dela. Por tudo isso, constatamos o quão importante é esse tipo de realização de projetos em sala de aula, uma vez que se trabalham tanto as suas memórias e experiências com tais narrativas, como promove o desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo como princípio o letramento literário como prática social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e Suas Tecnologias**. 2006, p. 81-96.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.





BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Vol 1. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriela Casimiro. (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, (Série Experiências Indígenas, n.2)2012.

260

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BAKKE, Lianete L. M. Braga. (Org.) **Cartilha Potiguara**; Língua Portuguesa. Baía da Traição-PB: Governo do Estado da Paraíba, MEC / FNDE, 2002.

MARQUES. C. F (org.). **Lendas e causos do Povo Potiguara**. Editora UFPB. João Pessoa, 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A Produção da Leitura na Escola: Pesquisas x Propostas**. 2 ed., São Paulo-SP. Ática, 2005.

ZINANI, Cecil; SANTOS, Salete; WAGNER, Tânia. **Leitura do texto literário: Poder e aquisição de conhecimentos**. Florianópolis: UFSC, 2007.

### **Milena Veríssimo Barbosa**

milahverissimo@gmail.com

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL, pela Universidade Federal da Paraíba.

### **Luciane Alves Santos**

luciane.ufpb@gmail.com

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, com estágio na Université Paris IV- Sorbonne. Mestre em Estudos Literários pela - Unesp - FCL/Araraquara. Graduação em Letras, Português/Francês pela Unesp - FCL/Araraq. Experiência no magistério superior, na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa e Teoria da Literatura, pelo departamento de Letras/Campus IV.

Recebido em: 03/09/2018

Aprovado em: 19/10/2018



# Geogebra 3D: Relato de uma experiência na superação de dificuldades de aprendizagem em geometria espacial

Lucio Souza Fassarella  
Rosângelo Jesus da Rocha

261

**Resumo:** O presente artigo discute brevemente a utilização do computador nas aulas de matemática e descreve uma experiência no ensino de Geometria com o uso do software de geometria dinâmica Geogebra 3D, realizada no ano de 2018 em turmas do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Machado de Assis, cidade de Teixeira de Freitas–BA. O desenvolvimento e as contribuições da proposta foram analisados qualitativamente com base na observação participante e nos depoimentos escritos pelos alunos; também comparamos os desempenhos das turmas nas avaliações que antecederam e sucederam a utilização do Geogebra 3D. A experiência mostrou que o Geogebra 3D pode contribuir efetivamente para aprendizagem dos saberes matemáticos relacionados à Geometria Espacial, além de promover o envolvimento ativo e reflexivo dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Geometria Espacial. Software Geogebra 3D.

## Geogebra 3D: Report of an experience in overcoming learning difficulties in Spatial Geometry

**Abstract:** This article briefly discusses the use of the computer in mathematics classes and describes an experience in the teaching of Geometry with the use of Geogebra 3D software carried out in 2018 in classes of the 3rd year of high school Colégio Estadual Machado de Assis, at Teixeira de Freitas–BA. The development and contributions of the proposal were qualitatively analyzed based on participant observation and reports written by the students; we also compared the performances of the classes in the evaluations that preceded and succeeded the use of Geogebra 3D. The experience has shown that Geogebra 3D can effectively contribute to the learning of mathematical knowledge related to Spatial Geometry, in addition to promoting the active and reflexive involvement of the students.

**Keywords:** Mathematics Teaching. Spatial Geometry. 3D Geogebra Software.

## INTRODUÇÃO

A evolução científica e tecnológica das últimas décadas permitiu novas possibilidades de sociabilidade e transformou as noções de tempo e espaço. O dinamismo trazido pelo mundo pós-moderno possibilitou que o processo de ensino-aprendizagem extrapolasse o ambiente da sala de aula e acontecesse em outros momentos, espaços e em diversos modos de interação social. Computadores, calculadoras gráficas, softwares educativos, programas de interface e o acesso à Internet ensejam diversas discussões na área da



educação, especialmente relacionadas às mudanças curriculares, ao papel do professor, às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem e as possibilidades dos recursos tecnológicos funcionarem como instrumentos didáticos na sala de aula.

Particularmente, o ensino da matemática na Educação Básica tem ocupado um espaço privilegiado nos debates dos grandes centros acadêmicos de todo mundo. Essas discussões levam educadores a refletir sobre qual didática deve ser adotada para que o processo de aprendizagem seja mais interessante e significativo para os alunos, em comparação ao ensino tradicional caracterizado pelo *Paradigma do Exercício*:

[...] Cotton (1998) notou que a aula de matemática é dividida em duas partes: primeiro, o professor apresenta algumas e técnicas matemáticas e, depois, os alunos trabalham com exercícios selecionados. Ele também observou que existem variações nesse mesmo padrão: há desde o tipo de aula em que o professor ocupa a maior parte do tempo com exposição até aquela em que o aluno fica a maior parte do tempo envolvido com resolução de exercícios. De acordo com essas e muitas outras observações, a **educação matemática tradicional se enquadra no paradigma do exercício**. Os exercícios são formulados por uma autoridade externa à sala de aula. Significa que a justificação da relevância dos exercícios não é parte da aula de matemática em si mesma. Além disso, a premissa central do paradigma do exercício é que existe uma, e somente uma, resposta correta (SKOVSMOSE, 2000, p. 1-2, grifo nosso).

Para Ramal (2002), o professor deve desprender-se de antigas concepções tidas como prontas e acabadas e abrir-se à investigação, superando preconceitos que surgem na cultura escolar e criam resistências à modificação das práticas didáticas:

O arquiteto cognitivo é um profissional; portanto, supera largamente a concepção limitada de mestre como resultado exclusivo de uma vocação ou um dom natural e as perspectivas intuitivas do magistério, para constituir-se como professor interessado pela evolução de seu saber pedagógico, que é específico e construído por múltiplas variáveis (RAMAL, 2002, p. 191).



Diante dessa problemática, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir para ampliar os espaços de aprendizagem:

Hoje sabemos que esses instrumentos podem facilitar a ocorrência desse ciclo e gerar novos ambientes de aprendizagem, que envolvem mentes humanas, redes de armazenamento, de transformação, de produção e de disseminação de informação e conhecimentos. Essas tecnologias da inteligência facilitam a criação de ambientes informatizados, ricos em códigos simbólicos, em representações de imagens, sons e movimentos e, quando adequadamente utilizados, poderão contribuir para a criação de micromundos ecológicos nos quais alunos possam interagir entre si, formular e testar hipóteses, estabelecer relações, produzir simulações rápidas e fáceis, construir conhecimentos que tenham correspondências com sua forma de pensar e compreender os fenômenos da natureza e os fatos da vida (MORAES, 1997, p.219).

263

O simples uso do computador, do celular ou de outros recursos tecnológicos não garante aprendizagem, por mais promissor que isso possa ser. É necessário que o professor tome providências adequadas para que sua inserção na sala de aula realmente favoreça o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas – seja facilitando, ampliando ou aprofundando as possibilidades de abordagem dos tópicos curriculares, seja transformando o espaço escolar na direção de um ambiente mais interessante, criativo e significativo para os alunos.

Borba (1999) discute um artigo do russo Tikhomirov (1981), no qual são apresentadas três teorias acerca de como os computadores podem afetar a cognição humana e, conseqüentemente, a educação. A primeira teoria apresentada é chamada *substituição*, em que o computador é visto como algo que substitui o ser humano. O argumento de sustentação dessa teoria se baseia na afirmação de que o computador geralmente obtém resultados com menos erros do que as pessoas. Para Tikhomirov, essa teoria deve ser descartada, uma vez que não considera os processos complexos utilizados pelo ser humano para a resolução dos problemas, os quais são significativamente diferentes dos procedimentos realizados nos computadores. A segunda teoria é chamada *suplementação*, que sustenta a ideia de que o



computador complementa o ser humano numa relação de justaposição, resolvendo problemas difíceis para as pessoas solucionarem. Essa teoria também deve ser descartada pois considera apenas os aspectos quantitativos da resolução de problemas, além de decompor o pensamento em partes sem levar em conta a complexidade do conhecimento em sua completude (BORBA, 1999). A última teoria é chamada *reorganização* pois, para ela, o computador pode influenciar retroativamente o pensamento humano. Esta última concepção descreve o modo como o uso do computador pode ser mais efetivo no processo de ensino-aprendizagem, posto que indica a possibilidade do professor elaborar *situações didáticas*<sup>1</sup> nas quais os alunos trabalhem os *conceitos*<sup>2</sup> de maneira realmente *interativa*. Em particular, os alunos podem utilizar softwares matemáticos para explorar conjecturas até chegarem à formulação de uma definição ou à descoberta de um teorema.

Atualmente, diversos recursos e meios tecnológicos inovam a forma de se ensinar a matemática. Neste artigo apresentamos nossa experiência com o uso do software Geogebra 3D no ensino de conceitos de geometria espacial, realizada em 2018 pelo primeiro autor no Colégio Estadual Machado de Assis (CEMAS), localizado em Teixeira de Freitas – BA. Especificamente, empregamos o recurso com o objetivo de melhorar a aprendizagem de alunos do 3º ano do ensino médio do turno matutino da escola na expectativa de minimizar as dificuldades que emergiram no estudo de geometria espacial.

O Geogebra 3D é um software de geometria dinâmica, ou seja, um software para construção de figuras geométricas que permite o usuário manipular as figuras com atualização em tempo real de elementos secundários. Ele está disponível na Internet no endereço<sup>3</sup> <<https://www.geogebra.org/?lang=pt>>, podendo ser baixado e instalado em computadores ou *smartphones* gratuitamente. Sendo bastante intuitivo, com

---

1 Conforme Pais (2001), a *situação didática* é formada pelas múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre o professor, os alunos e o saber, com finalidade de desenvolver atividades voltadas para o ensino e para a aprendizagem de um conteúdo específico.

2 Conforme Pais (2001), *conceitos* são ideias gerais e abstratas desenvolvidas no âmbito de uma área específica de conhecimento, criados para sintetizar a essência de uma classe de objetos, situações ou problemas relacionados ao mundo-da-vida.

3 Acesso em 11 de jun. 2018.



comandos e tutorial em Língua Portuguesa, pudemos constatar que os alunos aprendem rapidamente a utilizar seu recursos básicos.

## **RELATO DA EXPERIÊNCIA**

### **Aspectos metodológicos**

O trabalho desenvolvido teve a forma de um breve estudo de caso do tipo qualitativo, para o qual foram coletados dados de quatro tipos: (a) observações em sala de aula, realizadas pelo próprio professor-pesquisador; (b) resoluções dos alunos para os problemas propostos; (c) impressões dos alunos a respeito das atividades realizadas, coletadas na forma de um texto solicitado após o término das atividades; e (d) os resultados de uma avaliação de conhecimentos realizada pelos alunos após a experiência.

Os dados foram sistematizados e analisados na perspectiva de conhecermos as repercussões da experiência, delineadas em três categorias: comportamento dos alunos, impressões relativas às atividades realizadas, rendimento escolar.

### **Campo de pesquisa**

O CEMAS tem sua localização privilegiada para atender alguns bairros carentes da cidade de Teixeira de Freitas. Os alunos dos bairros Liberdade 1 e 2, São Lourenço, Tancredo Neves, Ulisses Guimarães e Vila Vargas, em sua maioria, estudam nesse colégio. Essa unidade escolar oferta apenas o Ensino Médio e constatou-se, em consulta feita à secretaria da escola, que quase cem por cento dos alunos matriculados advém das escolas públicas municipais.

A experiência envolveu 147 alunos de cinco turmas do 3º ano do colégio ao longo da segunda parte do primeiro semestre do ano letivo de 2018.

### **Identificação do problema**

Durante as aulas de matemática no primeiro semestre deste ano (2018), antes do uso do Geogebra, um número significativo de alunos do 3º ano



apresentou dificuldades para compreender conceitos básicos da geometria espacial, tais como aquelas apresentadas por Pais (2001, p. 47):

Trabalhos realizados pelo Grupo de Geometria do IREM de Montpellier mostram a existência de dificuldades que o aluno pode ter no estudo da geometria espacial, quando é preciso realizar a leitura de um desenho em perspectiva, podendo haver confusão entre as particularidades dos traços do desenho em si e os elementos geométricos por eles apresentado. Estudos realizados por Baldy (1987) comprovaram que o desenho pode apresentar dificuldade à aprendizagem da geometria, sinalizando para a existência de obstáculos de natureza didática.

Especificamente, nos estudos sobre *retas paralelas, concorrentes, perpendiculares e reversas*, os alunos apresentaram dificuldades para identificar os diversos casos no espaço tridimensional. Eles também acharam difícil o conceito de *projeção ortogonal* e encontraram obstáculos nos cálculos das áreas superficiais e dos volumes dos poliedros. Em relação à altura da pirâmide, por exemplo, os alunos tiveram dificuldades em visualizar o triângulo retângulo formado pelo apótema do triângulo isósceles de uma das faces e a altura da pirâmide.

A partir do momento em que essas dificuldades se tornaram perceptíveis ao professor, foi pensada uma proposta de intervenção para o ensino da geometria espacial por meio do aplicativo Geogebra 3D. Essa proposta mostrou-se viável pelo fato da maioria dos alunos (mais de 80%) possuir celular ou *smartphone*, sendo que os demais se dispuseram a usar aparelhos de algum membro da família.

A proposta assumiu a forma de uma sequência de atividades realizadas em sala de aula que tiveram a forma de construções geométricas ou resolução de problemas com o Geogebra 3D, precedida por uma instrução sobre o uso do software. Consideramos não haver nada de especial nas atividades em si mesmas, de modo que limitamos a apresentar duas como ilustração.

## Desenvolvimento

Numa aula realizada no laboratório de informática da escola empregamos equipamento de multimídia disponível para explicar a utilização



do aplicativo. Cabe mencionar que constatamos algumas diferenças entre o software executado no computador e o aplicativo executado no celular, o que nos requereu algumas adaptações. Para extrapolar as noções básicas apresentadas pelo professor, os alunos foram motivados a explorar os recursos do aplicativo por meio de vídeo aulas do Youtube<sup>4</sup>. Aos poucos, os alunos foram se familiarizando com o aplicativo e passaram a utilizá-lo naturalmente nas aulas de matemática.

A orientação sobre o uso do Geogebra 3D foi conduzida trabalhando simultaneamente os conceitos geométricos que haviam sido estudados anteriormente. Após um período de cerca de três semanas da introdução do Geogebra 3D nas salas de aula, pedimos para os alunos escreverem sobre sua experiência com o uso do aplicativo. Esses relatos nos serviram para avaliar a proposta e deles extraímos os trechos representativos comentados abaixo.

Os alunos perceberam dificuldades variadas no domínio do Geogebra 3D, mas nenhum registou insucesso: todos aprenderam o suficiente para realizar as atividades e, em geral, gostaram do trabalho realizado. Por exemplo, o discente GL (3º ano D) afirmou que não teve dificuldade em trabalhar com o aplicativo após assistir as videoaulas no Youtube. O discente AP (3º ano C) afirmou que “o programa traz uma interface muito complicada a primeira vista, mas ao ir se aprofundando no trabalho proposto pelo professor, percebemos o contrário”. Já o discente DS (3º ano D) reconheceu não ter dominado completamente os recursos do aplicativo, mas elogiou a iniciativa mesmo assim. O discente HLO (3º ano C) relatou que preferiu fazer no computador as atividades propostas para casa, pois julgou ser mais fácil.

Foram realizadas diversas atividades ao longo da experiência, duas das quais envolveram a construção de poliedros conforme descrevemos a seguir. Essas atividades foram estruturadas numa sequência de tarefas que remetem os alunos à exploração dos objetos, à identificação dos seus componentes e

---

4 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PxaLuRz5mD0>,  
<https://www.youtube.com/watch?v=M0uHogBqXiU>,  
<https://www.youtube.com/watch?v=HYSteOfJhnk>,  
<https://www.youtube.com/watch?v=iipveZIL9IE> >. Acesso em: 11 de jun. 2018.

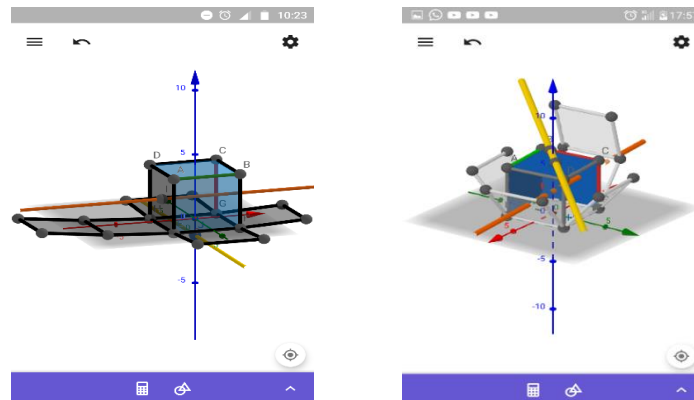




suas propriedades, bem como de alguns conceitos geométricos em foco, dentre os quais: retas, concorrentes e reversas; ângulos agudo, reto e obtuso; planos; projeção ortogonal; planificação; área e volume.

Na primeira atividade, propusemos aos alunos construir um cubo e nomear os seus vértices com as letras do alfabeto entre A e H, colocando nos vértices da face superior as letras A, B, C e D (conforme ilustrado nas Figuras 1). Em seguida, sugerimos que rotacionassem o sólido e, utilizando as movimentações necessárias, realizassem os seguintes procedimentos: [1] pintar de verde uma das arestas paralelas à aresta CD; [2] colorir de azul as faces que contém o vértice B; [3] construir em laranja uma reta perpendicular à face ADEH, que passe pelo centro desta face e, em seguida, nomear quais são as arestas reversas a ela; [4] construir em amarelo uma reta paralela ao plano EFGH, que não contenha nenhuma aresta do cubo; [5] planificar o objeto; [6] calcular a área superficial e o volume do cubo.

**Figuras 1** – Imagens de construções geométricas dos alunos

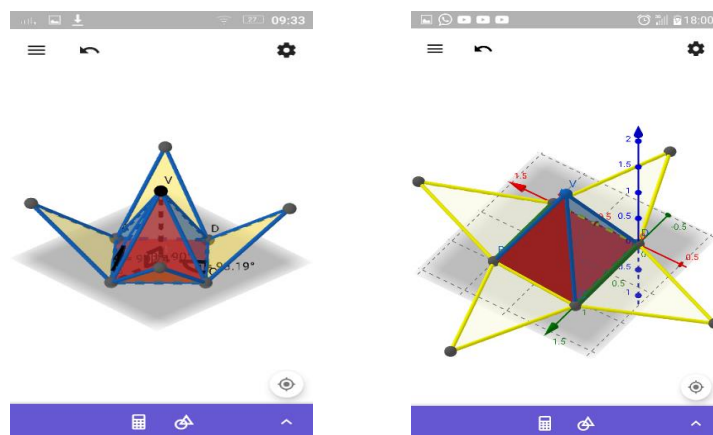


Fonte: arquivos do autores.

Na segunda atividade, solicitamos os alunos construírem uma pirâmide de base quadrilátera ABCD e depois demos as seguintes instruções: [1] pintar de verde as arestas perpendiculares aos segmentos BC e AD; [2] calcular o apótema dos triângulos formados pelas faces da pirâmide; [3] colorir em vermelho a face da Pirâmide que possui o maior número de vértices; [4] nomear os ângulos internos das faces desse objeto; [5] planificar a pirâmide; [6] calcular a área e o volume da pirâmide; [7] verificar se a pirâmide construída possuía as faces laterais em forma de triângulos isósceles ou equiláteros. A

Figura 2 mostra construções de alguns alunos a partir das atividades sugeridas.

**Figuras 2** – Imagens de construções geométricas dos alunos



Fonte: arquivos do autores.

### Impressões dos alunos

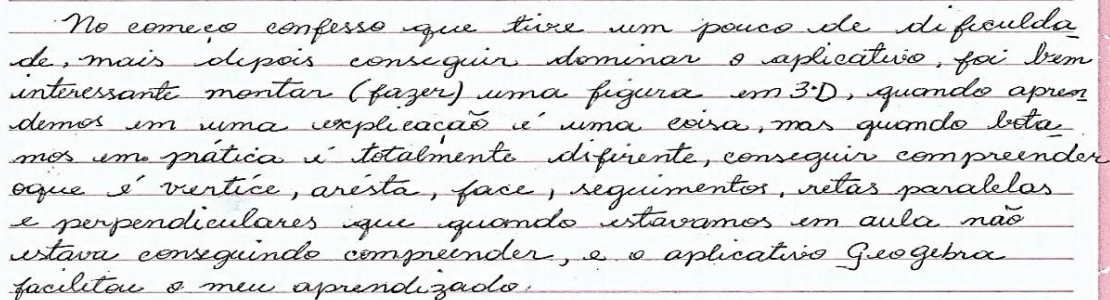
Com o emprego do Geogebra 3D, os alunos em geral perceberam mais claramente os conceitos de geometria trabalhados. A manipulação dos poliedros de maneira virtual ajudou a minimizar a dificuldade na leitura dos objetos geométricos e melhorou o desempenho dos alunos na atividade avaliativa envolvendo a resolução de problemas aplicada após a experiência. Em síntese, eles relataram que as atividades com o Geogebra 3D os ajudou a perceber de forma mais clara os conceitos da disciplina, que aprenderam melhor e que gostaram de usar o software. Eles se envolveram mais nas aulas e isso refletiu objetivamente na melhora dos resultados nas avaliações, mostrados abaixo.

Também observamos que a maioria dos alunos progrediu satisfatoriamente no manejo do Geogebra e que o recurso repercutiu positivamente no aprendizado ao longo das aulas. Isso está de acordo com as impressões dos próprios discentes, como ilustram os relatos que seguem na Figura 3, Figura 4 e Figura 5.

O discente RO aponta suas dificuldades iniciais em manipular o aplicativo, mas fica claro que isso não configurou obstáculo para ele usá-lo. Na

sua opinião, os recursos do Geogebra 3D trouxeram uma maior compreensão da geometria espacial, atenuando as dificuldades na abstração do conteúdo e possibilitando uma aprendizagem mais prática e reflexiva.

**Figura 3** – relato do discente RO



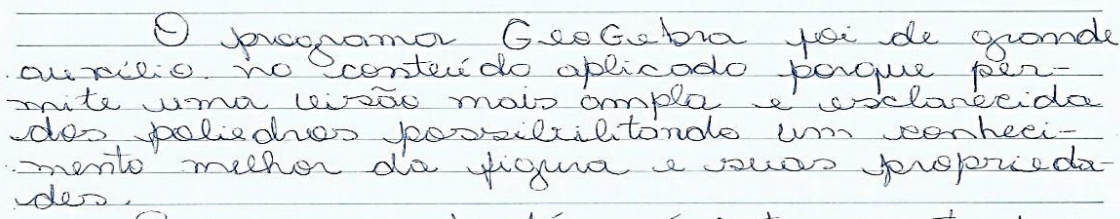
No começo confesso que tive um pouco de dificuldade, mais depois conseguir dominar o aplicativo, foi bem interessante montar (fazer) uma figura em 3D, quando aprendemos em uma explicação é uma coisa, mas quando trabalhamos em prática é totalmente diferente, conseguir compreender o que é vértice, aresta, face, segmentos, retas paralelas e perpendiculares que quando estávamos em aula não estava conseguindo compreender, e o aplicativo Geogebra facilitou o meu aprendizado.

270

Fonte: Arquivos dos autores.

A discente SL afirma que o programa auxiliou em sua aprendizagem e ampliou seus conhecimentos geométricos.

**Figura 4** – Relato do discente SL

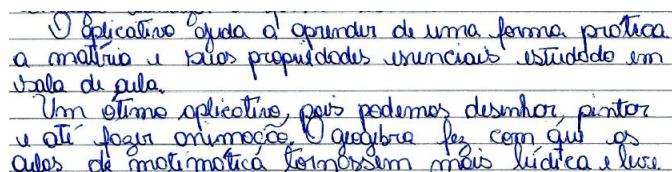


O programa GeoGebra foi de grande auxílio no conteúdo aplicado porque permite uma visão mais ampla e esclarecida dos poliedros possibilitando um conhecimento melhor da figura e suas propriedades.

Fonte: Arquivos dos autores.

O discente BS (3º ano B) escreveu que o uso do aplicativo atribuiu às aulas de matemática um tom lúdico e “leve”, uma vez que essa ferramenta possibilitou desenhar, pintar e animar as figuras geométricas:

**Figura 5** – Relato do discente BS



O aplicativo ajuda a aprender de uma forma prática a matéria e suas propriedades principais estudada em sala de aula.  
Um ótimo aplicativo, pois podemos desenhos, pintar e até fazer animações. O geogebra fez com que as aulas de matemática fossem mais lúdica e leve.

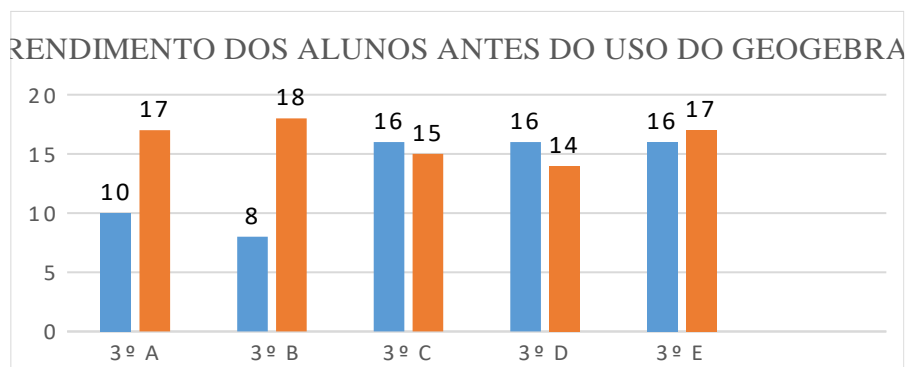
Fonte: Arquivos dos autores.



## Resultados

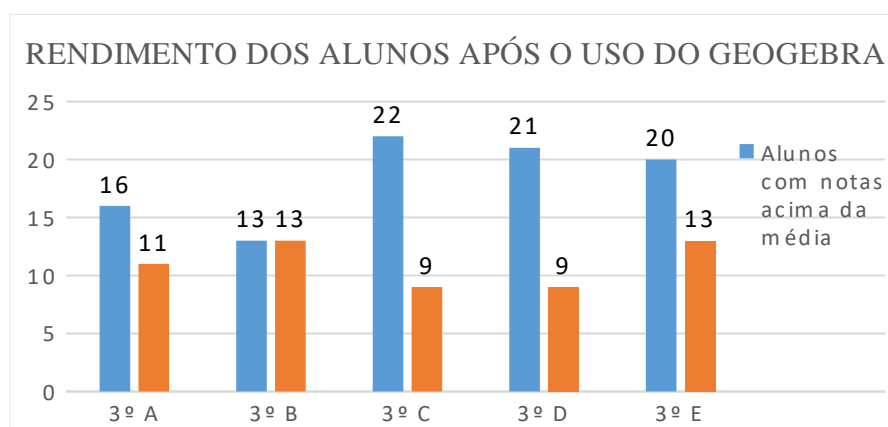
Antes das atividades com o Geogebra 3D, do total de 147 alunos em todas as turmas, apenas 66 obtiveram notas acima da média (45%, aproximadamente). Depois da realização das atividades, o total de alunos que obteve nota acima da média subiu para 92 (62%, aproximadamente). Os gráficos das Figuras 5 e 6 trazem esses dados e mostram que algumas turmas têm desempenho significativamente diferentes (antes e depois das atividades com o Geogebra 3D), mas o rendimento melhorou em todas elas. É curioso notar que a proporção do número de notas acima da média em relação ao número de notas abaixo da média aumentou em algo próximo da média 44% nas turmas, excetuando o 3º ano E, na qual o aumento dessa proporção foi de aproximadamente 61% – ou seja, nessa turma a melhora no desempenho em decorrência das atividades com o Geogebra 3D foi significativamente maior em comparação com as demais turmas.

**Figura 6** – Gráfico do rendimento dos alunos antes das atividades com o Geogebra 3D



Fonte: arquivos dos autores.

**Figura 7** – Gráfico do rendimento dos alunos após as atividades com o Geogebra 3D



Fonte: arquivos dos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Para esse autor, a formação do professor não se dá por acúmulo de saberes, mas pela reflexão sobre suas práticas. A reflexão crítica sobre seus atos e experiências cotidianas possibilita a construção e a reconstrução de sua identidade profissional. Dessa forma, pensar o papel do professor é aceitar em sua formação que as mudanças são constantes, que novos paradigmas surgem e que estes podem estar ancorados em outras bases ou dinâmicas, mesmo quando não rompem as estruturas precedentes.

Aqui, mostramos que o Geogebra 3D possibilita ao professor realizar aulas mais dinâmicas, interativas, atrativas e, geralmente, mais significativas para seus alunos. Em nossa experiência com esse aplicativo, verificamos que a manipulação dos poliedros de maneira virtual reduziu a dificuldade dos alunos na leitura dos objetos geométricos, facilitou a compreensão dos conceitos de geometria e melhorou o desempenho nas atividades avaliativas envolvendo a resolução de problemas. Tais resultados concordam com os resultados das

pesquisas do *Grupo de Pesquisa em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática* (GPIMEM),

Quem já trabalhou de forma mais constante com a informática educativa sabe que, de modo geral, é verdade que alunos ou professores que participam de cursos ganham novo ímpeto com o uso da informática, caso possíveis medos iniciais sejam superados (BORBA e PENTEADO, 2015, p.15-16).

273

Considerando nosso caso como típico, podemos dizer que o uso da tecnologia digital como recurso didático nas aulas de matemática é uma realidade possível e promissora na maioria das escolas públicas, visto que há disponibilidade de um variado número de softwares e aplicativos gratuitos que podem ser utilizados em computadores pessoais, celulares ou *smartphones* – dispositivos amplamente difundidos na sociedade contemporânea. Naturalmente, a inclusão das TICs na cultura escolar deve ajustar suas finalidades aos interesses educacionais, bem como aos objetivos específicos da disciplina e às características dos alunos. Partindo desses pressupostos, foi o que fizemos com surpreendente sucesso.

Diante do desenvolvimento contínuo dos dispositivos eletrônicos e das inovações nas áreas da comunicação, tratamento de informação e manipulação de dados, é importante que os professores e pesquisadores na área da educação se empenhem para descobrir como esses recursos podem contribuir para o ensino. Mais do que uma opção, tal empenho é necessário para garantir que a escola não se torne uma instituição anacrônica, desconectada da realidade social. A formação continuada pode contribuir muito nesse esforço, particularmente porque não é possível esgotar o tema na formação inicial. Assim, é pertinente registrar que a iniciativa relatada surgiu a partir das discussões desenvolvidas no primeiro semestre de 2018 no âmbito das disciplinas cursadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *campus* São Mateus. Embora as atividades desenvolvidas tenham sido relativamente simples, o conhecimento compartilhado com professores e colegas do mestrado foi fundamental para que pudéssemos elaborá-las, para



que nos sentíssemos desafiados e tivéssemos a confiança necessária para colocá-las em prática.

A aplicação da informática no ensino de matemática não é mero modismo, mas uma das mais importantes tendências da Educação Matemática:

Trabalhar com os computadores abre novas perspectivas para a profissão docente. O computador, portanto, pode ser um problema a mais na vida já atribulada do professor, mas pode também desencadear o surgimento de novas possibilidades para o seu desenvolvimento como profissional da educação (BORBA e PENTEADO, 2015, p. 15-16).

Entretanto, inserir um novo recurso na própria prática docente requer do professor estudo minucioso para compreender seu funcionamento e possíveis aplicações didáticas, o que inclui conhecer experiências bem sucedidas e testar propostas numa atitude investigativa e reflexiva. Com este trabalho, esperamos ter contribuído para isso. Quanto ao professor que aplicou as atividades e também coletou os dados da pesquisa, o uso da tecnologia trouxe muitos desafios, mas também muita satisfação e realização profissional. Para nós, foi desafiador sair da zona de conforto, das aulas programadas, previsíveis e controláveis para nos aventurar numa situação nova, que naturalmente traria imprevistos e nos requereria avaliação constante, além da postura investigativa. Contudo, os resultados nos motivam a prosseguir o ensino nessa direção – que nos parece promissora, já que conta com o apreço dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho. Tecnologias Informáticas na Educação Matemática e a reorganização do pensamento. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisas em educação Matemática: concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, pp. 285-295.

BORBA, M. C.; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORAES, Cândida Moraes. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997.



NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

275

SKOVSMOSE, O. **Cenários para Investigação**. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635>>. Acesso em: 11 de jun. 2018

TIKHOMIROV, O. K. The Psychological Consequences of Computerization. In: WERTSCH, K. V. (Ed.) **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe. Inc, 1981. p. 256 – 278.

### **Lucio Souza Fassarella**

lucio.fassarella@ufes.br

Graduado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996), mestre em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1998) e doutor em Física pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (2002). Atualmente, é professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), lotado no Departamento de Matemática Aplicada (DMA) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pesquisa em Matemática e Física, especialmente em temas relacionados a Mecânica Quântica.

### **Rosângelo Jesus da Rocha**

rosangeloml@hotmail.com

Possui especialização em Letra e Literatura Brasileira pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá- RJ. Licenciado em Letras com Habilitação em Português/Inglês e literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, graduado em Matemática. pela Universidade Metropolitana de Santos. Atualmente é professor - concursado do Centro Educacional Machado de Assis. Possui experiência na área da educação, com ênfase em Matemática e Português. Interessa-se por estudos sobre História da Educação Matemática.

Recebido em: 16/06/2018

Aprovado em: 13/08/2018





# Informações aos autores

---



## INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

277

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

