Ione da Silva Guterres
Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira
(Orgs.)

Diálogos Interdisciplinares na Educação Básica

científica digital

EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA
Guarujá - São Paulo - Brasil
www.editoracientifica.com.br - contato@editoracientifica.com.br

Diagramação e Arte
Equipe Editorial
Imagens da Capa
Adobe Stock - 2023
Revisão
Os Autores

Edição © 2023 Editora Científica Digital
Texto © 2023 Os Autores
1ª Edição - 2023
Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais pela edição e projeto gráfico. Os autores detêm os direitos autorais dos seus respectivos textos. Esta obra foi licenciada com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou em partes, desde que seja citada a fonte, com os créditos atribuídos aos autores e obrigatoriamente no formato Acesso Livre (Open Access) e sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma. É proibida a catalogação em plataformas com acesso restrito e/ou com fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536 Diálogos interdisciplinares na educação básica / Ione da Silva Guterres (Organizadora), Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira (Organizadora). – Guarujá-SP: Científica Digital, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-5360-469-8
DOI 10.37885/978-65-5360-469-8

1. Educação básica. I. Guterres, Ione da Silva (Organizadora). II. Oliveira, Josélia de Jesus Araújo Braga de (Organizadora). III. Título.

CDD 371

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação básica

E-BOOK
ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA
2023

Ione da Silva Guterres
Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira
(Orgs.)

Diálogos interdisciplinares na educação básica

1ª EDIÇÃO

científica digital

2023 - GUARUJÁ - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Profª. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Profª. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Profª. Dra. Clara Mockdece Neves
Profª. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Profª. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Profª. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Profª. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Profª. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Profª. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Profª. Dra. Maria Cristina Zago
Profª. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Octávio Barbosa Neto
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Profª. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Profª. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, sendo aprovados na revisão por pares e indicados para publicação.

Nota: Esta obra é uma produção colaborativa, tornando-se uma coletânea com reservas de direitos autorais para os autores. Alguns capítulos podem ser derivados de outros trabalhos já apresentados em eventos acadêmicos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é exclusiva dos/as respectivos/as autores/as, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco dos organizadores e membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra constituiu-se a partir de um processo colaborativo entre docentes e discentes egressos da 5ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Resultado de ações de incentivo à pesquisa que congregam pesquisadores e orientadores das mais diversas áreas do conhecimento no âmbito da Educação Básica, desenvolvendo pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Nesse contexto, esta coletânea está estruturada em doze capítulos, compostos pelas seguintes áreas de conhecimento: Metodologias de Ensino (Ciências, Língua Inglesa e Matemática); Educação Inclusiva (deficientes auditivos, negros, gênero e outros); Alfabetização; Mídias e Tecnologias.

Cabe ressaltar que, a obra intitulada: **"Diálogos Interdisciplinares na Educação Básica"**, discursa sobre a Educação Básica a partir de diálogos interdisciplinares e contextuais. Diálogos que evidenciam as especificidades da formação de professores do ensino básico, frente à gestão deste ensino (da Educação Infantil ao Ensino Médio). O que consideramos produtivo e relevante nesta obra é o esmero, na escrita de cada autor (a), para tornar visível o poder dos sujeitos pedagógicos críticos que superam as dificuldades e adversidades durante a gestão do ensino no cotidiano educativo.

Ademais, são apresentadas experiências teóricas e empíricas que podem ser utilizadas em diferentes contextos educacionais com a finalidade de fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, por meio da produção e socialização de conhecimentos das diversas áreas dos Saberes e Fazeres Educacionais que podem ser utilizados na Educação.

Agradecemos aos autores pelo empenho, disponibilidade e dedicação para o desenvolvimento e conclusão dessa obra. Esperamos também, que esta obra sirva de instrumento didático-pedagógico para estudantes e professores dos diversos níveis de ensino em seus trabalhos, e demais interessados pela temática.

Ione da Silva Guterres

Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira

SUMÁRIO

Capítulo 01

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Dayse Costa dos Santos; Delza Cristina Pinheiro; Elisangela Santos de Amorim

10.37885/231014891 9

Capítulo 02

A IDENTIDADE LEITORA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iranilde do Rosário Gomes; Raniele Sampaio Costa; Marize Barros Rocha Aranha

10.37885/231014816 30

Capítulo 03

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E A SUA RELEVÂNCIA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SURDEZ

Disraely da Silva Machado Fernandes; Kaciana do Nascimento Silveira Rosa

10.37885/231014768 50

Capítulo 04

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS APRESENTADAS NO PLANO EDUCACIONAL DO ESTADO DO MARANHÃO

Katiane de Jesus Souza; Aline Borges da Silva; Mariana Guelero do Valle

10.37885/231014888 68

Capítulo 05

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MITOS, CRENÇAS E FALÁCIAS

Luiz Máximo Lima Costa; Luciana Rocha Cavalcante

10.37885/230512998 85

Capítulo 06

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES REFLEXIVOS PARA A INTERAÇÃO E A BRINCADEIRA

Ione da Silva Guterres; Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira; José Carlos de Melo

10.37885/230512994 103

Capítulo **07**

NA EDUCAÇÃO INFANTIL SE APRENDE BRINCANDO: PRÁTICAS LÚDICAS COM TEATRO DE ANIMAÇÃO UTILIZANDO FANTOCHES

Ana Cristina Souza Silva; João Fortunato Soares de Quadros Junior

10.37885/230613247 120

Capítulo **08**

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: ORIENTAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ilana Silva Sousa; Antonio de Assis Cruz Nunes

10.37885/231014813 140

Capítulo **09**

O ENSINO DE CIÊNCIAS INCLUSIVO: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS PUBLICAÇÕES DO PPGEEB/UFMA SOBRE O CENÁRIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO MARANHENSE

Evene Thais Austriaco Coelho; Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

10.37885/231014776 154

Capítulo **10**

O ENSINO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DO APLICATIVO GEOTHEKE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Israel Alves de Ananias Medeiros; Raimundo Luna Neres

10.37885/230713769 175

Capítulo **11**

REFLEXÕES SOBRE AS COMPREENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo; Maria José Albuquerque Santos

10.37885/230813954 196

Capítulo 12

RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA UEB DÍLSON RAMOS BESSA

Katiúcia Ermiza Moreira da Silva Pereira; Antonio de Assis Cruz Nunes

doi 10.37885/230513000 212

SOBRE AS ORGANIZADORAS 227

ÍNDICE REMISSIVO 228

01

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Dayse Costa dos Santos
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Delza Cristina Pinheiro
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Elisangela Santos de Amorim
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/231014891

INTRODUÇÃO

A educação para as relações Étnico-Raciais ainda enfrenta muitos desafios, seja na produção de materiais didáticos que sirvam de suporte à prática educativa, seja na formação de professoras e professores ou ainda em sua implantação nas escolas. Embora passados mais de vinte anos da promulgação da Lei de n.º 10.639/2003, o desafio se mostra ainda mais complexo, pois é preciso materializar a exigência das escolas no que diz respeito à difusão da história e da cultura da população afro-brasileira e africana na perspectiva de combate ao racismo no Brasil (Gomes, 2012).

Munanga (2005) descreve que, levando em conta que vivemos em um país com diferentes culturas que se refletem no cotidiano escolar, é importante tratar a questão racial na escola para que se crie um espaço plural com pessoas que não reproduzam os preconceitos existentes. É essencial que as pessoas que trabalham no ambiente escolar estejam preparadas com alternativas e práticas educativas que combatam o racismo, formando assim cidadãos que saibam conviver com as diferenças.

Em consonância com a trajetória histórica de lutas e conquistas de políticas de afirmação, a Lei n.º 10.639/2023, foi sancionada, instituindo a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. A mudança estrutural proposta por essa legislação abriu caminhos para a construção de uma educação antirracista que busca uma ruptura epistemológica e curricular, tornando-se pública e amparada em Lei a luta sobre a pauta afro-brasileira e africana, tornando legítimo o falar sobre essas temáticas.

Compreendemos que com a Lei n.º 10.639/03 infere-se à educação brasileira a obrigação de uma educação antirracista que supere as práticas de discriminação raciais. No entanto, segundo Gomes (2012), observamos que nas instituições de ensino, especialmente na educação básica, a validação da lei não tem se efetivado por uma série de razões, que incluem: aquelas de responsabilidade dos órgãos superiores e as que envolvem os segmentos internos que compõem a escola. O que se percebe, mesmo após a criação da referida lei, é a permanência de uma escola reprodutora das desigualdades e dos preconceitos presentes na sociedade.

Freire (1996) alerta-nos para a obrigação de assumirmos uma postura cautelosa contra todas as práticas de desumanização, o autor afirma que um dos saberes indispensáveis à prática educativa é nos assumirmos como sujeitos também da produção do saber, entende-se que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção.

É importante destacar que a postura cautelosa de Freire (1996) também se estende à necessidade de evitarmos a reprodução de relações de poder opressivas no ambiente educacional, ou seja, devemos estar atentos à forma como nos relacionamos com nossos alunos e como as estruturas institucionais podem influenciar essas relações. Além disso, entender que o conhecimento não é algo fixo e imutável, mas sim socialmente construído, nos leva a reconhecer a importância da diversidade de perspectivas e da valorização das diferentes formas de conhecimento e saberes que os alunos trazem consigo.

A proposta de nossa pesquisa está associada à necessidade de apresentar um diálogo de nossas inquietações como docentes que vivenciam, no dia a dia de nossas escolas, as práticas de racismo e seus enfrentamentos. Esperamos que esta investigação contribua para o desenvolvimento de ações para uma educação antirracista na educação e promova reflexões sobre a valorização da diversidade e respeito às diferenças. É fundamental ressaltar que o combate ao racismo e outras formas de discriminação devem ser uma preocupação de todos os segmentos da sociedade, e a educação básica tem um papel crucial nesse processo de conscientização e transformação social.

A partir desta investigação, esperamos contribuir para o desenvolvimento de ações e práticas educativas antirracistas na educação infantil, promovendo reflexões sobre a valorização e o respeito às diferenças no campo educacional maranhense. Para tanto, é importante ampliar os argumentos e as estratégias para combater o racismo e a discriminação nas escolas, levando em consideração a diversidade cultural e étnica do país.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O debate em torno da importância da formação de professoras e professores deve levar em consideração os anseios da sociedade, bem como os

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

objetivos que os grupos sociais almejam. Dessa forma, a inovação nas instituições educacionais não pode ser proposta sem levar em consideração tal realidade. Compreender o papel da educação em suas várias demandas, em especifico na educação antirracista tem sido um dos grandes desafios da educação formal (Jesus, 2000).

Segundo Munanga (2005), é direito dos (as) professores (as) ter a formação como necessidade essencial para a consolidação de uma educação antirracista, atendendo suas especificidades e garantindo, por lei, a reparação ao povo afro-brasileiro e a garantia de que seus saberes, cultura e ancestralidade sejam asseguradas enquanto direito.

Assim, corroboramos com Jesus (2000) na afirmação de que para as relações de gênero e etnia se tornarem um tema educacional, é necessária a formação inicial e continuada para sensibilizar e capacitar professores e demais profissionais da educação para liderar a reeducação das relações de gênero e etnia nos currículos de gestão de sala de aula. Por isso, para que a formação de professoras e professores e seus programas de treinamento sejam bem sucedidos, eles precisam incluir o estudo da pedagogia crítica sobre raça/etnia, classe, gênero e sexualidade relacionado a uma prática de justiça social (Jesus, 2000).

Tendo em vista a importância da educação formal para o desenvolvimento holístico do indivíduo, consideramos a Lei 10.639/2003 um marco no contexto educacional brasileiro, bem como a resolução do CNE nº 01, homologada em 17 de Junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consolidando novas abordagens e perspectivas com o objetivo de promover a inclusão desses povos, seus saberes e fazeres que ao longo do tempo foram invisibilizados e intencionalmente ocultados na historiografia brasileira, no campo da educação escolar.

Para Munanga (2005, p.63), "a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui um problema crucial", uma vez que é fundamental a conscientização para as questões étnico-raciais em sua prática educativa.

Brasil (2004) afirma que transmitir a história e a cultura afro-brasileira e africana é um parecer político que intervém diretamente na formação de

professores. Dessa forma, define-se o valor da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos como uma política de reparação histórica pelos danos às suas identidades originárias causados pelo processo de escravidão e marginalização. Brasil (2004), ressalta a necessidade de preparar professoras e professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Aqui destacamos a importância da formação reflexiva, aumentando sua capacidade de enfrentar as complexidades, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Percebemos a necessidade de que, através da formação inicial e continuada, a educação escolar possa se desenvolver embasada nos princípios definidos especificamente pela Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No que se refere à identidade e diversidade étnico-racial, essa formação possibilita aos profissionais da educação a compreensão das bases legais, dos fundamentos, bem como os permite adquirir conhecimentos necessários para sua atuação.

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que alteraram a Lei nº 9.394/96 (LDB), com a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos sobre a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, foram promulgadas na intenção de romper com as desigualdades presentes na sociedade. No entanto, para sua efetivação, compreendemos que as professoras e professores no âmbito da sala de aula são um instrumento essencial para a veiculação destes conhecimentos.

Por isso, para Libâneo (2005), a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Pimenta (1997) ainda destaca os saberes envolvidos na formação docente, sobretudo, o sentido pessoal dado à profissão por meio da construção e discussão de teorias que possibilitam um olhar crítico sobre a realidade com a intencionalidade de transformá-la.

No entanto, ao pensarmos em prática lembramos de uma ação sobre alguma coisa. Zabala (1998, p.16) afirma que "a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc.". Para o autor, a prática educativa faz parte do cotidiano de todos e acontece em diferentes contextos.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Nessa vertente, a prática educativa não está dissociada das relações sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade. Estamos inseridos em uma sociedade desigual, construída sobre relações sociais de confronto e exploração, razão pela qual a pedagogia não pode deixar de definir a direção que a ação educativa deve tomar e que tipo de pessoa ela pretende constituir (Libâneo, 2005).

Segundo Franco (2016), quando se trata de prática educativa, há uma concepção ligada à Pedagogia, na qual há uma base para o desenvolvimento da prática docente que faz parte desse trabalho. Essas similaridades entre prática pedagógica e educativa são bem mais compreendidas a partir da diferenciação entre o conceito de *poiesis* e o de *práxis*, Carr (1996). O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva.

Promoção de uma educação antirracista

O racismo está presente em todos os âmbitos conhecidos, assim, é preciso fazer com que as pessoas percebam que o preconceito é uma atitude que precisa ser denunciada, combatida e retirada de nossa sociedade. Dessa forma, as práticas educativas, a educação infantil e as relações étnico-raciais, são campos que se entrecruzam nesta pesquisa, uma vez que investigaremos como ocorrem as práticas educativas antirracistas no ambiente educacional infantil, cooperando com a valorização da cultura africana e afro-brasileira (Munanga, 2005).

O primeiro obstáculo de uma criança é o desenvolvimento de sua compreensão de identidade. Nesse sentido, as crianças negras precisam ser estimuladas a se enxergarem como negras, entenderem porque devem respeitar a imagem que têm de si mesmas e das outras pessoas.

A necessidade de uma educação antirracista foi uma conquista efetivada com a "implementação da Lei n.º 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras" (Cavalleiro, 2005, p.14). Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e bases de n.º 10.639/2003 promove a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, estabelecendo que os profissionais da educação operem para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos espaços escolares. A lei foi criada com a intenção de combater qualquer forma de racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana em nosso país (Brasil, 2004).

Para o andamento de nossa discussão, é necessário antes que definamos o racismo como:

> Um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tal como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (Gomes, 2005, p.52).

Munanga (2005) afirma que o termo racismo não se propagou ao acaso, ele é fruto da exploração dos povos colonizados, o que fez com que o racismo fosse promovido aos poucos durante a nossa história. Portanto, é importante ressaltar que desde a Idade Média o racismo, a discriminação e o preconceito estavam ligados primeiramente aos assuntos da religião, linguagem e/ou política, não estando pautados nas distinções biológicas ou raciais como acontece atualmente.

A definição de preconceito está associada ao seu prefixo "pré", combinando-se com o sufixo "conceito" para formar a palavra preconceito, que por sua vez é um substantivo abstrato que designa o ato de julgar previamente algo ou alguém que não se conhece ou não se sabe o significado. Isso inclui julgar alguém pela cor da pele, gênero, sexualidade, classe social, localização geográfica, aparência física, religião, comorbidades ou deficiências (Porfírio, 2023).

Não podemos acreditar que a lei por si só acabe com as práticas racistas em nossas escolas, já avançamos bastante, porém, a legislação possui algumas falhas. A lei não coloca ou estabelece suas metas ou estratégias para a qualificação docente no Ensino Superior e a formação de professoras e professores, o que faz com que ela se torne omissa e ocasione dificuldades futuras nas práticas educativas de nossos docentes em sala de aula.

Segundo Petronilha (2007, p.490), o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004, salienta que:

> [...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Segundo o Parecer nº 03/2004, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professoras e professores. É essencial valorizar a história e a cultura de cada comunidade, na intenção de combater preconceitos, racismo e discriminação contra a cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2004).

Contudo, Candau (2012) afirma que infelizmente ainda existem várias situações em que nossos alunos e alunas são objetos de racismo, rejeitados e muitas vezes excluídos no cotidiano escolar. Essa realidade nos impõe a urgência de se trabalhar as questões relacionadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais em nossas escolas. Gomes (2002, p.40), em consonância com Candau, acrescenta que:

> [...] isso fica mais evidente quando pensamos na especificidade do segmento negro e na sua relação com a educação escolar brasileira: a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. Quem de nós já não ouviu frases como: 'o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo'; 'o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento' (2002, p.40).

O silêncio sobre o racismo nas instituições escolares precisa ser combatido e quebrado, pois contribui com as discriminações de fenótipos entre crianças negras e brancas, entendidas como desigualdades naturais, logo, as escolas não podem negar a criança negra o direito de conhecer a sua história

(Cavalleiro, 2005). Segundo Gomes (2002, p.40), "As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentir horror de sua pele".

No movimento de pessoas negras, há muito tempo se debate o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, pois traz consigo consequências como as desigualdades e um sistema de opressão negacionista. A prática antirracista é urgente, não podemos ficar tímidos ou retraídos, e isso ressoa nas atitudes de nosso dia a dia (Ribeiro, 2019).

É necessário ressaltar que crianças, homens ou mulheres negras não são as únicas vítimas de opressão estrutural, muitos outros grupos sociais passam por opressões e experiências de discriminações (Ribeiro, 2019). Conforme Petronilha (2007), a educação antirracista tem por objetivo a formação de sujeitos empenhados em executar condições de igualdades nas atividades sociais, econômicas ou políticas. Em outras palavras, promover aprendizagens e ensino com a capacidade de reconhecimento e valorização das várias visões de mundo e de diferentes culturas que têm formado a nação. Partindo desta premissa, no ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), com o objetivo de concretizar o dever do poder público para com a educação em geral.

A LDBEN expressa em seu texto, no Artigo 26, o respeito à diversidade cultural, porém, o movimento negro não ficou totalmente contemplado com esse texto de caráter geral e iniciou uma ação para que ele fosse mais específico e garantisse a inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Assim, uma política de valorização teve início naquele contexto (Gomes, 2012).

Nesse sentido, os resultados da LDBEN foram muito positivos, pois com a alteração dos artigos 26-A e 79-B e com a promulgação da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial de educação básica. Além disso, o calendário escolar menciona o dia 20 de novembro em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Esse dia foi oficializado pela Lei de n.º 12.519 de 10 de novembro de 2011, como uma referência ao líder do Quilombo dos Palmares e a sua destruição em 20 de novembro de 1695 (Brasil, 2006).

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

A data relembra a morte de Zumbi dos Palmares, último líder do notório quilombo assassinado em 1695. Há muitos anos, o mês de novembro tem sido referência para atividades que inspiram a luta e resistência do povo negro, que historicamente tem sido os sujeitos principais no enfrentamento ao racismo articulado nas diversas esferas da sociedade. Brandão (2010, p.8) afirma que:

> A Lei n.º 10.639/03 normatiza o rompimento do véu que omite, reduz, dissimula e desrespeita os conhecimentos de africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros. Ao associar o estudo de História e Cultura Afro-brasileiras a todo o currículo escolar, a Lei possibilita a valorização e o reconhecimento não só de saberes e fazeres, mas, sobretudo, dos indivíduos e grupos que os operam.

Com base nessa informação, é possível constatar que a discussão em torno dessa proposta de superação e reinvindicações a respeito da pauta racial não deve se limitar somente ao movimento negro ou a estudiosos da temática, sendo necessário superar essa crença. A instituição escolar, responsável por garantir o direito da educação a todos os sujeitos, deverá se posicionar ao combate de qualquer forma de racismo, discriminação e preconceito (Brasil, 2006).

Assim, entendemos que para uma educação antirracista em nossas escolas, é necessário conhecer e problematizar a situação de discriminação racial, a realidade social, política e econômica dos negros, conforme assevera Gomes (2002):

> A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (Gomes, 2002, p.46).

Assim sendo, a discussão sobre a diversidade em nosso país, embora inicie seus diálogos no campo educacional nos anos 1990, é antiga e vem

acompanhada de resistências e histórias de lutas de vários grupos excluídos da sociedade, como indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos e outros povos oprimidos ou marginalizados pela sociedade (Petronilha, 2007). Segundo Nascimento (2003, p.96):

> A implementação da Lei nº. 10.639/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira se torne um conhecimento presente, efetivo e positivamente na sala de aula. Este conhecimento pretende se constituir hegemônico, no sentido de agregar um novo "centro" uma vez que a lei contesta a universalidade de um eurocentrismo. Trata-se de uma concepção diferenciada de "centro", que postula necessidade de explicitar a localização do sujeito no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social fundamentada na sua experiência histórica e cultural.

Libâneo (1998) partilha do pensamento de Nascimento ao afirmar que é preciso que a escola seja ativa e contribua para uma atitude ética de renomear os valores essenciais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos. Libâneo (1998, p.10) reforça que é necessário "ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categóricos de compreensão e apropriação da realidade". Freire (2011), corroborando com os ideais de liberdade em seu projeto sobre uma educação libertadora, afirma que a liberdade é que dá significado à prática educativa e que só pode ser alcançada por meio do diálogo livre e crítico dos educandos e que para se alcançar uma educação libertadora é necessário ter como meta principal a relação indissociável entre educação e conscientização.

Sendo assim, Freire (2011, p.12) informa que "todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando." Morin (2009) atesta este pensamento ao afirmar que o ensino para formar o homem, na intenção de aprimorar essas qualidades, é aquele que é dialogado por práticas educativas que não fragmentam o saber, e sim colabora para que as alunas e os alunos deem sentido à realidade social.

A pesquisa de Cavalleiro (2005) sobre a interação entre adultos e crianças no ambiente escolar, nos traz alguns pressupostos para uma educação antirracista: reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira;

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas; não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar; promover a igualdade, encorajando a participação de todos(as) os(as) alunos(as); ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

Cavalleiro (2005) em sua pesquisa ainda afirma que é necessário buscar materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e que possam contemplar a diversidade racial, bem como a iniciativa de estudar temas e pautas negras, pensar em meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diferença racial, elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Desta maneira, as formações de professoras e professores para uma educação antirracista têm sido consideradas como uma peça fundamental para o desenvolvimento profissional docente dentro da sala de aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana colocam a introdução das questões raciais como parte relevante do currículo, tanto dos cursos de licenciaturas como nos processos de formação continuada de professoras e professores. (Brasil, 2004).

RESULTADOS

Num mundo cada vez mais diversificado, a interculturalidade surge como uma abordagem crucial para garantir uma aprendizagem eficaz, pois envolve o entendimento e a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade, promovendo o diálogo e a troca de conhecimentos entre elas. Ao adotar a interculturalidade como prática educativa, é possível construir um ambiente inclusivo, no qual cada indivíduo é respeitado em sua singularidade e suas características culturais são reconhecidas como parte integrante do processo de aprendizagem. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes

de lidar com a complexidade do mundo atual e de atuar de forma mais efetiva na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A interculturalidade como estratégia para garantir uma educação antirracista

Historicamente, em nossas escolas ou instituições educativas, a cultura escolar dominante que foi construída na matriz política, social e epistemológica da modernidade, sustentava o homogêneo ou comum como um elemento universal, o diferente era considerado uma problemática para resolução. A preocupação com as diferenças culturais era vista como algo externo e em segundo plano (Candau, 2011). O problema central com uma perspectiva crítica intercultural é que as diferenças são construídas como padrões de poder colonial que afetam todas as esferas da vida, ou melhor:

> [...] preocupa-se também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados; pelas práticas de desumanização e de subordinação do conhecimento – que privilegiam alguns sobre os outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm o seu interior. Mas, além disso, preocupa-se com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2012, p.66, tradução nossa).

As indagações da interculturalidade crítica destacam reflexões do grupo modernidade/colonialidade, formado por intelectuais latino-americanos e americanistas que analisam as relações de poder existentes nas suas sociedades e propõe a elas uma transformação estrutural, a partir da modificação de estruturas ideológicas destinadas a descolonizar a epistemologia e os clássicos ocidentais. Os estudos do grupo fazem uma contribuição significativa para as perspectivas críticas da interculturalidade (Walsh, 2012).

Segundo Walsh (2012) e Quijano (2005), a matriz do processo de colonização ou colonialidade consiste em quatro eixos: a colonização do poder, do saber, do ser e a cosmogônica da Mãe-Natureza e da própria vida. Sendo a colonialidade do poder proveniente do estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na formação de identidades hierárquicas e racializadas, com os

brancos sempre no topo da pirâmide, seguidos pelos mestiços e, finalmente, índios e negros. Nessa perspectiva, na colonialidade do saber, o eurocentrismo torna-se a ordem exclusiva da razão, rejeitando e anulando a existência e viabilidade de outra razão epistêmica ou conhecimento.

Nesse viés, a colonialidade do ser é alcançada por meio da inferioridade, subordinação e desumanização, assim o valor humano das pessoas é questionado pela cor da pele e pela ancestralidade. Na última interface temos à colonialidade cosmogônica da Mãe-Natureza e da própria vida, que refere-se "a relação mágico-espiritual-social, milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual, incluindo o dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás, aquela que dá sustento aos sistemas integrais de vida, conhecimento e humanidade em si" (Walsh, 2012, p.68). Porém, essa relação nega a exploração e o controle da natureza e destaca o poder do indivíduo na civilização moderna.

Dessa forma, a interculturalidade crítica faz com que nos questionemos sobre do que é feita a nossa história, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e incorporamos à nossa construção sociocultural, alinha-se à educação libertadora e problematizadora de Paulo Freire, pautada pela existência de sujeitos historicamente oprimidos e socialmente excluídos (Walsh, 2012).

Neste sentido, compreendemos que a interculturalidade é uma abordagem cultural fundamental para fortalecer os processos de aprendizagem do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições educativas. Candau (2008) defende o diferente como um constitutivo das práticas educativas, ligadas diretamente ao "chão da escola". Esses estudos sobre o discurso das diferenças não surgiram agora, não são inéditos, ao falar da interculturalidade não pretendemos esquecer de outras teorias que abordam os estudos das diferenças ao longo do tempo, mas pretendemos oferecer a professoras e professores contribuições para sua prática educativa antirracista no dia a dia da escola, por meio dos pressupostos da educação intercultural (Candau, 2008). Seguindo esse pensamento:

> Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver

> envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado 'direito da diferença', o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (Perucci, 1999, p.7).

Diante desse posicionamento, é possível assinalar a urgência de valorizar as diferenças à medida que elas se tornam integrantes e essenciais na dinâmica das escolas. Salienta-se a dimensão cultural como critério de reforçar o processo de aprendizagem mais significativo e produtivo para todas as pessoas envolvidas no espaço escolar, além de questionar e discutir seus direitos.

Para Candau (2011), esse é o caminho que as escolas democráticas e equânimes devem seguir, promovendo a igualdade sem negar a diferença. Acreditamos que as discussões políticas em torno da educação multicultural e os conflitos e interações existentes podem ajudar a promover uma mudança de paradigma na relação entre educação e cultura.

Essas culturas que existem no ambiente social e escolar, além do diálogo e do respeito mútuo, também precisam se comunicar, trocar experiências, se entender e compreender suas lutas comuns. Ao mesmo tempo, as escolas são uma unidade importante para agrupar diferentes categorias culturais, vendo o currículo como uma possibilidade política de mudança. Essa perspectiva de diálogo entre culturas críticas e transformadoras é conhecida como interculturalidade (Campos, Ferreira e Nunes, 2018).

A construção de práticas educativas incorporadas na educação intercultural, trata de um reconhecimento e valorização das diferenças, assim, há uma desconstrução da abordagem homogênea ainda tão presente na cultura de nossas escolas. Dessa forma, essa construção:

> [...] preocupa-se também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados; pelas práticas – de desumanização e de subordinação do conhecimento – que privilegiam alguns sobre os

> outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm o seu interior. Mas, além disso, preocupa-se com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2012, p.66, tradução nossa).

Dessa forma, compreendemos que a interculturalidade é uma abordagem cultural fundamental para fortalecer os processos de aprendizagem do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições educativas. Candau (2008) defende o diferente como um constitutivo das práticas educativas, ligadas diretamente ao "chão da escola". Esses estudos sobre o discurso das diferenças não surgiram agora, não são inéditos, ao falar da interculturalidade não pretendemos esquecer de outras teorias que abordam os estudos das diferenças ao longo do tempo, mas pretendemos oferecer a professoras e professores contribuições para sua prática educativa antirracista no dia a dia da escola, por meio dos pressupostos da educação intercultural (Candau, 2008). Seguindo esse pensamento:

> Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado 'direito da diferença', o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (Perucci, 1999, p.7).

Diante desse posicionamento, é possível assinalar a urgência de valorizar as diferenças à medida que elas se tornam integrantes e essenciais na dinâmica das escolas. Salienta-se a dimensão cultural como critério de reforçar o processo de aprendizagem mais significativo e produtivo para todas as pessoas envolvidas no espaço escolar, além de questionar e discutir seus direitos. Para

Candau (2011), esse é o caminho que as escolas democráticas e equânimes devem seguir, promovendo a igualdade sem negar a diferença.

Acreditamos que as discussões políticas em torno da educação multicultural e os conflitos e interações existentes podem ajudar a promover uma mudança de paradigma na relação entre educação e cultura. Essas culturas que existem no ambiente social e escolar, além do diálogo e do respeito mútuo, também precisam se comunicar, trocar experiências, se entender e compreender suas lutas comuns. Ao mesmo tempo, as escolas são uma unidade importante para agrupar diferentes categorias culturais, vendo o currículo como uma possibilidade política de mudança. Essa perspectiva de diálogo entre culturas críticas e transformadoras é conhecida como interculturalidade (Campos, Ferreira e Nunes, 2018). A construção de práticas educativas incorporadas na educação intercultural, trata de um reconhecimento e valorização das diferenças, assim, há uma desconstrução da abordagem homogênea ainda tão presente na cultura de nossas escolas.

Dessa forma, essa construção:

> [...] preocupa-se também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva de grupos e sujeitos racializados; pelas práticas – de desumanização e de subordinação do conhecimento – que privilegiam alguns sobre os outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm o seu interior. Mas, além disso, preocupa-se com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2012, p.66, tradução nossa).

A escola tem um importante papel na construção de reconhecimento e valorização dos sujeitos subalternos, essa perspectiva passa por diálogos entre os diferentes saberes, ilustrando a necessidade de estratégias pedagógicas, materiais didáticos, além do combate a toda manifestação de preconceito e racismo nas escolas (Candau, 2011). Dessa maneira, reconhecemos no decorrer da história da educação alguns elementos constitutivos do discurso da diferença. Um dos exemplos que podemos destacar pode ser encontrado no século XX, no auge da psicologia e suas contribuições com as teorias da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade. O estudo sobre a diferença se referia

às características físicas ou cognitivas e até mesmo emocionais, a definição do conceito de diferença estava baseada nas características físicas e emocionais de cada sujeito e esses traços da personalidade eram consideradas pelas professoras e professores elementos essenciais do processo de aprendizagem (Candau, 2011).

Freire (2002), pela sua relevância da categoria cultural em suas situações de alfabetização de adultos, antecipava aspectos marcantes da perspectiva intercultural na educação no que diz respeito ao conceito de cultura e diferença. Segundo Oliveira (2013), a interculturalidade em Paulo Freire serve de referência, ela está baseada numa compreensão das diferenças entre as culturas e as tensões entre elas, e ainda mais numa valorização das relações interculturais, o que pressupõe diálogo, ética e relações respeitosas na dimensão dos complexos culturais, promovendo a dinâmica criativa dos processos de produção da cultura.

CONCLUSÃO

Os achados teóricos deste capítulo demonstraram a importância das abordagens educacionais antirracistas no contexto da educação brasileira. A investigação destacou a importância de incorporar na educação conteúdos que explorem a diversidade cultural, étnica e racial. Isso serve para promover um ambiente de respeito e valorização das diferenças entre as crianças.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de formação dos profissionais da educação, para que possam reconhecer e combater o racismo estrutural presente na sociedade e nas instituições educacionais. Destacamos que as práticas educativas antirracistas devem ser incorporadas de forma intercultural, promovendo a reflexão e o diálogo sobre as questões étnico-raciais desde a infância, valorizando e respeitando as diferenças. Para avançar em uma educação antirracista é necessário adotar uma perspectiva intercultural. Nesse viés, destacamos a relevância do papel dos profissionais da educação na formação de crianças que valorizem a diversidade e compreendam a importância de se combater o racismo. As práticas educativas antirracistas devem ser planejadas e desenvolvidas de forma consciente, sendo necessário que a escola se torne um espaço acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas.

Destacamos também, no decorrer da pesquisa, que a luta contra o racismo é uma luta de todos e que a educação infantil pode e deve cumprir um papel fundamental nesse processo. Ao promover práticas educativas antirracistas, a educação infantil está contribuindo para a construção de uma sociedade onde todas as pessoas possam ser valorizadas e respeitadas, independentemente de sua cor de pele, etnia ou origem social.

É preciso ressaltar que a educação antirracista não é algo que se faz de forma isolada ou pontual. Ela deve fazer parte da cultura institucional da escola, sendo uma preocupação constante e presente em todas as práticas educativas. Afinal, só assim poderemos formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a luta pela igualdade racial.

Esperamos que essa pesquisa sirva como base para ações que possam melhorar a educação no sentido de reconhecer as crianças como sujeitos históricos, atores sociais e ativos que criam cultura por meio da interação e tenham contribuído para as práticas educativas antirracistas na educação infantil à luz da Lei 10.639/2009. Finalizado este capítulo, consideramos importante a contribuição para o campo de pesquisa aplicada, bem como para a educação maranhense.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO. Ana Paulo (Org.). **Modos de fazer:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CAMPOS, Luanda Martins; FERREIRA, Lucileide Martins Borges; NUNES, Antonio de Assis Cruz. Multiculturalidade e interculturalidade: compreendendo os termos no âmbito da Educação para as Relações Étnico-raciais. In: **Reunião Científica Regional da ANPEd.** Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. João Pessoa - PB: ANPED, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4109-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista brasileira de Educação**, v.18, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: **racismo e preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003. 2ª edição.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo.In: coleção para todos: SECAD- Secretaria de Educação- MEC – Anped. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília, 2003.

CAVALLEIRO, E. S. Introdução. In: **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARR, W. **Una teoria para la educación:** hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.

FRANCO, Maria Amelia R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/ abr. 2012.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia:** um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado). São Luís: Universidade Federal do Maranhão. UFMA, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Tradução e organização de Edgar de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor:** Identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, I. A. Contribuições da educação de Paulo Freire para a gênese da interculturalidade no Brasil. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire - Educação Como Prática Da Liberdade:** saberes, vivências e (re)leituras em Paulo Freire, VIII, 2013, Recife. Anais. Recife: UFPE, 2013, p. 1-17.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: **R. Fac. de Educ.** São Paulo, v 2 p.1997.

PORFíRIO, Francisco. "O que é preconceito?" **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-preconceito.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação.** Porto Alegre/RS. Ano XXX. N. 3 (63), p. 489-506. Set./Dez, 2007. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2 92. Acesso em: 4 mar. 2022

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index. Acesso em: 4 mar. 2022.

02

A IDENTIDADE LEITORA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iranilde do Rosário Gomes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Raniele Sampaio Costa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Marize Barros Rocha Aranha
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/231014816

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a constituição da identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, por meio de processos referenciais, no memorial de formação. Tendo em vista que o memorial de formação se trata de um gênero textual e discursivo, marcado pela subjetividade, que pode auxiliar o professor a refletir e aprender com suas práticas (profissional e institucional) e vivências, é oportuna a tentativa de compreender como o profissional docente se constituiu e se constitui como leitor no decorrer do seu desenvolvimento profissional, institucional e pessoal.

Com base nesse pressuposto, tem-se o seguinte questionamento: como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, por meio de processos referenciais, no memorial de formação? Considerando que o texto é formado por estratégias de referenciação responsáveis pela construção e reconstrução de objetos de discurso, entende-se que o memorial de formação, ao permitir que os docentes escrevam sobre suas experiências formadoras, pode compartilhar como se constitui a identidade desse professor-leitor. Acredita-se que, por meio dos objetos de discurso que constituem o memorial de formação, é possível compreender como é construída a identidade leitora do professor.

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral: compreender como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, por meio de processos referenciais, em um memorial de formação. Para tanto, tem-se como objetivos específicos: a) relacionar os processos referenciais à constituição da identidade leitora; e b) analisar, em trechos de um memorial de formação, como se constitui a identidade leitora de um professor de Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que este artigo surgiu como proposta na disciplina Formação, Saberes e Identidade Profissional da Docência, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), na modalidade Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Dessa forma, este estudo é oportuno por ter como intuito contribuir na ciência Linguística, especificamente nos estudos acerca da referenciação, para que pesquisas sobre o assunto se aprofundem progressivamente.

MÉTODOS

Quanto à metodologia, esta pesquisa é qualitativa, no que se refere à abordagem, visto que se pretendeu, no processo de análise do problema, interpretar os dados e os conceitos aos quais estão relacionados (Prodanov; Freitas, 2013). No tocante aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que relacionar a noção de identidade aos processos referenciais possibilitou a familiarização das pesquisadoras com essa problemática, ao proporcionar mais informações sobre o assunto, por meio de levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimularam a compreensão (Prodanov; Freitas, 2013; Reis, 2018). No que tange ao procedimento técnico, a pesquisa: é bibliográfica, já que visou à obtenção de informações; e documental, pois foi analisado um material (trechos de um memorial de formação) que, até então, não tinha recebido tratamento analítico (Prodanov; Freitas, 2013).

Com base nesses aspectos, foram realizadas as seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico; b) compilação e vinculação de teorias da referenciação e da constituição identitária; e c) realização de análises de trechos de um memorial de formação, fundamentadas nos estudos teóricos. Nesse bojo, teve-se como fundamento a Linguística Textual (LT), com enfoque na perspectiva sociocognitivo-interacionista, bem como os estudos relacionados à constituição identitária e ao gênero memorial de formação.

A pesquisa apresenta como suporte teórico estudos de: Koch (2011, 2015), Marcuschi (2008 e 2012) e Bentes (2007), para tratar da LT e sua perspectiva sociocognitivo-interacionista; Koch (2011, 2015), Koch e Elias (2015), Marcuschi (2008), Koch, Morato e Bentes (2005), Mondada e Dubois (2003) e Cavalcante (2003), para abordar a referenciação; Hall (2006), Silva (2000) e Moita Lopes (2002), Pimenta (2005), Veiga (2012) e Papi (2005), para discorrer sobre identidade; Souza e Fornari (2012), Bakhtin (2011) e Adam (2011), para versar acerca do gênero textual-discursivo memorial de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Linguística textual: um enfoque sobre a perspectiva sociocognitivo-interacionista

A LT é o campo da Linguística que estuda a produção e a compreensão de textos orais e escritos (Marcuschi, 2008). De acordo com Marcuschi (2012, p. 33), a LT investiga as "operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais".

Após o surgimento de diferentes perspectivas da LT, levantaram-se inúmeros questionamentos, e passou-se a pensar para além dos limites da frase (Koch, 2015; Bentes, 2007). Nesse sentido, a Linguística reintroduziu, em seu arcabouço teórico, o sujeito e a situação da comunicação (Bentes, 2007). Essa nova configuração de seu escopo teórico surge da investigação dos vários ramos da ciência, inclusive da Linguística, que resultou na constatação de que muitos dos nossos processos cognitivos têm como mesma base a percepção e a capacidade de atuação física no mundo (Koch, 2015). Desse modo, a perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua se expandiu.

A perspectiva sociocognitivo-interacionista

A perspectiva sociocognitivo-interacionista, adotada nesta pesquisa, engloba aspectos sociais, culturais e interacionais. Nesse sentido, a compreensão do processamento cognitivo é baseada nos processos que acontecem na sociedade, e não somente nos indivíduos. Diante disso, entende-se que parte da cognição resulta de ações conjuntas e das capacidades sensório-motoras dos sujeitos (Koch, 2015).

Dessa forma, compreende-se que a atividade linguística é realizada conjuntamente e, consequentemente, é embasada na interação e no compartilhamento de conhecimentos e de atenção (Koch, 2015). Nessa perspectiva, o texto é concebido como "o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos" (Koch, 2015, p. 44).

À vista disso, o texto é composto por implícitos que são detectados apenas quando se considera o contexto sociocognitivo dos sujeitos (Koch, 2011, 2015). Tal contexto é considerado "o entorno sócio-histórico-cultural representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos" (Koch, 2015, p. 43-44).

Nesse sentido, a língua é "um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas", isto é, um "lugar de interação" (Koch, 2011, p. 15). Esse entendimento não desconsidera o aspecto sistemático da língua nem sua regularidade, mas sim postula-se que sua função mais importante é a de introduzir os indivíduos em contextos e permitir o entendimento entre eles (Koch, 2011).

Quanto à noção de sujeito, considera-se que "são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir" (Koch, 2011, p. 15). Isso posto, os interlocutores (leitor/ouvinte) do texto são considerados estrategistas, já que mobilizam várias estratégias, de ordem sociocognitiva, interacional e textual, objetivando a produção de sentido (Koch, 2011).

Logo, é necessário ressaltar que a perspectiva sociocognitivo-interacionista propiciou o surgimento de questionamentos sobre as formas distintas de progressão textual — entre essas, a referenciação (Koch, 2015). Atualmente, uma das principais reflexões da LT é a atividade sociocognitivo-discursiva de referenciação.

A referenciação

Na perspectiva sociocognitivo-interacionista, a referenciação é considerada uma atividade que se concretiza no discursivo e exige uma visão não referencial da língua e da linguagem (Koch, 2011, 2015; Koch; Elias, 2015; Marcuschi, 2008). Como explicam Mondada e Dubois (2003), o sujeito concebe o mundo durante práticas sociais, tornando-o estável devido às categorias manifestadas no discurso.

Mondada e Dubois (2003, p. 17) expõem a concepção "segundo a qual os sujeitos constroem, mediante práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo". Com base nessa noção, compreende-se que as práticas linguísticas são atribuíveis "a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das

modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo" (Mondada; Dubois, 2003, p. 20).

Assim, tem-se como objeto de análise "as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação [...] que constroem *mundos textuais* cujos objetos não espelham fielmente o 'mundo real'" (Koch; Morato; Bentes, 2005, p. 8). Portanto, tais objetos são construídos e reconstruídos, interativa e discursivamente, em meio às práticas sociais. Por isso, são denominados objetos de discurso. Conforme Mondada e Dubois (2003), a referenciação é uma construção colaborativa de objetos de discurso.

Dessa forma, a referenciação corresponde às diversas formas de introdução de novos referentes (objetos de discurso) no texto. Consoante Cavalcante (2003, p. 10), os objetos de discurso "são construtos culturais, representações constantemente alimentadas pelas atividades lingüísticas [*sic*]". Logo, esses objetos são opções lexicais reconstruídas e adaptadas pelos interlocutores, de acordo com seus propósitos enunciativos (Cavalcante, 2003).

Destaca-se, então, a importância da concepção de discurso para a legitimação da noção de referência. Entende-se o discurso como uma prática que concebe e é concebida por aquilo a que faz remissão e que constrói uma representação na memória discursiva. Nesse sentido, o processamento discursivo, devido a ser realizado por sujeitos ativos, é considerado estratégico. Tais estratégias de referenciação estão envolvidas na construção dos referentes textuais e da memória discursiva (Koch, 2011, 2015; Koch; Elias, 2015).

As estratégias de referenciação podem ser de: construção (ativação/introdução), por meio da qual um referente textual até então não mencionado é introduzido; reconstrução (reativação/retomada), pela qual um referente já existente é novamente ativado; desfocalização (desativação), por meio da qual um novo objeto se torna foco no modelo textual e na memória discursiva (Koch, 2011, 2015; Koch; Elias, 2015).

Com base no aporte teórico exposto acerca da referenciação e com o intuito de compreender como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa — por meio de processos referenciais, em um memorial de formação — é importante compreender a noção de identidade que embasa esta pesquisa.

Noção de identidade

Para a compreensão de como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, com base nos processos referenciais, em um memorial de formação, destaca-se a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, exposta por Hall (2006), conforme a qual o sujeito é composto de múltiplas identidades contraditórias ou não resolvidas. Hall (2006) baseia-se no entendimento de que o sujeito, que antes era compreendido como de identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado. Consoante o autor:

> [...] as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 2006, p. 12).

Nesse contexto marcado pela multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural, a identidade é formada e modificada continuamente, isto é, o sujeito assume identidades diferentes em situações distintas. Desse modo, entende-se a identidade como mutável, temporária e historicamente definida (Hall, 2006).

Em conformidade com tal noção de identidade, Silva (2000, p. 74) afirma que "a identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem'". Vale ressaltar que o autor trata da relação de dependência entre identidade e diferença — "aquilo que o outro é" (Silva, 2000, p. 74), pois compreende que "as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade" (Silva, 2000, p. 75). Entende-se que a identidade e a diferença são produzidas pelos sujeitos no contexto das relações culturais e sociais (Silva, 2000).

Moita Lopes (2002, p. 36) também compreende a existência de múltiplas identidades, ao salientar que "as identidades sociais de classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes". Dessa forma, as identidades sociais são construídas no discurso, pois são produzidas

na interação entre os sujeitos em práticas discursivas, em um contexto em que tanto sociedade como identidade estão em constante transformação (Moita Lopes, 2002).

Com base nessa concepção de identidade, ao tratar da constituição da identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, conforme os processos referenciais utilizados em um memorial de formação, entende-se que a identidade do professor-leitor é mutável, uma vez que é constituída e transformada em meio às práticas discursivas, em contextos sociais e culturais que também estão em constante transformação. Dessa maneira, atrela-se essa noção à constituição identitária do profissional docente.

A constituição identitária do profissional docente

Ao relacionar identidade e profissão docente, Pimenta (2005, p. 18) reitera que, assim como a identidade "é um processo de construção do sujeito historicamente situado", a profissão de professor surge em dada contexto e momento históricos com vista a suprir as demandas impostas pela sociedade, obtendo estatuto de legalidade. No entanto, com a constante transformação da sociedade, a profissão docente também sofre modificações e adquire novas características para suprir as novas exigências sociais. Nesse sentido, a profissão docente, entendida como prática social, apresenta caráter dinâmico.

Segundo Papi (2005) e Veiga (2012), a construção da identidade profissional docente perpassa pela vida profissional desde a escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelas instituições de ensino, atribuindo-lhe, desse modo, uma dimensão no tempo e no espaço. Tal identidade é construída sob os saberes profissionais, bem como sob as atribuições de ordem ética e deontológica.

Além disso, é influenciada pelas tomadas de decisões, experiências e práticas. Nessa perspectiva, a identidade profissional trata-se de uma forma de ser e fazer a profissão. Consequentemente, no que se refere aos professores, estes devem considerar-se atores, responsáveis e autônomos, nos âmbitos profissional, pessoal e social de que fazem parte (Papi, 2005).

Como elucida Veiga (2012, p. 17), "a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

não quer e o que pode como professor". A construção da identidade docente é interligada ao contexto sociopolítico. Trata-se de uma das condições para a profissionalização do professor, envolvendo o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional (Veiga, 2012).

Cabe destacar as três dimensões fundamentais na construção da identidade docente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional (Nóvoa, 1992 *apud* Veiga, 2012). Como explicitam Deschamps e Moliner (2014), os componentes pessoais e sociais da identidade não são simplesmente justapostos, pois os atributos pessoais estão ligados às categorias sociais e, de alguma forma, constituem-se por meio dessa interligação.

Partindo da concepção de identidade múltipla e mutável, bem como do entendimento de como se forma a identidade profissional docente, pretende-se compreender como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, em um memorial de formação, com base nos processos referenciais. Para tanto, é necessário compreender também o memorial de formação como gênero textual e discursivo.

Memorial de formação: gênero textual e discursivo

Souza e Fornari (2012, p. 121), ao abordarem a narrativa de formação, com enfoque no vínculo entre a escrita de si e a profissionalização docente, afirmam que "o pensar em si, o falar de si e o escrever sobre si emergem num contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas". Nesse sentido, refletir acerca da importância da subjetividade na formação docente pode contribuir para a profissionalidade docente.

As reflexões sobre as narrativas de formação no campo educacional têm como foco as subjetividades e identidades do professor. Em tais estudos, objetiva-se abordar a constituição do trabalho docente, considerando diferentes aspectos de sua história pessoal, profissional e organizacional. Nota-se que os saberes construídos pelos professores durante a prática pedagógica passam a ser reconhecidos nos processos de formação (Souza; Fornari, 2012).

Por conseguinte, o professor passa a ser compreendido como sujeito "de um saber e de um fazer inerentes à profissão" (Souza; Fornari, 2012, p. 122). Os saberes de referência dos docentes sobre suas próprias ações e

pensamentos tornam-se objeto de investigação. Dessa forma, concede-se aos sujeitos o papel de ator e autor da sua história, bem como destaca-se a importância da abordagem compreensiva, das apropriações das experiências vividas e das relações entre subjetividade e narrativa (Souza; Fornari, 2012).

Como frisam Souza e Fornari (2012, p. 123), "por meio da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, singularidade, das experiências e dos saberes". A escrita da narrativa permite que professores, em processo de formação, possam falar-ouvir e ler-escrever a respeito de suas experiências formadoras, com o intuito de descobrir novas possibilidades para a formação com base nas vivências.

Cabe ressaltar que "a construção da narração se inscreve na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo de consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo" (Souza; Fornari, 2012). Desse modo, vê-se que, como gênero textual/discursivo, o memorial de formação trata-se de uma autobiografia de formação, que apresenta características específicas e contribui para o processo formativo dos professores.

É necessário explicitar que se utiliza o termo "gênero textual/discursivo", pois se compreende que os gêneros textuais se constituem em meio às práticas discursivas. Nesse sentido, Adam (2011) assevera em seus estudos, simultaneamente, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos (texto e discurso) da linguística textual (desvencilhada da gramática de texto) e da análise de discurso (emancipada da análise de discurso francesa).

Na ótica de Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros do discurso são "*tipos relativamente estáveis* de enunciados", constituídos em dados campos de uso da língua. Tais gêneros refletem as condições e finalidades de cada âmbito da atividade humana, mediante seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nessa acepção, para Koch (2015), os gêneros textuais são arcabouços cognitivo-discursivos ou enquadres enunciativos determinados por necessidades temáticas que surgem em meio às práticas sociais, aos participantes dessas práticas, às suas relações sociais e aos seus propósitos enunciativos.

Portanto, com o entendimento de que o memorial de formação se trata de um gênero textual/discursivo marcado pela subjetividade e representações que o sujeito constrói de si mesmo e, ao mesmo tempo, pelas práticas e relações

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

sociais, pretende-se relacionar a constituição da identidade leitora aos processos referenciais nesse gênero em questão.

Processos referencias e identidade

Neste tópico, objetiva-se relacionar a constituição da identidade leitora aos processos referenciais. Parte-se da compreensão de que o ato de ler influencia positivamente na prática docente. É oportuno destacar aqui a noção de leitura de Freire (1989), uma vez que, para ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, a qual não pode prescindir da continuidade daquela. Logo, a leitura da palavra não pode recusar a leitura do mundo, isto é, a linguagem e a realidade estão interligadas. Para que o texto seja compreendido criticamente, é necessária a percepção da relação entre o texto e o contexto.

Além de relacionar texto e contexto, o leitor crítico deve compreender, inferir, identificar, analisar, relacionando esses processos a fatores que fazem parte da sua vida (Kleiman, 2007). No processo de interação desse leitor com o texto e o autor, em que se constroem e reconstroem objetos de discurso, há a interferência dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, culturais, lexicais, assim como dos saberes, opiniões e juízos (Koch; Elias, 2015).

Assim como há diferentes modos de ler, haja vista que os discursos que determinam os sentidos da leitura e constituem os sujeitos são múltiplos, compreende-se também a existência de múltiplas identidades — as quais são mutáveis, transformam-se de acordo com o contexto histórico e são produzidas e modificadas no discurso. Com base nessas concepções de leitura e identidade, considera-se que a identidade leitora está em constante transformação, pois o sujeito-leitor se envolve e se constitui nos discursos.

Para articular a noção de identidade, que fundamenta esta pesquisa, à concepção de objeto de discurso (referente), evidencia-se a proposta de Hall (2006, p. 7), de que "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.". O autor denomina esse processo de "crise de identidade", pois resulta da interferência de mudanças que ocorreram nas sociedades modernas e desestabilizaram os quadros de referência, os quais funcionavam como base estável na sociedade (Hall, 2006).

Percebe-se que as modificações ocorridas nas sociedades modernas influenciaram fortemente o pensamento linguístico, incluindo o processo de referenciação. A respeito disso, Mondada e Dubois (2003) abordam uma antiga questão, muito explorada e discutida, sobre como a língua se refere ao mundo. Para esse tipo de questionamento, a maior parte das respostas pressupõe uma correspondência dada, preexistente e perdida entre as palavras e as coisas.

Com base nessa noção, compreende-se que as representações linguísticas devem se adequar ao mundo, uma vez que se pressupõe a existência de uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua. Em outros termos, implica uma divisão dada do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas seguida de um questionamento sobre a correspondência entre as palavras e as coisas (Mondada; Dubois, 2003).

No entanto, passou-se a considerar a correspondência entre as palavras e as coisas (entidades objetivas), "partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização" (Mondada; Dubois, 2003, p. 19). Desse modo, a análise dos processos que constituem as entidades da língua, do mundo ou da cognição torna-se o centro da questão: como a língua se refere ao mundo? O objetivo é compreender, dentro dessa problemática, como tais entidades estruturam e dão um sentido ao mundo (Mondada; Dubois, 2003).

Assim, ocorre uma transição da noção de referência para a noção de referenciação, pois se torna compreensível que boa parte dos processos cognitivos ocorre em meio às práticas sociais, e não somente nos indivíduos (Koch; Morato; Bentes, 2005; Koch, 2015). No tocante à concepção de referenciação, Mondada e Dubois (2003, p. 20) assinalam que tal abordagem:

> [...] implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito "encarnado", mas ainda um sujeito sócio-cognitivo [*sic*] mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias — notadamente às categorias manifestadas no discurso. Isto significa que, no lugar de fundamentar implicitamente uma semântica linguística sobre entidades cognitivas abstratas, ou sobre os objetos *a priori* do mundo, nós nos propomos reintroduzir explicitamente uma pluralidade de atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, constituindo individualmente e socialmente as entidades.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

À vista disso, entende-se que os sujeitos interlocutores, inseridos em seus contextos, produzem individual e socialmente os sentidos de seus objetos de discurso, que são construídos e reconstruídos constantemente em meio às práticas desses indivíduos, as quais resultam também das mudanças que acontecem nas sociedades. Partindo dessa compreensão, acredita-se que as instabilidades são inerentes ao discurso e às práticas, bem como estão ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das designações e categorizações no processo de referenciação (Mondada; Dubois, 2003).

Quanto à instabilidade das relações entre as palavras e as coisas, pontua-se que as categorias usadas para descrever o mundo se modificam sincrônica e diacronicamente. Tais categorias são múltiplas, inconstantes e controversas antes de se fixarem normativa ou historicamente (Mondada; Dubois, 2003).

Para exemplificar essa variabilidade das categorias sociais, destaca-se que existem sempre "muitas categorias possíveis para identificar uma pessoa: ela pode ser igualmente tratada de 'antieuropéia' [*sic*] ou de 'nacionalista' segundo o ponto de vista ideológico adotado; diacronicamente, um 'traidor' pode tornar-se um 'herói'" (Mondada; Dubois, 2003, p. 22-23).

Portanto, um ponto de referência considerado estável para as categorias pode se tornar instável, evoluindo devido à mudança de contexto ou ponto de vista. Dessa maneira, a instabilidade das categorias está atrelada às práticas enunciativas, cognitivas e às práticas dos sujeitos e suas interações. Nas atividades discursivas, a instabilidade se manifesta na organização linguística, desde a construção sintática até às configurações de objetos de discurso. Cabe ressaltar que a instabilidade se manifesta tanto na produção oral como em textos escritos (Mondada; Dubois, 2003).

Ante o exposto, observa-se que a constituição das identidades também é marcada por essas instabilidades, já que se constitui em meio às constantes mudanças da sociedade e envolve sujeitos que se constituem e são constituídos em meios às práticas sociais. Desse modo, os sujeitos, ao referenciarem o mundo por meio da língua, constituem identidades, que são reflexo também destes sujeitos e do contexto social e histórico no qual estão inseridos.

No tocante à noção de língua, Hall (2006) — ao tratar dos avanços na teoria social e nas ciências humanas que ocorreram na segunda metade do século XX e ocasionaram o descentramento do sujeito — pontua o descentramento associado

ao trabalho do linguista, Saussure, destacando que o sujeito não é autor de suas afirmações, nem dos significados que expressam na língua. Segundo Saussure (2012, p. 41), a língua é "um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.".

Nesse sentido, quanto ao descentramento do sujeito, Hall (2006) assinala que este não expressa somente os pensamentos mais interiores e originais por meio da língua, mas também ativa significados embutidos na língua e nos sistemas culturais. Ademais, "o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)" (Hall, 2006, p. 41).

É notável a presença da instabilidade nas práticas discursivas e sociais, bem como na constituição da identidade. Dessa forma, ao relacionar a constituição da identidade leitora aos processos referenciais, entende-se que a identidade do leitor também se constitui em meio às mudanças ocorridas na sociedade e às práticas discursivas e sociais e, como tal, é passível de modificações.

Logo, é de suma importância refletir sobre a identidade leitora por meio das atividades linguísticas realizadas por um sujeito histórico, social e interacional, que constrói textos cujos objetos de discurso são construídos e reconstruídos em meio às práticas sociais. Com base na compreensão de que a instabilidade se manifesta tanto em textos orais como em textos escritos, pretende-se analisar como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, conforme os processos referenciais presentes em um memorial de formação, gênero textual-discursivo marcado, concomitantemente, pela subjetividade e pelas práticas e relações sociais.

Proposta de análise

A título de exemplificação e com vista à compreensão de como se constitui, em um memorial de formação, a identidade leitora de um professor com base em processos referenciais, expõe-se a análise de trechos do memorial de formação da docente Núbia Bakker, disponível na *Internet*, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, para fins de acesso à promoção. O primeiro trecho a ser analisado é o seguinte:

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

> Sob o efeito da volta de Paulo Freire ao Brasil, a temática da alfabetização de adultos estava no ar. *Militância intelectual do educador* era quase um lema para nós. Participei como voluntária de um trabalho de alfabetização de adultos numa *invasão* – assim chamada a favela nessa época em Brasília. Líamos entusiasmados, além de Freire, Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Frei Betto, Carlos Rodrigues Brandão (Faria, 2018, p. 5).

Nessa passagem, a autora reintroduz o objeto de discurso "Paulo Freire", o qual já havia mencionado ao tratar da comemoração do seu iminente retorno ao Brasil, ocorrido em junho de 1980. A partir da reativação desse objeto de discurso, são introduzidas as seguintes expressões nominais definidas, que auxiliam na sua manutenção: "alfabetização de adultos", "militância intelectual do educador" e "Freire, Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Frei Betto, Carlos Rodrigues Brandão".

Tais expressões nominais definidas são informações novas que auxiliam na formação do referente "Paulo Freire", por meio de ativações ancoradas, com o uso de anáforas indiretas. São consideradas anáforas indiretas as expressões "alfabetização de adultos", "militância intelectual do educador" e "Freire, Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Frei Betto, Carlos Rodrigues Brandão", pois existe uma relação indireta, construída de modo inferencial, com o cotexto, com base no conhecimento de mundo do leitor (Koch, 2015).

O leitor, assim como a autora do memorial, tem a possibilidade de relacionar Paulo Freire à temática da alfabetização de adultos, à militância intelectual do educador e às leituras feitas pela autora, que incluem, além de Freire, outros estudiosos. Dessa forma, compreende-se que o referido autor e suas produções são marcadas pela sua militância intelectual e política, já que, na tentativa de compreender a realidade social do povo brasileiro, fez severas críticas, visando à conscientização e transformação da educação no Brasil. Além disso, é conhecido pelo método de alfabetização de adultos, pautado na discussão sobre as experiências de vida do aprendiz.

A ativação dos nomes dos autores, "Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Frei Betto, Carlos Rodrigues Brandão", está relacionada ao objeto de discurso "Paulo Freire", visto que, tal como a leitura de obras desse autor, a dos demais também envolve: a educação, a transformação da sociedade, os movimentos

populares, a militância política e social e a reflexão sobre a situação educacional da sociedade brasileira.

Com base no trecho analisado, nos objetos de discurso destacados e na noção de identidade mutável, temporária e historicamente definida (Hall, 2006), percebe-se a docente como leitora que reflete sobre a realidade em que está inserida, demonstrando-se consciente quanto à situação educacional do país e engajada socialmente em transformar tal realidade. Isso é perceptível devido ao uso da metonímia, em que os nomes dos autores são citados em substituição ao nome das obras, pois tais autores abordam temas como a militância educacional e a transformação social por meio da educação.

Observe também outro trecho do memorial:

> De posse do nosso livrinho de bolso, "O que é o Método Paulo Freire", de autoria de Carlos Rodrigues Brandão, mexemos um pouco no nosso planejamento e tratamos nas aulas seguintes de algumas estratégias propostas pelo método, adaptando-o à realidade das crianças. Tudo feito de maneira amadorística e sem grandes aprofundamentos – o planejamento inicial não surtiu o efeito esperado. Primeira lição aprendida: chegar com um planejamento fechado era um erro. Sem conhecer a comunidade, estávamos tão somente despejando sobre os professores o nosso suposto saber, tratando-os como se não tivessem nenhum – nada menos freiriano! (Faria, 2018, p. 6).

Nesse trecho, destacam-se os seguintes objetos de discurso: "livrinho de bolso", "O que é o Método Paulo Freire", "Carlos Rodrigues Brandão", "planejamento", "realidade das crianças" e "nada menos freiriano". A expressão "livrinho de bolso" consiste em um referente, posto em foco de forma não ancorada e de modo catafórico, uma vez que faz referência ao livro citado posteriormente. Tal referente apresenta uma informação nova ao leitor, ao caracterizar e rotular o livro.

Posteriormente, observa-se a introdução do título do livro *O que é o Método Paulo Freire*, que possibilita a ativação e a reativação, na memória discursiva, do objeto discursivo "Paulo Freire", o qual já foi ativado algumas vezes no texto. O nome do autor "Carlos Rodrigues Brandão" também é reativado, ao apresentar a informação de que é autor da obra *O que é o Método Paulo Freire*.

Além disso, os objetos de discurso "planejamento", "realidade das crianças" e "nada menos freiriano" são ativados de maneira ancorada, por meio de

anáforas indiretas. A construção desse tipo de anáfora é possível porque há uma relação indireta entre o método de Paulo Freire e as expressões "planejamento" e "realidade das crianças". Tal relação constrói-se por meio do conhecimento de mundo dos interlocutores e do cotexto.

Parte-se do entendimento de que a noção de educação defendida por Freire, assim como seu método, leva em conta uma noção de planejamento fundamentado na realidade social, na experiência de vida do aprendiz e no seu conhecimento de mundo. A expressão "nada menos freiriano" forma uma anáfora indireta em relação ao "Método Paulo Freire" e faz referência à seguinte frase que a antecede: "Sem conhecer a comunidade, estávamos tão somente despejando sobre os professores o nosso suposto saber, tratando-os como se não tivessem nenhum".

Dessa maneira, a expressão "nada menos freiriano" nominaliza e rotula a frase que a antecede, encapsulando-a. Com base no conhecimento de mundo e no cotexto, percebe-se que o fato de não conhecer o contexto e tratar os professores como sujeitos desprovidos de conhecimentos sobre suas práticas está em discordância com o método de Paulo Freire. Compreende-se, de acordo com o método defendido por Paulo Freire, que a formação de professores precisa levar em conta os saberes que têm sobre suas práticas, bem como o contexto em que estão inseridos.

Quanto à constituição da identidade, no último trecho analisado, com base nos objetos de discurso destacados, percebe-se a docente como uma leitora que tenta fundamentar suas práticas docentes nas leituras que realiza. Apesar de toda essa fundamentação, a professora/leitora acaba percebendo e reconhecendo falhas em suas práticas. Nesse bojo, observa-se, por meio dos referentes utilizados, que a leitora se demonstra como atuante no decorrer do processo de sua leitura, mas também como reconhecedora de suas falhas e ávida a aprender, partindo da junção entre suas leituras e suas práticas.

Portanto, no tocante à constituição da identidade e aos objetos de discurso construídos e reconstruídos, percebe-se a leitora como consciente em relação à realidade em que está inserida, engajada socialmente e como uma profissional que reconhece e aprende com as falhas. Além disso, nota-se que as escolhas de suas leituras estão relacionadas a temáticas como a transformação da sociedade por meio da educação, a militância política e social e a reflexão

sobre a realidade e a situação educacional da sociedade brasileira. Observa-se que tais temáticas estão em concordância com as práticas da professora/leitora.

CONCLUSÃO

Este artigo visou compreender como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, por meio da análise dos processos referenciais em um memorial de formação. Para tanto, objetivou-se: relacionar os processos referenciais à constituição da identidade leitora e analisar, em trechos de um memorial de formação, como se constitui a identidade leitora de um docente de Língua Portuguesa.

Observou-se que a instabilidade se manifesta tanto nas configurações dos objetos de discurso, ou seja, nos processos referenciais presentes em textos orais e escritos, como na constituição da identidade. Isso porque o sujeito, ao referenciar o mundo por meio da língua, constitui identidades que são influenciadas por questões envolvendo o sujeito e o contexto social e histórico no qual está inserido. Sob esse prisma, compreendeu-se que a identidade leitora se constitui em meio às mudanças ocorridas na sociedade, às práticas discursivas e sociais e, consequentemente, é passível de constantes modificações.

No que tange à constituição da identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, com base na análise de trechos do memorial de formação, percebeu-se que a professora-leitora opta por leituras que apresentam temáticas alinhadas às suas práticas. Notou-se que as escolhas de suas leituras estão relacionadas a temáticas como a transformação da sociedade por meio da educação, a militância política e social e a reflexão a respeito da realidade e a situação educacional da sociedade brasileira. Ademais, observou-se que a professora-leitora se demonstra consciente em relação à realidade em que está inserida, engajada socialmente e como uma profissional que reconhece e aprende com as falhas.

Com base na análise realizada, pode-se concluir que compreender como se constitui a identidade leitora do professor de Língua Portuguesa, mediante processos referenciais, no memorial de formação, é necessário para o entendimento de que o docente-leitor muda constantemente suas práticas conforme o desenvolvimento de suas leituras. Além disso, compreende-se que, com esse

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

tipo de pesquisa, pode-se contribuir na ciência Linguística, com ênfase nos estudos sobre referenciação.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENTES, A. C. Linguística textual. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 245-285.

CAVALCANTE, M. M. Apresentação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

DESCHAMPS, J-C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Trad. Lúcia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FARIA, N. R. B. **Memorial acadêmico**: a língua é a letra. 2018. 76 f. Memorial (Concurso para Professor Titular Classe E) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3581. Acesso em: 15 set. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. B. Formando leitores críticos. *In*: MARI, H.; WALTY, I.; FONSECA, M. (org.). **Ensaios sobre leitura 2**. Belo Horizonte: EdPUC Minas, 2007. p. 99-123.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, C. R. N. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UEMANet, 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOUZA, E. C.; FORNARI, L. M. S. Memória, (auto)biografia e formação. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 109-134.

TOMAZ, T. S. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

03

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E A SUA RELEVÂNCIA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SURDEZ

Disraely da Silva Machado Fernandes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Kaciana do Nascimento Silveira Rosa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/231014768

INTRODUÇÃO

O currículo é algo fundamental no meio escolar, muito embora, às vezes, seja visto como algo complexo ou apenas um documento a ser seguido. Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo faz parte das práticas da escola, de ações políticas, administrativas, de supervisão e avaliação. O referido documento possui importância na conjuntura de metodologias, práticas e avaliações do ensino proposto nas escolas. No que tange à educação especial, este perpassa por grandes desafios e reflexões, sendo necessário analisar e compreender como ele se faz presente no seu cotidiano, e de que forma contempla o seu público-alvo, em específico, os estudantes surdos.

O objetivo geral é analisar como as adaptações curriculares, no contexto da inclusão de estudantes surdos, se tornam perceptíveis no ensino regular. A forma como os professores trabalham os conteúdos, estratégias e metodologias, deve estar inserido no contexto linguístico cultural e social da pessoa com surdez, para que a partir dessa percepção mais inclusiva e realista, o ambiente escolar possa proporcionar mudanças significativas.

Os estudantes precisam fazer parte do processo educacional de maneira que as suas diferenças não sejam empecilhos, e que discursos arcaicos deixem de ser perpetuados. Diante disso, entende-se que os professores precisam ter mais conhecimentos através de formações na área em questão, bem como as adaptações curriculares especificamente na área da surdez precisam fazer parte do cotidiano escolar.

A relevância deste trabalho se justifica à luz de autores da área da educação de surdos e currículo, tais como: Apple (1999), Mantoan (2017), Quadros (2006) e Gimeno Sacrístan (2000), que apresentam subsídios importantes na percepção de elementos significativos para a compreensão e clareza da temática em questão. Os resultados apontaram que as formações específicas e as metodologias para se trabalhar com estudantes surdos sejam mais efetivadas, e também que nesse contexto, as adaptações curriculares, tanto na questão da Libras quanto referente aos recursos utilizados pelos professores, façam parte da prática escolar.

O CURRÍCULO E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A escola é o local da formação do indivíduo, devendo, portanto, estimular o desenvolvimento das habilidades e competências de cada estudante. Paralelo a isso, as diferenças precisam ser atendidas, acolhidas e contextualizadas em suas diversidades. Para tanto, a inclusão é um desafio, e as dificuldades de atender às necessidades dos estudantes na esfera pedagógica e social nos remete a refletir acerca da importância de um currículo numa dimensão mais igualitária.

A escola não pode ser apenas um território de aprendizagens de conteúdos escolares, mas também um ambiente de construção de relações humanas, do mundo natural com o mundo social. Tais relações proporcionam a inclusão social de todos e a sua autonomia (FERNANDES; FREITAS, 2007). Atender, portanto, à diferença, propõe um currículo plural e de entendimento da diversidade presente no dia a dia da escola.

O currículo é organizado na orientação dos vários níveis de ensino e na prática docente, vinculado à aprendizagem e à avaliação. Assim, este é parte integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, sendo, portanto, um documento importante, referindo-se sobre o que, quando e como ensinar. Dessa maneira, a sua disposição no ambiente escolar é explícita, mas também ele se apresenta de forma subjacente, em especial em relação à sua estruturação e à sua dimensão política.

Como ressalta Apple (1999, p. 51):

> O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade.

Como Gimeno Sacristán (2000, p. 15) bem observa: "Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional etc." Portanto, o currículo é uma forma que a escola propõe para a direção, organização e orientação, bem como para a prática pedagógica. Pensar numa escola sem currículo e o seu objetivo não condiz com a realidade da educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Especial (BRASIL, 2001a), enfatiza-se que a escola deve nortear no PPP, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e as práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os estudantes. Esse processo não se configura apenas na inserção do estudante com necessidades especiais na classe regular, mas em dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

As práticas curriculares precisam ser pensadas, definidas e ajustadas de maneira contínua para atender às necessidades de todos os estudantes. Nesse panorama encontram-se as adequações curriculares, que têm como objetivo proporcionar um ambiente pedagógico oportuno à aprendizagem de todos os estudantes, considerando as suas limitações afins de minimizar as diferenças existentes no contexto escolar.

As adaptações curriculares são estratégias que não devem ser entendidas como uma decisão que envolve apenas o professor, pois estas se realizam em três níveis: no âmbito do PPP (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual (BRASIL, 2003). Diante disso, as adaptações curriculares de grande porte compreendem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática; já as adaptações curriculares de pequeno porte são competências específicas do professor, constituídas de pequenos ajustes, referentes às ações planejadas no contexto da sala de aula (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, as Adaptações Curriculares são respostas educativas, que devem ser dadas pelo sistema educacional. A Lei n.º 13.146, art. 28, III, relata que o PPP que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência, e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam na planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; quais as formas de organização do ensino mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2003).

As adaptações curriculares, referentes ao processo ensino e aprendizagem, são indispensáveis para que haja um sistema educacional inclusivo, premissa de responsabilidade da ação docente. Para tanto, as adaptações podem ser implementadas na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, nos conteúdos ensinados e nos processos avaliativos (BRASIL, 2000).

Como observa Oliveira (2005), a política da educação no contexto inclusivo requer mudanças na sua estruturação escolar. Logo, tem que existir adaptações aos estudantes com deficiência, considerando a sua diversidade da cultura e as diferenças de cada um, pois não é o estudante que se adapta à escola, mas a escola que precisa se organizar para receber o público-alvo da educação especial.

Como destaca Mantoan (2017, p. 45):

> O ensinar, na perspectiva da diferença em si mesma, e tal qual o entendemos em uma escola inclusiva, busca disponibilizar um acervo de conhecimentos, sejam esses culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos ou quaisquer outros, com vistas a propiciar a socialização, a expansão e, fundamentalmente, a recriação desse acervo, de modo livre e autêntico, tanto pelo aprendiz, como pelo professor.

Nesse sentido, o construir juntos, bem como o fazer pedagógico, requer desse profissional um olhar comprometido e acolhedor; além de possibilitar no meio escolar uma percepção de práticas inclusivas inseridas no seu currículo, no planejamento e na ação em sala de aula. É interessante ressaltar que o ensino para estudantes surdos se faz desde a Educação Infantil, por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira Língua (L1), e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, fazendo com que seja necessária a implementação de práticas escolares bilíngues.

Desse modo, as adaptações curriculares precisam acontecer para favorecer a aquisição do português na modalidade escrita, tendo em vista que a proposta metodológica do ensino bilíngue é que primeiramente faça a inserção da Libras para que, em seguida, seja ensinado o português escrito. Dito isso, entende-se que o processo de implementação de adaptações curriculares pode ocorrer de diversas maneiras, a partir do respeito às condições de cada estudante e de suas especificidades.

De acordo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2010), as adaptações de currículo constituem em: criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento; propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação nas atividades escolares; proporcionar o mobiliário, equipamentos específicos necessários e salas adaptadas; fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários, como próteses auditivas, treinadores da fala, *software* educativo, entre outros; adaptar materiais de uso comum em sala de aula (*slides*, cartazes, entre outros); adotar a Libras no processo ensino-aprendizagem e avaliativo, além de material escrito e computador.

O currículo e as suas adaptações partem do entendimento de que a sociedade tem concepções que precisam ser discutidas dentro do processo educacional, pois como apontam Moreira *et al.* (2007, p. 19), "[...] o currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos". Sendo assim, é necessário o entendimento da realidade dos professores, estudantes, em especial dos que têm surdez, e como é necessário saber trabalhar com adaptações que promovam uma melhor educação para este público.

A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA SURDEZ

A educação, no que se refere à surdez, está cada vez mais evidente e amparada em mecanismos legais, tais como a Lei n.º 10.436/2002, o Decreto n.º 5.626/2005, a Lei n.º 13.005/2014 e a Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2002, 2005, 2014, 2015), que asseguram e reconhecem a utilização da Libras como L1, garantindo ao estudante surdo o direito a profissionais tradutores e intérpretes de Libras nas escolas e espaços públicos.

Com base no Decreto n.º 5.626/2005, no seu Capítulo II, arts. de 1 a 3, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, vê-se:

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal

> e dos Municípios.
> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
> § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

O decreto é um importante avanço no que tange à educação de surdos, ressaltando a inclusão da Libras nos cursos de Licenciaturas e de Fonoaudiologia, garantindo, assim, o acesso ao conhecimento dessa língua, bem como a inserção desses alunos no ambiente das escolas.

Apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo na educação de surdos, é interessante refletirmos que esta passou por momentos desafiadores, como até hoje ainda enfrentam grandes barreiras, principalmente no seu campo comunicacional. A criança surda, por muito tempo, foi ensinada a falar por meio de uma imposição difícil, em que os que possuíam alguns resquícios de audição poderiam vir a comunicar-se. Porém, muitos não se adaptavam, e a sua educação perdurava por anos utilizando práticas como o Oralismo.

Tais práticas perpetuaram por um bom tempo na realidade da comunidade surda, em que não se podia usar a Libras, apresentando, dessa forma, um desenvolvimento da comunicação bem desvinculada do direito de liberdade, sem igualdade, estereotipada, e com poucas formas de se expressar.

Segundo Honora (2014, p. 90):

> A abordagem do Oralismo é baseada na "capacidade "da pessoa com surdez se comunicar através da língua oral e estabelecer todo o entendimento da comunicação apenas na fala. Alguns recursos usados nesta abordagem são a leitura labial, o uso de aparelhos de ampliação sonora individual, a terapia fonoaudiológica durante muitos anos.

Nesse sentido, vê-se que tal abordagem de ensino orientava que o surdo deveria se adequar às normas de linguagem da sociedade, e não o contrário. Além do Oralismo, outra prática voltada para a abordagem de ensino dos surdos foi a chamada "Comunicação Total". Essa abordagem utilizava uma diversidade

de métodos para a escolarização do surdo, tendo a Libras como suporte e outros canais (HONORA, 2014).

Tal abordagem não obteve grandes êxitos por falta de estrutura específica, e porque a comunicação não inseria a identidade surda. Foi assim que surgiu, em meados da década de 1980, o Bilinguismo como, uma nova proposta metodológica com resultados mais inclusivos relacionados à Libras e à identidade surda.

Para Santana (2016) o Bilinguismo surge como um marco no debate sobre a surdez, visto que se tem como prioridade a língua de sinais sobre a língua portuguesa. Nesse sentido, o aluno aprenderá a comunicar-se em língua de sinais e em Língua Portuguesa, porém esta última na modalidade escrita.

Como enfatiza Quadros (2006, p. 30):

> Quanto às formas do Bilinguismo existentes em termos de educação de surdos, pode-se citar duas básicas: uma delas envolve o ensino da segunda quase língua de forma concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

A autora ressalta a importância da L1 ser ensinada ao surdo, respaldando a sua identidade cultural, e o ensino da L2, porque o surdo precisa aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. Vê-se, portanto, que o ensino bilíngue (L1 e L2) é um desafio grande e visível no interior das escolas, devido ao despreparo dos professores para esse atendimento, pois muitos não sabem Libras, nem que as formações continuadas, que promovem debates em torno da educação dos estudantes surdos, são escassas. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, em seu art.º 28, atribui a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o poder público. Os incisos III e IV, desse mesmo artigo, garantem:

> III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
> IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

Percebe-se, portanto, que tais leis foram fundamentais para a ampliação do debate em torno de uma educação mais inclusiva, especificamente no âmbito da surdez, em que as suas especificidades linguísticas, culturais e de identidade, assim como as necessidades de aprendizagem, foram evidenciadas.

Nesse contexto, ressalta-se a importância do AEE para os surdos como sendo um espaço de aprendizagem da Libras, por meio de recursos visuais e pedagógicos, e de oferta do ensino Bilíngue. A inclusão das crianças com surdez começa, portanto, desde a Educação Infantil, sendo garantidos os seus direitos, com recursos adequados, para que obstáculos sejam vencidos e os seus direitos garantidos (DAMÁZIO, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatizam a questão de um currículo diferenciado e flexibilizado aos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. No que tange à formação de professores, no seu art. 18, §1º e 2º, dispõe sobre professores capacitados e especializados:

> §1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
> IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor

> de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b).

É necessário disponibilidade para se construir e organizar um currículo escolar pensado na equidade de uma educação inclusiva, na perspectiva da surdez, no currículo e nas suas adequações, que passam a fazer parte do dia a dia do profissional que recebe este estudante surdo. No entanto, o professor precisa estar empenhado em executar as suas ações coletivamente, participando e tendo condições reais para o processo educativo que aconteça.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, a partir de levantamento bibliográfico, em que a coleta de dados foi realizada pela aplicação de um questionário *on-line*, através da plataforma Google Forms – enviado para um grupo de professores do mestrado acadêmico da 5º turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Para Gil (2002), a pesquisa é um método que proporciona respostas aos problemas evidenciados, e podem ser divididas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. A pesquisa em foco é considerada exploratória, por tratar de maneira mais familiar com o problema, com possibilidade de torná-lo mais explícito, além de utilizar um levantamento bibliográfico e aplicação de questionário.

Segundo Creswell (2010), a abordagem qualitativa é vista como um recurso que explora e entende o significado que os sujeitos ou os grupos conferem a uma problemática social ou humana. Assevera Minayo (1994, 2000) que a pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares, e se reporta em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora argumenta que uma investigação social deveria abranger uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

Para realizar esta Pesquisa, utilizou-se, como instrumento de coleta, um questionário *on-line* elaborado no aplicativo Google Forms. Como diz Gil

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

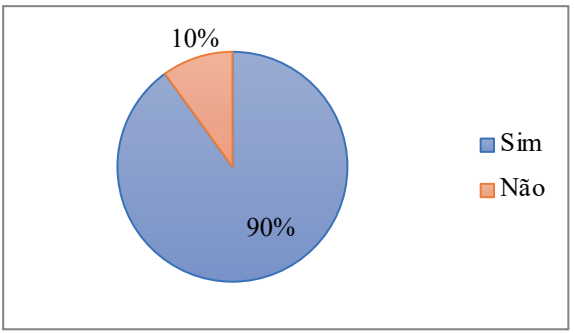
(2009), um questionário se destina a um estudo investigativo para fins de se obter informações que serão analisadas ao longo do processo.

A análise de dados se deu a partir da aplicação do questionário *on-line* no período de 28 de abril a 07 maio de 2021, que foi composto de oito perguntas fechadas e abertas, relacionadas ao tema investigativo, no intuito de atingir os objetivos propostos pelo estudo. Os sujeitos investigados foram dez professores de diversas áreas: alunos da 5ª turma do mestrado do PPGEEB da UFMA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa apontou que 90% dos professores possuem estudantes surdos inclusos, enquanto que 10% não têm. Tal observação constata que o professor já tem contato com a inclusão na sua realidade (Gráfico 1)[1], porém, a comunicação com eles em Libras ainda é algo que denota dificuldade.

Figura 1. Você tem algum estudante surdo incluso?

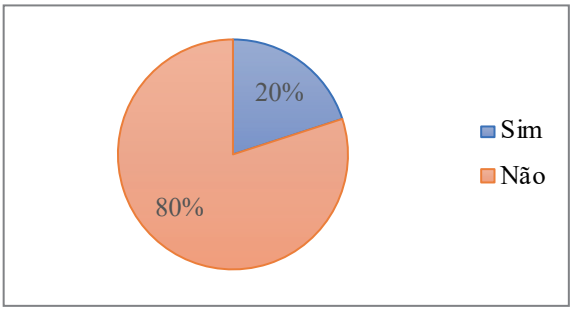


Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

No Gráfico 2, a análise constatou que 80% dos professores já realizaram curso de Libras e 20% ainda não. Isso demonstra que a comunicação em Libras é um fator que deve estar presente no processo da inclusão de pessoas com surdez, pois embora tenham feito curso, por não praticarem, esqueceram o que aprenderam.

1 O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários on-line.

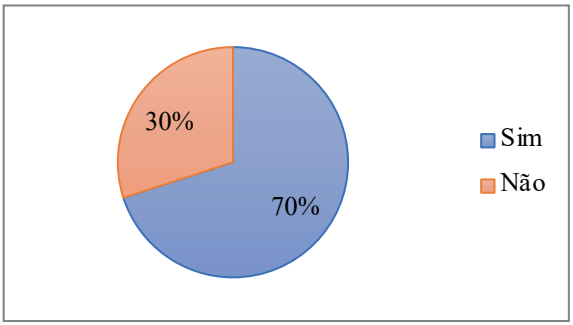
Figura 2. Você já realizou algum curso de Libras?



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

No Gráfico 3, em relação à realização de algum tipo de formação na área de Educação Especial, 70% dos professores já realizaram, enquanto que 30% ainda não. Observa-se que, mesmo tendo passado por formações na área de educação especial, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a inclusão de fato.

Figura 3. Já realizou algum tipo de formação na área da educação especial?



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

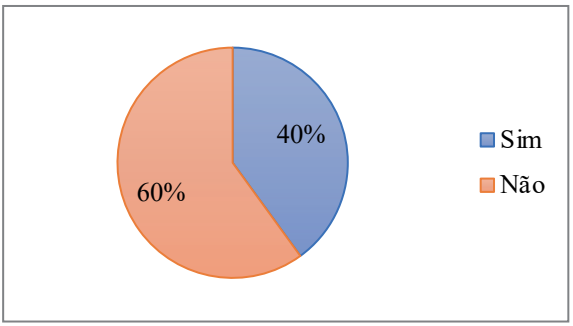
O fazer pedagógico na inclusão requer mudanças, atualização e conhecimentos na área, o que exige um posicionamento de maneira diferente, como enfatiza Imbernón (2011, p. 14):

> Formar professor na mudança e para mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho pra uma verdadeira autonomia profissional compartilhada já que a profissão docente deve compartilhar conhecimento com o contexto, isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações.

É oportuna que a formação inclusiva no contexto da escola ocorra atrelada à política da instituição, embasando o seu PPP, a fim de que esse engajamento seja feito de maneira coletiva, propagando-se, assim, a troca de experiências, ética, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem, pois apenas o discurso de defesa da inclusão e suas políticas não é suficiente para evitar a exclusão desses educandos.

Em relação às adaptações curriculares específicas propostas pelo MEC para surdos, constatou-se que 60% não conhecem e 40% sim, sendo esta realidade bem preocupante, pois indica que os professores necessitam conhecer a prática e metodologias inclusivas para os estudantes surdos (Gráfico 4).

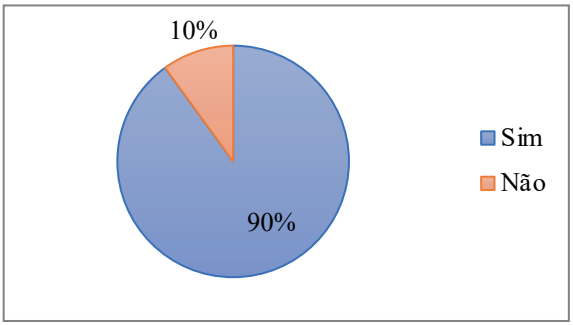
Figura 4. Você conhece as adaptações curriculares.



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A respeito se tem intérprete de Libras na escola, 90% disseram que tem, e 10 % que não. A presença do intérprete de Libras é amparada na lei, portanto um direito que não pode ser negado ao estudante com surdez (Gráfico 5).

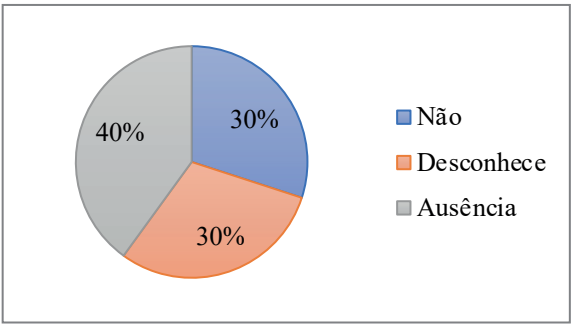
Figura 5. Na sua escola possui intérprete de Libras?



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

No que se refere às dificuldades em desenvolver adaptações curriculares para os estudantes com surdez, 40% dos professores responderam que há ausência de formações específicas, 30% desconhecem o assunto e 30% relacionam ao fato de não saberem Libras (Gráfico 6). Esses três itens se entrelaçam, pois é necessário que a comunicação em Libras aconteça, assim como as formações concomitantes, e que o conhecimento do assunto seja essencial.

Figura 6. Dificuldades em desenvolver.



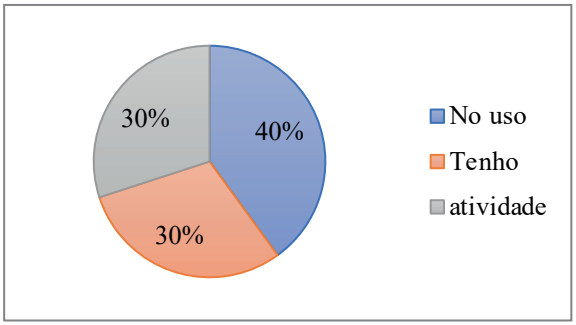
Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Sebastian Heredero (2010, p. 199) entende a adaptação curricular ou adequação curricular como "[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar". Nesse sentido, é oportuno que os professores levem em consideração as particularidades de cada estudante, para que as suas necessidades educativas sejam atendidas, garantindo

a participação destes nas tarefas escolares, o que requer uma relação estreita e aberta com a escola que, trabalhando em conjunto, consegue adaptar e flexibilizar um ensino de qualidade.

Em relação às adaptações mais usadas pelos professores para estudantes surdos, nosso estudo apontou que 40% usam imagens e vídeos com legendas, 30% usam atividades adaptadas em Libras (textos) e 30% têm dificuldades em se adaptar usando o intérprete como suporte (Gráfico 7).

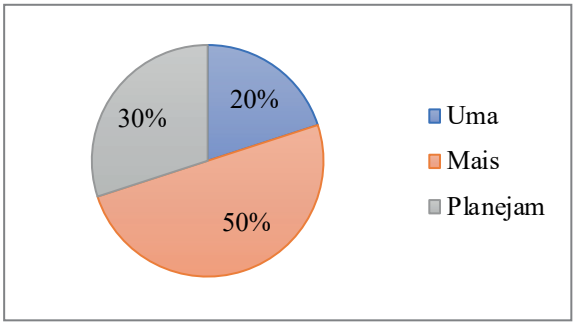
Figura 7. Em relação às adaptações mais usadas com estudantes surdos.



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Ao perguntar que aspectos você considera mais importantes para a melhoria na prática das adaptações curriculares de estudantes surdos, 40% querem mais formações específicas da área, 30% focam no planejamento e 30% querem uma parceria mais presente entre a equipe da Educação Especial e a escola (Gráfico 8).

Figura 8. Que aspecto você considera importante?



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Ao considerar as diferentes maneiras de aprender dos estudantes, o professor pode produzir adaptações condizentes aos procedimentos didáticos e atividades mais apropriadas para eles, selecionando metodologias complementares e/ou alternativas para cada nível destes (ARANHA, 2000; BRASIL, 1998). O professor que trabalha com estudantes surdos precisa compreender o universo linguístico, considerando adaptações em Libras e português.

CONCLUSÃO

Diversos são os questionamentos quando analisamos o currículo na prática da inclusão. Assim, o que se observa na prática do ensino de estudantes surdos é que ainda faltam diversos fatores que precisam contribuir para que as metodologias sejam direcionadas ao pleno desenvolvimento de uma educação de qualidade para esse público. Sabe-se que propostas educacionais são feitas, e até colocadas em prática; porém, elas não suprem as reais necessidades, tornando o ensino limitado, e esta limitação vem em grande incidência por uma adaptação curricular ineficiente.

Neste estudo, observou-se a necessidade de mais formações específicas da área de surdez, o real desconhecimento da maioria dos professores da existência de tais adaptações para surdos, uma prática mais assistida na Libras, que esta seja mais fluida e constante, diminuindo as barreiras comunicacionais.

Os resultados pautaram que além das formações específicas, as metodologias para se trabalhar com estudantes surdos devem ser efetivadas, tanto na questão da Libras quanto nos recursos utilizados pelos professores, como vídeos com legendas, atividades adaptadas, o uso do português na modalidade escrita etc.

A pesquisa se deu em um universo de professores de diversas áreas, em que a maioria tem estudantes surdos inclusos em suas salas, indicando que o uso de metodologias específicas para o atendimento desse público já deve, ou deveria, fazer parte da sua prática.

Portanto, a inclusão de um currículo adaptado perpassa por adaptações de grande e pequeno porte, de mecanismos que favoreçam a aquisição da Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita ao mesmo tempo, que as necessidades dos professores sejam contempladas, já que mesmo com os

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

intérpretes em sala, eles ainda sentem muitas dificuldades na comunicação com os seus estudantes.

Diante disso, torna-se necessário criar momentos didáticos que proporcionem ao estudante desenvolver as suas competências e habilidades, seja na escrita, seja na aprendizagem como um todo. Tal estudo foi uma oportunidade de aprendizagem e troca de saberes, já que tal temática é de suma relevância para a educação inclusiva e a sua prática social.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2. Art. 5º, Inciso III, MEC. 2001. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 96p. (Adaptações curriculares de pequeno porte, 6).

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com surdez. São Paulo, 2007.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. *In*: **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares - doi: 10.4025/actascieduc.v32i2.9772. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 20 dez. 2010.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: Concepções e alfabetização: ensino fundamental, 1 ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. 9ª. Ed. Coleção Questão de nossa época.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. **Adaptações Curriculares para os Alunos Surdos.** 2010. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/17/17_PRINCIPAL.HTM. Acesso em: 16 maio 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, A. F. B. *et al*. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial**: a problemática 51 ética da "diferença" e da exclusão social. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neolinguísticas. 5 ed. São Paulo: Plexus, 2016.

04

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS APRESENTADAS NO PLANO EDUCACIONAL DO ESTADO DO MARANHÃO

Katiane de Jesus Souza
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Aline Borges da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Mariana Guelero do Valle
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/231014888

INTRODUÇÃO

A formação continuada na perspectiva docente se configura como um importante elemento pedagógico para a prática dos profissionais da educação. Conforme Junges, Ketzer e Oliveira (2018), essa etapa formativa da vida docente é um aspecto fundamental para o processo educacional, cuja essencialidade está no reconhecimento destes profissionais como um dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem. Para Gatti (2013), se faz necessário um olhar especial à formação contínua no contexto da educação básica, levando em consideração os aspectos e dinâmicas formativas do magistério.

De extrema relevância para o contexto educacional, a formação de professores é uma questão constantemente discutida dentro das políticas públicas educacionais. Dentre leis, diretrizes e planos de educação, a temática é amplamente pautada e demanda atualizações conforme os anos passam, pois de acordo com Gatti (2013), cada vez mais, a educação tem exigido investimentos e propostas para a classe docente. Em se tratando do Plano Nacional de Educação (PNE), este documento consiste no estabelecimento de metas e estratégias para educação a serem cumpridas em até dez anos em âmbito nacional.

Para que essas metas e estratégias sejam mais específicas e contemplem cada estado brasileiro de modo a atender às suas especificidades educacionais se determinou a construção dos Planos Estaduais de Educação (PEE). Assim como no PNE, os PEE são documentos estruturados em metas e estratégias a serem concretizadas em um decênio no âmbito educacional de cada estado, garantindo, assim, o alcance às melhorias nas instituições de ensino básico.

No contexto maranhense há metas e estratégias a serem atingidas em se tratando da formação docente, tanto inicial como continuada, no último Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA). Dentre elas, as metas de número 3, 8, 16 e 17 e suas respectivas estratégias (CARDOZO; LIMA; LIMA, 2016). O PEE-MA está estruturado em seções, entre elas estão 22 metas com subsequentes estratégias que abarcam diferentes abordagens, desde a ampliação de ofertas da educação nas três etapas da educação básica, o atendimento às pessoas com deficiência, educação integral, concretização de metas do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como a formação docente e suas interfaces. Entre outras inquisições, é possível

perceber diferentes enfoques pautados no documento, como as políticas para a implementação de tecnologias e recursos de mídia e informação no contexto escolar (MARANHÃO, 2014a).

Apesar de haver avanços sobre a implementação de ferramentas tecnológicas e midiáticas no contexto do PEE-MA, é importante ressaltar que alguns professores ainda sentem dificuldades de se inserir nesse universo tecnológico e de trabalhar com essas ferramentas em suas atividades pedagógicas (CUNHA; ARAÚJO, 2016). As autoras consideram que:

> Ao desenvolver uma maior familiaridade com esse universo, pelo qual se deve ter contato desde a sua formação como tal, ele inicia a capacitação para a reflexão, uma motivação individual que fará com que o professor desenvolva práticas considerando as inovações pedagógicas e se utilizando dos benefícios trazidos pela tecnologia, aprendizagem e desenvolvimento em processos educacionais para garantir o livre e eficaz acesso à informação global.
> Como a formação midiática e informacional, além do letramento digital são funções a serem desempenhadas pelo professor na sala de aula da "sociedade em rede", suas ferramentas e meios de trabalho poderão estar previstos em políticas públicas educativas. (CUNHA; ARAÚJO, 2016, s/p).

Para implementar recursos tecnológicos, midiáticos e informacionais no ambiente escolar é necessário olhar para a formação continuada dos docentes que estão exercendo a profissão como uma iniciativa primordial para o processo de ensino e aprendizagem. É preciso formá-los, prepará-los e oferecer condições para esses profissionais na perspectiva da integração de recursos tecnológicos, midiáticos e informacionais. É preciso alfabetizá-los em mídia e informação para que desenvolvam práticas de uso, acesso e avaliação das informações (WILSON, 2013). Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar no Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA) a promoção da alfabetização midiática e informacional no contexto da formação continuada dos professores do Maranhão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Alfabetização Midiática e Informação (AMI) na formação de professores

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitaram diversas mudanças no contexto social, sobretudo na educação, assim como se aprofundaram as discussões acerca das iniciativas direcionadas para a integração delas no âmbito das políticas educacionais. De acordo com Ferrari, Machado e Ochs (2020), as inovações tecnológicas se tornaram mais acessíveis, as formas de se comunicar, de interagir, os nossos hábitos e comportamentos mudaram radicalmente diante do cenário informacional e midiático. Para as autoras, a necessidade de uma nova alfabetização está se expandindo para que a sociedade possa estar acompanhando esse universo, pois é importante que tanto as TIC como mídias e informação sejam utilizadas de maneira crítica, ética, eficaz e responsável.

> Não podemos deixar de considerar o impacto que a tecnologia e as inovações educacionais ocasionam na dimensão e nas reconfigurações pedagógicas, delineando os aspectos formativos que caminham a carreira do professor para atender os imperativos mercadológicos (REIS et. al, 2020, p. 5).

Ribeiro e Gasque (2015) destacam que as mudanças engendradas pelas TIC demandam uma nova postura no processo de ensino e aprendizagem, pois as habilidades para o uso e acesso às mídias e informação são essenciais diante do que se considera a sociedade em rede. A escola se constitui como um espaço de suma importância para o desenvolvimento da Alfabetização Midiática e Informacional para alunos e professores, pois estes são considerados os personagens-chave para o desenvolvimento e fortalecimento da AMI no atual contexto informacional, midiático e tecnológico.

Para a Wilson (2013) a unificação da alfabetização midiática e da alfabetização informacional tem como principal objetivo o fomento a aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades para a compreensão do papel da mídia, de avaliar como esse papel é desempenhado nas sociedades democráticas, com o propósito de garantir a todo o cidadão o pleno exercício da cidadania, da liberdade de expressão e opinião e do pleno direito à informação.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Nesse sentido, a Organização considera os professores como os principais agentes para o desenvolvimento da AMI no âmbito educacional.

> O professor é aqui o ponto chave na mediação entre a apropriação das mídias e reflexão crítica de suas funções e usos, que podem gerar aprendizagens significativas. O peso de mais uma atribuição na formação dos professores poderá por eles ser reavaliado, entendendo a formação como facilitador nas relações de ensino e aprendizagem (REIS, et. al, 2020, p. 9).

A formação de sujeitos alfabetizados em mídia e informação no contexto do desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade de informação requer dos professores que eles também estejam alfabetizados sob essa mesma perspectiva. Por isso, a Wilson (2013, p. 17) considera que:

> O fortalecimento da AMI entre os alunos requer que os próprios professores sejam alfabetizados em mídia e informação. O trabalho inicial com professores é a estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador: de professores alfabetizados em termos informacionais para seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral. Os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas em empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, a aprender de maneira autônoma e a buscar a educação continuada.

Dessa maneira, estar alfabetizado midiaticamente e informacionalmente requer que os professores adquiram conhecimentos básicos acerca das funções desempenhadas pelas mídias, bibliotecas e outros provedores de informação no âmbito das sociedades democráticas, assim como saber avaliar a intenção e a função dos conteúdos e serviços desses sistemas de comunicação. A aquisição de habilidades e competências nesse sentido oferece aos cidadãos a oportunidade de se engajarem de forma ativa e consciente junto aos meios de comunicação, consumindo e produzindo informações de forma crítica e ética (WILSON, 2013).

Nesse contexto, é importante pensar os processos formativos oferecidos aos docentes, de forma especial aos que já atuam profissionalmente, oferecendo-lhe suporte teórico e metodológico para a construção de novas práticas pedagógicas, que priorizem a aprendizagem no âmbito das mídias, informação e tecnologias. Destaca-se, nesse cenário, a importância de fomentar temas

voltados para a AMI nas formações continuadas dos professores. Isto porque, é durante essa etapa, de acordo com Papi (2005), que os docentes têm a possibilidade de adequar sua formação às exigências educacionais que surgem ao longo do tempo, por meio das demandas sociais.

Durante os momentos de formação continuada, devem ser estabelecidas oportunidades de aquisição de conhecimentos válidos que contribuam com todas as dimensões da profissão docente, comprometendo-se com o contexto cultural, social e tecnológico em que está se desenvolve (IMBERNÓN, 2011). Dessa maneira, é na formação continuada que os professores podem discutir, refletir e confrontar suas noções sobre diferentes temas que afetam a educação, como por exemplo, o impacto da presença das mídias e dos diversos provedores de informação e seus usos nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos. Dando-lhes meios para o desenvolvimento de competências e habilidade necessária para a implementação e desenvolvimento da AMI no ambiente escolar.

MÉTODO

Esta pesquisa é fruto de estudos e discussões feitas no grupo FAPEMA-AMI acerca da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) dos professores maranhenses para uso das mídias no ambiente escolar. Ela possui uma abordagem qualitativa, pois se pretende estudar situações de forma profunda e minuciosa um fato, além de entender e interpretar os seus significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Quanto a sua tipologia trata-se de uma pesquisa documental. Segundo Gil (2019), esse tipo de pesquisa pode ser realizada a partir de documentos em formato eletrônico ou em papel escrito. Os mais utilizados são os de natureza institucional, de órgãos empresariais ou públicos. Nesta pesquisa utilizamos o Plano Estadual de Educação (PEE-MA), Lei 10.099/2014, que define as prioridades e garantias para a ampliação, acesso e melhoria da qualidade da educação no Maranhão. Este documento que estará em vigência até o ano de 2024 e é composto por 22 metas e 315 estratégias que devem ser alcançadas até o final desse período.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Essas metas e estratégias foram analisadas por meio do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), com o objetivo de analisar no Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA), Lei nº 10.099/2014, a promoção da alfabetização midiática e informacional no contexto da formação continuada dos professores do Maranhão.

O método escolhido visa analisar as comunicações de maneira sistemática, descrevendo o conteúdo da mensagem, auxiliando na compreensão do discurso. De acordo com Zamberlan (2014), esse método pode ser aplicado a todas as formas de discurso e no contexto da pesquisa qualitativa, ocupa-se de verificar a presença ou ausência de uma determinada característica do conteúdo (ZAMBERLAN, 2014).

Inicialmente, na pré-análise, foi feita uma leitura flutuante do PEE-MA, a fim de identificar as metas e estratégias relacionadas à AMI. Para a seleção das metas e estratégias, utilizou-se as seguintes palavras-chaves: mídias digitais; informação; tecnologia; e formação de professores. Nesta fase foram selecionadas 4 metas e 11 estratégias.

Quadro 1. Metas e estratégias selecionadas do PEE-MA.

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 3: Ampliar, até 2016, o atendimento escolar à população de 15 a 17 anos em até 99% e elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas de 40,6% para 75,4% nessa faixa etária.	**Estratégia 3.1**: Implantar as Diretrizes Curriculares Estaduais com vistas ao fortalecimento das práticas pedagógicas curriculares em prol do desenvolvimento de currículos escolares que organizem de maneira flexibilizada e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. **Estratégia 3.2**: Garantir formação de professores com base no currículo ampliado e articulado nas áreas de conhecimento, considerando a experimentação e iniciação científica, incluindo a formação intercultural para os povos do campo, indígenas e quilombolas. **Estratégia 3.5**: Equipar e manter as escolas de Ensino Médio com acervo bibliográfico, tecnologias e laboratórios que favoreçam a vivência de práticas curriculares.

Meta 8: Atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para a Educação Básica do Estado do Maranhão.	**Estratégia 8.15**: Implementar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, inclusive a utilização de recursos educacionais abertos, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as). **Estratégia 8.16**: Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computadores/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. **Estratégia 8.18**: Assegurar, a todas as escolas públicas estaduais de educação básica [...] acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências. **Estratégia 8.21**: Informatizar integralmente os órgãos centrais e regionais da gestão da rede de ensino estadual com acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade garantindo a oferta de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das Secretarias de Educação.
Meta 16: Garantir política estadual de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	**Estratégia 16.8**: propiciar aos profissionais da educação básica espaço físico apropriado com salas de estudo, recursos didáticos apropriados, bibliotecas e acompanhamento profissional para apoio sistemático da prática educativa. **Estratégia 16.9**: Contemplar e ampliar a infraestrutura existente das escolas, espaços de convivência adequada para os trabalhadores da educação equipados com recursos tecnológicos e acesso à internet. **Estratégia 16.11**: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, através do acesso gratuito aos instrumentos tecnológicos como notebooks, tabletes, data show e outros equipamentos, com acesso gratuito à internet aos professores em efetivo exercício.
Meta 17: Formar, em nível de pós-graduação, 40% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.	**Estratégia 17.3**: Fomentar a utilização das obras didáticas, paradidáticas e de literatura do acervo do Plano Nacional do Livro e Leitura existente na escola, de forma a favorecer a construção do conhecimento e valores da cultura da investigação aos professores da rede pública da educação básica.

Fonte: Maranhão (2014a).

A partir dessa seleção, houve a exploração do material, com uma leitura mais aprofundada do PEE-MA e do Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (PEE/MA). Este último documento, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), tem o objetivo de informar à sociedade o desempenho do Estado no cumprimento do PEE-MA,

bem como os desafios a serem superados até o final do período de vigência do PEE-MA. Com base nas informações obtidas, foi realizada a terceira etapa da análise do PEE-MA que foram as interpretações inferenciais e as reflexões críticas sobre a promoção da alfabetização midiática e informacional no contexto da formação continuada dos professores do Maranhão. Para as interpretações, foi utilizado como referencial o documento "Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores", lançado em 2013, que é referência basilar para os estudos acerca da AMI no processo de formação de professores (WILSON, 2013).

RESULTADOS

Ao selecionar as metas relacionadas à AMI dos professores no PEE-MA, observou-se que a terceira apresenta as seguintes estratégias:

> Estratégia 3.1: Implantar as Diretrizes Curriculares Estaduais com vistas ao fortalecimento das práticas pedagógicas curriculares em prol do desenvolvimento de currículos escolares que organizem de maneira flexibilizada e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte.
> Estratégia 3.2: Garantir formação de professores com base no currículo ampliado e articulado nas áreas de conhecimento, considerando a experimentação e iniciação científica, incluindo a formação intercultural para os povos do campo, indígenas e quilombolas.
> Estratégia 3.5: Equipar e manter as escolas de Ensino Médio com acervo bibliográfico, tecnologias e laboratórios que favoreçam a vivência de práticas curriculares (MARANHÃO, 2014a, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Maranhão, traz entre suas várias propostas a promoção de uma formação continuada dos docentes voltada para a utilização consciente das mídias e demais tecnologias da informação e comunicação (TIC). Isto porque, de acordo com o documento as novas demandas sociais impulsionadas pela crescente presença da informação no cotidiano das pessoas, implica em uma reorganização nos processos de ensino e aprendizagem.

> Nessa perspectiva, ao visar a uma educação de qualidade, torna-se necessário repensar o professor competente e consciente da realidade social em que atua, com sólida fundamentação teórico-metodológica que lhe possibilite interpretar essa realidade e escolher, com segurança, os procedimentos para fazer as intervenções pedagógicas necessárias, auxiliado pelos recursos tecnológicos disponíveis na escola onde atua (MARANHÃO, 2014b, p. 83).

Nota-se, que ao estabelecer o cumprimento das Diretrizes Curriculares Estaduais, o PEE-MA viabiliza objetivos importantes da AMI no contexto da formação continuada de professores, que são a ampliação da capacidade desses profissionais de avaliar as fontes, acessar e utilizar informações fornecidas pelas mídias e outros provedores de informações, bem como propiciar aos docentes condições de analisar e entender como os conteúdos disseminados pelas mídias são produzidos e como a informação divulgada por esses meios pode ser utilizada para diferentes propósitos (WILSON, 2013).

As Diretrizes Curriculares Estaduais ainda mencionam que "a relação currículo e tecnologia se estabelece por intermédio das diversas lógicas de reorganização dos processos de aprendizagem" (MARANHÃO, 2014b, p. 83). Dessa maneira, o alcance da qualidade da educação maranhense almejado pelo PEE-MA, perpassa por um desenvolvimento curricular norteado por uma concepção educacional transformada pela presença e potencialidades das mídias e TIC nas mais diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, "garantir formação de professores com base no currículo ampliado e articulado nas áreas de conhecimento" (ESTRATÉGIA, 3.2) é também uma maneira de assegurar a presença da AMI na formação continuada dos professores, com vistas a fornecer-lhes conhecimentos teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento de habilidade que lhes permitam incluir a AMI em suas práticas docentes cotidianas (WILSON, 2013).

Para Libâneo (1998), ao se ambicionar que os educandos se tornem seres pensantes, ativos, criativos e que saibam se posicionar frente à realidade e ao contexto social vigente, os processos de formação dos professores devem ter as mesmas qualidades citadas. Nessas circunstâncias, para que os alunos estejam aptos a lidar com o mundo das mídias e da informação, é imprescindível que seus professores sejam alfabetizados mediaticamente e informacionalmente.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

A partir da análise acima, observa-se a importância da Estratégia 3.5. Apesar de Ferrari, Machado e Ochs (2020) mencionarem que a simples a presença ou o acesso aos equipamentos digitais não confere a ninguém conhecimento para utilizar as mídias de forma ativa e consciente, porém é fundamental que as escolas maranhenses mantenham um acervo bibliográfico e tecnológico, pois isso irá permitir aos docentes oportunizar vivências e práticas curriculares aos alunos, ligadas à AMI no âmbito escolar e justifica a inclusão da AMI nas formações continuadas que são oferecidas aos docentes.

A implementação e ampliação de instrumentos tecnológicos e acesso à internet, também são o foco das estratégias relacionadas a AMI, que visam o cumprimento da meta 8:

> Estratégia 8.15: Implementar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, inclusive a utilização de recursos educacionais abertos, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as).
> Espaço**s** para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências.
> Estratégia 8.21: Informatizar integralmente os órgãos centrais e regionais da gestão da rede de ensino estadual com acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade garantindo a oferta de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das Secretarias de Educação.
> Estratégia 8.16: Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computadores/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.
> Estratégia 8.18: Assegurar, a todas as escolas públicas estaduais de educação básica [...] acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências (MARANHÃO, 2014a, p. 21)

A meta 8 refere-se a "atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para a Educação Básica do Estado do Maranhão". Ela é composta de 36 estratégias, das quais as quatro acima foram selecionadas por estarem ligadas diretamente à AMI tanto dos professores quanto dos alunos.

A meta 16 do PEE-MA tem como principal perspectiva a garantia de políticas públicas estaduais visando a formação e valorização docente. Essa meta apresenta quinze estratégias fomentando especialmente a formação continuada do professor. Dentre essas estratégias, três delas trazem discussões acerca da integração de meios tecnológicos, acesso à internet, bem como de outros recursos, a saber:

> 16.8: propiciar aos profissionais da educação básica espaço físico apropriado com salas de estudo, recursos didáticos apropriados, bibliotecas e acompanhamento profissional para apoio sistemático da prática educativa.
> 16.9: Contemplar e ampliar a infraestrutura existente das escolas, espaços de convivência adequada para os trabalhadores da educação equipados com recursos tecnológicos e acesso à internet.
> 16.11: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, através do acesso gratuito aos instrumentos tecnológicos como notebooks, tabletes, data show e outros equipamentos, com acesso gratuito à internet aos professores em efetivo exercício (MARANHÃO, 2014a, p. 26).

A partir das análises referentes às estratégias acima mencionadas do PEE-MA, identificou-se mais uma vez, a perspectiva direcionada à implementação de recursos tecnológicos, de espaços apropriados para o uso de equipamentos e ferramentas dessa configuração, bem como propiciar condições de acesso à internet e recursos de mídias, como notebooks, tablets e projetor multimídia. Além disso, nota-se o fomento à melhoria da infraestrutura nas escolas com vistas a oferecer ambientes que possam auxiliar o trabalho docente em relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Todos esses olhares significam um importante passo para a promoção da AMI no contexto escolar. Contudo, essa promoção só é efetivada a partir da compreensão do papel das mídias, dos provedores de informação e das tecnologias nas escolas.

Para Heinsfeld e Pischetola (2019) a era da informação têm sido uma grande influência para que as abordagens sobre as tecnologias venham se consolidar no plano do discurso pedagógico. As autoras destacam que essa conjuntura está trazendo grandes desafios para a educação escolar. O mais abrangente colocado por diversos estudiosos da área é a necessidade das instituições de ensino implantar políticas para o desenvolvimento da cidadania nos

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

dias atuais, assim como, desenvolver estratégias de integração e incorporação das mídias, da informação e das tecnologias nas escolas a fim de aproveitar as suas potencialidades como recursos pedagógicos.

Inserir as tecnologias de mídias no contexto escolar tem favorecido em expressiva melhoria tanto para a prática docente como para a aprendizagem do aluno, pois se mostram como aliadas do processo ensino e aprendizagem. Além disso, integrá-las na prática docente é uma maneira de conduzir o aluno na construção de conhecimento, permitindo a participação ativa em sua própria aprendizagem (MAGALHÃES, 2018). Ainda assim, enfatiza-se a necessidade de preparar e ampliar possibilidades de aperfeiçoamento de habilidades com aparatos tecnológicos e midiáticos aos professores para o uso das mesmas em suas atividades pedagógicas (CAMARGOS JÚNIOR; SILVA, 2020). E uma das formas de alcançar esses objetivos é por meio de formações continuadas que permitam aos professores se atualizarem diante das demandas sociais, culturais e tecnológicas.

De acordo com Heinsfeld e Pischetola (2019), no PNE 2014-2024 constam diversas menções às tecnologias como ferramentas pedagógicas a serem integradas no contexto educacional, contudo, esses apontamentos se expressam de modo a entender as tecnologias como instrumentos estratégicos com o intuito de alcançar as metas estabelecidas pelo documento. De mesmo modo, as autoras destacam que há uma percepção muito próxima do uso de tecnologias como um artefato técnico a serem utilizadas pelos professores no âmbito da sala de aula. No PEE-MA nota-se um reflexo dessa mesma percepção diante das estratégias estabelecidas pelo documento em se tratando da integração de recursos de tecnologia, mídia e informação nas atividades docentes.

Em relação à meta 17, a referida confere o alcance da promoção de formação aos docentes à nível de pós-graduação, garantindo a estes profissionais a formação continuada de suas respectivas áreas de atuação pontuando suas necessidades e demandas. Assim, essa meta apresenta sete estratégias e dessas se identificou apenas uma delas retratando uma perspectiva mais pontual acerca do fomento ao incentivo do uso de obras didáticas de literatura, a saber:

> 17.3: Fomentar a utilização das obras didáticas, paradidáticas e de literatura do acervo do Plano Nacional do Livro e Leitura existente na escola, de forma a favorecer a construção do conhecimento e valores da cultura da investigação aos professores da rede pública da educação básica (MARANHÃO, 2014a, p. 26).

Tanto o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) se constituem como programas do governo brasileiro que estabelecem a implementação de políticas direcionadas ao acesso às fontes de informação (ASSIS; SOUZA, 2020). Como importante recurso pedagógico no âmbito da sala de aula, o livro didático, ainda se configura como um dos instrumentos didáticos mais utilizados pelos professores e também pelos alunos, apesar de a sociedade está imersa em um universo digitalizado em que a busca por informação é realizada, na maioria das vezes, pelas redes de internet. Contudo, ainda é perceptível que tanto o livro didático como as obras de literatura nas escolas são importantes e fortes aliadas ao incentivo à leitura, à busca de informação, bem como no processo ensino e aprendizagem, principalmente em relação às escolas públicas.

De acordo com De Lucca, Caldin e Righi (2015) o estímulo à leitura é um importante fator para o desenvolvimento da alfabetização informacional e esse incentivo pode e deve ocorrer no espaço escolar e em qualquer faixa etária. A prática da leitura se constitui como um dos componentes mais importantes no desenvolvimento de habilidades perante mensagens de informação, pois é a partir dessas habilidades que se fortalece a criticidade e autonomia frente ao uso da informação nos diversos contextos (CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2008).

Nota-se, portanto, que a estratégia em questão levanta possíveis diálogos com AMI por meio da promoção do acesso à informação por meio da implementação de políticas direcionadas ao oferecimento ao uso de obras didáticas, paradidáticas e obras de literatura nas instituições de educação básica. Essa iniciativa revela também o incentivo da interação docente-discente por meio de recursos de mídia e de informação no espaço escolar e até mesmo no processo ensino e aprendizagem. Para a WILSON (2013, p. 147), essa interação "ajuda a criar ambientes mais democráticos e pluralistas de aprendizagem, capazes de promover também a produção de conhecimento", possibilitando, assim, o

desenvolvimento e fortalecimento da AMI na aprendizagem continuada tanto de professores como dos alunos.

CONCLUSÃO

A Lei nº 10.099, que institui o Plano Estadual de Educação, Estado do Maranhão (PEE-MA) é de 2014, observa-se que ao longo de quase uma década, as demandas educacionais do estado transformaram-se muito. E apesar de PEE-MA estar em vigor até 2024 e de ser um documento importante para o direcionamento da educação maranhense, é possível notar que diante do contexto midiático e informacional atual, há uma grande defasagem em relação em relação a formação de professores para o uso das mídias e TIC.

No decorrer das análises das metas selecionadas procurou-se realizar possíveis diálogos da AMI com as proposições do PEE-MA, uma vez que não há uma menção mais abrangente da abordagem em questão no documento. Nas metas analisadas observou-se que o PEE-MA traz em sua essência uma abordagem bastante contida em relação a AMI sem mencionar a importância do uso e acesso às mídias e provedores de informação como substanciais ferramentas pedagógicas, bem como a relevância de propor iniciativas da AMI na formação docente, especialmente na fase continuada. Entretanto, as estratégias levantadas trazem novas perspectivas em relação à promoção do acesso à informação por intermédio da implementação de políticas educacionais incentivando o acesso e a leitura a obras de literatura nas escolas.

De mesmo modo que as iniciativas voltadas para o uso e acesso às ferramentas de tecnologia nas escolas ganharam espaço no documento, assim como ambientes apropriados e acesso a internet de qualidade, bem como o oferecimento de condição para se desenvolver e ampliar a AMI entre professores e alunos, pois não basta apenas proporcionar equipamentos tecnológicos, recursos midiáticos e informacionais aos professores, é de fundamental importância propor ações e estratégias que viabilizem a AMI, assim como um olhar crítico e uso consciente da informação.

Assim, a falta de propostas claras para a AMI dos professores, permite inferir que o PEE-MA adota uma postura centrada na promoção de habilidades em computação e na aprendizagem por meio do uso puramente funcional da

tecnologia, que tem sido um modelo de educação contestado, pois as demandas educacionais da sociedade atual exigem que as pessoas desenvolvam competências e habilidades que vão além do aprender a manusear um computador com internet para uma pesquisa na *web,* mas que compreendam que os meios midiáticos e as informações propagadas por eles e outros provedores de informação possuem representações sociais, políticas e econômicas

REFERÊNCIAS

ASSIS, C. F. S.; SOUZA, M. A. R. de. Recurso informacional digital distribuído pelo Ministério da Educação em curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para uso didático. In: SILVA, A. J. M. da (org.). **Educação: agregando, incluindo e almejando oportunidades**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMARGOS JÚNIOR, A. P.; SILVA, E. V. Formação docente continuada: reflexões sobre o PNE 2014-2024 e competências digitais. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância, 2020, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2020, p. 1-15.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CARDOZO, M. J. P. B.; LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M. A formação dos profissionais do magistério nos Planos de Educação: um enfoque no PNE e no Plano Estadual do Maranhão. **Revista Cocar**, Edição Especial, v. 2, p. 31-52, 2016. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/998. Acesso em: 01 jul. 2022.

CUNHA, D. E.; ARAÚJO, J. C. S. Alfabetização Midiática e Informacional e as Políticas Públicas Brasileiras.

DE LUCCA, D. M.; CALDIN, C. F.; RIGHI, J. P. R. O desenvolvimento da Competência Informacional nas crianças a partir da literatura infantil. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 192–206, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1588/pdf_93. Acesso em 27 jul. 2022.

DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade da informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação e Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008.

FERRARI, A. C.; MACHADO, D.; OCHS, M. **Guia da Educação Midiática**.1. ed. - São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n, 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=html. Acesso em: 22 jul. 2022.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/?lang=pt&format=html. Acesso em: 26 jul. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco Imbernón. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146564. Acesso em: 22 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Papirus, 1998.

MAGALHÃES, V. B. Tecnologia e educação: o uso das tecnologias de mídia no ambiente escolar. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância, 2018, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2018, p. 1-12.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís, 2014b.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho 2014a. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, v. 108, n. 111, 11 jun. 2014a. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 21 de março de 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização / Silmara de Oliveira Gomes Papi. Araraquara, SP: Junqueia &Marin, 2005.

RIBEIRO, L. A. M.; GASQUE, K. C. G. D. Letramento informacional e midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, v. 21, n. 2, p. 203-221, Porto Alegre, 2015.

WILSON, Carolyn et.al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194 p.

ZAMBERLAN, Luciano. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**/ organizador Luciano Zamberlan. Ijuí: ed. Unijuí, 2014, 208p.

05

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MITOS, CRENÇAS E FALÁCIAS

Luiz Máximo Lima Costa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Luciana Rocha Cavalcante
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/230512998

INTRODUÇÃO

As investigações acerca dos conceitos de língua e dos aspectos a ela relacionados foram evidenciados, sobretudo, após a publicação póstuma dos escritos de Ferdinand de Saussure, conforme pontua Calvet (2002). Indiscutivelmente, o Curso de Linguística Geral se constituiu como marco nesse cenário, perpetuando até os dias atuais a concepção de língua proposta por ele.

Nessa direção, Pietroforte (2010) expõe que um dos conceitos de língua, apresentado pelo mestre genebrino, a concebe como instrumento de comunicação e conjunto de códigos convencionados. Linguagem, por sua vez, possui um sentido mais amplo, expressando sentimentos e pensamentos e se utilizando de variadas formas de comunicação, como: pintura, dança, entre outros.

Entre estes dois elementos, portanto, os sujeitos sociáveis residem, perpetuando, pelos seus falares, a cultura presente em cada palavra mencionada e lexia escolhida. Em se tratando da Língua Inglesa, assim como muitas outras línguas naturais, é repleta de cultura e expressa a identidade dos seus falantes, mas pela sua importância mundial, também desperta algumas inquietações, manifestadas por crenças equivocadas, mitos e falácias.

"Todo mundo que fala inglês é rico". "Na escola pública não se consegue ensinar inglês". "Não preciso aprender inglês, pois nunca vou viajar para os Estados Unidos". "Não tenho amigos de outros países, logo não preciso aprender inglês". Essas e muitas outras frases desanimadas sobre a Língua Inglesa são observadas nos espaços sociais. Por isso, objetivou-se neste trabalho discutir mitos, crenças e falácias da Língua Inglesa, evidenciando como na escola, pelo trabalho docente, é possível desmistificá-los.

O trabalho é uma pesquisa bibliográfica que conforme Gil (2010) é realizada com base em materiais já publicados, como livros, artigos acadêmicos e/ou científicos, entre outros. Desse modo, abordou-se a temática proposta a partir da literatura de Martelotta (2018), Cunha, Costa e Martelotta (2018), Saussure (2006) Barcelos (2011), Lima (2005), Cavalcante (2011), Mastrella (2002), Silva (2007), entre outros, que juntos ajudaram a ampliar o entendimento sobre mitos, crenças e falácias que envolvem a Língua Inglesa.

Como resultado, inferiu-se que muito embora se tenha no contexto da Língua Inglesa opiniões equivocadas acerca de seu aprendizado, a sala de

aula é um lugar de possibilidades, em conjunto ao trabalho docente. Notou-se também que o material didático e as estratégias pedagógicas contribuem para desmistificar esses mitos, crenças e falácias.

DEBATENDO QUESTÕES CONCEITUAIS: A LÍNGUA INGLESA, OS MITOS E AS CRENÇAS

Os sons dos pássaros, o formato sistematizado do voo, os movimentos milimetricamente planejados de uma bailarina, a tinta em uma tela expressando significados, a dança das abelhas comunicando à colmeia a proximidade com a comida e muitas outras formas de expressão corporal, sonora e comportamental são linguagens, segundo pontuam Cunha, Costa e Martelotta (2018). Para esses autores, a terminologia apresenta um sentido mais amplo do que a definição de língua.

Etimologicamente, é relacionada ao Latim *língua + agem*, sendo apresentada como *lenguatge,* que significa conjuntos de métodos usados por determinados grupos, objetivando comunicação; capacidade de expressão; meio sistemático de expressar ideias e sentimentos; qualquer sistema de códigos ou sinais estabelecidos por grupos que convivem (HOUAISS, 2015).

Trata-se, portanto, de um processo comunicacional que pode ser expresso a partir das artes, sinalização, movimentos com o corpo e, também, da vida animal e dos comportamentos em sociedade. Constitui-se, segundo Cunha, Costa e Martelotta (2018), num dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade, pois se relaciona à maneira como os sujeitos interagem, como cada grupo social apresenta comportamentos que lhes são peculiares, podendo ser expresso pela forma de agir, pela fala, entre outros.

A linguagem é uma habilidade de comunicação, uma capacidade que não apenas os humanos possuem, mas é nesse aspecto que se diferencia da definição de língua, uma vez que, segundo pontua Martelotta (2018), somente os seres humanos a desenvolvem, haja vista que a língua se trata de uma parte da linguagem, constituindo-se num elemento mais estruturado e sistematizado. Nesse sentido, a língua é um complexo de códigos convencionados que são expressos através de sistemas de signos vocais.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Nesse sentido, é válido mencionar que a linguagem é um campo maior do qual a língua faz parte e que, assim, tem sido entendida por muitos cientistas e estudiosos que investigam essa questão. Dito isso, é importante mencionar que as primeiras pesquisas sobre língua e linguagem partem de Ferdinand de Saussure, no início do século XX, quando este linguista estruturalista tem suas ideias publicadas no Curso de Linguística Geral e que, de acordo com Costa (2018), foi assim possível pelas anotações de alunos de Saussure nos cursos ministrados por ele, de 1907 a 1911, na Universidade de Genebra.

Pelo pensamento do linguista, língua e linguagem não se confundem, pois a língua é uma parte determinada e indubitavelmente essencial da linguagem. "É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotado pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 2006, p.17).

Na concepção do autor a relação língua e linguagem, no que tange às suas diferenças, tem a língua como um sistema constituído de regras, sendo, portanto, um contrato social definido culturalmente. Já a linguagem, é a capacidade inata dos seres humanos para aprender uma língua e, conforme o linguista, "o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional" (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Nesse contexto insere-se a Língua Inglesa, ponto discutido neste trabalho e que assume uma relevância global, considerada universal e quase sempre escolhida como a língua a ser utilizada comercialmente, segundo destaca Barcelos (2011). Para além deste uso, o turismo, assuntos acadêmicos e lazer, são também motivações que levam as pessoas a buscar aprender a Língua Inglesa.

Todavia, na práxis do ensino de inglês, como língua estrangeira, surgem pretextos, boatos, leituras equivocadas e destituídas de fundamentação científica por parte das pessoas que se frustraram com algum curso de Língua Estrangeira (LE), ou que ouviram dizer que o sucesso da aprendizagem ocorre em tempo recorde. Muitos desses episódios, tão comuns no mercado educacional, fogem à explicação científica; são chamados de mito, crença, imaginário ou falácias. Vários autores se debruçaram sobre seu estudo.

No contexto de ensino de idiomas não há um conceito unívoco entre os teóricos em relação às supostas convicções atinentes ao processo

ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso se confirma no entendimento de Silva (2007, p. 77) como: "Ideias ou conjunto de ideias para as quais se apresentam graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé)".

As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos quanto professores e outros agentes envolvidos têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se "(re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo". Percebe-se, assim, que as crenças são entendidas e podem ser concebidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes.

Em complemento, Silva (2007) destaca que a crença no contexto da aprendizagem de língua é uma opinião adotada com fé e convicção, baseadas em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências, no caso, do professor, que caracterizam a tarefa de aprendizagem do aluno. Nesse encadeamento de ideias, parafraseando Pagano *et al.* (2000, p. 9), "as crenças representam o conjunto de pressupostos nos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento".

Na visão de Mastrella (2002, p. 33), as crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente e Perina (2003, p. 10-11) comenta que as crenças [...] são "verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros". Barcelos (2005) afirma que as crenças são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, e que eles as formulam a partir de suas próprias experiências.

Entende-se, com isso que as crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Assim, as crenças não estão limitadas a conceitos cognitivos, mas representam "construtos sociais" oriundos de "experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (BARCELOS, 2011, p.132).

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

No que tange ao conceito de crença, Lima (2005) assim a conceitua:

> Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe tanto na dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. [...] (LIMA, 2005, p. 51).

Como se observa, o autor evidencia que a crença não deixa instantaneamente de ser "verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo"; assim, essas novas crenças são incorporadas na percepção de cada indivíduo e podem vir a substituir a anterior ou não (LIMA, 2005 p. 22).

Nesse contexto, resume-se a concepção de mito, consoante Carvalho (2000, p. 85), que expressa: "Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração". Muitas vezes, não há uma ação reflexiva sobre, nem busca de conhecimento científico para explicá-los. No que tange ao termo imaginário, a ele se dá o conceito de aquilo que é obra ou que é do domínio da imaginação, que só existe nela, o que é quimérico.

Em sintonia com Cardoso (2002, p. 20), mito também pode ser compreendido como: "O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar", no caso do professor, "e de aprender", no caso do aluno". Afirma ainda que ele pode ser "um universo de imagens que surgem; algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas".

Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), "a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor". O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional.

MITOS, CRENÇAS E FALÁCIAS EM LÍNGUA INGLESA: DISCUTINDO O ENSINO

Na construção do conhecimento, cabe ao professor esperançar os sonhos que os alunos já trazem previamente e fazê-los sonhar ainda mais em prol da formação do ser humano e do profissional. De fato, o mercado do ensino de idiomas é repleto de vários mitos, crenças, falácias, desculpas, pretextos e opiniões carentes de embasamento científico.

Apropriando-se disso, as pessoas reproduzem comentários apriorísticos, quais sejam: "papagaio velho não aprende a falar", "algumas pessoas não têm talento para línguas", "tem gente que não leva jeito", "eu não vou viajar, para que vou aprender essa língua?", "é preciso morar fora para aprender inglês", "professores nativos são os melhores", "o professor de idiomas tem que ter morado no país da língua objeto de estudo para ele ser bom", "nesse curso só ensinam gramática", "a metodologia tal é a melhor", "não dá para aprender inglês sem traduzir", "nunca se deve traduzir na aula", "o livro está todo em inglês. Por isso que não aprendo", "o livro não tem ilustrações, não é motivador", "livros cheios de texto ensinam mais", "é (ou não é) possível falar inglês como se fosse um nativo da língua", "é melhor começar a aprender inglês desde criança", entre outros.

Essas colocações podem ser rebatidas cientificamente por meio das principais teorias de aquisição linguística. Em virtude disso, é preciso que se faça uma leitura que supere o olhar meramente livresco e analisar o método conforme as teorias de ensino de línguas estrangeiras. Cavalcante (2011) afirma que o ensino de línguas (quer materna, quer estrangeira) tem estado susceptível a influências de diversas concepções metodológicas, o que demanda do professor o conhecimento de tais teorias para poder se posicionar diante de situações que se lhe apresentam no cotidiano de sala de aula.

Os diferentes métodos de ensino, portanto, decorrem dessas concepções de ensino e de aprendizagem e desmistificam alguns mitos, nesse cenário. Assim, em se tratando do ensino, o professor leva consigo instrumentos didáticos: livros, dicionários, materiais complementares, bem como suas concepções, influenciando assim a forma como desmistifica crenças já estabelecidas no contexto escolar.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Cavalcante (2011) afirma que para melhor ensinar Língua Inglesa se faz necessário um conjunto de variáveis que se tecem na interdisciplinaridade, em que teorias linguísticas, psicológicas, psicanalíticas, sociológicas se fazem presentes nas salas de aula de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Daí a importância da formação do profissional responsável por levar o conhecimento linguístico aos alunos.

Nessa esteira de raciocínio, o ensino de idiomas requer uma abordagem, um método e uma técnica, para que sustente a legitimidade do ensino longe de qualquer falácia, em especial na esfera escolar. Nessa direção, Cardoso (2002) desmitifica alguns posicionamentos relacionados com o ensino da Língua Inglesa e um ponto marcante é narrado ao declarar que material didático não se limita ao livro didático. Isso é importante para informar aos alunos e a seus responsáveis que insistem em cobrar que o livro seja utilizado em sala de aula de lés a lés; o trabalho do professor está sujeito a essa vigilância, hábitos e crenças da clientela.

De fato, é costume de alguns alunos e responsáveis se prenderem excessivamente ao seguimento linear das páginas, questionando se o professor avançará algumas folhas aleatoriamente, se voltará páginas para revisão ou reforço de assunto ou se ele simplesmente pulará páginas em razão de considerar aquele assunto como já trabalhado. Lima (2005) compreende que livros didáticos, juntamente com resumos, tarefas, CD-ROMs, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados, elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, são, portanto, formas ou modalidades de realização e emprego de materiais didáticos e que podem desvelar esse mito, por exemplo, de que na escola pública não se aprende inglês. Nesse ponto em destaque, Siqueira (2011) evidencia que o ensino, a depender de estratégias pedagógicas, poderá efetivar melhores condições de aprendizagens, ainda que em cenário socialmente/economicamente desfavorável.

Historicamente, o ensino de línguas parte da não existência de livros até os dias da sofisticação tecnológica. Segundo Lima (2005), o uso do material didático na sala de aula de língua estrangeira se deu, por muito tempo, a partir dos materiais didáticos, utilizados para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, configurados por uma abordagem estruturalista, ou seja, focando apenas na função interna da língua, em sua estrutura frasal e silábica (MARTELOTTA, 2018).

Como principal instrumento do professor em sala de aula, e muitas vezes, o único material dos alunos, sua composição pode ser determinante para diluir crenças equivocadas em Língua Inglesa. Todavia, muitas críticas especializadas vêm apontando que alguns conteúdos fogem ao contexto ou à realidade do aluno, como a inadequação à faixa etária da clientela, por exemplo. Essas limitações estão em todos os materiais didáticos, em termos de quantidade e profundidade de informação e conteúdo. Por isso, não se deve esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido no livro didático (LIMA, 2005).

Assim sendo, a idealização de um material perfeito pode ser frustrante ao aluno, fazendo com que algumas falácias que permeiam a Língua Inglesa se fortaleçam. Cabe ao professor tecer as devidas adaptações para os seus alunos, permitindo que entendam as possibilidades, mesmo em meio aos desafios de aprender uma língua estrangeira.

E sobre a questão, Lima (2005) levanta um questionamento, sem que apresente respostas, acerca da crença de que um material didático tem (ou não) o poder de influenciar o grau de aprendizado de uma língua estrangeira, se essa aprendizagem se dá independentemente de material didático.

Talvez a resposta esteja na biblioteca que compõe o saber humano – ele reproduz aquilo que aprendeu de várias fontes durante a vida e decidiu pô-las em prática. Por outro lado, o que dizer de um material didático cuja capa traz o título: "Aprenda inglês sem mestre"? Ou que apresente um material tão complexo, que seja impossível estudantes usarem em outros espaços que não seja o escolar. Barcelos (2011) afirma que os livros didáticos de Língua Inglesa dão ao professor muito mais que uma ajuda. Realmente, os livros didáticos são artefatos culturais que refletem e constroem certas compreensões do mundo e do lugar do indivíduo no mundo.

Assim, há que se considerar um quê de influência, já que, segundo Lima (2005), as atividades, tarefas, funções e interpretações, que não existem isoladamente, fazem parte de sistemas mais abrangentes de relações nos quais elas têm significado. Ainda, acerca da influência do livro didático de Língua Inglesa, na visão deste autor, destaca-se os modos pelos quais todo conhecimento é construído socialmente.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Todo o conhecimento humano é desenvolvido, transmitido e mantido em situações sociais. Contudo, o grau de influência não se pode medir peremptoriamente. As crenças em torno do material didático não param por aí. Há quem tenha restrições a autores nacionais, não nativos da língua estrangeira ou que não viveram no país da língua objeto de estudo. Certamente, ao visitar ou viver em um país estrangeiro, o turista estará exposto a inúmeras situações e experiências de aprendizagem da língua.

Em que pesem as crenças de algumas pessoas relativas à experiência de aprender o idioma no país onde ela é falada como vernáculo pátrio, segundo Lima (2005), não é garantia de sucesso, e o raciocínio inverso também é verdadeiro, isto é, pode-se perfeitamente falar o idioma estrangeiro, sem que se tenha ido fisicamente a qualquer lugar do mundo onde essa língua é falada, bastando para isso a experiência vicária, o intercâmbio cultural que se faz ao ter contato com nativos do idioma sem sair da terra natal, bem como por meio da tecnologia: assistir a telejornais, programas de rádio, entre outros. Diante de indivíduos tão diferentes e com expectativas também tão díspares, é difícil aceitar que uma única metodologia vá ser aceita ao longo de um ano letivo.

O professor deve considerar a possibilidade de inovar. Nesse sentido, é necessário aceitar a inovação e desestabilizar o dogmatismo e segundo destaca Leffa (2003, p. 126) "A linearidade da cultura escolar historicamente exige a aplicação de metodologias estabelecidas através da autoridade institucional ou científica". Entende-se, a partir do autor, que a obrigatoriedade não se limita às metodologias, ela se estende às verdades estabelecidas. Cabe, pois, ao professor inovador, rupturas nas metodologias e procurar desmitificar as verdades professadas.

A fidelidade a uma metodologia se mostra prejudicial ao grupo de alunos, na medida em que não leva em conta as diferenças entre eles, já que cada um aprende de um jeito. Nesse sentido, a inovação exige o exercício da liberdade, conforme Leffa (2003). Logo, em seu dia a dia laboral, o professor de LI costuma produzir apostilas, atividades lúdicas, cartazes, exercícios, avaliações (testes, provas), resumos, textos, diálogos, adaptações de textos, pesquisas, práticas mnemônicas, projetos, revisões, esquemas, edições de áudio e vídeo, material suplementar ao livro didático, estatísticas, entre outros.

Com efeito, para haver uma produção adequada ao nível do aluno, é necessário que o docente seja qualificado e tenha em mente algumas competências, dentre elas, a linguística, a didática, a cultural e o planejamento. Nesse sentido, Leffa (2003) evidencia a produção de um material didático em quatro passos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Esses pontos são essenciais para contrariar, por exemplo, o aluno que chega à escola ouvindo de pais desacreditados que é perda de tempo aprender inglês, como descreve Siqueira (2011).

A análise consiste em considerar o conhecimento prévio do aluno e em aquilatar o seu nível de conhecimento em relação ao adequado. O desenvolvimento deve ter uma definição clara dos objetivos das atividades a serem executadas com o material e, nesse intuito, deve se submeter a três componentes essenciais: condição do desempenho, comportamento do aluno e o critério de execução de tarefas. A implementação consiste em saber quem utilizará o material: o professor da disciplina, ou outro, ou o aluno, diretamente. A avaliação implica exercícios de avaliação do conhecimento do aluno, formal ou informalmente. Essas quatro fases formam um ciclo recursivo (LEFFA, 2003).

Leffa (2003) afirma, ainda, que a produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada que vai desde a elaboração de um resumo esquemático, até projetos mais ousados que incluam vídeos ou multimídia interativa. Isso tudo requer um bom planejamento.

Em se tratando de material suplementar, uma vantagem se lhe apresenta: o aluno conta com a possibilidade de utilizá-lo em sua própria casa por muito mais tempo que o livro didático, o qual terá que ser devolvido no fim do ano letivo – contrariando a Resolução nº 42/2012, no seu Art. 1º, §1º, inciso VI.

O fato de o aluno não ter como colecionar o material didático, por meio do qual ele estudou, traz limitações na aprendizagem do idioma, pois não poderá facilmente revisar os conteúdos.

Não poder escrever nada no livro também impõe ao aluno algumas limitações de aprendizagem. Que cuidados deve o professor ter ao produzir o seu material didático? Com quais conteúdos os livros de inglês podem contribuir visando à aprendizagem, desmistificando crenças e mitos? Pensa-se que o modelo de material didático a ser elaborado, diante de um público que apresenta

avaliações de desempenho fragilizadas, considerando o caráter didático-motivacional é o de caráter lúdico.

A ludicidade presente em uma variedade de atividades permite que o aluno aprenda com mais prazer. Nesse sentido, Nunes (2010, p. 56) afirma que: "as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais." Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais conseguem aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem.

Por isso, as atividades dinâmicas de grupo, jogos, animações, tiras de revistas em quadrinhos, charges, palavras cruzadas, canções e representações teatrais integram a ludicidade que pode facilmente ser incluída em uma obra didática, com o intuito de quebrar o clima de apatia na sala de aula. Nesse sentido, Nunes (2010) ratifica que as atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas em algumas disciplinas do que em outras, contudo, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira, pois, assim, facilitará o aprendizado e motivará o público-alvo.

Desse modo, percebe-se a relevância da ludicidade atrelada ao material didático no ensino de Língua Inglesa, no contexto escolar, visto que proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais descomplicados e acessíveis, oportunizando um processo de ensino mais leve e satisfatório, considerando o aumento de interesse em assistir às aulas por parte dos alunos (NUNES, 2010).

Isso significa que o material produzido pelo professor ficará repleto de ludicidade. Logo o professor e os alunos terão oportunidades de vivenciar o processo ensino-aprendizagem, com responsabilidade e significados práticos. A escola precisa ser vislumbrada com seriedade e o professor demonstrar criatividade conforme os seus saberes e fazeres construídos ao longo da sua docência. Contudo, infere-se que nem todos os professores têm a vocação artística, cênica, humorística ou musical, no entanto, pode-se atribuir apresentações orais aos alunos que estão dispostos a desenvolver esses dons artísticos.

O que se espera é que a aprendizagem transcorra com animação, inspire o aluno e desperte nele a vontade de aprender e, também, lhe dê vontade de frequentar as aulas, de estar na escola para que possam se valer das

possibilidades que o aprendizado de Língua Inglesa oferece, longe das já mencionadas falácias. As atividades lúdicas podem ajudar bastante nesse sentido, incentivando-os a prosseguir nos estudos.

A esse respeito, Teixeira (1995) afirma: "[...] as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. [...]". As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade afetiva, motora e cognitiva, o que justifica a atenção que os alunos dão a atividades com essas características.

Como atividade física e mental, que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva e, à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Como exemplos de atividades lúdicas, comuns nos livros didáticos, tem-se os *crossword puzzles, tic-tac-toe, word games, scattergories*. Outras atividades que não estão nos livros e que podem ser usadas como recursos são: contação de histórias, o trabalho com músicas, filmes e vídeos, entre outros. Pensa-se ainda que o uso de *souvenirs*, cartões postais, fotos de pontos turísticos, bem como *realia*, isto é, coisas reais, como por exemplo, dinheiro estrangeiro – moedas ou cédulas de dólar, libra esterlina, ingressos (*tickets, tokens*), é uma forma de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Em sala de aula, o professor pode apresentar uma comparação de cédulas: na nota de dólar dos EUA está escrito *In God we trust*, ao passo que na nota de real está escrito "Deus seja louvado". Pode também o docente acrescentar que nem todas as cédulas trazem impressões de cunho religioso. As cédulas de dólar australiano trazem versos poéticos: *No foe shall gather our Harvest* e *The man from snowy river*.

Nesse sentido, entra-se no âmbito recreativo, proporcionado pela literatura, como elemento lúdico. *In God we trust* (confiamos em Deus). *No foe shall gather our harvest* (nenhum inimigo colherá nossos frutos). *The man from snowy river* (o homem de rio de neve). Poemas, canções e livros paradidáticos podem tornar a experiência da sala de aula deveras interessante e enriquecer

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

o conhecimento dos alunos. Anedotas, piadas, contos e fábulas podem, então, configurar-se em elementos influentes no processo de ensino, evidenciando a potencialidade de os alunos aprenderem a Língua Inglesa.

Confirma-se, assim, a relevância do material didático e das estratégias pedagógicas, nesse processo de ensino de Língua Inglesa por vários motivos, quais sejam: guia de estudo, roteiro organizacional, direcionador de aprendizagem; tudo isso é apoio pedagógico que fomenta o ensino e serve como fonte de conhecimento, bem como instrumento de prática daquilo que está sendo ensinado, permitindo aos atores envolvidos no processo de ensino que tenham uma visão crítica a respeito dos conteúdos disponibilizados e da própria Língua Inglesa, longe dos mitos que a envolvem.

Nesse sentido, o estudo, a pesquisa e a atualização constante – principalmente por parte do professor – poderão minorar as distorções e propiciar atualização desse conteúdo. Não se deve esquecer, também, de que, muitas vezes, na escola pública, o livro – quando disponibilizado – é o único recurso pedagógico disponível em sala de aula. As técnicas e as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula devem contar com essa ferramenta.

Nesse contexto, surge a preocupação de como saber que material escolher sem prejuízo para o seu trabalho pedagógico e para sua rotina diária na busca pela educação eficaz. Para Ghiraldelli (2002, p. 12), "um professor, consciente de suas escolhas, deve saber se posicionar – teórica e praticamente – diante das teorias educacionais que implicam na sua prática docente".

É importante, pois, aliar prática e teoria para que escolhas conscientes e úteis sejam realizadas, tanto no procedimento da escolha do livro didático quanto no árduo trabalho diário em que professores e alunos deparam-se com as dificuldades do dia a dia escolar. Nesse contexto do ensino de línguas estrangeiras, vale ressaltar que recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/1996, passou por reformas, vindo a vigorar o texto da Lei nº 13.415/2017 que, no seu Art. 2º, § 5º, estabelece: "no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa." (BRASIL, 2017). Em razão disso, o material didático é ferramenta muito importante para que os processos de ensino e de aprendizagem tomem um novo rumo.

O material didático acumula a experiência de várias implementações, ao longo de quase oito décadas. Trata-se do PNLD. Através do PNLD, séries de livros

didáticos que atendem a requisitos especificados em editais próprios e que são submetidas a processos avaliativos de vários aspectos de sua qualidade podem ser escolhidas por professores em atuação em escolas públicas de todo o país.

Souza (2011) destaca que, após dez anos do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, os livros didáticos de Língua Inglesa ainda não se encontravam contemplados no programa brasileiro de avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para a escola pública brasileira. Esta situação começou a se modificar no edital 2011 do PNLD, no qual o material didático para o ensino de espanhol e de inglês foi contemplado pela primeira vez. Resta esperar que a inclusão de línguas estrangeiras em um programa educacional de abrangência nacional seja um primeiro importante passo na transformação da escola básica brasileira em um espaço em que as línguas estrangeiras sejam reconhecidas como objetivo educacional.

Também importa ressaltar que o livro didático é uma ferramenta de planejamento quando bem escolhida, assim como toda estratégia docente em sala de aula; isso resume o pensamento de Almeida Filho (2013), segundo o qual os materiais são uma forma de codificação de ação futura nas salas ou em outros lugares de aprender nas extensões. Eles preveem atividades que vão formar o método, ou seja, as experiências de ensino e de aprendizagem que professor(a) e alunos(as) vão viver em algum momento.

Assim, cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino e, sim, a base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora com apoios mais ou menos impactantes de recursos, conforme Almeida Filho (2013). Na verdade, "esses apoios recursais podem ser não somente menos impactantes nos processos (de aprender e de ensinar), mas até mesmo limitadores da aquisição em certas combinações e sob dadas condições adversas" (*Ibid*, 2013, p.16).

Portanto, a ação docente em sala é fator primordial para um processo educacional exitoso, a considerar que seus conhecimentos e concepções são moldados pela sua prática, reverberando em um caminho focado nos objetivos a serem alcançados, à medida que ele é conhecedor das necessidades e anseios de seus discentes, buscando uma constante adaptação e reelaboração das práticas didáticas para alcançar melhores resultados incessantemente.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

CONCLUSÃO

Como o tema principal deste trabalho se delineou com base no ensino, destaca-se que o professor, como sujeito na história, pode ser compreendido como um ser humano que constrói, por meio de "pedra sobre pedra", o projeto histórico de desenvolvimento de um povo. Um ator que, em ação conjunta com outros, está conscientemente engajado em construir a história.

Desse modo, o percurso deste trabalho permitiu compreender que um professor de língua estrangeira, para exercício de suas atividades, necessita de conhecimentos diversos, incluindo o domínio da língua que ensina, a compreensão de saberes pedagógicos e as habilidades desenvolvidas, a partir de concepções adotadas em sua formação acadêmica e profissional. Em suma, é língua e metodologia. E todos esses importantes aspectos foram discutidos ao longo deste trabalho.

Todavia, o professor de Língua Inglesa se vê, muitas vezes, frente a situações nem sempre presentes em outros componentes curriculares, como no caso de mitos, crenças e falácias sobre a língua estrangeira. Assim, visando minorar concepções deturpadas em sua prática, utiliza-se de processos educativos mais efetivos e estratégicos. As crenças, os mitos e toda a falácia sobre a Língua Inglesa que foram construídos no social e na escola podem ser desmistificados, como visto neste trabalho. Materiais didáticos, recursos e atividades lúdicas ajudam a melhorar o processo de ensino e podem ser aliados em um cenário permeado de perspectivas desanimadoras sobre a potencialidade, por exemplo, de espaços públicos capacitados para o ensino de inglês, ou livros fragilizados por não contemplarem a realidade dos alunos.

E, nesse ponto, demarca-se que o professor de Língua Inglesa deva estar preparado para o exercício de sua atividade, contando então com as habilidades desenvolvidas a partir de suas experiências e das capacidades linguísticas adquiridas em formação inicial e continuada, por exemplo. Notou-se neste trabalho que o imaginário do senso comum trata a figura desse profissional com certo desdém. E alguns mitos atribuídos ao ensino de Língua Inglesa, desvelam descrédito: "não sabe português quanto mais inglês", "inglês é coisa para uma elite", "só se aprende inglês em cursos livres". Essas e muitas outras

expressões retratam um pensamento, uma frustração que, em geral, reverberam no processo de ensino.

Essas falácias, mitos e crenças influenciam o modo de pensar dos professores de Língua Inglesa e a forma como estes veem a si mesmos. Pensa-se, com isso, na relevância da formação continuada e de reformulações no campo das políticas que norteiam o ensino de língua estrangeira no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de língua. IN: **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso / Ariovaldo Lopes Pereira, Liliana Gottheim, (organizadores). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (IM) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: **Inglês em escolas públicas não funciona:** uma questão, múltiplos olhares. (Org.). Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação Conselho Deliberativo. **RESOLUÇÃO Nº 44 DE 05 DE SETEMBRO DE 2012.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 8 abr. 2023.

CALVET, Luis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa).** Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Lingüística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras:** crenças e mitos. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CAVALCANTE, Luciana Rocha. **A oralidade nos cursos a distância de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira:** uma análise discursiva. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Angélica furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GHIRALDELLI, Jr., P. **O que é preciso saber em filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DPA. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, Ântonio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. (Org.). Vilson J. LEFFA. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, J. V. **Produção de Materiais de Ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2018.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. O lúdico na aquisição da segunda língua. **Uniandrade:** Curitiba. Disponível em: http://beneditoetp.blogspot.com/2011/02/o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html. Acesso em: 20 out. 2022.

PAGANO, A. S. *et al*. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador:** coletando subsídios. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objetos da linguística. In: In: Introdução a linguística. (Org.). José Luís Fiorin. São Paulo: Contexto, 2010

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657. Acesso em: 12 out. 2022.

TEIXEIRA, Carlos E.J. A ludicidade na escola. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

06

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES REFLEXIVOS PARA A INTERAÇÃO E A BRINCADEIRA

Ione da Silva Guterres
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

José Carlos de Melo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/230512994

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no processo de formação docente na Educação Infantil, com as crianças da creche e pré-escola, entendemos a importância de uma prática docente capaz de proporcionar às crianças bem pequenas e pequenas experiências significativas articuladas com as interações e brincadeiras. Assim, as educadoras da infância, precisam estar em constante formação, para que possam atender as especificidades das crianças, respeitando-as como sujeitos históricos e cidadãos de direitos.

Cabe ressaltar o desafio da profissionalização docente frente ao desenvolvimento de participativo durante as ações pedagógicas.

Partindo dessas discussões, a escolha do tema dessa pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: Como são organizadas as formações continuadas das educadoras da infância no contexto das interações e brincadeiras? Assim sendo, a problemática surgiu, a partir das nossas inquietações durante os espaços formativos vivenciados como educadoras da infância e ao observarmos outras experiências formativas nesse contexto.

Nessa perspectiva, propomos como objetivo geral analisar como são organizadas as formações continuadas das educadoras da infância no contexto das interações e brincadeiras. Ademais, destacamos também os seguintes objetivos específicos: Identificar as percepções das educadoras da creche e pré-escola sobre a importância do brincar no cotidiano das práticas pedagógicas; refletir se existem formações continuadas especificas com essa temática e quais são as experiências formativas relacionadas com as interações e brincadeiras.

Como aporte teórico fundamentamo-nos nas contribuições de: Kishimoto (2010), Friedman (2012), Almeida (2014), que desenvolvem a ideia do brincar na perspectiva da formação integral das crianças. Revisitamos também as ideias de Papi (2005), Imbernón (2011), Gauthier (2013), Tardif (2014). E as contribuições do legislativo brasileiro: RCNEI (BRASIL,1988), LDBEN (BRASIL, 1996), DCNEIs (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2017).

Pensando na organização do texto, o mesmo contempla cinco seções. Esta introdução é a primeira, onde destacamos a temática estudada, a questão problema e o objetivo da investigação.

Em seguida, a segunda seção tem como subtítulo: O brincar na Educação Infantil: um olhar reflexivo nas formações docentes, pretendemos destacar a importância do brincar na Educação Infantil.

Posteriormente na terceira seção trataremos do percurso metodológico escolhido. Para a quarta seção, reservamos os resultados da pesquisa com uma análise das formações continuadas das instituições educativas da rede pública municipal de São Luís do Maranhão, na etapa da Educação Infantil. Finalizamos o artigo com as considerações finais e as referências utilizadas para a investigação.

Desse modo, esperamos com esta pesquisa, contribuir com o processo formativo das educadoras da infância, apresentando sugestões de práticas pedagógicas que tenham como eixo as interações e as brincadeiras.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FORMAÇÕES DOCENTES: IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADOS

A Educação Infantil e sua concepção como primeira etapa da educação básica está garantida em normas legais, representando um marco histórico de grande importância para o nosso país. Logo, essa etapa da Educação Básica, está presente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA, Lei nº 8.069/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB nº 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), caracterizando as crianças com a faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Assim sendo, quando falamos em Educação Infantil, associamos entre tantas características, a ação do educar, do cuidar e principalmente do brincar. Sobre o brincar, Kishimoto (2010, p.01), explica: "o brincar é uma ação livre que surge qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança". Almeida (2014, p.51) corrobora: "o brincar está longe de ser simplesmente um passatempo, ele é uma atividade primordial na vida da criança".

Nessa perspectiva, o brincar tem um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e deve ser valorizado na instituição educativa, como aponta Friedman (2012, p.43): "[...] compreender necessidades, interesses

e potenciais de cada grupo e de cada criança para reconhecer as influências culturais que enriquecem seus repertórios lúdicos".

Por isso, é fundamental que nas instituições educativas da infância durante os processos formativos, ocorra tempo para discussão de experiências relacionadas ao brincar, como forma de expressão das crianças pequenas e bem pequenas. Para Guterres (2022, p.56): "o brincar também precisa considerar a criança como um cidadão que vive em um contexto social diversificado".

A partir das discussões acerca do brincar, podemos considerar que para ser efetivado no âmbito da infância, o educador também necessita, estar engajado em formação docente na área da Educação Infantil, que enfatize a ludicidade como principal ação que contempla o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação social das crianças.

Sobre a formação docente, Papi (2005, p.42), aponta a profissionalidade, como característica relevante na identidade profissional. Ela afirma que o docente precisa compreender: "sua inserção no contexto sócio-político, significando isso uma necessidade de análise sobre a abrangência e valor da prática docente no contexto educativo e social". Do mesmo modo, Imbernón (2011, p.12), aponta que: "[...] esta nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente, assumindo novas competências profissionais".

Nesse sentido, as opiniões dos estudiosos acerca da formação docente, evidenciam um novo perfil profissional, enfatizando cada vez mais, educadores comprometidos com a sua prática educativa. Na Infância, não é diferente, pois esse profissional necessita estar em constante momentos formativos, participando de temáticas relevantes, voltadas para a infância, a criança e todo universo infantil. Cabe ressaltar que estas formações docentes, priorizem também sugestões para que o brincar exista no cotidiano educacional expressando assim, as várias formas de brincar.

É então a partir desse olhar reflexivo com relação ao brincar, que a formação docente assume um papel que vai além do ensino, dando espaço para o desenvolvimento de saberes e fazeres docentes. Por isso, os saberes e fazeres docentes estão diretamente ligados e contribuem para a melhoria na qualidade das práticas educativas na infância. Oliveira (1994, p. 64), colabora com a importância da formação na Educação Infantil, afirmando que: "A definição de diretrizes básicas para uma política nacional de formação de profissionais de

educação infantil não pode ser discutida sem se considerar que as instituições que dela se incumbem possuem grande diversidade entre si".

Desta maneira, é possível entender que a formação docente mobiliza vários saberes profissionais, para que a atuação pedagógica atenda às necessidades dos educandos, considerando-os como sujeitos históricos e cidadãos de direitos

Partindo desse pressuposto Imbernón (2011, p.58) aponta que: "uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores". Gauthier (2013, p.29) explicita os saberes necessários que devem ser desenvolvidos pelo docente, denominando-os de: "saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica". Tardif (2014, p.11) também comunga com as mesmas ideias e corrobora afirmando que o saber não é uma coisa que flutua no espaço: "o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional".

Para isso, as formações continuadas na infância devem também priorizar o brincar como temática principal, considerando os conhecimentos que promovam as interações e brincadeiras como eixo norteador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo das considerações realizadas, ao longo desta pesquisa, abordaremos os desdobramentos metodológicos da produção escrita deste artigo. É importante destacar, inicialmente, que Perdigão *et al.* (2011, p. 3) citam que "[...] a pesquisa é o instrumento pelo qual a ciência progride [...]". Portanto, frente a essa consideração, com o intuíto de responder ao objetivo desta pesquisa, escolheu-se a pesquisa exploratória, uma vez que:

> A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 68)

Ainda relacionada aos objetivos, é uma pesquisa descritiva, uma vez que descreve os fatos sem manipulações ou interferências por parte dos pesquisadores, haja vista que "tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador" (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 52).

Relacionado a abordagem do problema, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48) a pesquisa qualitativa deve ser bem detalhada e os dados transcritos respeitados, sobretudo devido ao fato de que:

> A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.

Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se o questionário on-line, através da plataforma *Google forms*. Para Gil (2006, p.01), o questionário é:

> [...] A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Ressalta-se que esta pesquisa ocorreu nos meses de agosto de 2020 a janeiro de 2021. E contou com a participação de 07 sujeitos que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de São Luís do Maranhão. A escolha dos sujeitos ocorreu em virtude da busca por elucidações acerca do processo de formação continuada dos educadores da infância no contexto das interações e brincadeiras.

A seguir, apresentamos os resultados e discussões dos dados gerados no decorrer da pesquisa.

AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

Atendendo à proposta deste estudo, analisamos os itens (formação inicial e continuada docente/importância das brincadeiras e interações), utilizadas no cotidiano da creche e pré-escola de São Luís/MA, a fim de percebermos, se eles atendem ao desenvolvimento integral e formação social das crianças.

A partir da análise dos dados coletados, a pesquisa foi realizada por meio do questionário aplicado através do formulário *online* (*Google Forms*) encaminhado aos docentes por meios digitais. Com relação aos sujeitos da pesquisa, os formulários foram submetidas a docentes da rede pública municipal de São Luís. Os resultados apontam para a resposta 07 educadoras que atuam com crianças bem pequenas e pequenas. Foram identificadas 03 educadoras da creche (crianças com a faixa etária de 03 anos de idade), 01 da pré-escola I (crianças com a faixa etária de 04 anos de idade) e 03 professoras da pré-escola II (crianças com a faixa etária de 05 anos de idade)

Além de conter especificações de dados de identificação das participantes, o formulário também foi composto por 10 (dez) questões, intercalando opções de múltipla escolha e questões dissertativas relativas à formação continuada no contexto da brincadeira e sobre a ludicidade.

Sobre as educadoras entrevistadas, as mesmas serão identificadas pela ordem de respostas por questionários que correspondem de 01 a 07, assim serão representadas pela siga E1, E2 e assim sucessivamente, conforme mostra o quadro 01.

Quadro 1. Identificação das entrevistadas.

EDUCADORAS ENTREVISTAS	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	FAIXA ETÁRIA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E1	39 anos	Graduada em Letras/ Pós Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas	05 anos	Creche (3 anos)
E2	45 anos	Pedagoga/ Pós Graduada em Gestão e Planejamento Escolar	06 anos	Creche (3 anos)
E3	50 anos	Pedagoga/Pós Graduada em Docência na Educação Infantil	08 anos	Pré-escola I (4 anos)
E4	50 anos	Pedagoga /Pós-graduação em Docência na Educação Infantil	04 anos	Pré-escola II (5 anos)
E5	29 anos	Pedagoga/ Pós Graduada em Gestão escolar	08 meses	Pré-escola II (5 anos)
E6	47 anos	Pedagoga	Pouco tempo	Creche (3 anos)
E7	42 anos	Pedagoga/Pós Graduada em Psicopedagogia	12 anos	Pré-escola II (5 anos)

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores (2020).

O quadro acima mostra um panorama geral dos sujeitos[1] da pesquisa, demonstrando várias categorias importantes para análise, como: o tempo de atuação na área, a idade, a turma que atua. Um dado importante refere-se à formação das participantes, todas possuem formação docente em nível superior, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBBN nº 9394/96 dispõe no Artigo 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

1 Com relação ao gênero selecionado para pesquisa, o formulário de respostas foi enviado tanto para pessoas do gênero feminino quanto masculino. Contudo as respostas atingiram um total de 100% de pessoas do gênero feminino. Isso significa que ainda as mulheres ocupam espaço total na docência da Educação Infantil.

É importante ressaltar o papel da formação docente, no processo ensino aprendizagem das crianças. Para Imbernón (2011, p.18): " a formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa".

Dando continuidade, perguntou-se às entrevistadas sobre as temáticas de formações continuadas oferecidas na instituição educativa a qual elas atuam. As respostas foram apresentadas conforme o quadro 2.

Quadro 2. Temáticas de formação continuada na Educação Infantil.

EDUCADORAS ENTREVISTAS	TEMÁTICA DE FORMAÇÃO
E1	Avaliação na Educação infantil
E2	Infância e desenvolvimento cognitivo infantil
E3	Corpo e Movimento
E4	Alfabetização e Linguagens Infantis.
E5	BNCC para Educação Infantil
E6	Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil e Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Infantil
E7	A importância do Brincar no contexto educativo

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores (2020).

As respostas acima, evidenciam que as temáticas de formação voltadas para a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, foram representadas em 03 respostas (E3, E6 e E7) e as temáticas gerais foram apresentadas apenas em um quantitativo de 04 respostas (E1, E2, E4, E5). Nesse contexto as temáticas formativas na área das brincadeiras e interações são importantes pois representam o brincar como elemento norteador e desafiador para as práticas educativas com crianças pequenas.

Diana (2015, p.39), comenta sobre a especificidade da formação de professores para a Educação Infantil, explicando que há muito a ser definido na área:

> Se o professor da Educação Infantil não teve esse arcabouço de conhecimentos em sua formação inicial, é preciso que a Rede se organize para suprir e atender tais necessidades através de Formações Continuadas em Serviço, que avancem, principalmente no sentido teórico.

O autor acima, refere-se à Rede, no sentido da equipe pedagógica que coordena o processo de formação continuada dos professores, enfatizando a importância da promoção de conhecimentos específicos a área da Educação Infantil. É importante fazer um adendo em relação as formadoras das educadoras da instituição investigada, no sentido de possibilitar formações continuadas, especificas na área das brincadeiras e interações dando ênfase para as práticas educativas com crianças pequenas.

Sousa (2016, p.42), corrobora também com a seguinte afirmação:

> As instituições de educação infantil devem procurar planejar suas atividades curriculares com discussões permanentes sobre a prática docente e sobre a atuação desta dentro da própria instituição por meio de projetos, ações e propostas que visem à melhoria do aprendizado das crianças. Isso reforça a ideia de que um planejamento eficaz deve encaminhar-se para a concretização da aprendizagem dentro de uma proposta curricular com princípios éticos de responsabilidade para atender a demanda da Educação Infantil e suas particularidades.

Dando prosseguimento, procuramos saber das respondentes sobre a importância da formação continuada no contexto das brincadeiras e interações. Todas as entrevistas foram unânimes ao explicar que formações continuadas com essas temáticas são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Assim selecionamos as respostas de uma educadora da creche, outra da pré-escola I e pré-escola II, conforme abaixo.As respostas abaixo expressam as opiniões das entrevistadas (E3, E6 E E7).

> ***E3:*** *Extremamente necessárias devido as diferentes formas de linguagens que o corpo produz*
>
> ***E6:*** *Se torna importante pois proporciona possibilidades de adquirirmos novos conhecimentos que possam desenvolver a sociabilidade e outros aspectos fundamentais para entendermos o universo que as brincadeiras e interações possa contribuir com o aspecto cognitivo das crianças.*
>
> ***E7:*** *Bastante importante, pois através do lúdico as crianças aprendem com prazer.*

Entendemos que as professoras tiveram formação específica no contexto das brincadeiras e interações, pois as falas demonstram que o brincar é a forma fundamental para as crianças se desenvolverem e aprenderem sobre si e o mundo que as cerca.

Conforme Almeida (2014, p.51-52), é através do brincar que: "A criança satisfaz suas necessidades e potencialidades, porque através dele aprende a se comunicar, liberar seus desejos e sentimentos, desenvolve sua criatividade, adquire conhecimento, desenvolve sua autoestima e se socializa".

Um dos desafios docentes na Educação Infantil é que muitos professores, ainda não oportunizam atividades lúdicas, considerando o brincar apenas como um passatempo, esquecendo da sua intencionalidade pedagógica. Em vista desse desafio, pode-se observar falas das educadoras a respeito da pergunta: O que você entende por brincar?

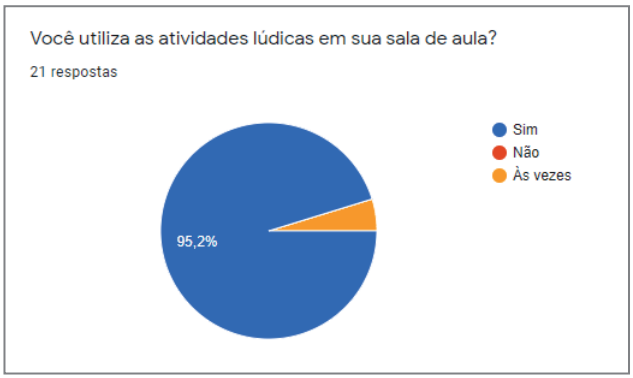
> ***E1:*** *O brincar propõe para a criança construir ideias, socializar, elaborar conceitos e perceber o que está em sua volta.*
>
> ***E2****: Brincar é se divertir, envolver, desenvolver, onde a criança tem novos estímulos, interações com outras crianças, onde há a utilização de objetos lúdicos, onde há novas descobertas, além de ajudar também na aprendizagem.*
>
> ***E3:*** *Existem muitas formas de brincar como as brincadeiras livres onde as criam, usam a imaginação, fazem os jogos simbólicos ou sejam representam papéis, e as brincadeiras dirigidas e todas elas podem ser realizadas dentro ou fora da escola.*

Sobre a concepção de brincar, compreende-se que é consenso dos estudiosos que tratam da temática, a importância do brincar fazer parte da vida das crianças em todos os espaços de sua convivência, na instituição educativa, o brincar caracterizado pelo jogo, brincadeira e brinquedos deve fazer parte do processo ensino aprendizagem.

Para Almeida (2014, p. 52): "é através do brincar que a criança pode ser um adulto consciente, equilibrado, feliz, afetivo, interativo, inteligente e com pretório de experiências significativas".

Dando continuidade, indagamos as educadoras com a seguinte pergunta: Você utiliza atividades lúdicas? As respostas foram organizadas conforme o gráfico 01.

Gráfico 1. Utilização das atividades lúdicas.

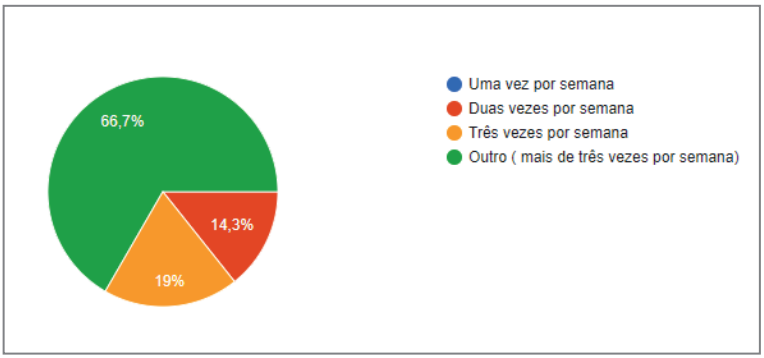


Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores (2020).

Conforme as respostas informadas no gráfico acima, 95,2% das educadoras entrevistadas utilizam as atividades lúdicas em sala de aula.

Com relação à frequência das atividades as mesmas ocorrem de forma alternada, sendo de uma ou três vezes por semana, conforme apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2. Frequência das atividades lúdicas.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores (2020)

Cabe, por oportuno, destacar, o que recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p.18): "a proposta

pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças".

No contexto das brincadeiras, brinquedos e jogos, perguntou-se sobre: Quais brincadeiras, brinquedos e jogos você utiliza com as crianças?

> ***E1:*** *Jogos com boliche, amarelinha e bom barquinho.*
>
> ***E2:*** *Amarelinha e boliche.*
>
> ***E3:*** *Brincadeiras de roda, brinquedos, blocos de montar e boliche.*
>
> ***E4:*** *Blocos lógicos, cordas, bolas, caixas de papelão, circuito motor, bambolês, cones (tubos de linha grandes), jogos de imaginação, de memória, quebra-cabeças, fantoches, deboches, contação de histórias, teatro de sombras, amarelinha, pião, bolha de sabão, etc.*
>
> ***E5:*** *Coelho fora da toca, marionetes, boliche dos animais.*
>
> ***E6****: Jogo de latas, dominó alfabético etc.*
>
> ***E7****: Diversos: Brincadeiras (Faz de Conta, brincadeiras de roda, amarelinha...); Brinquedos (bolas, bonecos, empilháveis...), jogos (da memória, caça ao tesouro, basquete...)*

As respostas acima apresentaram diversas atividades lúdicas, Kishimoto (2011, p. 7), aponta que: "jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado". Contudo, cabe inferir que existem diferenças e o docente da Educação Infantil precisa estar atento, pois isso implica na forma como a mediação da ludicidade está sendo realizada em sala.

Encerramos os questionamentos com a seguinte pergunta: Na sua opinião as atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem das crianças? Por que?

> ***E1:*** *Sim. Porque as crianças interagem e aprendem com todo o prazer construído por elas mesmas.*
>
> ***E2:*** *Sim. A partir das brincadeiras as crianças se apropriam de diversos conhecimentos a medida que vivenciam experiências e situações coletivas ou individuais. Acredito que a partir do ato de*

brincar a criança desenvolve não apenas o lado cognitivo, mas todo o seu desenvolvimento integral.

E3: *As atividades lúdicas oportunizam respeitar limites, quando o professor utiliza as atividades lúdicas, sejam brincadeiras ou jogos, como recurso ele possibilita ao seu aluno crescimento intelectual, bem como o crescimento pessoal, tanto no aspecto da formação do caráter quanto no respeito para com o outro. Ao utilizar o jogo nas atividades o professor também proporciona ao educando o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade, na organização dentre outras coisas.*

E4: *Sim, pois com as atividades lúdicas criamos um ambiente seguro para as crianças fazendo assim que se expressem e construam seus conhecimentos a partir de suas vivências.*

E5:*Sim, pois desenvolvem o trabalho em grupo, a interação social, preensão de pinça, auxilia na fala, na criatividade e auxilia nos movimentos.*

E6: *Sim, pois as crianças conhecem e aprendem outras brincadeiras.*

E7 *Eu entendo que a melhor forma de aprender brincando*

As respostas evidenciam o papel da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando que as experiências lúdicas são importantes e contribuem para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que a educadora que trabalha com crianças da infância, deve propor um planejamento significativo, estimulando a participação da criança em momentos lúdicos.

Almeida (2014, p. 68), aponta que: "quanto maior for o repertório lúdico da criança, maior será a capacidade dela em representar seus papeis em suas brincadeiras e jogos, ampliando suas possibilidades e competências".

Nessa perspectiva, os momentos formativos docentes, proporcionarão possibilidades para as educadoras da infância refletirem acerca de práticas docentes que tenham como elemento norteador as brincadeiras e interações, a partir de diversas atividades lúdicas.

Outra questão importante é o papel do educador no processo das interações e brincadeira, pois o mesmo precisa ser o mediador das atividades lúdicas e também participar com as crianças. Essa ação pedagógica oportunizará

o desenvolvimento de vínculos afetivos, bem como a formação integral e social da criança.

A *GUISA* DE CONCLUSÃO

Diante dos pressupostos apresentados, pode-se depreender que o processo formativo de educadores, sobretudo, da infância é um tema de fundamental relevância na sociedade atual, uma vez que, o processo de formação de docentes está fortemente atrelado aos saberes teóricos e práticos que permeiam a prática do profissional de educação.

Destaca-se que este artigo trouxe consigo reflexões sobre o processo de formação de educadores no contexto de interações e brincadeiras, em que se buscou apresentar os desafios e perspectivas das educadoras da infância que participaram como sujeitos desta investigação. Assim, a investigação contou com 07 sujeitos na educação pública municipal de São Luís- MA, todas graduadas em Pedagogia e Pós-graduadas na área de educação.

É importante ressaltar que em relação às temáticas de formações continuadas oferecidas pelas instituições de ensino que estão vinculadas, nenhuma das entrevistadas relatou formações voltadas especificamente para os temas que envolvem brincadeiras e interações.

Percebeu-se, de acordo com as falas das entrevistadas, que os temas abordados nas formações estão parcialmente ligados as brincadeiras, jogos ou a ludicidade, ou seja, diante das respostas das participantes da pesquisa, não são trazidos para o contexto formativo destas profissionais que atuam na área da infância, temas voltados para o brincar e suas implicações no desenvolvimento bio-psico-social das crianças pequenas e bem pequenas. Diante destas constatações, pode-se depreender que esse é um desafio que deve ser superado, haja vista que, os avanços na área da infância devem ser constantes.

Portanto, a perspectiva no que se refere aos momentos formativos, é que tragam as brincadeiras e interações como temática que evidencie novos saberes, a fim de proporcionar aos educadores reflexões que gerem novas ações no que diz respeito ao brincar pedagógico, esse brincar deve ser mediado pelo profissional que atua na Educação Infantil, uma vez que é nessa fase da vida ser

humano e por meio das interações e brincadeiras que as crianças aprendem, socializam e consolidam seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brincar, amar e viver**. Vol.1, 1ª Edição. Assis/SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: MEC, SEB, 2017.

DIANA, F. **O brincar nas Formações Continuadas em Serviço oferecidas aos professores da pré-escola**. 170f. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na Área de Educação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara SP, 2015.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GUTERRES, Ione da Silva. **A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, em São Luís/MA**. 2022. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ CCSo – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. (Coleção Questões da nossa época; vol 14). São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3- brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso: 29 out.2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cangage Learning, 2011.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MEC/ SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/COEDI, 1994.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores:** formação e profissionalização. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.

PERDIGÃO, Dulce Mantella. *et al.* (Coord.). **Teoria** e Prática da Pesquisa Aplicada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 475 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUSA, Francisca Joelma da Cruz. **Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente**. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

07

NA EDUCAÇÃO INFANTIL SE APRENDE BRINCANDO: PRÁTICAS LÚDICAS COM TEATRO DE ANIMAÇÃO UTILIZANDO FANTOCHES

Ana Cristina Souza Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

João Fortunato Soares de Quadros Junior
Universidade Federal de Ouro Preto **(**UFOP)

10.37885/230613247

INTRODUÇÃO

De acordo com Japiassu (2007), o teatro na seara educacional exerce um importante papel no processo de formação e de desenvolvimento dos aspectos cognitivos do educando, principalmente na Educação Básica. Em virtude disso, torna-se relevante construir uma reflexão mais aprimorada sobre a importância do ensino do teatro e dos profissionais, bem como sua atuação no campo educacional nos dias atuais.

Conforme disposto no art. 26, parágrafo 2º, da LDB nº 9.394/1996, o ensino da Arte é obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica brasileira e tem como função promover o desenvolvimento cultural dos alunos, com relação às mudanças experienciadas na Educação Infantil proporcionando um ambiente que possam se expressar, transformar, conhecer, aprender a conviver.

Esta pesquisa é direcionada aos professores da Educação Infantil, motivada por perceber que grande parte dos Cursos de Pedagogia não contemplam de forma satisfatória as necessidades formativas dos processos de ensino-aprendizagem em Arte, por isso é fundamental a oferta de formação continuada, de material educativo e de espaços de diálogo que colaborem com as práticas pedagógicas desses profissionais, de modo que eles possam introduzir seus estudantes em experiências estéticas e artísticas que contribuam para na sua formação acadêmica e cidadã (OLIVEIRA; FREITAG, 2008).

Diante do exposto, torna-se interessante conceber uma reflexão mais acurada acerca da importância das vivências lúdicas no ambiente escolar e compreender como o teatro de fantoches, enquanto ferramenta pedagógica, pode contribuir para o desenvolvimento da vivência criativa, estimulando a interação, a imaginação, a construção da identidade pessoal e coletiva, o desenvolvimento linguístico e a alfabetização.

Esperamos que a pesquisa traga contribuições que potencializam o uso da Arte Cênica na escola, tendo o fantoche uma ferramenta que promova o desenvolvimento das habilidades necessárias à vida e ao processo de alfabetização de crianças da Educação Infantil.

METODOLOGIA

Ludke e André (1986) atestam que na pesquisa qualitativa os dados coletados são preeminentes explicativos, porque trazem o ambiente natural e o pesquisador como instrumentos-chave.

Neste contexto, o pesquisador possui acesso direto com o processo, o significado e com dados coletados. Este método deve estar alerta aos procedimentos em curso, sair do plano racional e imergir no plano das intensidades, contradições, discursos conduzindo os desenhos em conexão-desconexão com o tema da pesquisa.Contudo, este processo é maior que pelo produto, assim como o significado que o ser humano atribui aos objetos e a vida.

Nessa circunstância, Goldenberg (1997) afirma que na abordagem qualitativa os pesquisadores contrapõem-se a um modelo exclusivo de pesquisa, pressupondo uma metodologia própria baseada no aprofundamento da compreensão dos dados e no significado dos acontecimentos.

O método de abordagem utilizado é o dedutivo. Kaplan (1972) afirma que a abordagem dedutiva acontece por meio da observação de uma situação geral para explicar as características de um objeto individual a partir de princípios, leis ou teorias analisadas como verdadeiras e/ou indiscutíveis. Isso significa adotar uma afirmativa geral baseada em um conhecimento prévio como ponto de partida da pesquisa, com princípios que viabilizem conclusões formais e dedutivas na busca da objetividade, da validade e da confiabilidade (GIL, 2008).

O tipo de estudo é a pesquisa cartográfica. Segundo Romagnoli (2009), este método funciona como um dispositivo, que dinamiza a pesquisa e a vida, tornando-se uma importante ferramenta de investigação que engloba a multiplicidade e a zona de incerteza que acompanha, apontando problemas, examinando o coletivo de forças e a indagação do objeto de estudo da pesquisa. Tem a finalidade de elaborar conhecimentos no exercício dos benefícios da prática com o objetivo de transformar o saber antecedente para solucionar os problemas existentes (CHEHUEN NETO; LIMA, 2012).

A pesquisa é direcionada à 12 professoras da Educação Infantil vinculadas à uma instituição educativa pertencente à Secretaria Municipal de Educação do município de Raposa, Maranhão. Segundo Damiani (2013), esse tipo de pesquisa pode fomentar a evolução e melhorias nas práticas, além de pôr à

prova tal designação, para a evolução do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem inseridos.

No tocante à dimensão temporal, este estudo adotará o modelo longitudinal. Para tanto, a coleta de dados será realizada nas diferentes etapas da pesquisa, visando verificar a evolução dos participantes durante o processo de intervenção (SABIOTE, 2016).

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O USO E A IMPORTÂNCIA DOS FANTOCHES NA EDUCAÇÃO

Conceituando Fantoches: origem e significados

Fantoche, boneco, títere, marionete e mamulengo são diferentes nomenclaturas utilizadas no Brasil para fazer referência a objetos inanimados usados frequentemente em espetáculos teatrais (AMARAL, 2004). De acordo com Dewi (2017), fantoches são objetos artificiais criados para representação de modelos humanos ou animais. Segundo Segel (1995), a criação do fantoche teve como motivação a necessidade do homem em brincar de Deus na tentativa de dar vida a um objeto, fazendo-o a sua imagem e semelhança.

De acordo com Blumenthal (2005), os fantoches surgiram há cerca de três mil anos. Desde então, foram usados para alegrar e comunicar ideias ou necessidades de várias sociedades humanas. Evidências mostram que eles foram utilizados no Egito por volta de 2000 a.C. a partir do uso de figuras de madeira operadas com barbante. Os hieróglifos encontrados nessa região também descrevem "estátuas que caminham" usadas pelos antigos egípcios em peças teatrais religiosas. Xenofonte, filósofo grego que foi discípulo de Sócrates, é autor dos registros mais antigos sobre os fantoches, datados de 422 a.C. (YAMANE, 2004).

De acordo com Sheehan (1969), os fantoches no Egito a cerca de 2000 a. C, eram feitos apenas para adultos. Eles eram usados em cerimônias religiosas e frequentemente enterrados em tumbas antigas. Na China e no Japão antigo, precisamente na cidade de Osaka havia uma forma rudimentar de teatro na qual os fantoches eram manipulados numa caixa suspensa pelo titereiro. Nas tradições e expressões orais, o fantoche era igualmente conhecido e usado para

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

contar histórias do dia-a-dia das pessoas. Na Idade Média, os fantoches eram o entretenimento mais apreciado e estimado pelas grandes massas populares.

No século XVIII, os dramaturgos mais famosos do Japão escreveram para o teatro de fantoches. A arte que adquiriram foi passada de geração em geração, como um presente precioso para toda a vida. Tudo isso evidencia que os fantoches têm se mostrado uma importante ferramenta artística, de entretenimento e de transmissão de conhecimentos (MÁRMOL, 2019). Sheehan (1969) afirma que no cristianismo, os fantoches foram usados pela primeira vez nas igrejas da Itália e depois na França para contar histórias religiosas.

No entanto, os titereiros acabaram sendo expulsos da igreja em virtude da sua maior inclinação para as histórias mundanas ao invés das religiosas. Por essa razão, eles começaram a se apresentar nas ruas dos mercados e logo se tornaram artistas populares.

Representatividade do fantoche no universo infantil: ludicidade e aprendizagem

Os fantoches podem ser confeccionados a partir de diversos materiais: pano, madeira, garrafa pet, papéis, feltro colorido, papelão, cola, tintas têmpera, goma, pincéis, tarugos, varetas, e mídias virtuais (SHEEHAN, 1969; FROSSARD; GAGNON, 2016). Dewi (2017) cita, por exemplo, o fantoche de mão, criado em uma espécie de luva calçada em uma das mãos do manipulador, sendo constituído por cabeça, braços, mãos e corpo. Outro exemplo bastante conhecido de fantoche é a marionete, um boneco manipulado a partir de fios (também denominado de cordéis) que se apresenta em um mini-palco, não evidenciando quem é o indivíduo que o manipula (YILMAZER, KEKLİK 2014).

Assim sendo, pode-se afirmar que o fantoche representa um instrumento polivalente no qual a criança pode explorar a sua criatividade, bem como aprender conceitos em voga na atualidade, como: sustentabilidade, prevenção de violência infantil, alfabetização e também o que propõe os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Etapa da Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento amplo da criança: motor, linguístico, cognitivo e socioemocional.

Mármol (2019) considera o fantoche como um importante recurso que pode ser empregado em diferentes campos de conhecimento.Em seu estudo, Tilbrook, Dwyer, Reid-Searl e Parson (2016) destacam os resultados significativos do uso do fantoche por ludoterapeutas e profissionais da saúde para a preparação da criança na hospitalização e/ou procedimentos desconfortáveis e/ou invasivos. Na área da educação, Frossard e Gagnon (2016) afirmam que o trabalho lúdico com fantoches pode ajudar os estudantes a desenvolverem suas habilidades psicomotoras, sociais, culturais, interpessoais e cooperativas.

Além disso, ele possibilita a interação entre as linguagens, o desenvolvimento das expressões corporais, faciais, vocais, espaciais e emocionais (KIM; PYUN; LEE, 2018). Por essas razões, torna-se fundamental a realização de um maior número de estudos para aferição dos reais benefícios que tal ferramenta pode oferecer, especialmente junto às crianças. De acordo com Hakim (2019), o uso do fantoche na educação pode contribuir como uma ferramenta que promove o desenvolvimento das habilidades necessárias à vida, estimulando a imaginação das crianças, incentivando o jogo criativo e a produção artística.

Neste sentido, Remer e Tzuriel (2015) defendem a utilização do fantoche como mediador de aprendizagem, de motivação e de alfabetização das crianças, auxiliando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Por outro lado, ele pode ajudar na promoção dos processos de cooperação, de atenção e de integração do indivíduo na sociedade.

Nesse contexto, Daniels (2020) estabelece três principais contribuições da utilização do fantoche nas práticas de alfabetização com crianças pequenas: 1) As relações entre os movimentos das mãos através da atmosfera afetiva produzida por elementos como velocidade, lentidão, dinâmica e imobilidade dos movimentos das mãos das crianças enquanto manipula os fantoches; 2) A técnica de análise das fotos de movimentos das mãos oferece uma forma de compreender a saliência semiótica e afetiva do movimento das mãos e da quietude; 3) As práticas de animar os fantoches. Juntas, essas contribuições exploram novamente a alfabetização como um esforço corporificado e afetivo, contrariando os enquadramentos logocêntricos da alfabetização precoce.

Desta forma, Ahmadi (2017) afirma que contar histórias com fantoche desenvolve a fluência da fala, a motivação e as atitudes em relação à linguagem e à aprendizagem das línguas. Neste mesmo sentido, Mármol (2019) também

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

defende a eficácia do trabalho com o fantoche para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e compreensão e desenvolvimento linguístico das crianças. Segundo o autor, ele ajuda na explicação de ideias abstratas e a demonstrar processos e conceitos, facilitando assim o processo de aprendizagem de línguas. Tais aspectos podem permitir o planejamento de diversas atividades compatíveis com os objetivos do currículo da primeira infância, desafiando as noções de trajetórias lineares de desenvolvimento da alfabetização da criança em línguas. Por este motivo, Ahmadi (2017) chama atenção para a influência do ato de contar e recontar histórias com fantoches na aprendizagem de outras línguas.

De acordo com o autor, atividades como essa ajudam a motivar e desenvolver a fala da criança, destacando a importância da fundamentação integrativa da aprendizagem da língua inglesa e outras línguas. Neste contexto, autores como Frossard e Gagnon (2016) concebem o fantoche como veículo de desenvolvimento relacional, na escuta, na colaboração, na distância de si mesmo, na interação entre língua falada e escrita, e até mesmo na interação entre a língua ou línguas dos alunos. Essas contribuições promovem o desenvolvimento da expressão corporal e vocal da criança, sua gestão do espaço e suas expressões faciais e das emoções. Assim, é possível afirmar que o fantoche se constitui como um recurso inesgotável de aprendizagem, colocando o prazer, o fazer e o sentir a serviço da educação, da linguagem e do conhecimento.

A partir do início do século XXI, as definições e as formas de alfabetizar evoluíram bastante com a inclusão de uma variedade de mídias digitais, como por exemplo páginas da web, vídeos, vídeo games, aplicativos de dispositivos móveis, jogos e avatares interativos (BURNETT, 2010; DARLING-HAMMOND, 2013). Neste sentido, Hakim (2019) implementa em seus estudos o processo de aplicação de mídia fantoche de mão para melhorar as habilidades das crianças em contar histórias, trazendo a alfabetização midiática como uma experiência criativa e colaborativa do conceito de fantoche ideal. Assim, a criança é capaz de animar automaticamente de acordo com o enredo da história, com cenário e os comandos influenciando positivamente as interações, as comunicações e as manipulações do fantoche dentro de um processo de quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão.

Por este motivo, Liang (2016) corrobora com Knorr (1969) sobre a utilização dos fantoches como mídias digitais, entendendo isso como um caminho para a

arte de educar e organizar novas tendências de aprendizagem das crianças. Essa nova forma de aprendizagem oportuniza o desenvolvimento das competências narrativas, das capacidades cognitivas e da coordenação motora através do método de interação e colaboração. A metodologia de trabalho com esse tipo de tecnologia faz uso de telas sensíveis para a produção de textos complexos, além de incorporar outras ações que constituem as práticas de alfabetização digital, como por exemplo: imagens coloridas, diálogos, efeitos sonoros, movimentos negociações, semi programação textual e combinações de ideias de histórias compõem uma colaboração lúdica e muita aprendizagem (WOHLWEND, 2015).

Huard, Hayes-Roth e Gent (1997) investigaram a estrutura gráfica de jogos de computadores utilizados em práticas de alfabetização, brincadeiras e jogos multimídia para crianças. Segundo os autores acima citados, esses recursos possibilitam novas maneiras de ensinar, baseadas em fundamentos e práticas contemporâneos direcionados à criação de jogos e produção de mídia. Neste contexto, Wohlwend (2015) argumenta que é preciso uma alfabetização que incentive as crianças a brincar durante o seu processo de letramento, com práticas de ensino baseadas no lúdico, em interações produtivas e em novas tecnologias.

No bojo das discussões anteriores, Marshall, Rogers e Scaife (2019) refletem e reafirmam sobre a experiência fenomenológica com o fantoche virtual. Para esses autores, essa experiência oportuniza o distanciamento e a reflexão sobre as práticas de alfabetização digital. Como benefícios, eles apontam para uma metodologia de ensino mais objetiva, envolvente e lúdica, tornando as crianças agentes autônomos em um ambiente motivador, dialógico, argumentativo, colaborativo, criativo, interativo e motivacional. Para Wohlwend (2015), a aprendizagem na primeira infância deve tirar proveito dos recursos existentes dentro da alfabetização digital, dos dispositivos móveis, das tecnologias e dos jogos colaborativos.

Dentro desse contexto, Remer e Tzuriel (2015) ressaltam que são inúmeros os benefícios do uso do fantoche nas mais diferentes áreas do conhecimento. Segundo os autores, existem evidências de efeitos positivos do uso de fantoches para fins terapêuticos e de comunicação, ajudando crianças a superarem sua raiva, frustrações e medo.

Além disso, os fantoches também contribuem para o aumento da autoconfiança no enfrentamento de traumas durante os períodos da hospitalização

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

dos menores enfermos. Tilbrook, Dwyer, Reid-Searl e Parson (2016) corroboram com os autores destacando os resultados significativos obtidos por ludoterapeutas e profissionais da saúde por meio dos fantoches. Ward-Miller *et al.* (2019) apresentam o fantoche como uma ferramenta de ensino eficaz no tratamento de indivíduos com comportamentos auto lesivos. Ademais, o autor afirma que esse instrumento auxilia no desenvolvimento de estratégias para gerenciar as emoções, medos e insegurança durante o processo de aprendizagem, promovendo o senso de distância emocional da doença e das emoções turbulentas.

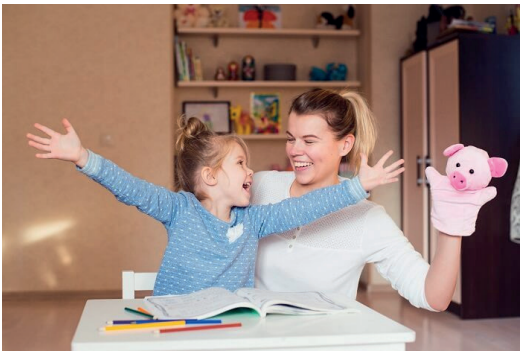
RESULTADOS E DISCUSSÃO: O APRENDER BRINCANDO

A geração de dados foi organizada por meio de figuras e quadros com as respostas das 12 professoras entrevistadas. Durante a organização das falas das professoras entrevistadas, utilizaremos a sigla A1 até A12 para cada resposta. Sendo que a sigla A, refere-se à professora seguido da ordem da entrevista (1 a 12).

Na opinião das docentes sobre a sensação dos alunos em relação ao uso do Fantoche, os mesmos demonstram interesse pelo o uso dos bonecos na sala de aula, pois instiga o reconhecimento e a compreensão sobre novas possibilidades de aprender através da criação, da expressão estética, da interação social e da construção de significados e contextos construídos coletivamente, o desenvolvimento da autonomia propondo rupturas com metodologias instituídas e engessadas em busca de uma educação do ver, do observar e desvelar o mundo letrado.

Contudo, destaca-se estimular o desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade e não da reprodutividade como decodificar letras e palavras soltas, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira com o boneco, a criança desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista do processo de leitura, através da proposta de atividades dinâmica e lúdicas. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser interessante, por meio da assimilação de conteúdos contextualizados e significativos, conforme apresentado na figura 01.

Figura 01. O boneco como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da fala, da leitura e da oralidade.



Fonte: Retirada do site alfaebeto.org.br (2023).

Nesse sentido, dentre as vantagens apontadas acima sobre o uso de fantoches, ainda existem desvantagens, tais como: a falta de recursos didáticos e cursos em Teatro de Animação pois percebemos que pois nessa faixa etária os alunos aprendem brincando e a alfabetização de forma lúdica deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética e de relação interpessoal, levando-as a aprender conceitos, regras, normas, valores e também conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais com o aprender brincando.

Dando prosseguimento às perguntas para as 12 professoras entrevistadas, perguntou-se se existe dificuldade para trabalhar com teatro de fantoches na escola com as crianças. As respostas foram representadas na figura 2.

Figura 2. Dificuldades para o trabalho com Teatro de Fantoche.

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2022).

A figura acima demonstra que a maioria das professoras possuem dificuldades para trabalhar com teatro de fantoche na sala de aula. Destacamos a importância de incorporar os conteúdos do teatro de animação no processo de alfabetização das crianças da Educação Infantil, assim como nas práticas dos professores generalistas. Sendo que os participantes reconheceram a necessidade da inserção de práticas lúdicas com o fantoche no processo de alfabetização das crianças.

Para tanto, percebemos a importância de estimular o desenvolvimento da criatividade com práticas lúdicas por meio de brincadeiras com o boneco, onde o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista da leitura, através da proposta de dinâmica mergulhada na ludicidade, contribuindo para o desenvolvimento da vivência criativa. Dessa forma, temos o fantoche como mediador da aprendizagem, da motivação e da alfabetização das crianças, auxiliando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, no desenvolvimento da fluência da fala, a motivação e as atitudes em relação à linguagem.

Nesse sentido, deparamos com o desafio de proporcionar uma alfabetização com crianças relacionada com práticas lúdicas. Para tanto, concebemos o fantoche como veículo de desenvolvimento das capacidades sociais, culturais e linguísticas, auxiliando na precisão relacional, na escuta, na colaboração, na distância de si mesmo, na interação entre língua falada e escrita, o desenvolvimento da expressão corporal e vocal da criança, sua gestão do espaço e suas expressões faciais e das emoções. Assim, é possível afirmar que o boneco se constitui como um recurso imprescindível para o processo ensino-aprendizagem, colocando o prazer, o fazer e o sentir a serviço da educação, da linguagem e do conhecimento.

O teatro de fantoches, enquanto ferramenta didática e pedagógica, viabiliza o acesso a experiências e vivências substanciadas na ludicidade com produção de significados, possibilitando observação, percepção, internalização e reconstrução dos saberes com marcas das práticas culturais da espécie humana.

Diante dessa perspectiva, deixa de ser visto como mero recurso de entretenimento, pois apresenta elementos materiais e imateriais que refletem as formas de pensar, além de múltiplas e diferenciadas possibilidades temáticas

(SILVEIRA, 1997). Assim, o lúdico com o teatro de fantoches é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados almejados pelos professores.

Nesse sentido, no momento da comunicação entre as professoras participantes da pesquisa, durante o período de intervenção, foram criados grupos utilizando o aplicativo WhatsApp, e também e-mails, para elucidação de dúvidas e organização da geração dos dados. Nestes meios digitais, estavam disponíveis todas as comunicações relativas às questões, prazos, links, acesso a ferramentas, lembretes diversos, incluindo o dispositivo mais adequado para cada encontro, tendo em conta se os participantes estavam atentos aos recados no whatsapp ou computador.

Quanto à abordagem dos conteúdos de Teatro de Animação e Fantoche nas atividades da Educação Infantil, os professores afirmaram que acontece na hora da rodinha, na hora de contar histórias e apresentações em datas comemorativas.

Dessa maneira, pode-se observar que os professores foram muito participativos, compartilhando experiências, além de oportunizar e ampliar conhecimentos, práticas e possibilidades pedagógicas lúdicas, ampliando os recursos, refletindo e desenvolvendo práticas diferenciadas para melhoria das estratégias de ensino e consciência profissional. Quanto ao critério de aplicabilidade desse recurso no contexto educacional, os professores consideraram necessário a aplicação do teatro de fantoches, por ser um recurso motivacional para o ensino e aprendizagem, favorecendo aos alunos a compreensão das sílabas, das palavras e assim, possibilitando o desenvolvimento no processo da aquisição da leitura e da escrita.

Ainda tratando sobre a opinião dos professores no que diz respeito a sensação dos alunos em relação ao uso do fantoche, nota-se que metade dos participantes reconhecem que seus alunos demonstram interesse pelos bonecos na sala de aula.A demonstração de interesse acontece pelo reconhecimento e a compreensão sobre novas possibilidades de aprender através da criação, da expressão estética, da interação social, construção de significados e contextos construídos coletivamente e o desenvolvimento da autonomia propondo rupturas com metodologias instituídas e engessadas em busca de uma educação do ver, do observar e desvelar o mundo letrado, conforme demonstrado no quadro 1. Neste quadro, as participantes estão representadas pelas categorias.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Quadro 1. Qual foi a sensação dos alunos com relação ao trabalho com o teatro de bonecos

Categorias	Quantidade de professoras entrevistadas	Respostas
Demonstram interesse	8	" *Sim, eles tem muito interesse e quase não deixam de brincar e inventar com o recurso, pois em sala na hora da história os bonecos saem do livro o que encanta muito dando possibilidade da história continuar, ficam muito motivados"* (A10)
Demonstram surpresa	5	*"Espanto. Porque ficam encantados com a magia dos bonecos e a histórias que contam nos dias das festas que tem na escola, relatam que deveriam estar nas aulas porque em casa eles brincam bastante e aprendem" (A7)*
Não demonstram interesse	Nenhuma	*"Nenhum, todos demonstram interesse porque no cantinho de brinquedos os bonecos são recursos para contar histórias, construção de história, articulando conteúdos às vivências pessoais e coletivas, com a dramatização, saberes, técnicas e percepções, promovendo a interação entre teoriae prática" (A2*)

Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2022).

Contudo, para intensificar as discussões apresentamos um novo questionamento, representado no quadro 2:

Quadro 2. O conteúdo estudado contribuiu para ampliar seus conhecimentos e sua prática docente para a abordagem do Teatro de Bonecos? Quais contribuições você pode destacar?

Professoras Entrevistadas	Respostas
A2	*"[...] um ambiente motivador é fator preponderante para o início da alfabetização e, portanto, nós professor devemos propor práticas pedagógicas que reúnam elementos que estimulem a aprendizagem, do aluno possa realizar com prazer as tarefas que lhe são propostas e o boneco é um recurso educacional que auxilia tanto o processo de ensino, como o da aprendizagem, oportunizando tarefas criativas e prazerosas para que os alunos possam evoluir e aprender [...]"*
A4	*"[...] para mim, o boneco foi um norte, instrumento de comunicação, socialização e desenvolvimento, um recurso para ajudar na alfabetização, a oficina abriu a cortina do ver, do fazer e do animar a consciência linguística dos alunos nos fazendo compreender como fazem e aprendem através das formas, expressão e imaginação, pois possibilita a interação com o mundo de forma rica e prazerosa [...]".*
A5	*"[...] esses materiais estudados (sobre a história, técnicas de confecção do teatro e os métodos de alfabetização tinha pouco conhecimento essas possibilidades que estão aparecendo, essas opções que nós podemos utilizar na sala de aula, está enriquecendo muito na minha percepção, vou ampliar os meus conhecimentos, vou colocar em prática quando a gente retornar [...]"*
A6	"[...] o teatro como método de alfabetização incentiva o desenvolvimento do trabalho focado na voz, na pronúncia dos sons das letras, nas atividades de expressão verbal, eu como professora tenho dificuldade e dava pouca atenção a pronúncia das palavras valorizando somente a escrita. Deixando na invisibilidade a voz, o panorama sonoro das letras, pois desconhecia os exercícios trabalhados como: a escuta, o ritmo, o som e o silêncio, clareza e percepção auditiva [...]"

A9	"[...] *me abriu um leque de possibilidades de como trabalhar o processo de alfabetização de forma dinâmica e lúdica sendo atrativo para os aluno e professores, a iniciativa e empolgação tem* que começar pelo professor com o lúdico em todo o processo possibilitando aos alunos desenvolvimento e conhecimentos úteis e significativos. Para mim, bárbaro. [...]"; *os demais professores apresentaram que as possibilidades colaboraram não apenas para ampliar saberes, mas também para tornar as experiências simples em experiências potenciais, assim desenvolvendo conhecimentos úteis e significativos, buscando atender as necessidades de cada um, construindo contextos que atendam as especificidades de todos".*

Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2022).

Outro questionamento levantado pela mediadora: Quais suas dificuldades para desenvolver as atividades? Descreva.De forma unânime responderam que tiveram e que nunca tinham confeccionado o boneco, apenas utilizam o de feltro ou espuma industrializado.

Nesse sentido, o boneco estava presente no momento da história e do brincar nas festas comemorativas, mas com o advento da internet estava sendo substituído pelos vídeos do *you tube*.

A partir da nossa atividade prática, relacionada com a criação do Espetáculo: "Aprender Brincando Alfabetizando com Teatro de Bonecos", as atividades práticas e diagnósticas começaram bem antes, pois fizemos a verificação do trabalho sobre o lúdico nas práticas educativas, seus conhecimentos sobre o Teatro de bonecos, assim como sua utilização em sala de aula. Nos primeiros ensaios fizemos palco improvisado com lençóis, varas de vassoura, um varal e uma toalha grande. Fizemos este tipo de empanada, que é própria para a apresentação de fantoches de luva, vara, bastão ou tringle e dedoches, podendo ser facilmente apresentados em lugares alternativos como uma janela, porta, canto de sala, corredor, etc. São apresentações com diferentes tipos de bonecos, entre eles o de vara feito de papel, o de objeto, com o corpo, conforme demonstrado na figura 3 e 4.

Figuras 3 e 4. Apresentação do Boneco de Diferentes Materiais.

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2022).

Nesta apresentação demonstrada nas figuras 3 e 4, a pesquisadora destacou a priori, a origem do Teatro de Bonecos e sua utilidade no contexto artístico e educacional assim como cada participante destacou as características do conteúdo estudado relacionadas ao tema, o objetivo, as referências artísticas, os materiais utilizados; além de apresentar sua opinião sobre a aplicabilidade desta atividade para seu contexto educacional.

Nesse sentido alguns participantes da pesquisa apontaram que a formação vem promovendo a diversificação da utilidade dos materiais e aplicabilidade das técnicas, pelo fato da escola pública trabalhar com o material que está à disposição; papéis, tais como cartolinas, papel pardo, jornais velhos, garrafa pet, TNT, papel de embrulho, papelão etc. Dessa forma os materiais promovem uma intensa busca de experimentação compartilhada com as técnicas de produção. Foi possível observar que a maior parte dos professores demonstravam o desejo de poder continuar a formação em teatro de animação.

Dentre as definições apresentadas, grande parte das professoras reconheceram o teatro de fantoche como expressão humana, uma representação teatral por meio de bonecos animados e manipulados sendo um dos gêneros mais conhecido no "Teatro de Animação" em diferentes contextos históricos e sociais, assim como sua utilização no contexto educacional. Dessa forma, organizamos o quadro 3, que trata sobre o teatro fantoche sua utilização no contexto educacional, a partir das contribuições de 05 professoras entrevistadas.

Quadro 3. Teatro de Fantoche e sua utilização no contexto educacional.

Participantes	Avaliação Diagnóstica Inicial	Avaliação Diagnóstica final
A1	*Como aprendemos o teatro de bonecos presente em diferentes espaços e épocas: Idades Antiga, Média, Moderna, Arte Africana e um pouco de Arte moderna, mas utilizá-lo como recurso para alfabetizar foi ótimo.*	É a primeira vez que trabalho com a *linguagem teatral voltada para aprendizagem dos alunos. Vai ser muito proveitoso.*
A2	*O teatro de bonecos e a arte plástica (confecção)*	*Inicialmente a confecção do boneco, dá aos alunos elementos que possibilitam uma leitura mais completa da criação, do estilo da obra e das características das obras, da expressão visual do boneco, a qualidade vocal do ritmo e entonação da fala do personagem e a manipulação.*
A3	*Creio ser essencial para formação de professores e alunos que tenham oportunidade de conhecer os processos de produção artística do boneco assim como sua utilidade para auxiliar no processo de alfabetização.*	*Irei utilizar em plano de aula para que se cumpra além da função artística, educativa, uma crítica ou exposição da realidade social.*
A4	*Os conteúdos programáticos o Ensino de arte com teatro de boneco apresenta-se timidamente no conteúdo programático dos anos iniciais*	*Mesmo assim o teatro sempre esteve presente os alunos criam seus bonecos, dão vida e repassam o que muitas vezes não tinham coragem de expor, por isso, busco aproveitar esta forma de aprender brincando e ressignificando os conteúdos trabalhados de forma lúdica e interdisciplinar.*
A5	*Busco trabalhar com o teatro de animação na sala de aula, mesmo que o tempo seja reduzido por causa da carga horária por reconhecer sua importância para o aprendizado da leitura e escrita dos alunos, assim como sua formação histórica e cultural.*	*Abordo o teatro de bonecos, porque são essenciais para a formação, aprendizagem e conhecimento dos alunos.*

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2022).

O quadro acima apresenta as opiniões das professoras, contudo, as mesmas abordaram que de acordo com a experiência com teatro de fantoches como recurso de aprendizagem que vai além do processo de aquisição da leitura e escrita a partir das orientações mencionadas nos documentos oficiais, oficinas e aulas.

Nota-se a contribuição desse conteúdo para a formação, aprendizagem e conhecimento dos alunos no que diz respeito à arte, à cultura e a aprendizagem principalmente quando fazemos o recorte da aquisição da linguagem oral e escrita em relação da quantidade e qualidade de informações pelo manuseio da palavra, como poucas vezes pode ser encontrado em outras expressões artísticas e/ou linguísticas, talvez só na palavra escrita, na literatura.

CONCLUSÃO

Assim, é possível afirmar que o fantoche se constitui como um recurso inesgotável de aprendizagem, colocando o prazer, o fazer e o sentir a serviço da educação, da linguagem e do conhecimento.

Nesse sentido, a criança é capaz de aprender manipulando o fantoche por meio da ação, da observação e da reflexão, de forma envolvente e lúdica, tornando as crianças agentes autônomos em um ambiente motivador, dialógico, argumentativo, colaborativo, criativo, interativo e motivacional.

Outra consideração importante, refere-se ao trabalho da contribuição do fantoche para o processo de alfabetização, utilizando o boneco como recurso para desenvolver o processo criativo na sala de aula.

Assim sendo, o teatro de bonecos apresenta relevância significativa para se fazer presente no currículo da Educação Básica, pois permite o melhor conhecimento do aluno, permitindo, que o professor conheça a personalidade, os valores e o nível de desenvolvimento psicológico do aluno, estimulando assim o prazer durante a atividade, desenvolvendo amplamente a comunicação, juntando os sons, as palavras e as vozes para manipulação de fantoches.

Desta forma, é possível reconhecer pelos dados coletados e analisados que a oferta da oficina de formação continuada proposta para as professoras, contribui para a ampliação da concepção dos participantes em relação aos conhecimentos sobre teatro de fantoches promovendo a construção de recursos didáticos para ampliar a qualidade do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Por isso, torna-se necessário pensar em propostas que contribuam para o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural, criando condições para a construção do conhecimento de forma crítica e construtiva dos conteúdos, cabendo às secretarias estaduais e municipais desenvolverem a oferta de processos formativos voltados à área da Arte, para os docentes da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AHMADI, Robab; MOHAMADI, Zohre. **The Effect of Storytelling through Puppetson Speaking Fluency and Motivation of pre intermediate Iranian English asForeign language learners.** Journal Of Teaching English Language Studies, Vol. 5,NO. 4, p. 65- 102. Spring, 2017.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Animação: da teoria à prática**. São Caetano do Sul:Ateliê Editorial, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Darcy Ribeiro – nº9.394/1996. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BLUMENTHAL, Eileen. **Puppetry and Puppets**: a World History. Hardcover. ISBN978-0-500-51226-5. United Kingdom, jul 2005, p. 272.

BURNETT, Cathy. **Technology and literacy in early childhood educationalsettings**: A review of research. Journal of Early Childhood Literacy, 10(3), 247-270,2010.

CHEHUEN NETO, WG Lima. (Org). **Metodologia da pesquisa científica da graduação à pós-graduação**. Editora: CRV ISBN:978-85-8042-365-5. DOI: 10.24824/978858042365.5. Ano de edição: 2012.

DAMIANI, Magda F. ROCHEFORT, Renato S. CASTRO, Rafael F. de; PINHEIRO, Silvia N. S.; DARIZ, Marion R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 28 jun. 2022.

DANIELS, K. D. **Moving hands in classroom assemblages: puppet play in a post world, English Teaching**: Practice & Critique, Vol. 19 No. 4, p. 389-402, 2020.https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2019-0143.

DARLING-HAMMOND, L., Levine, M. H., Barron, B., Bofferding, L., Cayton-Hodges,G., & Copple, C. **Take a giant step**: A blueprint for teaching young children in a digitalage. New York: Joan Ganz Cooney Center & Stanford University, 2013).

DEWI, Radeni Sukma Indra, **Improving children's Speech Skills Use media assisted story telling with story aprons and hand puppets**. Early ChildhoodEducation Programs. IKIP Veteran Semarang, ELTLT, The 6th UNNES InternationalConference on English Language Teaching, Literature, 08 Semarang-Jawa Tengah Indonesia., dez. 2017.

FROSSARD, Danièle, GAGNON, Roxane. **La marionnette comme outil demédiation des apprentissages langagiers sociaux et culturels au premier cyclede l'école primaire**. fórum lecture.ch, no. 1, p.1- 23, France, 2016.

HAKIM, Nur M, Zuriyat; ROHMAN, Saifur. **Hand Puppet**: A Teaching-LearningStorytelling Media. Getsempena English Education Journal,(GEEJ),Vol.6 No.2 p. 182- 190 N, p. 182-190, Jakarta, (INDONÉSIA), nov. 2019.https://doi.org/10.46244/geej.v6i2.875.

HUARD, Ruth Duran, Hayes-Roth, B. **Children's Play with ImprovisationalPuppets**. Stanford University Knowledge Systems Laboratory Report No. KSL-96-27,p.1-5. Nov. 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **A linguagem teatral na escola**: pesquisa, docênciae prática pedagógica. 1. ed. Campinas/SP: Papirus, 2007. 157 p.

KAPLAN, Abraham. **A conduta na pesquisa**: metodologia para ciência docomportamento. São Paulo: Editora Herder, 1972.

KIM, Bogyeong, PYUN, Jaehoon, LEE, Woohun. Enhancing Storytelling Experiencewith Story-Aware Interactive Puppet. Storytelling Experience; Animated Puppet;Story CHI'18 Extended Abstracts, April 21–26, 2018, Montreal, QC, Canadá, 2018.

KNORR, Robert. "Hand Puppets". **Thesis. Rochester Institute of Technology.**School for American Crafts (CIAS), 1969. Accessed fromhttps://scholarworks.rit.edu/theses/4674.

LIANG, Hui; CHANG, Jian; ISMAIL,Kazmi; ZHANG, Jian; J, JIAO. **Hand gesture based interactive puppetry system to assist storytelling for children.** InCommunication University Of China, China,(Beijing), p. 518-5 Published online: 9 June2016.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.** *In:* Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLDEMBERG, Ricardo. **Educação Musical:** a experiência do canto orfeônico noBrasil. Pró Posições, v. 6, n. 3, p. 18, nov. 1997.

MÁRMOL, Maridueña, R. A. **Teatro de títeres como estrategia para potenciar laatención de niños de 5 años de la Escuela de Educación Básica Isabel HerreraVelázquez**. Revista Conrado, 15(70), 370-375, 2009. Recuperadohttp://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado.

MARSHAL, Paul; YVONNE, Rogers. **PUPPET:** playing and learning in a virtual world.and Mike Scaife1, Interact Lab, COGS, University of Sussex. Falmer, Brighton, 2019.BN1 9QH. paulma@cogs.susx.ac.uk.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; FREITAG, Vanessa. **Arte contemporânea na escola:** algumas reflexões. In Cartografias contemporâneas da arte-educação. CORRÊA, A.D.(org) Editora Ufsm, Santa Maria, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed.-Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REMER, Ronit; TZURIEL David. **"I Teach Better with the Puppet"** - Use of Puppetas a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation.American Journal ofEducational Research, vol. 3, no. 3 : 356-365. doi: 10.12691/education-3-3-15, 2015.

ROMAGNOLI, R. C. "**A cartografiae a relação pesquisa e vida"**. Psicologia & Sociedade; 21 (2): 166-173, 2009.

SEGEL, Harold. **Pinocchio's Progeny:** Puppets, Marionettes, Automatons, andRobots in Modernist and Avant-Garde Drama, (PAJ Books), p.424, Paperback – August 1, 1995.

SILVEIRA, S. M. **Teatro de Bonecos na Educação**. Revista Perspectiva, Editora daUFSC, v. 27, p. 135-145, 1997. Disponível em: . Acesso em: 07 de abril de 2022.

SHEEHAN, L. **A Pilot Survey of Global Natural Disasters the Past Twenty Years**. Natural Hazards Research Working Paper, No. 11, University of Toronto, Toronto, 1969.

TILBROOK, Ackland, Reid-Searl, Kerry, Parson, Judi A. **The use of interactivepuppet simulation in nursing education and children's healthcare Women's &Children's**, 9 dec .2016.

WARD-MILLER, Sharon; MARINO, Patricia; CASEY, Daena; LEVY, Jacob; REEVES,Michelle; VEIRUN, Megan; FITZPATRICK, J. J. **Use of puppets to teachresourcefulness skills to women who self-injure**: An exploratory study. Archives ofPsychiatric Nursing 33, Published:July 11, p . 94 -- 10, 2019. DOI:https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.05.006.

WOHLWEND, Karen E. **One screen, many fingers**: Young children's collaborativeliteracy play with digital puppetry apps and touchscreen technologies. Digital mediaand literacy special issues. Theory Into Practice, 54, 154–162, 2015.

YAMANE, A.M.. **Uso de teatro de fantoches para estimulación del habla en niños con sindrome de Down**, In: 6th World Congress on Down's syndrome, Madri, 2004.

YILMAZER, Zehra; KEKLİKCİ, Hilal. Method. **Procedia** - Social and BehavioralSciences 191:2355-2358, Selection and peer-review under responsibility of theOrganizing Committee of WCES, 2014. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.463.

08

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: ORIENTAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ilana Silva Sousa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Antonio de Assis Cruz Nunes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/231014813

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ao se referir à Educação em seu Art. 210, prevê uma organização curricular quando estabelece que "serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos" (BRASIL, 1988). Dessa forma, a organização da Educação Básica, enquanto sistema, começa a ser desenhada a partir da necessidade de se definir como um de seus aspectos fundamentais, uma estrutura curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 ao se referir à Educação Básica acrescenta em seu Capítulo II, Sessão I, Art. 26:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Na década de 90, em vários países, a disseminação da orientação de um currículo único como caminho para uma educação de qualidade foi um discurso amplamente explorado, os interesses neoliberais que se disseminavam na América latina "explicitavam entre seus objetivos uma demanda por uma padronização curricular" (MACEDO, 2014, p.1533).

Neste momento, no que se refere à Educação Infantil, o grande avanço é a sua definição como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a Lei nº 9394/96, art. 29, a Educação Infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.23).

Contudo, neste momento, não foram dadas maiores informações sobre como seria o funcionamento e a organização das instituições de creche e pré-escola. Somente nas Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas no Parecer CNE/CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998 e homologada na Resolução do CNE/CEB nº 1/99 que se ensaia uma estrutura curricular a qual estabelece de forma orientadora que:

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

> As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (BRASIL, 1999, p.12).

Após a inclusão da Educação Infantil ao sistema de ensino brasileiro, outro importante documento que cumpriu seu papel histórico nesse processo de consolidação da importância da oferta, foram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil – RECNEI (1998). Os RECNEI representam o primeiro documento orientador do trabalho educativo para a infância, estabelecendo as divisões etárias e a visão de que o desenvolvimento da criança precisa ser integral, considerando a relação do educar e do cuidar. Ademais, estabelece princípios norteadores do trabalho pedagógico a serem garantidos:

> O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc., o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998, p.13)

Ao longo de uma década muito se discutiu sobre como estruturar um currículo para o trabalho com crianças. A preocupação era fundamentada no histórico marginalizado dado as culturas infantis, pois como disse Santomé (1995, p.163) "o adulto centrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude". Contudo, o parecer nº 20 do CNE/CEB foi aprovado em 11 de novembro de 2009 e, no corpo do texto, as divergentes concepções aparecem quando diz que o atendimento educacional na infância

> [...] tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização (BRASIL, 2009).

Ainda sob as definições curriculares, a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB nº 9394/96, no que se refere à "obrigatoriedade de inclusão de História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica", e na sequência com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Resolução CNE/CP n° 1/2004, aprovada e publicada em 22 de junho de 2004, foi questionada quanto a sua abrangência em relação a Educação Infantil.

Desta maneira, suas orientações voltadas para o trabalho com a temática, se referiam de forma mais clara ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, ficando uma certa incongruência quanto à sua validade legal a toda Educação Básica. Dessa forma interroga-se: onde ficaria o alcance da lei para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), na Educação Infantil?

Esta reafirmação de que o trabalho pedagógico que envolva a diversidade, a valorização da cultura afro-brasileira e africana, e tudo que possibilite o desenvolvimento positivo da identidade das crianças não brancas, veio a fortalecer a discussão do papel da Educação Infantil. A construção de um currículo plural que atenda a diversidade é concretizada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovadas pela Resolução nº 5 do CNE/CBE em 17 de dezembro de 2009 em seu Art. 8° § 1 traz orientações para elaboração do "projeto pedagógico" ou "proposta pedagógica" das redes ofertantes quanto a garantir: "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2009, p.3).

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo busca analisar a proposta do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e suas orientações para a Educação Infantil em consonância com uma educação para as relações étnico-raciais (ERE) na infância. O recorte escolhido é a parte que se refere à primeira etapa da Educação Básica e como as orientações do DCTMA favorecem a construção das propostas curriculares das redes municipais e instituições de Educação Infantil do território maranhense no que se refere à garantia de uma educação para a diversidade.

Diante do exposto, este texto está estruturado em quatro partes. Na primeira parte esta introdução, apresentando de forma geral a temática. Na segunda, destacamos brevemente o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica. Na terceira, apresentamos os resultados e discussão, com destaque para

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

os resultados a partir da coleta de dados do estudo, e finalizando, apresentamos as considerações finais acerca da temática estudada.

Esperamos com este estudo, dar ênfase aos currículos locais, evidenciando que os mesmos podem ser respeitados a partir da concepção de um currículo que atenda as realidades regionais com a implementação de um currículo local que atenda às especificidades da população, representando a diversidade de pretos, pardos, indígenas e brancos.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do percurso metodológico desta pesquisa abordamos os aspectos legais e teóricos por meio de uma investigação qualitativa, do tipo estudo bibliográfico. Prodanov; Freitas (2013, p. 54), afirmam que:

> Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Desta maneira, procuramos organizar o referencial teórico para a pesquisa analisando e coletando dados sobre a temática, seguindo as etapas imprescindíveis para a realização da pesquisa bibliográfica: "1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório do assunto; 5) busca das fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização lógica do assunto; 9) redação do texto" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

A partir dos dados bibliográficos coletados, esperamos com esta pesquisa contribuir significativamente para a discussão e implementação de um currículo plural que atenda a diversidade, na qual está concretizada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução nº

5 do CNE/CBE em 17 de dezembro de 2009 em seu Art. 8º § 1 traz orientações a elaboração do "projeto pedagógico" ou "proposta pedagógica" das redes ofertantes quanto ao reconhecimento, a valorização, o respeito com as histórias e suas culturas.

A HOMOLOGAÇÃO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, ENFIM UM CURRÍCULO NACIONAL INCLUINDO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi iniciado em 2015 e realizado em três versões submetidas a consulta pública, tendo sua versão final homologada na Resolução do nº 2 do CNE/CP de 22 de dezembro de 2017, configurando-se a partir de então como "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar" (BRASIL, 2017, p.4)

No que normatiza em relação a Educação Infantil, reitera a concepção de criança como "sujeito histórico e de direitos" (BRASIL, 2009). Os direitos são amplamente discutidos em sua importância ao desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, pois reúnem fundamentalmente aspecto para operacionalização dos campos de experiências.

A BNCC, delineia seis direitos centrais a serem garantidos nas práticas sociais que constituirão o currículo por experiências. O brincar, expressar, compartilhar, explorar, conviver e o conhecer-se configuram a centralidade do planejamento das práticas a serem desenvolvidas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil. Ao analisarmos esta seleção destacamos a interrelação dos seis direitos os quais não podem ser ordenados por grau de importância, mas sim carecem de uma compreensão de completude para a construção das relações educativas no interior da escola. Ainda para fortalecer a estrutura curricular da primeira etapa e a forma como os profissionais da Educação Infantil precisam concebê-lo no dia -a- dia. Oliveira nos esclarece

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

> Um dos aspectos desafiadores que a BNCC nos coloca é pensar na articulação e integração de algumas chaves de organização curricular, que se expressam nos direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contextualizados em campos de experiências (OLIVEIRA, 2019, p.298).

Ao pensarmos na realidade social e no currículo concebido pelas práticas sociais, há que se refletir sobre a diversidade de contextos em que as crianças estão inseridas. Santomé (1995, p.166) nos chama atenção para o cuidado com as culturas historicamente legitimadas, pois "o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder e de experiência que tem sempre um significado cultural e político".

Diante desta realidade a sistematização de um currículo sob uma perspectiva crítica, conforme Silva (2019, p.162), deve buscar lidar com a diferença e a diversidade como uma "questão histórica e política ,pois não se trata somente de celebrar as diferenças", desta forma há que se dar visibilidade as infâncias em suas multiplicidades contextuais as quais demandam uma reflexão propositiva de combate a uma estrutura racista historicamente construída e que precisa ser enfrentada para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.

O currículo para a primeira etapa traz os direitos instituídos a todas as crianças sem distinção de classe, gênero, raça ou etnia, pois a necessidade da formação de uma autoimagem positiva deve ser garantida no desenvolvimento das práticas educativas, possibilitando a valorização das diferenças como característica da nossa identidade e do fortalecimento das condições socioemocionais tão fundamentais nos primeiros anos de vida, como nos diz no texto da BNCC:

> VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.34).

No estado do Maranhão, as discussões a respeito do currículo estadual culminaram com a aprovação, em 28 de dezembro de 2018, do Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação infantil e Ensino

Fundamental. Em seu processo de elaboração teve a participação de representantes da SEDUC-MA, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA).

Um dos aspectos fundamentais explicitados no DCTMA (BRASIL, 2019, p.11) foi a preocupação em garantir a realidade local e, conforme consta no documento, o Maranhão tem sua constituição populacional por excelência diversificada e os "afrodescendentes são a maioria da população do estado maranhense". Pensar então em como o DCTMA contempla esta realidade é foco deste estudo qualitativo, caracterizado como pesquisa bibliográfica.

O estudo segue, portanto, primeiramente resgatando as concepções que alinham o DCTMA à BNCC, no que se refere a Educação Infantil. Na sequência, analisamos os aspectos que caracterizam as orientações do DCTMA para a Educação Infantil e a promoção de uma Educação para as relações Étnico-Raciais que contemple a diversidade como realidade assumida no próprio documento.

O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: ORIENTAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO MARANHÃO

A homologação da BNCC, ao final do ano de 2017, definiu para todas as unidades da federação brasileira um período para apresentarem suas propostas curriculares dentro das orientações gerais, 60% comum e 40% que contemplasse a realidade local. A Portaria nº 331, de dezembro de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro BNCC), no qual define, em seu Art. 16, a elaboração de um plano de trabalho com a implementação de seus currículos nas redes de educação, contendo:

> I - Cronograma geral da implementação da BNCC na UF, para os anos de 2018 e 2019, contemplando a elaboração e reelaboração curricular e a formação no currículo, com as atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação;

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

A partir destas definições o Maranhão teve o DCTMA aprovado ao final do ano de 2018, em seu texto introdutório reafirma que "servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas, reelaborem seus projetos políticos e planos de aulas de seus docentes" (BRASIL, 2018, p.5). Essa normativa cumpre as determinações da própria BNCC.

A parte do documento que orienta sobre a Educação Infantil esclarece que "está em sintonia com os documentos nacionais BNCC e DCNEI", reafirmando que o currículo, para esta etapa da Educação Básica, precisa ser fundamentado na concepção de direito a uma educação formal de qualidade, que todas as crianças maranhenses possuem. Reitera os eixos estruturantes das 'interações' e do 'brincar', em concordância com a compreensão necessária às especificidades ao trabalho educativo a ser desenvolvido nesta etapa inicial da Educação Básica, pois, ela não tem caráter preparatório para a etapa seguinte (BRASIL, 2017).

Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), confirma que o currículo a ser planejado se constitui pelas práticas cotidianas fundamentadas nos seis direitos (conviver, brincar, participar, explorar expressar e conhecer-se) os quais irão, de forma integrada, favorecer a "construção da identidade das crianças, da imagem que elas possuem de si mesmas e do mundo que as rodeia" (BRASIL, 2017, p.57). Nesse aspecto, ao considerarmos a constituição da população do estado, o relatório da IV Conferência Estadual de Igualdade Racial em 2017, traz os dados sobre a população do Maranhão "possuir a terceira maior população de negros do Brasil, com 76,2% da população autodeclarada preta ou parda, o que corresponde a 5.010.129 habitantes; nesse aspecto, o estado fica atrás apenas do Pará (76,8%) e da Bahia (76,3%)" (MARANHÃO, 2017, p.5).

Esta realidade requer que o Currículo, seja pensado em práticas que contemplem essa forte característica, que com certeza, se aplica à população infantil, público da Educação Infantil. Conforme a BNCC, o DCTMA também segue a estrutura dos campos de experiência e os compreende de forma "complementar e interligada, mantendo um equilíbrio no planejamento do professor, de forma que a prática desenvolvida seja fruto da constante reflexão sobre esse currículo que precisa ser multicultural" (BRASIL, 2018, p.63).

A visão do DCTMA sobre a escola de Educação Infantil, é de um espaço integrador com o propósito de um "currículo integrado e comprometido com a qualidade social da educação e que considere a regionalidade do estado e

as diversidades que compõe as infâncias" (BRASIL, 2018, p.63). Tais definições precisam ser consideradas na elaboração das Propostas Pedagógicas municipais e de cada instituição educativa infantil maranhense, dessa forma como o próprio documento institui, há que se garantir a 'maranhensidade' ao currículo local.

Um diferencial que o DCTMA traz em sua estrutura é a ampliação didática quando acrescenta a cada campo de experiência, em seus direitos de aprendizagem por grupo etário, uma sessão em coluna com indicações de possibilidades de experiências a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Esta sistematização mais ilustrativa de como os campos podem se consolidar nas práticas cotidianas, pode favorecer a compreensão docente da coerência necessária a articulação dessas práticas na rotina e na organização do ambiente educativo. Como afirma Oliveira (2019, p.42):

> O ambiente educativo cumpre papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras de tolerância, respeito, responsabilidade e do prazer de estar no grupo.

No DCTMA a preocupação na ilustração das possibilidades de experiência aos docentes da Educação Infantil, do estado do Maranhão, vem de encontro a necessidade de mudança da antiga concepção curricular, centrada em conteúdos, a exemplificação motiva a organização curricular a ser construída em cada unidade de educação, definindo que as propostas curriculares precisam ser centrada nas experiências das crianças e cabe aos professores desta etapa, realizar o exercício cotidiano de refletir sobre quais práticas contemplam um currículo multicultural que desenvolva o senso crítico e protagonismo das cria O ambiente educativo nças.

A concepção de um currículo integrado, fundamenta o DCTMA e sua orientação aos municípios e instituições escolares, definindo que cada currículo "esteja comprometido com a qualidade social da educação e que considere a regionalidade do estado e a diversidade que compõe as infâncias, contrapondo-se às desigualdades (étnicas, raciais, de gênero, econômicas, geográficas e religiosas)" (BRASIL, 2019, p.63).

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Os campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; pensamento, fala, imaginação, espaço, tempo, quantidades, relações e transformações**,** precisam contemplar a 'maranhensidade' em repertórios que não se esgotam em si mesmos, mas se ressignificam como possibilidade constante de novas experiências de expressão, participação, exploração, brincadeiras, convivência e de autoconhecimento pelas crianças. Ao considerarmos a população negra do nosso Maranhão, o currículo, fundamentalmente. precisa resgatar o histórico afro-brasileiro e africano através dos aspectos culturais e científicos, negados no currículo oficial historicamente eurocêntrico.

Dentre as ações das políticas de Afirmação, incluindo a Lei nº 10 .639/2003 que altera a LDB nº 9394/96, o currículo e o ensino de História da África, a cultura e tudo que a envolve, um currículo multicultural deve fundamentalmente garantir o legado das tradições culturais às novas gerações, e neste aspecto a Educação Infantil, como afirma Gomes:

> Algumas particularidades sobre cultura de tradição africana no Brasil mereceriam ser consideradas no que diz respeito a formação de professores e ao currículo [...] em alguns momentos as práticas educativas que se pretendem iguais para todos, são as que mais discriminam [...] ao desqualificar uma referência se reproduz a dominação (GOMES, 2001, p.86).

O Documento Curricular do Território Maranhense traz orientações de possibilidades de experiências em cada um dos campos. No que se refere ao campo de experiência (o eu, o outro e o nós), as experiências sugeridas dão suporte a convivência inicial das crianças em cada grupo etário, exemplificando formas de alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos. As crianças do grupo 1 (bebês) entre pares e com outros adultos, vivenciarão propostas que permitam interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social e as participações de manifestações culturais, exprimindo seus sentimentos e emoções de acordo com sua diversidade cultural (BRASIL, 2019).

Nessa perspectiva, a estrutura do DCTMA para a Educação Infantil, acrescenta a coluna propositiva de possibilidades de experiências, que podem servir como inspiração inicial aos educadores de creches e pré-escolas, para

análise dessa adequação curricular a localidade, fazendo uso das diferentes linguagens. A cultura maranhense, fortemente influenciada pelas heranças africanas, precisa constar de forma presente no cotidiano curricular e não apenas em datas comemorativas do calendário escolar. As crianças negras, na formação de uma autopercepção positiva de suas características, precisam ser permanentemente alimentadas de boas referências afro-brasileiras e africanas, as quais cultivem o pertencimento ao ambiente escolar.

Valorizar as matrizes africanas é considerar a participação ativa na formação da cultura brasileira e maranhense, como nos diz Silva (2012, p.31) "as influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas, etc."

Em se tratando do aspecto regional, categorizado no DCTMA como 'maranhensidade', esta valorização da cultura africana requer uma presença substancial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cumprimento de um documento curricular único ao Sistema Nacional de Educação, concretizado na BNCC é mais um marco legal e histórico alcançado. As discussões acerca do seu processo de elaboração e de como as especificidades regionais podem ser contempladas, ainda geram controvérsias quanto ao real propósito desse currículo nacional.

No que se refere ao Documento Curricular do Território Maranhense, sua orientação quanto a Educação infantil está em consonância com a estrutura da BNCC, composta por Direitos fundamentais, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento integrados aos campos de experiências, havendo no currículo maranhense a ampliação de mais uma estrutura referente a indicação de possibilidades de experiências, as quais podem ser desenvolvidas nas situações pedagógicas cotidianas de creches e pré-escolas.

Quanto a característica multicultural, para atender a diversidade constituinte da população do Maranhão, entendemos que cada rede municipal e cada instituição de Educação Infantil, precisa contemplar cada contexto em suas propostas curriculares, atendendo aos anseios locais, pois somente dessa forma a escola cumprirá seu propósito de favorecer a aquisição dos instrumentos que possibilitam a apropriação da cultura em sua diversidade.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Nessa perspectiva, o currículo que incorpore a 'maranhensidade' precisa estabelecer uma relação crítica em sua construção, considerando a questão da identidade étnica e racial. Fica, portanto, ainda a perspectiva de se construir coletivamente este currículo crítico, que promova a construção a partir das práticas pedagógicas pautadas nas experiências que garantam às crianças a formação de suas identidades a partir do autorreconhecimento e que seja pensado no contexto crítico da história e das representações que a perpassam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 1.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça:** o trato pedagógico da diversidade. CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. e-Currículum, São Paulo, v. 12, n.03 p.1530-1555, 2014.

MARANHÃO. **CONFERÊNCIA ESTADUAL DE IGUALDADE RACIAL**, 5. Relatório Final, São Luís, Relatório Final, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil.** 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019, p.367.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomás Tadeu (Org.), **Alienígenas na sala de aula**. Petrópoles: Vozes, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica:** quadragésimo ano novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Hédio *et.al*. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2019.

09

O ENSINO DE CIÊNCIAS INCLUSIVO: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS PUBLICAÇÕES DO PPGEEB/UFMA SOBRE O CENÁRIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO MARANHENSE

Evene Thais Austriaco Coelho
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/231014776

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva não é uma perspectiva recente de discussões sobre uma vertente do ensino, pois há um bom tempo vem se discutindo e se questionado sobre os princípios e os ideais de uma educação que precisa ser democrática. A partir dos anos de 1990 com a promulgação da Declaração de Salamanca, muito precisou ser revisto na educação brasileira, dado que esse documento orientava uma educação para todos, cujo foco era assegurar que todos os estudantes obtivessem êxito no processo de ensino aprendizagem independente das suas condições físicas, intelectuais e socioculturais. É uma educação que transgrede nos métodos de ensino visando promover novas possibilidades de aprendizagem. Por esse ângulo, Ramos (2016) destaca que a ênfase na inclusão, trouxe aos poucos a ruptura de um sistema educacional que mantinha uma forte resistência tradicional que dava margens para a exclusão dos nossos estudantes com deficiência. Com o passar do tempo, e o surgimento de pesquisas, estudos e a oficialização de Leis, esse cenário foi sendo alterado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) que trouxe um reforço e orientações para essa forma de ensinar visando a igualdade nas condições de acesso e permanecia na escola.

Em 2015 foi sancionada a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), também considerada como o estatuto da pessoa com deficiência que em seu Art.27 declara:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Perante o exposto, observa-se com clareza que a educação é um direito de todos/as e que as habilidades intelectuais, físicas, sensoriais devem ser realçadas ao invés de serem escondidas. Sendo assim, a partir dessas características e especificidades que nos questionamos como as escolas estão incluindo os estudantes com deficiência. Para tanto, levantamos indagações como: o que nos dizem as pesquisas acadêmicas sobre a realidade da inclusão nas escolas brasileiras? Quando se atenta para a educação inclusiva, a atenção volta-se

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

para os conteúdos, as disciplinas de português, matemática, história, geografia e ciências, entre outras... e como será que os professores se sentem diante da realidade escolar? É diante de alguns desafios ainda existentes na educação inclusiva, que se voltou a atenção para a escolha da temática deste capítulo, tendo como foco as discussões da área das ciências da natureza. Nesta pesquisa, tem-se como questão norteadora: *quais as contribuições das pesquisas do PPGEEB/UFMA, para a compreensão da prática do Ensino de Ciências numa perspectiva inclusiva?* Conforme Carvalho (2020), o ensino de Ciências tem por objetivo promover a aprendizagem científica dos nossos estudantes, visando uma formação cidadã. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS/1997) já apontavam para a necessidade de mudança no processo de ensino com uso de novas metodologias pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) ratificou o discurso da educação inclusiva, destacando o papel das ciências para o progresso científico e cultural dos estudantes.

Sobre a educação inclusiva no Estado do Maranhão, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM/2019) evidencia que deve estar a serviço de todos no processo de educação formal, e que para além da inclusão de pessoas com deficiência na escola, é necessário construir possibilidades de incluir todos aqueles que historicamente foram excluídos do processo de ensino. Para isso acontecer, deve-se elaborar um currículo que leve em consideração a inclusão da diversidade social, cultural, étnico-racial do território maranhense.

Desse modo, este importante documento curricular enfatiza que:

> [...] é necessário ampliar direitos e garantias de acesso e permanência dos mais diversos grupos sociais que compõem a população do estado. É necessário assegurar a efetivação desta inclusão e pensar além, numa inclusão de todos os sujeitos que estão fora do processo de ensino da rede do estado do Maranhão. O currículo deve expressar esse sentimento de inclusão de todos e todas. O acolhimento das diferenças étnicas, raciais, culturais, sociais, religiosas, físicas e mentais que deve conduzir sua efetivação (Documento Curricular do Território Maranhense, 2019, p. 28).

A respeito desse cenário, o censo escolar realizado no ano de 2021 demonstrou que houve um crescimento entre os anos de 2017 a 2021 de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades

incluídas em classes comuns, passando de 32, 8% em 2017, para 40, 3%, em 2021 no Estado do Maranhão, o que nos impulsiona a voltar a atenção para essa temática, vislumbrando sobre os desafios ainda existentes da educação inclusiva. Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar diante da relevância da temática, as contribuições acadêmicas a nível de (Dissertação), que estejam voltadas para o ensino de Ciências e a inclusão, desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, e a partir do levantamento das pesquisas, identificar também se existem algum manuscrito direcionado para os/as alunos(as) surdas(as).

O ensino de Ciências e a conjuntura da Educação Inclusiva no Brasil

Segundo Krasilchik (2000), o avanço da ciência e da tecnologia com o passar dos anos, trouxeram importantes contribuições para desenvolvimento da economia, da cultura e da sociedade brasileira, o que oportunizou a atenção para o ensino de Ciências enquanto disciplina, que foi crescendo de importância a partir das reformas educacionais.

Diversos acontecimentos que demarcaram a evolução da situação mundial trouxeram novas tendências para o ensino. A autora destaca que os eventos como os da Guerra Fria a partir de 1950 desencadearam uma atenção para uma formação de elite intelectuais para atuação nos processos científicos, com programas rígidos, ainda com uma concepção neutra da ciência, com projetos curriculares. A imposição da ditadura militar em 1964 também influenciou no papel da escola com a atenção voltada para a formação para o trabalho, visando o desenvolvimento econômico do país. A visão da ciência entre meados de 1970 era o pensamento lógico-crítico, com o surgimento dos parâmetros curriculares educacionais. Nos anos de 1990 se têm o surgimento dos movimentos voltados para a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade (CTS) que contribuíram com incentivos para o ensino de Ciências. A partir dos anos 2000 se tem intensos movimentos que contribuíram para a globalização, visando uma formação cidadã-trabalhadora-estudante, onde as atividades que se direcionavam para a ciência, objetivavam suas implicações sociais.

A partir deste breve relato histórico compreende-se que a educação sempre esteve alinhada ao desenvolvido econômico e social. Ao se tratar do ensino de Ciências enquanto disciplina, ela trouxe a oportunidade de os estudantes

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

compreenderem os fenômenos naturais, a tecnologia e processos sociais para a formação de cidadãos conscientes, e com autonomia para contribuir com as descobertas científicas e tecnológicas.

Conforme Chassot (2003), quando entendemos a ciência podemos contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. A partir disso, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida. Para o autor, a intenção é colaborar para que essas transformações que envolvem o nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida.

Cachapuz et. al (2015) explicam a importante necessidade da alfabetização científica dos estudantes. Conforme os autores e autoras diante das produções científicas e das mudanças sociais, convém ensinar aos estudantes a se questionarem acerca da ciência e seus processos físicos e naturais. Dessa forma, existe a necessidade de preparar a todos/as para a utilização das informações científicas para realizarem as diversas atividades no seu dia a dia; todos precisamos participar em algum momento das diversas discussões públicas acerca da ciência e da tecnologia; e a realização pessoal de um dia produzir algo ou vivenciar e experienciar uma descoberta científica. Todas essas questões tornam-se fundamentais quando se pensa na preparação cidadã.

Conforme Valle, Soares e Sá-Silva (2020) o termo "Alfabetização científica", caracterizado como "Letramento científico" foi utilizado pela primeira vez no ano de 1958 em um artigo do autor Paul DeHart (1998), cujo artigo discorre sobre a importância do desenvolvimento de competências cívicas ao relacionar a Ciência a problemas de ordem pessoais, sociais, políticos, econômicos presentes no nosso cotidiano. Para a autora, a alfabetização científica está relacionada com a capacidade de ler, escrever, compreender e interpretar as questões relacionadas com Ciência e tecnologia e principalmente, com o papel do cidadão em uma sociedade. Para Chassot (2003, p. 91), "[...] ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo".

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências segue dessa forma, visando a alfabetização científica, favorecendo a compreensão das relações sociais à nossa volta, pois a educação antes era restrita a poucos. Sobre o acesso ao conhecimento científico na escola, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018)

salientam que a partir da democratização do acesso à educação fundamental pública, que aconteceu a partir dos anos de 1970, o saber científico que antes era alvo apenas da elite, com ensino voltado para formar cientistas, dado que as práticas docentes das décadas anteriores ou da escola, atendiam a poucos e para poucos, passou a estar ao alcance de um público escolar representado por todos os segmentos sociais, tendo como meta uma ciência para todos.

Em interface com o avanço das reformulações do ensino de Ciências, cuja meta era uma ciência que chegasse a todo público na escola, as leis nacionais foram dando destaque para a perspectiva de educação inclusiva voltada para as pessoas com deficiência. Como Lei maior no Brasil, se destaca a Constituição Federal de 1988 que no seu artigo 205 declara que a educação é um direito de todos/as, devendo-se ser oferecido a igualdade, a liberdade para aprendizagem, o pluralismo de ideais para garantir o acesso e a continuidade na escola. A partir dos anos 2000 mudanças no contexto nacional foram acontecendo como a oficialização da Lei de Acessibilidade, 10.098/2000 que determina normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência e sua mobilidade reduzida nos ambientes públicos. Na presente Lei destacam-se as seguintes definições:

> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
>
> II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...];
>
> II - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (BRASIL,2000).

Portanto, observa-se uma preocupação em promover oportunidades de locomoção às pessoas com deficiência física, o acesso à informação e sua participação social em todos os contextos, visando a inclusão e o exercício de direitos. Em 2002, tem-se uma atenção voltada para o público surdo, com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 que reconheceram a Libras como a Língua oficial do surdo brasileiro e a tão necessária inclusão desse público.

Em 2007, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, gerando um importante documento pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Portadora de Deficiência (CORDE), lançado em 2008, material que reúne as discussões sobre o movimento de defesa dos direitos humanos e da vida independente. O documento tem por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas em 1948 que destaca:

> Art 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
>
> Art 2 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Perante o exposto, entende-se que todo ser humano tem o direito de ser livre, de usufruir e conviver no meio social, principalmente no que corresponde ao acesso à educação. A Lei Brasileira da Inclusão, estabelecida em 2015 realça esses direitos essenciais, sendo competência do poder público assegurar e criar medidas assistências para garantir a educação inclusiva, destacam-se algumas das atribuições presentes na Lei:

> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
>
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que

> eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
>
> IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
>
> VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
>
> IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
>
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

Conforme toda a legislação apresentada, compreende-se que pensar em uma educação democrática requer o apoio de todas as esferas, como o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade, visando ações que promovam mudanças no contexto escolar com objetivo de acolher a todos os estudantes com suas características físicas, intelectuais e linguísticas, pois o público da educação especial por muitos anos foram privados de participar ativamente da sociedade, atualmente grandes esforços são levantados para estabelecer uma educação de qualidade e diferentes pesquisas vem demonstrando mudanças positivas nesse cenário, mas ainda marcado sobretudo por inúmeros desafios.

Sobre os desafios da educação inclusiva Chassot (2003) nos relembra algo importante que se pode compreender como um dos pontos centrais desse processo. Para o autor, assim como qualquer outra disciplina, mas pontualmente no ensino de Ciências, não se pode mais conceber propostas sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes, ou seja, é preciso ter a atenção para a cultura escolar como sendo um fator determinante para a adoção de novas práticas que

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

garantam possibilidades de aprendizagem para todos. A respeito da cultura escolar, Sasseron (2020) concorda e reafirma que hoje não apenas a cultura escolar influencia a abordagem dos conteúdos, mas principalmente, a cultura daqueles e daquelas que estão na sala de aula, entende-se esse ambiente como um espaço de diversidade.

Na sociedade atual, o ensino de Ciências que passou por várias reestruturações em seu currículo, aborda como ideias centrais lançar mão de novas estratégias de ensino que contemplem uma aprendizagem por investigação e atividades desenvolvidas em diferentes espaços. Sobre o ensino por investigação, Valle, Soares e Sá-Silva (2020) defendem que por meio desta abordagem há oportunidades de estimular a criatividade e a exposição de ideias. Nessa mesma direção, Sasseron (2020) explica que a Ciência abordada em sala de aula precisa ser mais que uma lista de conteúdos para aderir as novas possibilidades de aprendizagem da Ciência, este deve promover o envolvimento dos alunos e alunas na investigação, nas interações discursivas e na divulgação de ideias. Diante dessa realidade, o ensino de Ciências vem com um compromisso social de contemplar a todos os estudantes na busca por um ensino que privilegie a diversidade.

Nesse sentido, para contemplar uma educação cada vez mais inclusiva, requer também que os professores(as) obtenham além da formação inicial, busquem se aperfeiçoarem a partir da formação continuada. Sobre essa questão, o Conselho Nacional de Educação (CNE/2014) dispõe de orientações voltadas para os docentes, dentre elas:

> I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
>
> II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino [...]
>
> VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

> VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras [...] (BRASIL, 2014, p. 48).

Sobre as orientações dadas pelo (CNE/2014) destacam-se a importância de os docentes terem a consciência do respeito aos alunos com necessidades especiais, o que convém participar ativamente de eventos que tratam sobre a educação inclusiva, com formações voltadas para a área da inclusão que lhes ofereçam subsídios teóricos e práticos sobre as diversas possibilidades de promover uma educação cada vez mais democrática.

A respeito da formação continuada, Minetto (2012) explica que se os professores buscarem se capacitar nas áreas da educação especial e educação inclusiva, haverá mudanças em sua postura ao tomar decisões, entendo que aquele contexto escolar é um espaço plural e que se deve se posicionar de forma coerente diante das mudanças sociais. Só que a autora destaca que a inclusão exige um propósito ainda mais abrangente e que a formação dos docentes não é o único ponto de destaque, visto que muitas escolas necessitam urgentemente rever suas concepções filosóficas, procedimentos de ensino e organização com a participação de todos, o que convém oferecer um currículo que seja adaptado à realidade dos estudantes, com a oferta de recursos didáticos que lhes promovam melhores formas de conhecimento.

Conforme o exposto, a busca por uma educação inclusiva exige a quebra de métodos simplistas de ensinar, o que envolve ainda mais mudanças nos aspectos estruturais da escola. No que corresponde ao ensino de Ciências, este ensino parte do princípio que a Ciência é para todos e nesse sentido, implica no uso de estratégias, recursos didáticos que possam oferecer a visualização de conceitos específicos, como o estudo da célula, do átomo, sistema respiratório, fotossíntese, e dentre outros conteúdos que despertem a oportunidade de alunos como os com deficiência visual, a surdez, o autismo, a deficiência física interagirem com os assuntos a partir de uma abordagem lúdica, favorecendo o ensino por investigação e a discussão de ideias sobre a temática (MÓL & DUTRA, 2020).

Diante dessa questão, Mól e Dutra (2020) também refletem sobre a importância do uso e variedade de recursos didáticos e/ou de materiais didáticos

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

para tornar as aulas mais inclusivas. Para os autores, o (a) professor (a) deve perceber as necessidades educacionais dos seus alunos e buscar formas para proporcionar que o conhecimento chegue a todos. Em seu trabalho pedagógico, pode e deve fazer o uso de recursos e/ou materiais didáticos que o auxiliem nessa tarefa de conduzir seus alunos ao aprendizado. Tendo em vista que alguns recursos didáticos podem somente alcançar determinados alunos, devido às diversidades individuais inerentes à sala de aula, como por exemplo, a deficiência visual, sendo assim o que é ensinado a partir de desenhos no quadro da sala de aula poderá ser inacessível a alunos cegos, a indicação de construir materiais didáticos para o ensino de Ciências acessíveis a todos pode permitir um maior acesso às informações que estão sendo trabalhadas, oportunizando que todos aprendam, sem exclusão de nenhum tipo de deficiência.

MÉTODOS

A pesquisa segue um percurso metodológico de natureza qualitativa em educação. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa tem a ver com os aspectos subjuntivos dos fenômenos sociais que são representados por meio do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que retratam com profundidade as relações, os processos e o comportamento humano. No contexto dessa abordagem, este capítulo tem como especificidade o aspecto descritivo, ou seja, visa apresentar os caminhos percorridos para a execução das propostas investigativas que culminaram na elaboração dos trabalhos acadêmicos a nível de Dissertação voltados para a área da inclusão aqui apresentados.

Em seus aspectos procedimentais, realizou-se uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFMA, utilizou como modo de navegação "Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, seguido por Tipo de Documento (Dissertação), com ênfase nos trabalhos acadêmicos desenvolvimentos entre interciso de 2018 a 2023. Destaca-se que por meio da questão norteadora: *quais as contribuições das pesquisas do PPGEEB/UFMA, para a compreensão da prática do Ensino de Ciências numa perspectiva inclusiva?* permitiu explorar os objetivos, os sujeitos da pesquisa, o percurso metodológico selecionado e principalmente os principais resultados alcançados

pelas investigações realizadas, no sentido que evidenciar as diferenças e semelhanças desses achados, cujos aspectos revelam a forma pela qual a educação inclusiva tem sido posta em prática no contexto de ensino maranhense, sendo este, o principal foco de discussão. Destaca-se ainda, que foi realizada a leitura flutuante de todos os manuscritos para a seleção daqueles que respondem à temática em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da pesquisa realizada no site da Biblioteca de Teses e Dissertações, pode-se encontrar um total de 108 resultados de pesquisas de Dissertações desenvolvidas pelo PPGEEB, desse quantitativo, 14 manuscritos se direcionam para a área do Ensino de Ciências, Biologia e Química, como mostra o quadro 1.

Quadro 1. Quadro demonstrativo das Dissertações desenvolvidas pelo PPGEEB/UFMA entre os anos de 2018-2023.

Dissertações voltadas para o Ensino de Ciências e a inclusão			
Título da Dissertação	**Ano**	**Autor(a) e orientador(a)**	**Programa**
Ensino de ciências e questões de relação de gênero em instrumentos didáticos do ensino fundamental	2018	SILVA, Heline Maria Furtado ARANHA, Marize Barros Rocha	PPGEEB/ UFMA
O ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: a formação de sujeitos ecológicos a partir do Ensino Fundamental	2019	ALMEIDA, Waldelice Oliveira MARQUES, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira	PPGEEB/ UFMA
Radioatividade no ensino médio em uma abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)	2019	BRITO, Elisiany dos Santos MARQUES, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira	PPGEEB/ UFMA
QUESTÕES AMBIENTAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: a educação científica pelo viés das atividades lúdicas	2019	COELHO, Amanda Marcos MARQUES, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira	PPGEEB/ UFMA
AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: uma proposta pedagógica para o ensino de Ciências	2019	MARQUES, Ana Paula Lima Cerqueira VALLE, Mariana Guelero do	PPGEEB/ UFMA
O ensino de ciências naturais e a organização do currículo escolar: um estudo sobre a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	2019	OLIVEIRA, Ana Júlia Viégas Gomes SANTOS, Maria José Albuquerque	PPGEEB/ UFMA
O uso de tecnologias digitais como recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem de ciências em uma turma do 9° ano do ensino fundamental	2019	RIBEIRO, Ana Cristhine Algarves BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista	PPGEEB/ UFMA

A feira de Ciências como instrumento para promoção da aprendizagem significativa no ensino de ciências.	2019	SILVA, Taise Helena de Sousa MARQUES, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira	PPGEEB/ UFMA
Educação ambiental e queimadas: a construção de conceitos no ensino de ciências para formação de sujeitos ecológicos	2020	CORRÊA, Nilton da Silva MARQUES, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira	PPGEEB/ UFMA
A realidade virtual como recurso educativo: o uso da tecnologia por professores de Biologia	2020	OLIVEIRA, Carlos Bruno Cabral de VALLE, Mariana Guelero do	PPGEEB/ UFMA
A metodologia Webquest no ensino de biologia e perspectivas de aprendizagem: um estudo no 2º ano do Ensino Médio do IFMA Monte Castelo	2020	SILVA, Rachel Bonfim da BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista	PPGEEB/ UFMA
A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO UNIVERSO DO CONHECIMENTO QUÍMICO: uma proposta para a promoção da educação científica no Ensino Fundamental.[1]	2021	MARTINS, Fabiane Silva MARQUES, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira	PPGEEB/ UFMA
Mapear para aprender: uso de mapas conceituais e de mapas mentais como recurso de aprendizagem ativa no ensino de Biologia	2021	MIRANDA, Ana Telma da Silva VALLE, Mariana Guelero do	PPGEEB/ UFMA
Educação ambiental e o descarte correto de resíduos sólidos: orientações didáticas para os professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da U.E.B. Olinda Desterro	2021	SILVA, Letícia Mendonça da ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira	PPGEEB/ UFMA

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023).

Conforme apresentado, observa-se que as pesquisas desenvolvidas se concentram em sua maioria para os assuntos que tratam sobre o meio ambiente, como os que dão ênfase para o desmatamento, as queimadas, situações um tanto frequentes na região do Estado do Maranhão. Outro destaque é a abordagem da temática com a relação de gênero; a formação de sujeitos ecológicos; educação sexual; saúde na escola; organização do currículo escolar do ensino de Ciências; tecnologias digitais como recurso didático para o ensino de Ciências; a importância da feira de ciências para a formação científica; a construção de mapas conceituais para a aprendizagem dos conteúdos de Ciências.

1 Dissertação "A inclusão do estudante com deficiência visual no universo do conhecimento químico: uma proposta para a promoção da educação científica no Ensino Fundamental", de autoria MARTINS, Fabiane Silva e MARQUES, Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira, desenvolvida no ano de 2021, foi o único trabalho acadêmico que abordou pontualmente sobre o ensino de Ciências e a inclusão, discutindo sobre a temática deste artigo.

Como se trata de um mestrado profissional, cada pesquisa elabora um recurso com estratégias educacionais que venham favorecer a prática pedagógica. Os temas abordados nas Dissertações apresentadas no Quadro 1, discutem sobre diversos aspectos do ensino de Ciências numa perspectiva social, a partir da construção de um produto educacional que intenta contribuir com a Educação Básica. Dentre os produtos educacionais desenvolvidos nestes trabalhos acadêmicos destacam-se: (o uso da metodologia Webquest; guias de orientações didáticas e estratégias; cadernos pedagógicos; livros paradidáticos; catálogos com jogos e E-books) que buscam vislumbrar com profundida os variados temas em estudo.

Sobre as Dissertações que dão ênfase para o ensino de Ciências inclusivo, a pesquisa revelou apenas 01 trabalho que se direciona para a temática, esta tem como título "*A Inclusão do estudante com deficiência visual no universo do conhecimento químico: uma proposta para a promoção da educação científica no Ensino Fundamental*", pesquisa realizada no ano de 2021. Portanto, é sobre esse estudo que iremos apresentar as considerações, os achados da pesquisa e sobre a relevância de mais contribuições acadêmicas que tratem sobre a temática do ensino de Ciências na perspectiva inclusiva que sejam cada vez mais realizadas pelo PPGEEB.

Quais as discussões apontadas sobre o Ensino de Ciências e a inclusão?

Os resultados demonstraram a existência de apenas uma Dissertação que se aprofunda para a temática do ensino de Ciências e a inclusão. A pesquisa realizada por Martins (2021) pontua sobre o ensino de Ciências, mais respectivamente para a área da Química. Foi um estudo realizado tendo como foco os estudantes com deficiência visual. Teve por objetivo investigar sobre o ensino de Ciências/Química e a inclusão de estudantes com deficiência visual com vistas à construção de um instrumento educacional para o público com deficiência visual, visando facilitar a aprendizagem dos conteúdos de Química no processo de educação científica do Ensino Fundamental (Anos Finais).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, teve como local escolhido um conjunto de escolas da rede municipal de São Luís – Maranhão que ofertam o Ensino Fundamental (Anos Finais), o "Núcleo Anil"

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

por ser o único núcleo que apresentava estudantes com a deficiência visual cursando o nono ano. O núcleo era constituído por 10 escolas e desse total, 04 escolas apresentavam alunos com essa deficiência em seu quadro de discentes matriculados no ano de 2019.

Os colaboradores da pesquisa foram os professores (as) que ministravam a disciplina de Ciências em turmas do nono ano, dado que são normalmente esses professores(as) que ministram o conteúdo de "modelos atômicos" nas aulas de química.

A pesquisa de constituiu de dois momentos, sendo eles: no primeiro, houve a aplicação do questionário aos participantes com a pretensão de identificar seus perfis formativos e o tempo de experiência no magistério; o segundo momento, aconteceu a realização de entrevista semiestruturada a fim de obter mais informações a respeito de suas vivências e concepções sobre o ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual. A forma de análise e interpretação dos dados seguiu a organização sistemática das transcrições das entrevistas, seguidas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006).

A partir dos resultados, Martins (2021) destacou em sua pesquisa que no que corresponde às leis que regem a educação inclusiva, ela se encontra bem consolidada, porém muito se necessita com relação a uma mudança de postura visto que a realidade escolar mostra que os recursos pedagógicos ainda não são totalmente pensados para pessoas com deficiência visual.

Sobre as entrevistas realizadas com os docentes, a autora identificou que estes/estas possuíam pouco conhecimento sobre as especificidades de um estudante com deficiência visual, destacando a necessidade de formação docente desde a graduação e o preparo formativo de forma continuada. Apesar do pouco conhecimento sobre a educação inclusiva, reconheceram a importância da garantia de direitos de igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

Dessa forma, apesar das leis, a realidade escolar não coaduna ainda com o prescrito nas políticas educacionais, demonstrando que a educação inclusiva requer muita luta para se atingir uma educação cada vez mais democrática e acolhedora.

Dentre algumas dificuldades existentes na oferta de um ensino inclusivo voltado para os estudantes com deficiência visual, a autora identificou a falta de conhecimento sobre recursos e estratégias didáticas aplicadas nas aulas de

Ciências, a insatisfação pelas condições estruturais das escolas, da ausência de materiais didáticos e de capacitações para atender ao público da educação especial na perspectiva inclusiva.

Diante dessa realidade, a pesquisadora elaborou como produto de sua pesquisa um e-book com orientações didáticas para a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Ciências. Sobre o produto educacional elaborado, Martins (2021) destacou que o ensino de Ciências/Química tende a se apoiar em imagens visuais, e que se torna preciso adaptações para o ensino desses conteúdos ou a construção de recursos pedagógicos para favorecer a aprendizagem desse público-alvo. Como conclusão da pesquisa, destacou que quando o professor (a) de Ciências/Química não conhece as adaptações necessárias para a atender aos estudantes com deficiência visual, as estratégias utilizadas não serão suficientes para esse estudante, o que requer mudanças no sistema educacional, investir na formação docente, e ações por parte do poder público com foco de garantir melhores condições de trabalho aos docentes e condições estruturais para atender a realidade do público escolar.

Alguns achados sobre a temática em estudo

As investigações a nível de Dissertação desenvolvidas pelo PPGEEB sobre o ensino de Ciências e a inclusão, apresentaram que 14 manuscritos abordam sobre o ensino de Ciências, discorrendo sobre as questões ambientais e sociais. Com relação à pesquisa de Martins (2021), contemplou pontualmente a nossa questão de estudo e por meio dela, identificamos que a realidade escolar voltada para o público da Educação Especial ainda é considerada um desafio. Mesmo encontrando-se apenas uma única investigação voltada para temática deste capítulo, percebe-se que muito precisa ser discutido sobre o ensino de Ciências e a inclusão, abordando outras especificidades como alunos com surdez, deficiência intelectual, autismo, deficiência física que são as mais frequentes dentro do contexto educacional.

A surdez por exemplo, de acordo com Lacerda (2021), é uma deficiência em que aprendizagem só será garantida a partir do contato do aluno com a Libras e com recursos pedagógicos que lhes ofereceram subsídios para experenciar o universo visual (imagens, figuras, ilustrações, vídeos didáticos) são

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

estratégias que devem ser aplicadas para subsidiar a aprendizagem desses estudantes. A presença do Intérprete de Libras deve ser garantida para contribuir nesse processo educacional, ajudando também o professor (a) com a convivência em sala de aula, promovendo e estimulando melhores formas de facilitar a aprendizagem dos conceitos científicos de Ciências e das demais disciplina. Considera-se uma temática necessária para estudo, visto que a elaboração de um recurso didático pensando nas questões linguísticas e culturais desses estudantes proporcionam um incentivo para a sua aprendizagem.

Corroborando com as discussões levantadas no referencial teórico deste capítulo, compreende-se e entende-se, que o cenário educacional do ensino de Ciências inclusivo no Estado do Maranhão ainda é uma realidade que precisa ser bastante trabalhada pelo poder público e de ações com formações e incentivos materiais e metodológicos que seja ofertado aos docentes para o conhecimento das especificidades de alunos com deficiência matriculados nas escolas. Mantoan (2003) considerava a inclusão desafiadora por transgredir nos métodos de ensino, embora passados 20 anos da sua interpretação sobre a educação inclusiva, percebe-se que muito ainda precisa ser feito para garantir um ensino que privilegie a diversidade.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa apresentou dentre as Dissertações elaboradas pelo PPGEEB/UFMA aquelas que se direcionavam para o ensino de Ciências e a inclusão, os resultados revelaram que é uma temática ainda pouco discutida nas Dissertações, e por essa razão volta-se a atenção para que os discentes busquem se aprofundarem sobre os assuntos que permeiam a educação inclusiva, pois como observado por meio da pesquisa de Martins (2021) as leis são impostas, e o público da Educação Especial segue amparado por toda a legislação criada para garantir e oferecer a assistência necessária para o desenvolvimento de todos os estudantes no espaço escolar, porém a realidade ainda segue marcada por grandes barreiras, principalmente com relação ao público com deficiência visual que como pode-se visualizar, estes alunos ainda seguem restritos a uma educação em que os recursos pedagógicos não são totalmente pensados para atendê-los, assim como a falta de conhecimento dos professores(as) de

Ciências/Química sobre as especificidades desses estudantes, o que resulta em técnicas e métodos de ensino tradicionais.

É diante dessa realidade que se deve ter uma atenção especial, principalmente por as pesquisas dos mestrados profissionais produzirem um produto educacional, estes recursos pedagógicos podem contribuir substancialmente com a prática dos professores(as) e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos(as) na Educação Básica contribuindo com a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Waldelice Oliveira. **O ensino de ciências e educação ambiental: a formação de sujeitos ecológicos a partir do Ensino Fundamental**. 2019. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 15 de out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf. Acesso em: 12 de out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 de set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Casa Civil: Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 de set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Casa Civil: Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 de set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa Civil: Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015- 2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 de set. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Base Nacional Comum Curricular. 2014. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 20 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental.1. ed. FGV Editora, 2019. ISBN: 978-85-225-2125-8.

BRITO, Elisiany dos Santos. **Radioatividade no ensino médio em uma abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)**. 2019. 136 f. Dissertação (Programa e Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social**. Revista Brasileira de Educação. nº 22, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf. Acesso em: 15 de set. 2023.

CACHAPUZ, A. (org.). **Necessária renovação do ensino**. São Paulo: Cortez, 2005. E-book. Disponível em: https://docplayer.com.br/49116310-A-necessaria-renovacaodo-ensino-das-ciencias.html. Acesso em: 15 de out. 2023.

COELHO, Amanda Marcos. **Questões ambientais no ensino de ciências: a educação científica pelo viés das atividades lúdicas**. 2019. 147 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

CORRÊA, Nilton Da Silva. **Educação ambiental e queimadas: a construção de conceitos no ensino de ciências para formação de sujeitos ecológicos**. 2020. 161 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J.A. et al. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

INEP. Resumo Técnico do Estado do Maranhão. Censo Escolar da Educação Básica 2021 [recurso eletrônico]. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_maranhao_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 20 de set. 2023.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade:** o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, n. 1, v. 14, São Paulo. Jan/Mar. 2000, p. 85-93. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNnj5mtFgzyF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2022.

LACERDA, C.B.F. et. al. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**, p.185-200. In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINETTO, M.F. de. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MINETTO, M.F. de. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MARTINS, Fabiane Silva. **A inclusão do estudante com deficiência visual no universo do conhecimento químico:** uma proposta para a promoção da educação científica no Ensino Fundamental. 2021. 176 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís,2021.

MÓL, G. S. de; DUTRA, A. A. **Construindo materiais didáticos acessíveis para o ensino de Ciências**, p. 14-35. In: PEROVANO, L.P; MELO, C.F. de. (Org.). Práticas inclusivas: Saberes, estratégias e recursos didáticos. 2.ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. ISBN: 987-65-88977-02-6.

MARQUES, Ana Paula Lima Cerqueira. **As infecções sexualmente transmissíveis e a educação em saúde na escola: uma proposta pedagógica para o ensino de Ciências.** 2019. 227 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

MIRANDA, Ana Telma da Silva. **Mapear para aprender: uso de mapas conceituais e de mapas mentais como recurso de aprendizagem ativa no ensino de Biologia**. 2021.172 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

OLIVEIRA, Ana Júlia Viégas Gomes. **O ensino de ciências naturais e a organização do currículo escolar: um estudo sobre a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2019. 64 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

OLIVEIRA, Carlos Bruno Cabral de. **A realidade virtual como recurso educativo: o uso da tecnologia por professores de Biologia.** 2020. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 out. 2023.

PEREIRA, B.O. de; AVELAR, B.Y.S; LEMOS, R.A. Um olhar sobre a alfabetização científica, p. 17-28. In: VALLE, M.G. do; SOARES, K.J.C.B; SÁ-SILVA, J.R. **A alfabetização científica na formação cidadã:** perspectivas e desafios no ensino de ciências. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020, p. 185.

RAMOS, R. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. 3.ed. São Paulo: Summues, 2016.

RIBEIRO, Ana Cristhine Algarves. **O uso de tecnologias digitais como recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem de ciências em uma turma do 9° ano do ensino fundamental.** 2019. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SASSERON, L.H. **Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor**, p. 41-61. In: CARVALHO, A.M.P. (ORG.). Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SILVA, Heline Maria Furtado. **Ensino de ciências e questões de relação de gênero em instrumentos didáticos do ensino fundamental.** 2018. 227 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SILVA, Taise Helena de Sousa. **A feira de ciências como instrumento para promoção da aprendizagem significativa no ensino de ciências**. 2019. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

SILVA, Rachel Bonfim da. **A metodologia Webquest no ensino de biologia e perspectivas de aprendizagem: um estudo no 2º ano do Ensino Médio do IFMA Monte Castelo**. 2020. 245 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SILVA, Letícia Mendonça da. **Educação ambiental e o descarte correto de resíduos sólidos: orientações didáticas para os professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da U.E.B. Olinda Desterro.** 2021.139 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais:** aprovado por aclamação na cidade de Salamanca em 10 junho de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 19 de set. 2023.

10

O ENSINO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DO APLICATIVO GEOTHEKE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Israel Alves de Ananias Medeiros
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Raimundo Luna Neres
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/230713769

INTRODUÇÃO

A utilização de ferramentas tecnológicas digitais em diversos segmentos da sociedade nos dias atuais é considerada algo essencial. Essa mesma ideia, pode ser aplicada nas aulas de Geometria Plana, pois, pode oportunizar aos alunos, uma percepção mais completa e dinâmica dos problemas geométricos, fato que não ocorreria somente com o uso de quadro e giz. O processo ensino e aprendizagem de Geometria Plana por meio dos aplicativos é um mecanismo valoroso e deve ser levado em conta, pois possibilita analisar as figuras planas sob diferentes perspectivas, algo que não acontece com o uso estático e limitado do quadro, caderno ou livro didático. Essa prática, possivelmente, auxilia a despertar o interesse e a reflexão por parte dos alunos (PEREIRA, 2017).

Entretanto, não se deve contemplar as tecnologias digitais como redentoras dos males da sociedade, muito menos em relação à educação. "Nessa lógica, não se deve usar as tecnologias digitais em sala de aula com base numa tendência, algo de momento, seguindo simplesmente o que o mercado impõe" (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 5).

A realidade é, buscar o estímulo, a participação e o interesse dos alunos em meio a um cenário desafiador em relação ao ensino, esse é o foco principal. Nesse contexto, observa-se que, as tecnologias digitais aparecem como uma via de reestruturação tanto da prática do professor quanto da visão do aluno (potencializada pela pandemia da covid 19), no que tange às aulas de Matemática, especialmente as de Geometria Plana no 9º ano do Ensino Fundamental.

Proveniente desse cenário, surge a seguinte indagação: quais desafios e benefícios podem advir do processo de ensino e aprendizagem com a utilização de aplicativos nas aulas de Geometria Plana? Para obter resposta a essa pergunta, objetivou-se a produzir e aplicar (segundo as necessidades dos alunos) um aplicativo tecnológico digital denominado Geotheke bem como o seu manual de utilização, visando contribuir com o processo ensino e aprendizagem em aulas de Geometria Plana, desenvolvendo assim um produto educacional eficiente.

Nesse sentido, o processo metodológico deu início pelo tipo de pesquisa, onde a mesma enquadrou-se como, estudo de caso, com um caráter qualitativo, logo após, aplicou-se um questionário diagnóstico que possuía doze questões sendo do tipo abertas e fechadas, mas, a ênfase será apenas nas perguntas de

número um e nove, que se referem as dificuldades encontradas pela turma e elementos principais que os alunos elegeram para ter em um aplicativo voltado para o ensino de Geometria Plana. Participaram das atividades, 19 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Francisca de Abreu, onde resolveu-se questões de área de figuras planas, dentre as atividades propostas. Para melhor compreensão desse artigo, o mesmo percorre o seguinte caminho, introdução, procedimentos metodológicos da pesquisa, o aplicativo geotheke e suas características, os resultados e discussão e conclusão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para Demo, (2000, p. 20), a "pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem," pois apresenta etapas que vão do surgimento do problema até a apresentação e reflexão a respeito dos resultados.

Nesse sentido, para este estudo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: o local da pesquisa, 19 sujeitos e instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo 12 perguntas (abertas e fechadas).

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade Integrada Municipal Francisca de Abreu, situada no município de São João do Sóter, pertencente ao Estado do Maranhão. Já o público alvo foram os 19 alunos da turma do 9º Ano do Ensino Fundamental e o professor de Matemática titular da turma.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizado o questionário contendo 12 perguntas (abertas e fechadas), mas, destaca-se para essa abordagem, as perguntas de número um e nove pela sua relevância ao desenvolvimento do aplicativo e uma atividade aplicada em sala de aula por meio do aplicativo Geotheke contendo quatro questões de múltiplas escolhas, onde o aplicativo só possibilita avançar para a próxima quando houver a marcação em uma alternativa (impossibilita pular uma questão), mas, quando marcado na alternativa errada aparece uma "**dica do professor**" que pode ajudar o aluno no direcionamento de uma lógica para encontrar o resultado correto.

Nesse sentido, com relação aos tipos de pesquisa, organizou-se quanto à finalidade: a pesquisa aplicada, quanto aos objetivos: exploratória e quanto aos procedimentos: uma pesquisa de intervenção do tipo (estudo de caso).

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Medeiros (2022, p. 53), aduz que, "tendo em vista o desenvolvimento de uma pesquisa científica, os aspectos relacionados à natureza, aos objetivos, aos procedimentos e à abordagem, entre outros, devem ser acentuados".

Além disso, o trabalho científico, para obter essa denominação precisa preencher características para ser considerado como tal. Assim, em relação à natureza, foi desenvolvido uma pesquisa dita como aplicada, tendo em vista que, essa abordagem, por conseguinte, cria conhecimento para uma ação prática, voltada a resolver entraves específicos, ademais, trabalhar em prol de interesses pontuais (PRODANOV, 2013; MEDEIROS, 2022).

Com vistas a alcançar o objetivo delineado, foi empregado o caráter exploratório que, segundo Leão (2016, p. 106), "visa proporcionar maiores informações sobre um assunto investigado, familiariza-se com o fenômeno ou conseguir nova compreensão desse, a fim de poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses". Vislumbra-se, obter maior amplitude no que se refere à realidade dos alunos pesquisados.

Em relação ao procedimento adotado, se trata de um estudo de caso, que foi executado mediante uso dos aplicativos no processo ensino e aprendizagem da turma do 9º ano do ensino fundamental, pois esse mecanismo converge com a natureza desse estudo. Para Gil (2008) e Yin (2001), o estudo de caso contribui com uma metodologia de pesquisa nomeada como aplicada, que busca a aplicação prática de conhecimentos que sirvam para a resolução de problemas sociais.

O APLICATIVO GEOTHEKE E SUAS CARACTERISTICAS

O produto educacional Geotheke foi elaborado e desenvolvido durante o Mestrado em Educação proposto pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) (MEDEIROS, 2022).

Seja qual for o produto educacional, para Pasqualli, Vieira e Castaman, (2018), o mesmo é considerado um recurso didático-pedagógico, que deve ser elaborado para estabelecer relação entre o ensino e a pesquisa na formação docente. Com base nisso, espera-se que o aplicativo Geotheke seja utilizado de forma pedagógica por alunos(as) e professores (as) tendo em vista, a proporcionar

o objeto de conhecimento a Geometria Plana, curiosidades acerca do universo da Matemática e gerar os conhecimentos que possibilitem o uso dessa e outras ferramentas digitais, auxiliando na busca por aulas de Geometria plana mais atrativas, participativas e com mais aproveitamento. O aplicativo possui essa função, pois está contido no rol das Tecnologias Digitais na Educação (TDE).

Para conhecermos melhor esse termo, Zednik (2020, p. 69), afirma que, o mesmo é usado quando a "tecnologia foi desenvolvida especificamente para uso e aplicação na educação, visando facilitar os processos de ensino e aprendizagem, em função de conteúdos e abordagens didáticas específicas".

Ademais, observa-se que o aplicativo Geotheke poderá ser utilizado em celulares do tipo *smartphone* (podendo ser o sistema operacional Android/Ios) ou computadores. O seu *layout* é de fácil manipulação, no menu principal encontra-se: histórias, curiosidades, conteúdos, exemplos e atividades, tudo sobre a Geometria, de modo que seu uso poderá ocorrer de forma *on-line* (obrigatório o uso da internet) ou *off-line* (dispensa o uso da *internet*) (MEDEIROS, 2022).

Momento Inicial: instalação e manuseio

Dando início a exploração do aplicativo, fase essa que vai da instalação até o manuseio, é necessário ressaltar que, em um momento inicial, o aplicativo Geotheke, ainda não está disponível nas plataformas da *Google Play Store* e *Ios* do *iPhone*. A forma de compartilhamento é via *link* de instalação, que segue abaixo na figura 01.

Figura 1. Imagem do instalador do aplicativo *Geotheke* no formato apk.

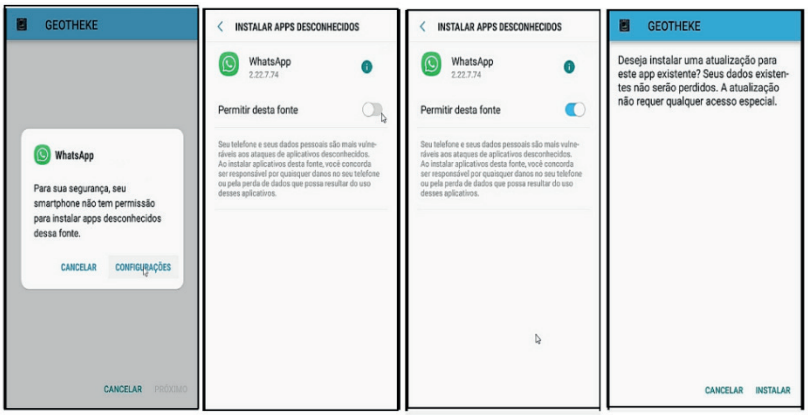
Fonte: imagem tirada da pasta do Android Studio (2022).

O link foi gerado pelo Android Studio e pode ser solicitado no e-mail: israel.alves21@hotmail.com ou pelo *WhatsApp*, 86988433263 (MEDEIROS,

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

2022).Quando clicado no instalador, aparecerá uma tela de instalação onde poderá ocorrer a solicitação, que seja ativada a **permissão** de instalação de aplicativos no formato *Android Package Kit* (APK), de modo que, o usuário deverá ir às configurações para ativar a permissão. Logo após, essa fase, basta clicar em instalar para concluir o procedimento. É importante ressaltar que, caso haja alguma versão instalada, o aparelho fará a seguinte indagação: *"deseja instalar uma atualização para o app existente"?* Seus dados existentes não serão perdidos. A atualização não requer qualquer acesso especial, como pode ser observado na Figura 2.

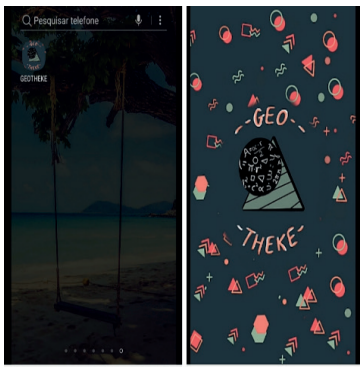
Figura 2. Imagem do processo de instalação do aplicativo *Geotheke.*



Fonte: imagem tirada do processo de instalação do aplicativo no celular A52 (2022).

Com o aplicativo instalado, o ícone aparecerá no aparelho – celulares *smartphones*, *tablets* ou computadores (via emulador). Abaixo temos a figura 3 com o ícone e a tela de abertura.

Figura 3. Imagem do ícone do aplicativo instalado no celular smartphone A52 e tela de abertura do aplicativo.



Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone j5 primer (2022).

Explorando e navegando pelo menu principal

O menu principal possui quatro botões clicáveis: história, conteúdos, atividades e curiosidades, respectivamente disponíveis para a navegação. Observe que no lado esquerdo encontra-se três traços paralelos na horizontal, onde possui as opções extras que rementem, a dicas de vídeos, sequências didáticas, referencial bibliográfico e a opção de compartilhar (MEDEIROS, 2022). Como podemos observar logo abaixo na figura 4.

Figura 4. Tela do menu principal, juntamente com as opções extras do aplicativo.

MENU PRINCIPAL

Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

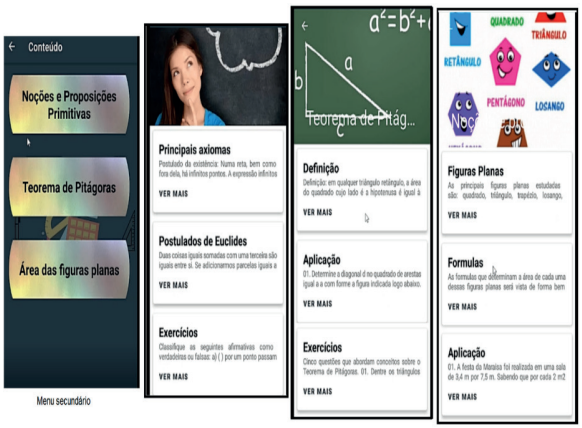
Dando início, navegando pelo menu principal, na opção *história*, o usuário seja – ele (a) alunos e professores – se depararam com a história de vida dos principais geômetras, como podemos destacar entre eles: Pitágoras, Tales de Mileto, Euclides – além desses será acrescentado Arquimedes e Descartes.

Sobre Pitágoras, conhecendo um pouco de sua história, passando por momentos inusitados de sua vida, seus estudos, a escola Pitagórica, a filosofia, a música e a religião. Caso queira saber um pouco mais, **clicando** na opção **ver mais** você pode continuar a leitura. Ao fim da leitura de todas as opções sobre Pitágoras ou qualquer outro matemático constante no botão *história*, para voltar **Click** na seta disponível no lado esquerdo superior da tela e será direcionado ao **menu inicial** (MEDEIROS, 2022).

Em relação a importância da história da Matemática, a mesma, faz-se necessária, pois "ao se fazer um relato cronológico do desenvolvimento da Matemática, a questão de por onde começar se impõe. Deve-se iniciar com as primeiras deduções sistemáticas em Geometria" (EVES, 2011, p. 25).

Seguindo adiante, no botão conteúdo, tem-se, as noções e proposições primitivas; Teorema de Pitágoras; área das figuras planas, conforme a figura 5. Sobre as noções primitivas, observa-se conceitos e termos, geométricos que são estabelecidas sem definição, isto é, adota-se sem definir as noções de ponto, reta e plano. Destes entes matemáticos, existe o conhecimento intuitivo, decorrente da experiência e da observação (DOLCE; POMPEO, 2019).

Figura 5. Imagens das opções constantes no botão *conteúdo* no aplicativo.



Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Prosseguindo nessa aba, podemos encontrar os principais axiomas da Geometria Plana, o postulado de Euclides e alguns exercícios. Explorando o botão *Teorema de Pitágoras*, podemos aprender a definição do teorema, sua aplicação e praticá-lo com exercícios propostos. Lembrando que na opção **ver mais**, o conteúdo que está limitado aparecerá por completo, no caso das áreas das figuras planas, termos todas (MEDEIROS, 2022).

Atividades Propostas no Aplicativo: mãos à obra

Observando no menu principal na parte referente ao botão *atividade*, tem-se questões de múltipla escolha (ver figura 6). Quando houver a escolha da alternativa e essa for errada, aparecerá uma dica sobre o erro, fazendo com que o aluno verifique seus cálculos com a orientação do aplicativo, isto é, o próximo passo dos alunos será guiado pela própria ferramenta e por seu raciocínio dedutivo.

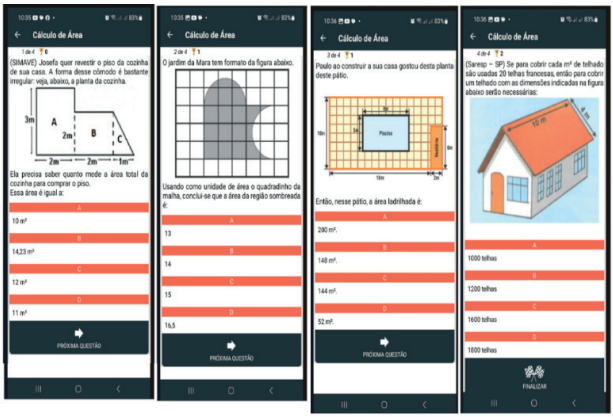
Figura 6. Imagem das opções constantes no botão *atividade* no aplicativo.

Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Destaca-se nessa pesquisa o botão cálculo de área, onde pode-se encontrar quatro questões que podem ser respondidas logo após o conteúdo sobre esse tema ser visto no aplicativo ou ter sido ministrado pelo professor.

Logo abaixo na figura 7, consta as quatro questões da atividade sobre cálculo de área de figuras planas.

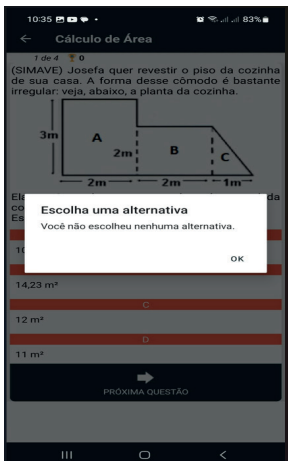
Figura 7. Imagem das opções constantes no botão cálculo de área no aplicativo.



Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Para quem esteja respondendo às atividades, o aplicativo só libera a próxima questão se for marcada alguma das alternativas propostas, uma mensagem pedindo que seja feito a escolha aparecera, como podemos verificar na Figura 8.

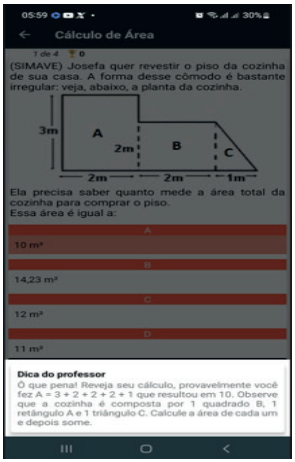
Figura 8. Imagem da frase referente à tentativa de seguir para a próxima questão sem a marcação de uma das alternativas.



Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Seguindo adiante, tomaremos a questão 1 referente ao objeto de conhecimento área de figuras planas para apresentar como se dá a interação aluno - aplicativo em relação as atividades propostas. O aluno deverá observar-se as instruções que o aplicativo apresenta para algumas situações que podem ocorrer, em caso de marcação em alternativas erradas e em caso de acertas. Logo abaixo na figura 9, temos a questão um com o seu enunciado e as dicas propostas, sendo uma tentativa de ajudar o aluno a progredir sozinho no seu estudo nesse objeto de conhecimento, tomando como base alguns conhecimentos basilares que o mesmo já possua e estimular sua habilidade de assimilação diante de dicas fundamental para a resolução das questões (MEDEIROS, 2022).

Figura 9. Questão 1, cálculo de área de figuras planas.



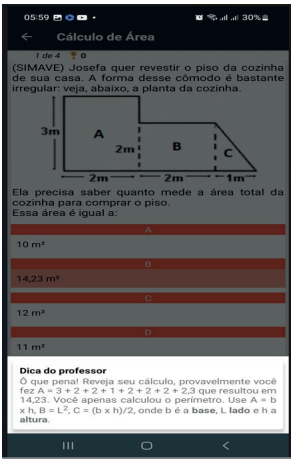
Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Perceba que houve a marcação na alternativa **a**, onde contém o número 10 m2 pois há um destaque com a cor laranja. Observe que no fim da imagem, aparece a dica do professor – ô que pena! Reveja seu cálculo, provavelmente você fez A= 3+ 2+2+2+1, que resultou em 10. Observe que a cozinha é composta por 1 quadrado B, 1 retângulo A e 1 triangulo C. calculo a área de cada um e depois some –. Essa dica, mostra uma possibilidade do raciocínio do aluno ou de quem esteja respondendo. A mesma direciona o aluno para a utilização das fórmulas para calcular a área das figuras planas (quadrado, retângulo e triângulo) (MEDEIROS, 2022).

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Já para a alternativa **b**, um possível raciocínio errôneo é que o aluno pode ter feito a soma resultando em 14,3 m². Observa-se que se o aluno optar por essa alternativa, terá uma dica a mais que na alternativa **a**, o que poderá levá-lo a desenvolver seu cálculo e encontrar a alternativa correta. A sugestão de aplicar as formulas de calcular as áreas é proposta, entretanto as formulas; apareceram propiciando a substituição das medidas dadas na figura do enunciado e com o desenvolvimento da multiplicação, divisão e soma o resultado correto será encontrado. Seja a questão com a marcação na letra b, conforme a figura 10.

Figura 10. Interação aluno-aplicativo na questão 1, alternativa **b.**



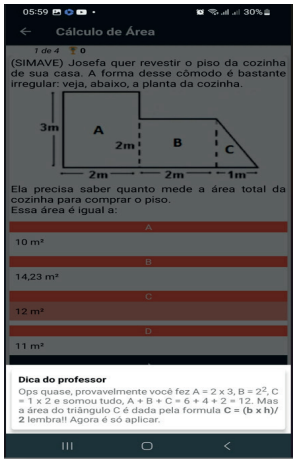
Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Continuando e observando as dicas propostas pelo aplicativo, temos na alternativa **c** que é uma das alternativas erradas, a dica dessa vez apresenta um possível erro de cálculo de Matemática substituição, logo após observar os valores e o desenvolvimento dos cálculos. O erro em questão seria na formula da área de um triângulo onde percebesse que é comum alguns alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental cometerem erros de substituição ou esquecerem partes das formulas. Acredita-se que esse objeto de conhecimento seja um dos mais favoráveis para uma aprendizagem, pois, é mais chamativo aos alunos, abrindo-lhes uma gama de possibilidades. Entretanto, Barboza (2014) relata que quando estava na graduação, pensava que a Geometria seria um dos objetos de conhecimento em sua prática pedagógica, constatou que os alunos

têm dificuldades consideráveis quanto a esse objeto de conhecimento denominado Geometria Plana, ainda que ela traga um apelo mais visual e ilustrativo, com questões e problemas chamativos (MEDEIROS, 2022).

Barboza (2014) ainda aponta que durante a aula, os alunos parecem compreender os conceitos e fórmulas Matemáticas. Mas no momento da resolução de problemas que envolvem situações reais, quando precisam aplicar e relacionar as fórmulas com o objeto de conhecimento, verificam-se enormes dificuldades, de acordo com a figura 11.

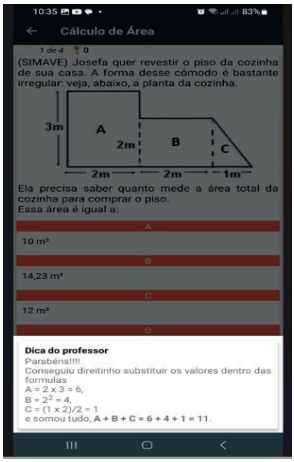
Figura 11. Interação aluno-aplicativo na questão 1, alternativa **c.**



Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Por fim, temos a alternativa correta, letra **d**, onde o aluno recebe parabéns por ter conseguido realizar as substituições e desenvolver os cálculos seja com a ajuda das dicas anteriores do aplicativo ou por conhecimentos prévios. Logo abaixo podemos observar na figura 12.

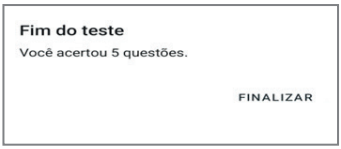
Figura 12. Interação aluno-aplicativo na questão 1 alternativa **d.**



Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

O aluno pode ter seguido os passos das dicas anteriores ou ter desenvolvido seus cálculos e ter marcado direto na alternativa correta. Seja qual for o caminho percorrido pelo aluno para encontrar o resultado correto, é certo que encontrará ajuda ao interagir com o aplicativo. Ao finalizar as cinco questões, aparecerá uma mensagem de fim de teste, juntamente com a quantidade de acertos, de acordo com a figura 13.

Figura 13. Menu *curiosidades.*



Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

Outra parte muito interessante no aplicativo são as *curiosidades*, conforme figura 14. Elas são apresentadas situações normais e outras inusitadas sobre a Matemática, entre elas: estranhamente pares; números primos; razão áurea; Pitágoras e os feijões.

Figura 14. Menu *curiosidades.*

Fonte: imagem tirada do aplicativo no celular smartphone A52 (2022).

A título de exemplo, algo inusitado que se pode verificar no aplicativo, em Pitágoras e os feijões, segundo Galastri (2020), Pitágoras e os seus discípulos não comiam feijão, pois para eles, quando o feijão vai se desenvolvendo, tem a aparência de um feto, logo, presumiram que um bebê poderia nascer de um feijão.

Cabe ressaltar que o aplicativo está em fase de melhoramento, pois no processo de escolha das partes consideradas importantes pelo pesquisador ainda não puderam ser incluídas, mas logo o aplicativo estará com um *layout* mais moderno e dinâmico, para abranger diversos públicos, não somente os alunos do Ensino Fundamental, mas também todos os que se interessem por Geometria Plana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção destaca-se a atividade realizada com o aplicativo Geotheke e a pergunta de número 9 do questionário diagnóstico. Quanto a atividade, a mesma, foi desenvolvida no formato presencial, em sala de aula, com a utilização de celulares e computadores. Nas aulas, se explorou o objeto de conhecimento cálculo de área com questões do cotidiano (contextualizadas), observe a Figura 15.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Figura 15. Atividade contextualizada sobre cálculos da área de figura plana os com dicas propostos pelo aplicativo.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Para essa atividade tivemos 13 alunos (as) participantes, sendo eles (as): B, C, D, E, F, H, I, K, L, M, O, P, e R. Dando ênfase na questão de número um, primeiramente os alunos buscaram encontrar a alternativa correta, desenvolvendo os cálculos em seus cadernos, antes de irem escolher uma alternativa no aplicativo. A fase de resolução no caderno apontou que mais da metade conseguiram e clicaram na alternativa correta no Geotheke. Além disso, observaram a dica do aplicativo, que nos casos de acertos, parabenizou e apresentou uma alternativa de solução. Já os alunos que não acertam a primeira questão, dependendo a alternativa marcada, aparecia uma dica de como deveriam proceder – a partir disso, os alunos foram evoluindo no desenvolvimento de seus cálculos na busca pelo resultado correto (MEDEIROS, 2022).

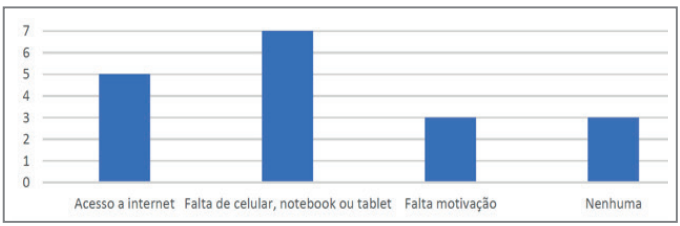
Fazendo a análise dos dados dessa atividade, temos que os participantes B, C, D, F, M, R obtiveram quatro acertos, isto é, 100% das questões com respostas corretas, isso corresponde aproximadamente 46% dos alunos. Os alunos E, H, L responderam três questões do total de quatro, perfazendo 75% de acertos, o que representa cerca de 28% do quantitativo de alunos; por sua vez, I, K, O, P fizeram duas questões corretamente, ou seja, 50% do total de acertos – em torno de 30% do quantitativo de alunos. Os alunos relataram que gostaram de utilizar o Geotheke, e um dos pontos que acharam de suma importância para resolução das questões foram as dicas que contem no aplicativo, pois

elas mostravam uma ideia, um direcionamento do que fazer, propiciando aos alunos uma melhor resolutividade da atividade proposta, comprovando assim o alcance de bons resultados, aproximadamente 69% obtiveram 3 acertos ou mais (MEDEIROS, 2022).

Logo, o Objeto de Aprendizagem (OA) *Geotheke* realizou o seu propósito como OA, por ser um material didático digital elaborado para dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem, preenchendo os seguintes requisitos: proporciona *feedback*; granularidade; exposição coerente do objeto pedagógico; autocontido; reusabilidade; disponibilidade; e acessibilidade. Dito de outra forma, os resultados alcançados atendem ao proposto por Zednik (2020), quando referem que um recurso tecnológico digital pode dar auxílio ao processo ensino e aprendizagem.

Sobre o questionário diagnóstico desenvolvido com os alunos, o mesmo, foi proposto para obter informações relacionadas a questões de aprendizagem e se conheciam e/ou usaram algum tipo de recurso tecnológico digital no período pandêmico ou antes dele, para que adaptassem os instrumentos da pesquisa segundo a realidade da turma. Ademais, para entrar na realidade dos participantes, alguns aspectos (dificuldades sociais e econômicas, lugar de fala, entre outros) foram levados em consideração. No aspecto que indagava sobre a dificuldade em acessar as aulas remotas, gerou-se o Gráfico 1, com as respostas dadas pelos alunos.

Gráfico 1. Dificuldades em acessar as aulas remotas.



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Pelo exame do gráfico 1, verifica-se que a maioria dos discentes possuem dificuldades em acessar as aulas on-line, já que 07 dos 19 alunos participantes testemunharam a falta de acesso às aulas on-line devido à carência de celular, notebook ou tablet; e 5 dentre os 18 não possuem acesso à internet. Assim,

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

quando adicionados essas duas situações, chega-se a 12 alunos que de uma forma ou outra, tem algum tipo de empecilho para manter sua educação na modalidade on-line – essa realidade corresponde a 66% dos alunos da turma. Tal realidade foi notada durante a pesquisa, pois poucos alunos participavam das aulas on-line.

Analisando a questão do aprendizado, os dados da pesquisa apontaram que aproximadamente 11% dos discentes se acham bons no objeto de conhecimento Geometria Plana, não possuindo dificuldades em seu aprendizado. O que se deduz sobre esse baixo índice é que uma possível causa seja que aproximadamente 27% recebem ajuda com os deveres escolares em casa, refletindo nos aproximadamente 20% que conseguem fazer as atividades propostas pelo professor para serem realizadas em sala de aula e em casa.

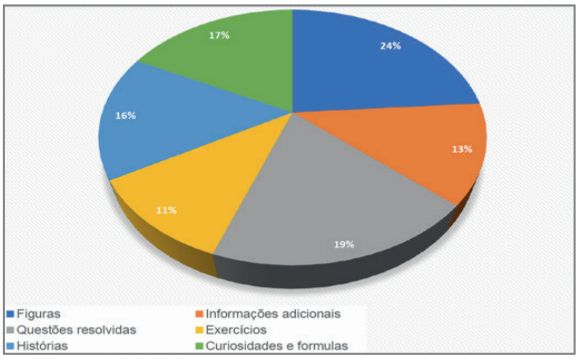
Com base nesses dados, atina-se que esses alunos estão vulneráveis em relação ao seu processo ensino e aprendizagem. Sobre essa ótica, medidas para minimizar essas dificuldades fazem-se necessárias, destacando-se os recursos tecnológicos digitais aqui propostos como estratégias para melhorar esse processo.

Igualmente, concorda-se com Bottentuit Junior (2010), quando reitera que a escola deve propiciar condições básicas para o uso de tecnologias digitais, e para que seu uso seja efetivado, os educadores devem receber formação e ter disposição para criar as metodologias por meio das quais possam utilizar as TIC no ambiente escolar.

Apoia-se, ainda, que essa inclusão é necessária para que ocorra uma reconstrução pedagógica visando a alcançar os melhores resultados nesse processo.

A partir dos dados do Gráfico 2, é possível observar que dentre os itens, as figuras que correspondem a, aproximadamente, 24%, revelando um componente aliado ao ensino e aprendizagem, pois é uma parte visível e fundamental para atrair a atenção dos alunos no aplicativo.

Gráfico 2. Construindo um aplicativo voltado ao ensino e aprendizagem de Geometria Plana.



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Outro ponto em destaque foram as questões resolvidas, com aproximadamente 19%, pois os alunos, geralmente, esperam que o professor apresente exemplos e resolva as atividades no quadro. Logo, com modelos de resolução já prontos no aplicativo, os alunos poderão pôr em prática os ensinamentos, seguindo os modelos propostos.

CONCLUSÃO

Logo após os dados coletados e sua análise, pode-se concluir que a turma apresenta dificuldades socioeconômicas e de aprendizagem. A realidade em que alguns estão inseridos não proporciona melhorias e não garante a manutenção do ensino, sendo necessária uma intervenção para minimizar os entraves, de modo que os alunos possam ter um aprendizado significativo.

Sobre às tecnologias digitais, existem expectativas por parte dos alunos que sejam utilizados Datashow, notebooks, celulares, aplicativos, entre outros instrumentos, possam constituir uma realidade constante. Supletivamente, almejam que os recursos

Por meio, das perguntas 01 e 09 do questionário identificou-se as principais dificuldades da turma, apresentando uma carência em relação aos meios tecnológicos e consequentemente um déficit de aprendizagem, além disso, figuras e questões resolvidas são algo que os alunos escolheram como os mecanismos para melhorar seu aprendizado, acredita-se que, as figuras trazem

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

o apelo visual, já as questões resolvidas induzem os alunos a conhecerem o processo de resolução e tomar como modelo para resolver outras.

Os resultados encontrados em relação a atividade aplicada com o Geotheke foram aproximadamente, 46% dos alunos acertam todas as questões, 28% acertaram três e 30% acertaram duas do total de quatro questões de área. Dessa forma, a turma possui uma situação socioeconômica preocupante quanto a manutenção das aulas online. Já na atividade proposta, as dicas foram essenciais, pois davam uma ideia, um direcionamento do que fazer para resolver a questão. Isso ajudou os alunos a solucionar a atividade proposta, haja vista que aproximadamente 69% atingiram três acertos ou mais, representando um bom resultado.

Concluiu-se que, dependendo das condições oferecidas pela escola, em termos de laboratórios computacionais, software, metodologias adequadas e incentivo aos alunos, as aulas de Matemática podem se tornar mais atrativas e produzirem melhor aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, A. K. A. **O lúdico no ensino da Geometria Plana**. 2014. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 2010. 637 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Área de Conhecimento de Tecnologia Educativa) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2010. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11889/1/tese.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

EVES, Howard. **Introdução à história da Matemática**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2011.

GALASTRI, Luciana. **História bizarra da Matemática**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Israel Alves de Ananias. **O uso de aplicativos como instrumento de estímulo pedagógico direcionado ao ensino e aprendizagem de geometria plana no 9º ano do Ensino Fundamental**. 166- f. Dissertação. Programa de Pós- Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/ CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4548#preview-link0. Acesso em 10. Mar. 2023

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 4, n. 07, 2018.

PEREIRA, Lucas Rodrigues. **Práticas de ensino em geometria plana**. 2017. 171 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Matemática, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento metodológico. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEDNIK, Herik. **Taxionomia das tecnologias digitais na educação**: aporte à cultura digital na sala de aula. Sobral, CE: Sertão Cult, 2020.

11

REFLEXÕES SOBRE AS COMPREENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Maria José Albuquerque Santos
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/230813954

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre a prática docente e, portanto, pedagógica, é importante a busca pela inserção de um currículo que atenda às especificidades diante de um cenário de mudanças aceleradas, no intuito de construir uma aprendizagem real. Assim, uma escola que se envolve com um currículo significativo, concebendo a proposta político pedagógica num viés crítico, possivelmente permitirá que as crianças pensem sobre a realidade na qual estão imersas.

Para que a escola exerça uma influência a partir da intencionalidade dos seus agentes de transformação, faz-se necessário acompanhar o debate sobre o currículo da Educação Básica, que ocorre de forma contínua, pois a educação do ser humano tem se tornado cada vez mais complexa. Desse modo, os desafios para a profissão docente também são constantes, tendo em vista que o educador precisa se redefinir para acompanhar tal processo (IMBERNÓN, 2011).

A educação de crianças com até 5 anos de idade, faixa etária própria da Educação Infantil, tem sido alvo de acalorados e recorrentes debates unidos às práticas escolares, às políticas curriculares e às formações para docência presentes nas pautas das discussões no âmbito da educação, sobretudo por conta da implementação da Base Nacional Comum Curricular (FINCO, 2015).

É nesse movimento de procura do caminho da redefinição do educador diante das transformações da sociedade e dos desafios da profissionalização docente que Imbernón (2011) afirma que são recorrentes as políticas curriculares destinadas ao auxílio da prática dos docentes na Educação Básica. Não obstante, a prática docente tornou-se rol de discussões. É escrutinada e interrogada com o objetivo de elevar o trabalho docente à categoria de profissão no caminho da valorização profissional e da relevância da função docente na formação de cidadãos. Assim, para se consolidar, essa prática precisa ser viabilizada a partir de um currículo voltado às práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Para tanto, o seguinte questionamento foi destacado: que compreensões teóricas e metodológicas acerca da Base Nacional Comum Curricular as educadoras do CEI Chapeuzinho Vermelho possuem? Esta pesquisa caracteriza-se por ter um enfoque qualitativo, do tipo intervenção pedagógica. Parte de um estudo inicial para uma pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual as interlocutoras foram as educadoras da Educação Infantil do CEI Chapeuzinho Vermelho, pertencente à rede municipal de Bacabeira-MA, durante os anos de 2021 e 2022.

Este texto está estruturado em quatro partes. Na primeira parte são apresentados os passos investigativos, o caminho percorrido para a concretização da pesquisa. Na segunda recebem destaque os resultados a partir da coleta de dados do estudo. Na terceira tem destaque a discussão com as impressões referentes ao debate sobre as compreensões das interlocutoras da investigação e, por fim, as conclusões transitórias para provocar o debate acerca da temática.

PASSOS INVESTIGATIVOS

Objetiva-se com este estudo colocar em foco o olhar teórico-metodológico presente nas práticas de educadoras da Educação Infantil, tendo como apoio o documento BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter aplicado, pois entende-se que a pesquisa em educação é um processo enérgico, influenciado pelo objeto de estudo, local e por todos os envolvidos. Essas pesquisas são necessárias, pois a prática docente está envolta, por vezes, de ações repetitivas, sem fundamentação e superficiais. Por esse motivo, precisam ser reajustadas para propor mudanças nas práticas educacionais através da produção acadêmica (ROBSON, 1995).

Para André (2000), a investigação qualitativa em educação promove construção e reconstrução da teoria, assim como das estratégias metodológicas, que são orientadas pelo caminho que o processo de investigação vai seguindo.

Por se tratar de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional, que busca promover respostas às demandas, necessidades e exigências da Educação Básica, esta pesquisa foi ampliada para uma intervenção pedagógica, pois busca conhecer a realidade social, rica e repleta de significados. Ademais, a pesquisa de intervenção pedagógica é uma possibilidade dentro das pesquisas aplicadas na produção de conhecimentos e mediação de mudanças, sobretudo porque a transformação da sociedade necessita da transformação da educação.

Por se mover em oposição à manutenção das estruturas sociais e forças econômicas, a educação é percebida como instrumento para a democratização

(GADOTTI, 1991). Logo, busca-se intervir na realidade educativa de forma responsável e aberta ao diálogo e colaboração das educadoras da escola pesquisada. Por isso, na pesquisa de intervenção pedagógica, segundo Damiani *et al.* (2013), pretende-se mudança e inovação das práticas em educação. Diante do exposto, pode-se encontrar potencial para as perguntas feitas frente ao problema levantado.

Considerando a impossibilidade de usar técnicas de investigação que sejam ainda mais próximas do contexto por conta da pandemia de COVID-19, foi estabelecido um roteiro que permitiu colher a maior quantidade possível de informações para a elaboração da pesquisa. O procedimento utilizado foi o questionário via *Google Forms*, pois nenhuma pesquisa pode dispensar procedimentos de coleta de informações. Para Gressler (2003), o questionário é um instrumento com uma série de questões relacionadas a um determinado tema, cujo objetivo é levantar dados. As respostas dos participantes são formuladas sem o auxílio do investigador.

Nesta pesquisa permitiu-se obter informações sobre a profissionalidade e perfil das docentes. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas, para as quais as respostas foram limitadas a uma alternativa, e abertas, com respostas não sugeridas e francas, com um recolhimento mais detalhado e fomentado pela criticidade dos sujeitos.

Olhou-se atentamente para os dados gerados por esta pesquisa, com o fim de compreendê-los, reafirmá-los ou não, responder aos problemas levantados e ampliar o conhecimento sobre a temática abordada no contexto da qual ela faz parte: o currículo da Educação Infantil à luz da BNCC no CEI Chapeuzinho Vermelho, pertencente à rede municipal de Bacabeira-MA.

Para Lüdke e André (2018), as hipóteses levantadas numa pesquisa qualitativa são também uma tentativa de criar indagações verificáveis durante toda a pesquisa. Assim, é possível estabelecer o diálogo entre as concepções do pesquisador e a realidade encontrada, cujas afirmações serão provisórias.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

A REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BACABEIRA, O CEI CHAPEUZINHO VERMELHO E AS INTERLOCUTORAS

O município de Bacabeira se localiza a 56 km da capital maranhense. Possui uma área de 531,02 km e foi incluído recentemente na Região Metropolitana de São Luís. De acordo com os dados do IBGE (2017), estima-se que a sua população concentra cerca de 17.053 habitantes. Com a criação da Lei nº 6.187, de 10 de novembro de 1994, a cidade de Bacabeira foi desmembrada do município de Rosário (CORREIA FILHO, 2011).

O nome do município deriva da palmeira bacaba, cujo nome científico é *Oenocarpus* bacaba, planta que oferecia sombra aos trabalhadores ao longo de toda a rodovia, pois a cidade é originária de um lugarejo às margens da BR-135. A rodovia federal BR-135 é a principal via de entrada e saída do município, sendo que, depois de sua construção na década de 80, trouxe diversos empreendimentos para a região, como olarias, siderúrgicas e a Estrada de Ferro Carajás. (DINIZ, 2015).

Em termos geográficos, possui 10 povoados: Gameleira, Placa de Recurso, Ramal do Aboud, Vila Cearense, São Cristóvão, José Pedro, Santa Quitéria, Vidéo, Peri de Cima e Peri de Baixo. A escola onde o estudo se realizou está localizada no centro da cidade. Bacabeira limita-se a Oeste com o município de Cajapió, a Leste com o município de Rosário, ao Sul com o município de Santa Rita e ao Norte com a cidade de São Luís.

O município possui 23 escolas, das quais 18 atendem crianças de 2 a 5 anos de idade, e possui 4.080 alunos distribuídos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Educação Infantil é oferecida por todo perímetro da cidade, enquanto as creches construídas via parceria com a Petrobras estão dispostas nos povoados de Peri de Cima, Peri de Baixo e Sede. (BACABEIRA, 2015).

O campo de pesquisa deste estudo é o CEI Chapeuzinho Vermelho, localizado na Avenida Humberto de Campos, nº 57, Centro, CEP 65143-000, zona urbana do município de Bacabeira, cuja entidade mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação. A escola possui reconhecimento e autorização do Conselho Estadual de Educação através do Parecer nº 416/2013 e da Resolução nº 329/2003. (BACABEIRA, 2015).

A escola funciona desde 1983, inicialmente no prédio da Associação de Moradores de Bacabeira, onde funcionou até 2015. Na época não existia nenhuma escola que atendesse crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, daí a necessidade diante da procura das famílias por matrículas. O fortalecimento da escola se deu a partir do convênio com a Legião Brasileira de Assistência em 21 de dezembro de 1985, quando o atendimento se estendeu para mais de 100 crianças.

Por questões éticas, a identidade das educadoras foi preservada. Deste modo, as participantes serão identificadas através de pseudônimos que fazem referência a nomes de brinquedos e brincadeiras infantis:

a) A educadora **AMARELINHA** tem 40 anos, seletivada, é pedagoga especialista em Supervisão e Gestão Escolar, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil. Em seu relato breve sobre a sua trajetória profissional, afirmou: "Amo trabalhar na Educação Infantil.

b) A educadora **PEGA PEGA** tem 45 anos, concursada, atua na turma do Infantil I, é pedagoga e especialista em Psicopedagogia, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil. Em seu breve relato sobre a sua trajetória profissional, disse: "Após ter passado pelo fundamental me convenci de que a Educação Infantil era meu lugar".

c) A educadora **BOLINHA** tem 25 anos, seletivada, atua na turma do Infantil II, é estudante de pedagogia do 8º período, atua há 2 anos na Educação Infantil. Em seu breve relato sobre a sua trajetória profissional, acrescentou: "Infelizmente começou no período da pandemia. Tive pouco tempo de contato presencial com as crianças, porém com o trabalho remoto, estou tendo um resultado satisfatório com retorno das crianças, o que nos permite estar mais próximos deles".

d) A educadora **CIRANDINHA** tem 47 anos, concursada, atua na turma do Infantil 2, tem formação do curso Magistério Superior e é especialista em Psicopedagogia, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil. Em seu breve relato sobre a sua trajetória profissional, disse: "No começo foi bastante difícil, confesso que deu vontade de desistir, mas graças a Deus encontrei pessoas que me ajudaram, com o passar dos

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

tempos fui adquirindo conhecimentos e prazer em fazer o que eu faço".

e) A educadora **BONECA** tem 39 anos, é pedagoga especialista em Docência da Educação Infantil, concursada, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil. Em seu relato breve sobre a sua trajetória profissional, explicou: "Minha caminhada pela Educação Infantil teve início em uma turma de 28 alunos, considero grande esse quantitativo para que o trabalho seja executado com eficiência. Posteriormente, fui assistida por uma educadora auxiliar, onde de fato me ajudou muito. Tenho uma ligação muito grande com essa faixa etária da Educação Infantil, é algo que me completa, cada desenvolvimento que observo, me motiva a continuar investindo em formações e buscando sempre potencializar minha prática".

SOBRE CURRÍCULO, BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS EDUCADORAS

Na investida em busca por geração de dados, utilizou-se o questionário semiestruturado, cuja primeira pergunta, além daquelas que deram corpo para o esboço do perfil de cada educadora, foi: o que você entende por: a) criança b) currículo c) Base Nacional Comum Curricular. Como respostas, foram obtidas as seguintes:

Quadro 3. Respostas sobre criança, currículo e BNCC.

Amarelinha	Criança – "*Ser criança é uma coisa muito legal porque esta fase, tem o imaginário, é feliz e brinca muito*" Currículo – "*É uma proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante*" Base Nacional Comum Curricular – "*Um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental no Brasil*"
Pega Pega	Criança – "*Um ser em desenvolvimento e que precisa de experiência para crescer*" Currículo – "*Um conjunto de normas a serem seguidas. Seja como um grupo de aprendizado formal a ser compreendido ou como um caminho percorrido*" Base Nacional Comum Curricular – "*Um conjunto de situações, orientações e normas que será utilizado por todos de igual modo respeitando as diferenças regionais, na tentativa de igualar o aprendizado dos alunos com abrangência nacional. É um documento normativo*"
Bolinha	Criança – "*Criança nos remete a brincadeira, a atenção, a curiosidade de explorar o que é novo, a interação e socialização*" Currículo – "*Uma trajetória de conhecimento, experiências e práticas*" Base Nacional Comum Curricular – "*Que é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes*"
Cirandinha	Criança – "*Um cidadão que possui direitos e deveres que precisa de fato ser garantido e assegurado, em todas as esferas da sociedade*" Currículo – "*São propostas que visam conhecimentos e práticas de ensino aprendizagem, construído dentro de um contexto histórico e cultural que viabilize o desenvolvimento pleno do indivíduo*" Base Nacional Comum Curricular –"*É um documento normativo que norteia as propostas pedagógicas das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Tanto das unidades educativas públicas e privadas*"
Boneca	Criança – "*É um ser em desenvolvimento, pois cada fase da infância, traz consigo um legado de conhecimentos que devem ser levados em consideração, principalmente em momentos que priorizem a escuta do que a criança pensa e faz*" Currículo – "*Acredito ser um documento específico, que traga em seu bojo, orientações para as ações pedagógicas, direcionadas em várias esferas, mas principalmente nortear o fazer docente, buscando fortalecer o desenvolvimento integral das crianças*" Base Nacional Comum Curricular – "*Um documento legal que propõe a nível nacional orientações a serem desenvolvidas, e garante um norte para a elaboração de outros documentos pedagógicos*"

Fonte: Questionário semiestruturado (2021).

Ainda no âmbito do questionário semiestruturado, foi levantada uma questão sobre as considerações das interlocutoras acerca do currículo adequado para a Educação Infantil, bem como se o CEI Chapeuzinho Vermelho, na opinião delas, faz algo neste sentido. O quadro abaixo sintetiza as repostas:

Quadro 4. Respostas sobre o currículo no CEI Chapeuzinho Vermelho.

Amarelinha	*"O Currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. A nossa escola envolve os pequenos em situações para que aprendam conteúdos importantes sem esquecer as suas subjetividades"*
Pega Pega	*"O currículo adequado é aquele que alterna as vivências necessárias para o desenvolvimento da criança. Tentamos nos adequar, pois sabemos que é necessário um espaço integrador coletivo junto às crianças; e as escolas precisam promover mudanças para essa proposta ter mais eficiência na vida das crianças"*
Bolinha	*"Deve ser adequado à realidade sociocultural das crianças, de suas famílias e da comunidade em que a instituição está inserida.* *Na escola, estamos sempre trabalhando sob orientação da base, para garantir todos os direitos de aprendizagem das crianças.*
Cirandinha	*"Aquele que contemple conhecimentos e práticas como função social, formativa e educativa. Acredito que no CEI Chapeuzinho Vermelho procuramos sim, desenvolver um bom currículo, porque sempre estamos à procura de novos conhecimentos e saberes"*
Boneca	*"Primeiramente, o documento deve ser pautado considerando os conhecimentos que as crianças trazem consigo. Atender os direitos da criança. Possibilitar uma aprendizagem significativa que priorize a infância com foco principal. Definir instrumentos que registre o avanço da criança construído por ela mesma. Compreendo que o trabalho desenvolvido na escola ainda não é o desejável. Primeiramente porque não temos um currículo específico, tento contribuir elaborando meu planejamento com base no DCTMA[1], e acredito estar colaborando em algum momento para o desenvolvimento das crianças"*

Fonte: Questionário semiestruturado (2022).

1 Documento Curricular do Território Maranhense aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão no dia 28 de dezembro de 2018, para servir de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos e planos de aulas dos educadores (MARANHÃO, 2018).

A BNCC trouxe para o centro das discussões curriculares uma proposta de grandes modificações nos currículos. Quando as interlocutoras foram provocadas sobre isso, foram elencadas as seguintes respostas:

> Amarelinha – *"Sim, mudou, pois as crianças se desenvolvem mais."*
> Pega Pega – "*A BNCC não mudou o currículo da Educação Infantil. Ainda não foi possível vivenciar essas mudanças presencialmente, mas já estamos trabalhando mesmo não tendo a documentação condizente com a nova prática."*
> Bolinha – "*Sim, mudou. Houve mudança dos métodos tradicionais de ensino, para novas possibilidades de experiências que permitam com que a criança explore, brinque, participe e etc."*
> Cirandinha – "*A Base mudou o currículo, ela veio para fortalecer os saberes e a prática educativa."*
> Boneca – *"A base não alterou em nada o currículo."*

Por fim, as educadoras foram questionadas se o CEI Chapeuzinho Vermelho desenvolve um currículo voltado para a infância e como seria esse currículo. Como respostas, foram obtidas as seguintes narrativas descritas abaixo:

> AMARELINHA – "*Desenvolvemos um bom currículo, porque sempre estamos à procura de novos conhecimentos e saberes*"
> PEGA PEGA – "*Estamos sempre trabalhando sob orientação da base, para garantir todos os direitos de aprendizagem das crianças"*
> BOLINHA – *"Envolvemos nossos pequenos em situações para que aprendam conteúdos importantes sem esquecer as suas subjetividades"*
> CIRANDINHA – *"Tentamos nos adequar, pois sabemos que é necessário um espaço integrador coletivo e as escolas precisam promover mudanças para essa proposta ter mais eficiência na vida das crianças"*
> BONECA – "*Compreendo que o trabalho desenvolvido na escola, ainda não é o desejável, primeiramente porque não temos um currículo específico, tento contribuir elaborando meu planejamento com base no Documento Curricular do Território Maranhense, e acredito estar colaborando em algum momento para o desenvolvimento das crianças"*

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

AS COMPREENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE CURRÍCULO, BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL DAS EDUCADORAS

A partir das narrativas, percebe-se a visão de criança que considera as suas especificidades como sujeito único, dotado de direitos e que necessita do brincar e de suas infinitas possibilidades para se desenvolver. As educadoras interlocutoras compreendem a singularidade do ser criança, dando sempre ênfase às brincadeiras cotidianas como algo expressivo e necessário, reconhecendo-a e distinguindo-a fortemente do ser adulto. O pensamento exposto por elas mostra a revolução da história da infância, influenciado sobretudo pela escolarização, desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças e pela construção social da infância (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Nas últimas décadas, o trabalho do educador na Educação Infantil tem sido amplamente discutido, uma vez que a concepção de criança e do brincar são imprescindíveis, em particular após seu reconhecimento como etapa importante no sistema de Educação Básica no Brasil. Na Educação Infantil, as educadoras precisam buscar nas interações e brincadeiras os alicerces para garantir a aprendizagem das crianças pequenas como forma de explicar os acontecimentos ao seu redor e consigo própria. Acredita-se que uma situação prazerosa poderá se transformar em uma aprendizagem mais significativa. A criança é um ser brincante e precisa de mais educadoras brincantes também.

Levar em conta a singularidade das crianças, o que pensam, sentem, como aprendem, o que querem do mundo, a forma como estabelecem relações sociais é deixar para trás a ideia de que as tratam como seres homogêneos. A criança como sujeito de direitos precisa ter a sua necessidade formativa atendida satisfatoriamente.

A visão da equipe participante em relação ao que seja currículo é ambígua, porém, prevalece a ideia de algo previamente determinado, pois "o currículo é núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado". (ARROYO, 2013, p. 13). É pertinente ao profissional da educação lançar mão sobre esse olhar mais apurado sobre o que vem a ser currículo, uma forma de contribuir com a sua prática laboral em sala de aula e que poderá agregar maior sentido e maturidade.

Diante disso, tem-se:

> [...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Neste sentido, endossa-se a importância da formação docente na direção de uma formação qualificada que capacite os educadores para o enfrentamento dos desafios apresentados; uma formação que o faça refletir sobre a sua prática e sobre temas relevantes da sua prática pedagógica, como as questões curriculares. A formação do educador e, portanto, de suas práticas têm impacto no desenvolvimento integral das crianças, pois a formação em questão auxilia o aguçamento da curiosidade e promove motivação para o educador em sua rotina diária.

Mediante as respostas obtidas, observou-se uma visão engessada sobre o currículo da Educação Infantil. Algumas educadoras, inclusive, se referem a este como "documento" e deixam de considerar o currículo para a infância de forma mais orgânica, conforme a apreciação de Fochi (2020, p. 53): "[...] as crianças aprendem tudo aquilo de que precisam para esse momento da vida de livre-exploração, de outro, aqueles que defendem uma visão de instrução na Educação Infantil e a antecipação dos conteúdos". Numa certa fala, identificou-se a ideia de objetivos muito similares à listagem de conteúdo.

Também foi possível observar algo que é considerado um avanço no pensamento pedagógico: a noção do conjunto de significados que é o currículo. Quando as interlocutoras se colocam lado a lado das crianças na construção do conhecimento, sem o discurso da criança vazia, vê-se a presença do abandono da criança abstrata e a importância dada ao momento de escuta em suas subjetividades.

Não existe consenso entre a equipe do CEI Chapeuzinho Vermelho sobre o modo como a BNCC mudou ou não o currículo da Educação Infantil. Umas das problemáticas apresentadas nos estudos recentes está baseada na similaridade dos campos propostos na BNCC com as áreas de conhecimento. Sobre isso, coloca-se:

> O vínculo dos Campos de Experiências com as áreas do conhecimento nos provoca várias perguntas. A primeira é a dificuldade da organização em áreas e/ou campos, pois, como vimos no quadro acima, esta é uma organização extremamente artificial. A geografia é tão humana quanto natural, pertence tanto às ciências humanas quanto às ciências naturais. O meio ambiente é um "conteúdo" considerado de biologia, porém tem profunda relação com a dinâmica das sociedades. O movimento interno de construção das disciplinas está constantemente sendo refeito, pois as pesquisas redefinem os recortes, criam sub-áreas, ultrapassam conceitos, procuram parcerias em disciplinas colaboradoras. (BARBOSA; RITCHER, 2015, p. 193).

Será desafiador levar os educadores da Educação Infantil à compreensão de que os campos de experiência são mais complexos que as áreas disciplinares e conteudistas que marcaram, de certa forma, o currículo da Educação Infantil brasileiro. As aprendizagens precisam ser vinculadas às experiências da criança, ainda que a atual realidade pedagógica possua certas barreiras quanto a esse entendimento. Daí a importância das formações continuadas, momentos de planejamento e demais espaços de diálogo.

Além disso, é muito cedo para afirmar que a BNCC transformou o currículo da Educação Infantil. Acredita-se ser necessário mais tempo para fazer tal avaliação, pois um documento regulador, por si só, não é suficiente para dar conta de todas as facetas e demandas de natureza pedagógica sobre um nível de educação. Esse é um processo longo que exige confronto e participação maciça (FOCHI, 2020).

É possível observar que as interlocutoras estão comprometidas com o texto da BNCC, inclusive se utilizam dos termos contidos ao longo de todo o documento. Todas estão se debruçando para compreender o currículo alicerçado em campos e, para tanto, tentam traduzir o que compreendem em seus planejamentos, conforme mencionado por elas.

A BNCC está posta ou seria imposta? O fato é que já há um diálogo com a base há alguns anos, em particular desde a sua homologação em 2017. O que não se pode deixar de manter é o diálogo crítico, aquele que não aceita e apenas reproduz, pois a BNCC pega emprestado uma organização curricular que levanta a bandeira do livre fazer da criança. Contudo, é preciso transformar os campos não em experiências em si, e sim em campos para aprendizagem que pouco consideram o desenvolvimento integral da criança, aproximando-se das disciplinas escolares (PEREIRA, 2020).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O educador é o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, a concepção teórico-metodológica escolhida por ele fará toda a diferença em sua sala de aula. A BNCC, como documento norteador, tem sido considerada no meio docente como uma forte aliada do currículo para a Educação Infantil e do fazer docente.

O trabalho docente na Educação Infantil sinaliza um dinamismo notório; e, ao mesmo tempo que invoca esperança e necessidade de fortalecimento da formação continuada de educadores, esbarra em escolas presas aos modelos já avaliados e considerados inadequados para o desenvolvimento das crianças até 5 anos de idade no Brasil, "o que prejudicou a elaboração de modelos pedagógicos mais afinados com as formas de promoção do desenvolvimento infantil". (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

A construção da BNCC para Educação Infantil foi sobrecarregada de debates acadêmicos acalorados e sensíveis a esta etapa da Educação Básica, principalmente pelo fato de não haver consenso na comunidade acadêmica sobre um currículo para Educação Infantil. Esse instrumento era considerado de controle do trabalho docente e incentivador de práticas tradicionais de ensino. Mesmo não sendo considerado o currículo da escola, a base é uma referência obrigatória, por isso não deixa de influenciar fortemente a tomada de decisões sobre o fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil, o qual deveria ser oriundo do trabalho de cada educador, seja ele individual ou coletivo, de suas reflexões e ações próprias e das práticas rotineiras para crianças com até 5 anos.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Esta pesquisa foi capaz de ouvir as interlocutoras na medida em que proporcionou a valorização das angústias, opiniões, dificuldades e desinformação sobre o currículo da Educação Infantil no que tange à BNCC. Embora em meio às narrativas, muitas vezes notou-se uma prática engessada e, surpreendentemente, uma ligação com um currículo muito limitado para a infância.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. p. 35-45.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Projeto de Lei nº 361, de 22 de junho de 2015. Bacabeira, MA: SEMED, 2015.

BARBOSA, M. C. S; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In:: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 23 mar. 2021.

CORREIA FILHO, F. L. Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea. **Relatório diagnóstico do município de Bacabeira.** Teresina, PI: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2011.

DAMIANI, M. F. *et al*. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822 Acesso em: 05 ago. 2021.

DINIZ, P. C. **A Refinaria Premium I no município de Bacabeira:** perspectivas e impactos socioeconômicos de um projeto de enclave no Maranhão a partir de 2010. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Programa de Pós-graduação em desenvolvimento socioeconômico, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FOCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura**: **Filos. Educ**, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 52-72, 2020.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1991.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

IBGE. **Características da população e dos domicílios:** resultados do universo. Rio de Janeiro, RJ: Censo Demográfico, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabeira/panorama>. Acesso em: 02 maio 2020.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2018.

MARANHÃO. **Resolução CEE/MA nº 285/2018.** Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís, MA: Governo do Estado, 2018. Disponível em: http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/ementa/ Acesso em: 01 jan. 2022.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. T. de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-18, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010.

PEREIRA, F. H. Campos de Experiência e a BNCC: Um olhar crítico. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020.

ROBSON, C. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.

12

RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA UEB DÍLSON RAMOS BESSA

Katiúcia Ermiza Moreira da Silva Pereira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Antonio de Assis Cruz Nunes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

10.37885/230513000

INTRODUÇÃO

Desde que o primeiro homem preto desembarcou no Brasil na condição de escravo, iniciou-se o processo de luta e resistência na América Colonial Portuguesa. Foram séculos de opressão e de luta, pois homens e mulheres apesar de nascerem em condições desumanas ainda sim lutavam por um mundo melhor principalmente para seus filhos e filhas.

Hoje os descendentes de escravos carregam as cicatrizes desse Brasil escravocrata, e o Racismo tornou-se o principal responsável por muitas crianças negras estarem fora das escolas deste país. No decorrer da história muitas foram as leis que inviabilizaram o acesso do negro a educação (Lei Complementar de 05 de dezembro de 1824; nº Decreto 1.331-A de 1854; Decreto nº 7.031-A de 1878). A partir da Constituição Federal de 1988 no seu artigo 5º, todos os brasileiros e estrangeiros residentes aqui foram igualados perante a Lei. Daí o princípio norteador de cidadania criou anos à frente a Lei nº10.639/2003. Baseada em princípios esta lei obriga escolas públicas e privadas a incorporar no Currículo a História e Cultura Afro-brasileira.

Esta pesquisa tomou como objeto de estudo a Lei 10.639/2003 e o Currículo da Educação Infantil por isso escolheu como Campo a UEB Dílson Ramos Bessa, escola pública da rede municipal de São Luís, situada na Zona Rural da Capital, no Bairro Vila Esperança. Esta escola funciona nos turnos matutino e vespertino, as crianças começam a matricular-se desde os 02 anos de idade, a escola atende os dois níveis da educação infantil: Creche e Pré-escola. Há uma estimativa de 300 crianças matriculas nela.

Por considerar a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica como algo extremamente importante, o alicerce da formação do indivíduo além de entender que o desenvolvimento das crianças é de responsabilidade também da escola, pois: "O cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser considerado um importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas" (HADDAD, 2007, p. 134), entendemos que o Currículo precisa estar atrelado a todos os sujeitos, pois o concebemos enquanto artefato cultural.

Partindo da premissa de que tanto o Currículo quanto as Leis se originam de princípios, a pesquisa problematiza tanto um quanto o outro, queremos

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

saber se a Lei nº 10.639/2003 está sendo incorporada no Currículo da Educação Infantil na Unidade de Educação Básica Dílson Ramos Bessa, caso incorpore, como o currículo aborda a lei, o arcabouço teórico e metodológico que o fundamenta? No intuito de buscarmos respostas a essas perguntas estabelecemos como sujeitos da pesquisa, o corpo docente da escola. A pesquisa estar dentro do bojo da pesquisa aplicada caracterizando-se enquanto pesquisa descritiva.

Procuramos compreender os conhecimentos teóricos e metodológicos que as professoras têm acerca da lei, como elas concebem a ideia de Currículo e que grau de importância é dado às relações étnico-raciais.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A partir da sanção presidencial de 09 de janeiro de 2004, o ensino de História e Cultura afro-brasileira se tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino público e privado de todo País, além de ser instituído o 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra através da Lei nº 10.639/2003. A referida Lei é o resultado de intensas luta dos Movimentos Negro e Quilombola, além de ser um importantíssimo instrumento de combate e enfrentamento ao Racismo (BRASIL, 2004).

Nilma Lino Gomes ao escrever um de seus mais importantes livros, credencia o Movimento Negro como educador, não à toa é o título da obra, isto nos leva a entender as lutas dos movimentos sociais principalmente em sociedades com legado escravista como a nossa:

> No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2017, p.21).

Corroborando com as ideias de Santomé (1995, p.159) há culturas negadas e silenciadas no Currículo, quando aparecem são de forma estereotipada, exótica, trivial, desconexa ou deformadas, é o que ele conceitua como currículo turístico. "Essas modalidades de currículo turístico reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas" (SANTOMÉ, 1995, p.175).

É contra essa forma muito bem evidenciada por Santomé (1995) que os Movimentos Negros e Quilombolas se organizaram e lutaram por uma ação mais incisiva ao enfrentamento ao Racismo e cobraram em Lei uma maior atenção do Governo não só em ações afirmativas, mas providências acerca do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Nesse contexto as lutas simbólicas e concretas abrem um leque de construções ou desconstruções da cultura expressado em Lei, pois:

> Apesar de algumas conquistas, simbólicas e concretas, como, por exemplo, o reconhecimento oficial de Zumbi dos Palmares como herói nacional, "herói negro dos brasileiros", os movimentos negros ainda conseguiram mobilizar todas as suas bases populares e inculcar-lhes o sentimento de uma identidade coletiva, sem a qual não haverá uma verdadeira consciência de luta. (MUNANGA, 2020, p.21)

Nessa perspectiva e na tentativa de uma maior mobilização social quanto a essa construção de uma identidade coletiva aparece a escola, sobretudo a escola pública onde se tem uma maior concentração de negros pobres e favelados. É na escola que se pode desenvolver uma consciência de luta por isso a Lei nº 10.639/2003 torna-se uma divulgadora e produtora de conhecimento que educa cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial tornando-os capazes de interagir e contribuir para a formação da identidade cultural brasileira.

Em complementação à Lei nº 10.639/2003, surgiu a Lei n° 11.645, esta última incorporou na LDBEM a Educação Quilombola, muito bem estabelecida pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, no parágrafo 2º do artigo 11, diz que:

> O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas. (BRASIL, 2013, p.483)

Há 18 anos a Lei foi sancionada porém ainda temos um caminho muito extenso a percorrer, todavia tivemos importantes avanços, Estados e Municípios começaram a se organizar e estabelecer através de Documentos as diferentes formas de trabalhar a Lei numa perspectiva inclusiva, atendendo a diversidade, livre de todas as formas de discriminação, um bom exemplo, no caso do

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

Maranhão, é o Documento Curricular do Território Maranhense organizado por Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação afim de implementar leis e decretos no currículo de toda a educação básica do Estado.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Lopes; Macedo (2011) os diversos estudos curriculares têm definido o currículo de muitas formas. Sabemos que há uma ideia comum atrelada ao currículo, a de que se trata de uma organização do ensino que leva o aluno a aprendizagem. Contudo, não é nosso objetivo definir o currículo, mesmo porque essa tarefa se constitui em um dilema para estudiosos e pesquisadores. Na sua própria essência, o currículo é marcado por influências mistas, como a Filosofia, a Administração, a Psicologia, a Sociologia, Fenomenologia, História etc., portanto, ao currículo da atualidade os desafios são muitos bem como as fronteiras (Garcia; Moreira, 2003).

O fato é que para este escrito as discussões das teorias sobre o currículo que contestam os modelos técnicos nos servirão de guia, pois interligar a teoria crítica com os discursos pedagógicos e não menos políticos é um campo claramente possível. Concordamos que a atitude crítica dentro do contexto curricular significa rejeitar a conduta tradicional, ou positivista, contrapondo-se a estabelecimento de classes e se enchendo da noção de sujeito ativo (PACHECO; PEREIRA, 2007).

Para tanto, Silva (2015, p. 46) salienta as noções de Apple como "O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos". E continua:

> [...] o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Observamos como nos aponta Pinar (1975), novas fronteiras para o currículo, para além das definidas pelo modelo tradicional centradas apenas

no seu processo de desenvolvimento, onde o tema que estabelece um elo entre conhecimento, identidade e poder para o qual a noção de etnia e raça ganha seu lugar (SILVA, 2015), é posto em evidência porque grupos hegemônicos impositores de suas representações, de sua cultura particular necessitam de contestação (COSTA, 2001). Sendo assim, o currículo debatido para infância brasileira obtém tal influência.

No Brasil, existe uma relação muito discutida entre as funções da Educação Infantil de cuidar e educar. Cabe aqui essa explicação, pois as primeiras instituições para infância, logo seu currículo, fazem referência a tais prerrogativas.

Os primeiros ensaios para Educação Infantil ocorreram nas camadas mais abastadas. Para as crianças de maior nível socioeconômico prevalece as instituições com caráter pedagógico. Para as crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar fora, entidades filantrópicas, assistencialistas e religiosas tomaram a iniciativa de criar as instituições. As crianças pobres eram destinadas às instituições assistencialistas, como as creches, e as ricas frequentavam o jardim de infância, voltado para o desenvolvimento educativo com base em princípios cognitivos (SARAT, 2009).

Entendemos que ao currículo inclui-se a ideia de pluralidade de textos (PACHECO; PEREIRA, 2007), portanto alguns documentos norteadores da educação brasileira são considerados marcos para Educação Infantil, por exemplo, a Constituição Federal que prevê a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL,1988, p.123).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9394/96 leva a uma das maiores conquistas da educação no Brasil, a inserção da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), a respeito disso encontramos no documento que:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p.10).

Outros documentos que versam de forma mais específica sobre a organização, funcionamento e estrutura dos serviços à infância são o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Fundamentado e com ascendência na BNCC, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) expressa a justificativa na qual nele cabe retificar os aspectos inerentes ao Maranhão, de forma a notabilizar as singularidades regionais do estado e individual de cada município (BRASIL, 2019).

No DCTMA "currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade, e a laicidade se inter-relacionam" (BRASIL,2019, p. 17). Ressalta, por meio de uma denominação dada pelo próprio documento, a inclusão da "maranhensidade", sendo este eixo norteador da construção do currículo, trazendo expressões como identidade, relação dialética, análise crítica, libertação e valorização da cultura como parte de um currículo crítico e reflexivo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os eixos norteadores que compõem a proposta curricular da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, pois as experiências são garantidas através dos conhecimentos, das possibilidades, das recriações, da curiosidade, dos questionamentos, dos relacionamentos, das linguagens e das tecnologias. Assim,

> As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2010, p.27).

Sabemos que a infância solicita orientação para o seu desenvolvimento, portanto, a escola tem um papel importante para essa construção. Para tanto, a prática docente é bojo dos levantamentos na educação para a infância por se tratar de um tema desafiador para todos aqueles que se preocupam com a qualidade no ensino.

Para Vasquez (1977) a atividade prática é algo objetivo, concreto, real pela qual o homem age e transforma o meio através de uma ação efetiva no mundo. Permeado por essa ideia de transformação, entendemos a noção de prática pedagógica do professor como uma ação sobre o mundo, com gênese na sua reflexão teórica, pensamento e conhecimentos que assegurem uma educação libertadora para formação cidadã. Ele pensa certo, e assim o faz quando partindo de sua reflexão crítica abandona sua prática vazia e descontextualiza para inaugurar uma tarefa coerente onde o pensar certo diz respeito a prática de interagir.

Por conseguinte Carvalho (2006, p.14) nos explica os fundamentos da prática pedagógica reflexiva, ela "apresenta um elevado grau de atividade consciente, é inquieta, intuitiva e criadora". Tal inquietude leva o professor a busca por um melhor desenvolvimento profissional, ele se torna o "professor da pedagogia do problema que é a pedagogia do pensar" (SILVA, 2002, p. 49).

Com isso é pensar numa estrutura que supere a hegemonia da prática pedagógica em que o professor é executor de tarefas previamente planejadas por outros, por exemplo, até chegar à uma estrutura emergente, dinâmica onde a o fazer docente, bem como a formação, é baseado na investigação, na crítica, no eterno diálogo entre teoria e prática (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Nessa perspectiva a Educação Infantil nos últimos anos tem sido centro das atenções de educadores e educadoras pelo seu caráter, sua função e sobretudo pela sua maneira de acontecer distinta das outras etapas da Educação Básica. Assim a prática docente do professor da Educação Infantil deve acontecer no sentido de contribuir para formação de alunos autônomos e críticos. Então, a atuação docente precisa considerar o reconhecimento e a valorização das diferenças entre as crianças, das suas singularidades enquanto grupo social, de forma a levá-las ao desenvolvimento e construção do conhecimento (KRAMER, 2006).

Nesse sentido consideramos à docência o caminho mais promissor na efetividade da inclusão, livre de todas as formas de preconceitos, é papel da escola combater o preconceito e a discriminação racial e os docentes são os agentes necessário nesse objetivo.

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

METODOLOGIA

O método escolhido para a composição deste trabalho foi a pesquisa descritiva, que segundo Prodanov & Freitas (2013) objetiva registrar e descrever os fatos observados sem interferir neles. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como: questionários, entrevistas e formulários. Geralmente assume a forma de Levantamento.

Como procedimento técnico foi definido a pesquisa bibliográfica composta por obras de estudiosos do Currículo e especialistas em educação étnico-raciais, a fim de demonstrar a urgência de uma reconstrução do currículo para que atenda a diversidade racial, não mais um que incorpore somente uma cultura eurocêntrica sem levar em conta o contingente populacional brasileiro que é sobretudo formado por negros e negras.

A pesquisa limitou-se a estudar o Currículo da Educação Infantil dentro das Relações Étnico-Raciais tendo como campo uma escola pública da educação infantil da zona rural de São Luís, os sujeitos da pesquisa foram 05 professoras que por motivos éticos estão sendo representadas pelas letras iniciais do alfabeto (A, B,C,D,E) da UEB[1] Dílson Ramos Bessa, a pesquisa está no bojo da pesquisa aplicada pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos a solução de problemas específicos.

Ensejamos que esta pesquisa resulte numa maior atuação da educação das relações étnico-raciais no currículo focando a educação infantil porque entendemos que a primeira etapa da Educação Básica deve ser muito bem alicerçada e livre de todas as formas de opressão social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas dos sujeitos pesquisados, as professoras, observamos a concepção de Currículo agregadas as suas ideias. Destacamos a seguir as palavras por elas escritas:

1 Em São Luís, as Escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Educação são chamadas de UEBs.

> PROFESSORA A – Currículo é todo processo percorrido e vivenciado pelo aluno, ou seja, toda organização do conhecimento escolar.
> PROFESSORA B – É o grande norteador de todo processo educacional de uma escola.
> PROFESSORA C – É a organização dos conteúdos escolares.
> PROFESSORA D – É o documento que relata de forma resumida a trajetória educacional ou acadêmica e experiências profissionais de uma pessoa. Com a forma de demonstrara suas habilidades e competências.
> PROFESSORA E – É um norteador, referencial onde organizamos conteúdos, atividades e experiências como o objetivo de desenvolver nosso trabalho com os alunos.

Para Santos; Paraíso (1996) ao Currículo já perpassaram inúmeras definições, tais como elenco de disciplinas; arranjo de matérias, conjunto de estratégias para preparação para vida adulta, experiências trabalhadas pela escola; definições de objetivos; seleção e organização de conteúdos e ultimamente artefato cultural.

Percebemos através da fala das professoras, que os conceitos dados ao Currículo estão relacionados em todas as concepções descritas acima que que foram evidenciadas ao longo do tempo, todavia o conceito de artefato cultural ainda não é de conhecimento do grupo. Sabemos que a definição de Currículo é ambígua e complexa (PACHECO, 2005), e não é intenção da pesquisa limitar o Currículo a conceitos, mas nos aproximar das noções trazidas pelas professoras para melhor compreender como esse Currículo aponta ou não para cultura Afro-brasileira.

Quanto ao material didático utilizado na escola, tais como: livros didáticos e paradidáticos; CD, DVD, revistas que mostram a participação do negro na História do Brasil e valorizam a Cultura Afro-Brasileira e Africana, das 05 professoras entrevistadas, 04 responderam que há material disponível na biblioteca tratando das relações étnico-raciais, porém uma foi categórica ao responder que não, segundo essa professora não há material algum que aborde o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Cabe ressaltar que todo o corpo docente conhece a Lei nº 10.639/2003 e concorda que ela é muito importante pois o racismo ainda é muito presente nas escolas brasileiras, também disseram que já vivenciaram ou já testemunharam situações racistas por isso trabalham com frequência a temática. Consideram

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

também que os brinquedos precisam ser instrumentos de identificação e reconhecimento das crianças negras.

Por meio do brinquedo a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, relaciona-se e se integra culturalmente. Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: o papel de "mãe" e seguir as regras de comportamento maternal, ser um adulto, um animal ou um herói televisivo (SILVA, 2015, p. 231).

As professoras da Educação Infantil foram convidadas a responder sobre a inclusão do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro. Foram provocadas a externar se o trabalho em torno da temática só ocorre uma vez ao ano quando a data entra oficialmente no calendário. As respostas recolhidas foram as seguintes:

> PROFESSORA A – Não, o estudo sobre a história e cultura afro-brasileira, também insere um processo de luta pela superação do racismo e desigualdade, tão necessário de ser fomentado nas instituições de educação infantil.
> PROFESSORA B – Não. Sempre temos aproveitado as leituras, brincadeiras e outras ocasiões para trabalhar a temática.
> PROFESSORA C – Não. Porque é um assunto que vivemos todo dia.
> PROFESSORA D – Não. Sempre que preciso no dia a dia e em situações que aparecem em sala.
> PROFESSORA E – Não. Sempre que encontramos situações que possibilitem a intervenção deste conceito trabalhamos a temática.

Em unanimidade responderam que não, apontando que o trabalho de ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira ocorreria em momentos distintos no contexto da escola pesquisada. Já foi comum a ideia de pôr em evidência o conteúdo referente a Cultura Afro-Brasileira apenas quando acontece o dia da Consciência Negra no Brasil. Algumas professoras falaram em aproveitar situações, não deixando claro se existe ou não um planejamento em torno da temática que envolva toda a escola ou se fica a critério de cada professora a forma de discutir tais conteúdos em sala de aula.

O Brasil é constituído de um povo miscigenado, contudo embora haja essa intensa miscigenação e após mudanças no comportamento social, o padrão europeu que privilegia a brancura do povo, ainda que de forma velada, é considerado o padrão, levando os povos indígenas e afrodescendentes a

serem alvos de discriminação e preconceito (SILVA; SILVA, 2012). Por isso, a escola, que tem seu Currículo baseado na cultura dominante, é lugar onde ocorre dupla violência, imposição da cultura dominante e ideia de que essa cultura é natural (SILVA, 2015).

O grupo de professoras reconhece o Currículo como meio para desconstrução do preconceito, pois para elas as seguintes práticas, atividades e ações podem ser realizadas:

> PROFESSORA A – Inserindo práticas significativas quanto a questão racial que valorizem a mesma.
> PROFESSORA B – Após a Lei e o uso de algumas práticas pedagógicas o Currículo é essencial na desconstrução de preconceitos raciais, mas ainda falta formações voltadas a essa realidade das escolas públicas.
> PROFESSORA C – Por meio do trabalho de consciência, da escuta e da fala. Da construção do caráter.
> PROFESSORA D – Trabalhando histórias que apresentem personagens negros ou índios, apresentando teatrinho de fantoches como bonecos, de origem africana, trabalhando outros países e promovendo aulas sobre a cultura de determinada raça, etc.
> PROFESSORA E – Acredito que formações mais direcionadas as famílias das crianças e envolver a comunidade.

Sabemos que nas teorias sobre o Currículo as primeiras tradições têm em comum o seu caráter prescritivo, havendo, pois, um nível de decisão curricular anterior ao agrupamento entre docentes e discentes (SILVA, 2015). As vistas da inversão dos fundamentos tradicionais, a crítica chega para questionar o arranjo educacional e colocar em evidência a forma social de ser dos dominantes sobre os dominados. A posição do oprimido e do opressor são questionadas e questionáveis. Dessa forma, o Currículo serve de megafone para as vozes negadas e silenciadas (SANTOMÉ, 1995).

Das 05 professoras, 04 gostariam de receber mais informações ou mesmo formação continuada sobre a Lei nº 10.639/2003. Isso demonstra a necessidade de que seja implementado nas escolas públicas práticas reflexivas sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e da importância da formação continuada a qual leva o sujeito, o professor, a refletir sobre a sua prática por meio do exame de suas práticas, atitudes num constante processo de autoavaliação (IMBERNÓN, 2011). Segundo Gusmão (2012) muitos professores diante

ISBN 978-65-5360-469-8 - Vol. 1 - Ano 2023 - www.editoracientifica.com.br

da necessidade de tratar sobre a diversidade étnico-racial na escola precisam participar do processo de formação continuada.

PARA NÃO CONCLUIR...

A Lei nº 10.639/2003 leva até as escolas um assunto de grande importância para tão miscigenada sociedade brasileira, ela reconhece a pluralidade, as culturas, as maneiras se ser e viver dos diferentes grupos. Por isso, nos propomos a analisar como a Lei tem recebido atenção na Educação Infantil, trazendo como exemplo uma escola da zona rural da cidade de São Luís.

A implementação da referida Lei é desafiante, trazer a discussão para o espaço escolar, sobretudo na Educação Infantil, de forma consistente e reflexiva requer preparo do corpo docente. A prática pedagógica de ensino e aprendizagem necessita prevê a superação das desigualdades e práticas de preconceito racial.

O Currículo precisa estar preocupado com as questões raciais e deve contribuir para o combate ao racismo nas escolas de todo o Brasil. As crianças negras precisam se sentirem contempladas e representadas nele, pois o concebemos enquanto um artefato cultural. Os negros e indígenas que muito contribuíram para a formação da população brasileira não querem e nem devem mais ter suas culturas silenciadas no Currículo.

Sabemos que é preciso haver preparo do professor da Educação Infantil, quanto mais cedo inserirmos no contexto dos alunos e das famílias o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, alunos da mais tenra idade teremos aptos para responder a tais questionamentos. A escola precisa estar atenta a seu papel, pois mesmo com as limitações tem sido capaz de se revelar como instituição auxiliadora na luta contra a discriminação racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 06 dez de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017 Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf> . Acesso em: 06 jan 2021.

BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019. 487 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, M. A. de. **A prática docente: subsídios para uma análise crítica**. *In*: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11- 30.

COSTA, M.V. **Currículo e política cultural**. In: COSTA, M.V. (org.). O currículo nos limares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. B. F. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003ª

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUSMÃO, N.M..M de. **Africanidades e Brasilidades: desafios da formação docente**. Realis, V 2, N 1, jan-jun, 2012.

HADDAD, Lenira. **A trajetória da Educação Infantil em quatro ciclos**. Questões de educação escolar. Campinas: Alínea, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011 – Coleção questões da nossa época; v.14.

KRAMER. S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 – (Coleção Cultura Negra e Identidade)

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. **Estudos Curriculares: das teorias aos projetos escolares**. Educação em Revista, Belo Horizonte. V. 45. p. 197-221. Jun, 2007.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PINAR, W. F. (Ed.). ***Curriculum Theorizing***: the reconceptualists. Berkeley, CA: McCutchan, 1975.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: 2ª ED. Sulina, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARAT, M. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. *In:* SARAT, M. (org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SANTOS, L. C. P. e PARAÍSO, M. A. **Dicionário de currículo. Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SILVA, C.C; SILVA, S.J. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. **Anais**[...] Natal: UFRN, 2013, p. 1-10.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.**3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ione da Silva Guterres

Natural de São Luís /MA. Mestre em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, com a linha de Pesquisa em Educação Infantil (2022). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão UFMA (2014). Especialista em Planejamento e Gestão Escolar UNICEUMA (2008). Graduada em Pedagogia UNICEUMA (2002). Docente da Rede Pública Municipal de São Luís (Educação Integral) na área urbana. Associada da ANPEd. Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância Docência - GEPEID/ UFMA. Foi Tutora a Distância do Curso de Graduação de Pedagogia (Licenciatura), na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA (2010-2019). Membro do Corpo Editorial da Editora Científica Digital. Autora da Obra: UNI, DUNI, TÊ, CULTURA INFANTIL, CADÊ VOCÊ? Propostas Lúdicas e Educativas para a Educação Infantil, Editora CRV (2023).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4351538750353897

Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira

Mestra em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Pós-Graduada em Docência da Educação Infantil, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID/ UFMA. Atualmente é Professora Revisora de Braille vinculada a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC- MA) e professora da Educação Infantil do município de São Luís- MA, vinculada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em caráter efetivo. graduada em Fisioterapia, pelo Centro Universitário do Maranhão (UNICEUMA). Possui experiência na área da Deficiência visual, Educação Infantil e reabilitação físico-motora.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4220548181253452

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptações Curriculares: 52, 53, 54, 55, 56, 64, 65, 66, 68, 69

Alfabetização Midiática e Informacional: 71, 73, 74, 76, 77, 79, 86, 87

Alunos: 11, 16, 18, 19, 20, 58, 60, 61, 62, 65, 68, 69, 74, 75, 78, 80, 81, 84, 85, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 127, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 164, 165, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 212, 213, 230, 232, 235

Aplicativo: 61, 137, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202

B

Base Nacional Comum Curricular: 110, 123, 130, 152, 154, 155, 159, 164, 179, 180, 206, 207, 212, 213, 220, 221, 229, 236

Brincar: 109, 110, 111, 112, 116, 118, 121, 122, 123, 129, 133, 138, 139, 149, 152, 155, 216, 233

C

Crenças: 61, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 113, 172

Currículo: 10, 13, 17, 18, 20, 23, 25, 28, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 67, 69, 77, 79, 80, 87, 102, 132, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 181, 207, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 237

D

Dissertações: 151, 172, 173, 175, 178

E

Educação Infantil: 11, 14, 27, 28, 56, 60, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 136, 137, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 180, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237

Educadoras: 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 230

Ensino: 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 27, 32, 38, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 89, 92, 93, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 115, 116, 118, 121, 122, 123, 127, 129, 133, 134, 136, 137, 138, 141, 142, 148, 149, 150, 153, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 210, 213, 215, 219, 221, 225, 226, 227, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 237

Ensino de Ciências: 162, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

F

Fantoche: 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142

Formação Continuada: 20, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 87, 105, 113, 114, 116, 117, 124, 127, 142, 170, 171, 219, 234, 235

Formação de Professores: 9, 11, 12, 28, 47, 50, 57, 58, 60, 72, 74, 77, 79, 80, 85, 86, 87, 116, 141, 157, 236

G

Geometria Plana: 185, 186, 188, 192, 196, 198, 201, 202, 203, 204

I

Identidade Leitora: 31, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 48

Inclusão: 12, 16, 17, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 81, 103, 123, 132, 149, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 201, 229, 230, 233, 236

Interações e Brincadeiras: 109, 112, 113, 114, 122, 123, 216

L

Libras: 53, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 168, 169, 177, 178, 179, 180

Língua Inglesa: 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 132

Linguística Textual: 33, 34, 40, 49

M

Memorial de Formação: 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 48

Mídias: 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 130, 132

Mitos: 89, 90, 91, 94, 95, 99, 102, 104, 105

P

PEE-MA: 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85

Práticas Educativas: 10, 11, 14, 15, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 55, 111, 116, 117, 139, 153, 157

Práticas Lúdicas: 126, 136

Processos Referenciais: 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 48

Professor: 28, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 44, 48, 49, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 67, 73, 74, 75, 80, 82, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 116, 121, 138, 139, 142, 155, 160, 172, 177, 178, 181, 185, 186, 192, 194, 201, 202, 230, 234, 235, 236

Professores: 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 24, 26, 28, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 95, 100, 102, 103, 105, 106, 112, 116, 117, 118, 123, 124, 127, 136, 137, 139, 140, 141, 156, 157, 164, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 178, 179, 181, 182, 187, 191, 229, 234, 236

R

Relações Étnico-Raciais: 10, 12, 13, 14, 20, 27, 28, 29, 147, 150, 153, 154, 225, 231, 232

S

Saberes Docentes: 124

Surdez: 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 171, 177

T

Teatro: 120, 126, 127, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145

Tecnologias: 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 133, 167, 173, 174, 181, 185, 188, 201, 202, 204, 229

científica digital

ISBN 978-655360469-8

VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

www.editoracientifica.com.br | contato@editoracientifica.com.br