

Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco

Luciana Soares Muniz
Juliene Madureira Ferreira
Lucianna Ribeiro de Lima
Albertina Mitjáns Martínez
Organizadoras

EDUFU

Classe
Ensino Fundamental

Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco

Copyright 2022© Edufu
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora

Reitor
Valder Steffen Jr.

Vice-reitor
Orlando César Mantese

Diretor da Edufu
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Conselho Editorial da Edufu
Amon Santos Pinho
Arlindo José de Souza Junior
Carla Nunes Vieira Tavares
Mical de Melo Marcelino
Sertório de Amorim e Silva Neto
Wedisson Oliveira Santos

Diretor da Série e-Classe
Guilherme Fromm (ILEEL/UFU)

Diretora da Subsérie Ensino Fundamental
Luciana Soares Muniz (ESEBA/UFU)

Conselho Editorial da Série e-Classe
Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)
Daniel de Mello Ferraz (USP)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Felipe Almeida Coura (UFT)
Gláucio de Castro Júnior (UnB)
Márcio Issamu Yamamoto (UFJ)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Stella Esther Ortweiller Tagnin (USP)
Valeria Neto de Oliveira Monaretto (UFRGS)
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Viviane Maria Heberle (UFSC)

Equipe de Realização
Coordenação editorial: Eduardo Moraes Warpechowski
Editora de publicações: Mariana Araújo Zocratto
Revisão: Lúcia Helena Coimbra Amaral
Revisão ABNT: Eduardo Moraes Warpechowski
Diagramação e Capa: Heber Silveira Coimbra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A654t
2020

Aprendizagem e trabalho pedagógico [recurso eletrônico] : criatividade e inovação em foco / Luciana Soares Muniz, Juliene Madureira Ferreira, Lucianna Ribeiro de Lima, Albertina Mitjáns Martínez (Organizadoras) -- Uberlândia : EDUFU, 2022.
475 p. : il. ; (Série e-Classe: Ensino Fundamental).

ISBN: 978-65-5824-018-1
Livro digital (e-book)
DOI: doi.org/EDUFU/978-65-5824-018-1
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Criatividade (Educação). 3. Educação – Inovações. I. Muniz, Luciana Soares, (Org.). II. Ferreira, Juliene Madureira, (Org.). III. Lima, Lucianna Ribeiro de, (Org.). IV. Mitjáns Martínez, Albertina, (Org.). V. Série.

CDU: 371.26

André Carlos Francisco – Bibliotecário – CRB-6/3408

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S | Cep 38408-902 | Uberlândia – MG
Tel: (34) 3239-4293 | www.edufu.ufu.br

Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco

Organizadoras:

Luciana Soares Muniz

Juliene Madureira Ferreira

Lucianna Ribeiro de Lima

Albertina Mitjáns Martínez

EDUFU

e-lasse
Ensino Fundamental

SUMÁRIO

Apresentando a Série e-Classe e a Subsérie Ensino Fundamental 7

Prefácio 9

Parte 1
Pressupostos teóricos e pesquisas no campo da criatividade
e inovação na aprendizagem e no trabalho pedagógico 21

Capítulo 1
Avaliação da inovação educativa: uma proposta de análise qualitativa 23

Capítulo 2
Dialogia entre a aprendizagem matemática e a produção de sentidos subjetivos 43

Capítulo 3
Aprendizagem criativa da leitura e escrita 67

Capítulo 4
Afetividade, vivência e brincadeira na educação infantil 99

Capítulo 5
Processos subjetivos e a criatividade no trabalho pedagógico do professor 131

Capítulo 6
Subjetividade e a produção de alternativas pedagógicas
favoráveis à inclusão: um estudo de caso 153

Parte 2
Criatividade e inovação nas experiências cotidianas que transformam a realidade 177

Capítulo 7
Sacolinha das importâncias: uma experiência com o diário de ideias na educação infantil 179

Capítulo 8
Espaço cultural: onde se muda de cor igual ao camaleão 201

Capítulo 9
Inovações da psicologia escolar diante das demandas de crianças
em fase inicial de alfabetização: intervenções e oficinas psicoeducacionais 219

Capítulo 10
Africa em nós: vivências e construções significativas para o ensino e a aprendizagem 246

Capítulo 11
As contribuições da escola do/no campo para a prática da criatividade:
reflexões sobre povos e culturas indígenas na formação discente 278

Capítulo 12
Projeto Ágora: a vivência da democracia em praça pública 298

Capítulo 13
Minhas memórias: o embate de vozes na construção da identidade de alunos-sujeitos 317

Capítulo 14
A iniciação científica com alunos da educação básica do colégio de aplicação de uberlândia:
criação e organização do grupo de estudos, pesquisas e inovação tecnológica 346

Capítulo 15
Pesquisa científica na sala de aula: aprendizagem, transformação social
e inovação no ensino médio 379

Parte 3
Experiências internacionais 396

Capítulo 16
Aprendizagem baseada no brincar e a aprendizagem baseada no fenômeno
na educação infantil finlandesa 398

Capítulo 17
Glashan school: building a culture of deep learning 431

Apresentação dos autores 466

APRESENTANDO A SÉRIE E-CLASSE E A SUBSÉRIE *ENSINO FUNDAMENTAL*

É com imensa satisfação que apresentamos o livro Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco como a primeira publicação da série e-Classe, da Editora da Universidade Federal de Uberlândia (Edufu). O objetivo da série e-Classe é organizar livros e materiais instrucionais em formato de coletâneas de artigos que possam fornecer subsídios teóricos e reflexões sobre práticas pedagógicas na Educação Básica. A série e-Classe é organizada em várias subséries que abordam múltiplas temáticas no campo da Educação e é publicada bianualmente para amplo público, em especial, para professores, psicólogos, pesquisadores e outros profissionais da educação, bem como para estudantes das diversas licenciaturas e áreas afins. Cada obra dentro da série e-Classe aborda aportes teóricos e experiências práticas que se alinham a uma proposta de educação mais humana, dialógica e transformadora e traz à tona reflexões importantes sobre os mais desafiadores temas no campo da educação, tais como aprendizagem, desenvolvimento, currículo, metodologia, didática, políticas públicas e tantos outros.

A presente obra compõe a subsérie “Ensino Fundamental”, que tem como foco abarcar a riqueza da diversidade de experiências pedagógicas, estudos, práticas e pesquisas que se materializam e se efetivam no âmbito da Educação Básica. Os estudos dentro dessa subsérie trazem o rigor científico para o debate de temáticas importantes para o contexto da educação básica, tais como a implementação

da inclusão escolar, o desenvolvimento do currículo e o reconhecimento do lugar da afetividade e da subjetividade no desenvolvimento e na aprendizagem na escola. Seguindo esse enfoque, mas adotando uma perspectiva mais ampliada, trazemos nesta primeira obra experiências e reflexões também referentes a outros dois segmentos da Educação Básica – a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Aqui, aventuramo-nos particularmente pelo campo da criatividade e da inovação pedagógica, o que consideramos serem temáticas muito difundidas, porém ainda pouco efetivadas. Na compilação dos diferentes textos, tomamos o cuidado de selecionar materiais que valorizassem experiências didáticas que envolvam a escuta sensível dos estudantes, que promovam autoria e protagonismo dos aprendizes e professores, que valorizem o trabalho com as diferentes linguagens e conteúdos curriculares que fazem parte da vida dos aprendizes, bem como que revelem a emergência da criatividade na aprendizagem e no ensino. Dessa forma, o marco desta obra está no alinhamento de pesquisas enfatizando a criatividade e a inovação na aprendizagem e no trabalho pedagógico com experiências pedagógicas nacionais e internacionais que utilizam tais conceitos para desenvolverem uma educação mais humana e emancipadora.

Luciana Soares Muniz
Diretora da subsérie Ensino Fundamental

PREFÁCIO

Maria Cândida Moraes

Sinto-me profundamente honrada pelo convite recebido para elaborar o prefácio deste belo livro, Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco, coordenado pelas professoras Luciana Soares Muniz, Juliene Madureira Ferreira, Lucianna Ribeiro de Lima e Albertina Mitjáns Martínez. É uma honra, uma alegria e uma grande responsabilidade prefaciar esta obra, colocando-me na posição crítica e solidária de quem teve o privilégio de conhecer o trabalho antecipadamente, e ainda poder oferecer uma singela contribuição capaz de anunciar a alegria das descobertas, das inspirações e aprendizagens que emergiram durante a leitura. O problema é que nunca me dou por satisfeita ao prefaciar uma obra e vivencio sempre a angústia de alguém que gostaria de ter dito algo mais, destacado este ou aquele aspecto importante, privilegiado determinado enfoque, mesmo sabendo das limitações impostas pelo tempo e da necessidade premente de ter que fazer escolhas no meio de tantos belos ensaios, artigos e pesquisas relevantes, instigantes e inspiradoras.

O livro enfatiza a criatividade e a inovação no desenvolvimento de práticas pedagógicas, tendo como foco a aprendizagem do aluno. É composto por dezessete capítulos divididos em três grandes partes. A primeira refere-se aos Pressupostos teóricos e pesquisas no campo da criatividade e inovação na aprendizagem e no trabalho pedagógico, e é constituída por seis relevantes capítulos destinados à fundamentação dos conceitos de criatividade e inovação no campo educacional tendo por base

a Teoria da Subjetividade desenvolvida pelo meu querido e saudoso amigo Fernando González Rey e as contribuições da querida e admirada amiga Albertina Mitjáns Martínez na área da criatividade. A segunda parte, intitulada Criatividade e inovação nas experiências cotidianas que transformam a realidade, apresenta nove capítulos sobre relatos de pesquisas sobre a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem, destacando as experiências desenvolvidas em contextos educacionais marcados pela diversidade presente na formação do aluno. Já a terceira estabelece o link com duas experiências internacionais relevantes e reconhecidas pela qualidade da inovação apresentada e pelo fato de estudar a criatividade como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem.

Em vários dos capítulos apresentados, pude perceber o aspecto inovador das pesquisas e experiências realizadas no trabalho com os conceitos de aprendizagem, criatividade e inovação, revelador de significativos avanços teóricos e práticos nessas áreas. Concepções e experiências muito interessantes foram observadas a respeito dos temas – aprendizagem, criatividade e subjetividade – e fundamentadas em um arcabouço teórico inovador que compreende a criatividade como processo complexo da subjetividade humana que emerge a partir das experiências vividas nos ecossistemas educativos, onde as emoções e as demais dimensões socioculturais presentes desenvolvem um papel de extrema relevância.

Concordo com os autores e as autoras desta obra que a criatividade não é algo que brota do nada e muito menos uma característica inata à condição humana. Também não deve ser apenas reconhecida em sua função essencialmente cognitiva, com ênfase na resolução de problemas, denotando que, na relação sujeito/objeto, o polo mais determinante do ato criativo ou da emergência de um insight estaria no sujeito, que precisa transformar determinada situação para resolver determinado problema. Outros a reconhecem como uma dimensão humana que pode ser enquadrada e aprisionada em traços, atributos ou técnicas treináveis, na maioria das vezes tratadas isoladamente.

Hoje, com a evolução da ciência, é preciso rever e transcender essas compreensões epistemologicamente engaioladas e promover alguns avanços epistemológicos e metodológicos, como tem sido observado nos trabalhos desenvolvidos pela renomada Profa. Dra. Albertina Mitjáns Martínez, da Universidade de Brasília. Em várias

de suas obras (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; 2017), ela entende a criatividade a partir da complexidade fenomenológica intrínseca a todo ser humano, como expressão de um processo complexo da subjetividade humana, tanto individual como coletiva. Algo que se expressa como um produto considerado novo e valioso em um determinado campo de ação humana. Para essa autora, a complexidade se apresenta no processo, na qualidade do produto, nas condições favoráveis à ocorrência das atividades criativas, na pessoa humana e nos processos de integração que unem os elementos envolvidos, especialmente as pessoas e suas circunstâncias.

Ao compreender a criatividade em sua fenomenologia complexa, isso significa que o processo criativo apresenta um caráter singular, interativo, recursivo, auto-eco-organizador, muitas vezes contraditório, paradoxal e imprevisível. Isto porque a incerteza, o indeterminismo e o acaso são aspectos ontológicos na relação sujeito/objeto, ser/realidade, já que o sujeito perturba o objeto e este perturba o sujeito. Existe uma causalidade circular de natureza recursiva intrínseca a essas relações em que ambos se transformam mutuamente. Assim, entender a criatividade sob a perspectiva da complexidade significa também que na constituição de um sistema de natureza complexa, produto de uma tessitura comum, é preciso compreender o fenômeno humano em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões, sabendo de antemão que elas não podem ser fragmentadas e muito reduzidas uma à outra.

Assim, o arcabouço teórico que fundamenta esta obra permite compreender a criatividade como um processo complexo, dinâmico, marcado por emergências, autoeco-organizações e aleatoriedade que ocorrem durante o processo de desenvolvimento do sujeito aprendente. Essa compreensão dá visibilidade a uma diferenciada e significativa forma de aprender criativamente, a partir da qual a pessoa produz novas ideias, novas explicações, intui algo novo, resolve determinado problema influenciada pelo que acontece não apenas no contexto sociocultural, mas também em sua própria corporeidade, incluindo aqui a dimensão emocional que tanto afeta a aprendizagem criativa.

Da mesma forma, nas diferentes culturas, os sujeitos se movem ou agem de determinada maneira em função da configuração emocional presente no cotidiano da vida. As emoções determinam os modos de perceber e sentir de cada um, condicionando aquilo que cada um vê ou deixa de ver, a maneira como cada sujeito simboliza ou emprega os conteúdos de suas conversações e seus modos de pensar, agir e criar.

Enfim, as emoções determinam o fluir da vida humana, incluindo aqui a aprendizagem e a criatividade humanas. Todas essas dimensões da natureza humana são, portanto, "situacionais", circunstanciais, dependentes dos contextos culturais e espirituais, das situações emocionais vividas, aspectos esses fundamentais para se construir novas ecologias cognitivas/emocionais para o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem humana.

Vários autores presentes nesta obra entendem que "a aprendizagem criativa é a forma em que a criatividade se expressa em um campo específico de atividade humana: a aprendizagem". Da mesma forma, entendo a aprendizagem como atividade humana de extrema complexidade, na qual as dimensões cognitivas, psicomotoras, socioculturais e espirituais se mesclam em uma dinâmica operacional nutrida por uma realidade histórica e cultural que alimenta os demais elementos estruturantes do ato pedagógico. É algo intransferível, peculiar, único e irrepetível; um fenômeno interpretativo da realidade e que pressupõe construção, desconstrução e reconstrução, jamais reprodução, cópia, passividade e subserviência.

Dessa maneira, para melhor compreensão da complexidade intrínseca aos processos de ensino e aprendizagem, é importante ajustar os pressupostos das teorias construtivistas e sociointeracionistas às novas teorias biológicas que envolvem a auto-organização do vivo, bem como às novas teorias da neurociência, compreendendo que tudo o que acontece com cada um de nós passa por nossas estruturas neurobiológicas mediante processos de natureza autopoiética, reguladores da fenomenologia humana. É uma autopoiesis de natureza cognitiva/emocional, naturalmente diversificada, dinâmica, flexível e sempre falível, incompleta, aproximativa.

CRIATIVIDADE COMO EXPRESSÃO DE UMA FENOMENOLOGIA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

Muito ainda poderia ser comentado sobre os diversos capítulos apresentados, todos eles de excelente qualidade. Mas, em vez de selecionar e comentar apenas alguns textos em detrimento de outros, ou mesmo de trazer uma nova definição para algo que já foi exaustivamente definido, prefiro aproveitar esta oportunidade para aprofundar a reflexão sobre a dinâmica operacional complexa e transdisciplinar da

criatividade, no sentido de facilitar sua polinização cada vez maior nos ambientes educacionais. Assim, apresentarei um outro ponto de vista que considero relevante sobre a necessidade de se incluir no referencial teórico da criatividade um olhar transdisciplinar (RIBEIRO; MORAES, 2014). Um olhar mais questionador e que, em vez de perguntar ou de afirmar o que a "criatividade é", preocupa-se em questioná-la, perguntando: "onde está a criatividade?" Quais são as dinâmicas operativas que a favorecem? Como potencializá-las nos ambientes de aprendizagem? O que esse olhar transdisciplinar favorece em termos de possíveis avanços para a área? Até que ponto a transdisciplinaridade nos ajuda a melhor compreender e trabalhar a criatividade em sua fenomenologia complexa? Qual é a relação existente entre o que está no cerne da transdisciplinaridade e o que está no cerne da criatividade?

No cerne da transdisciplinaridade encontra-se a relação sujeito/objeto ou sujeito/meio, mas uma relação nutrida por um dinamismo energético, informacional ou material, diferente da relação sujeito/objeto propugnada pelo paradigma tradicional, onde ambos estão separados, fragmentados. A descoberta desse dinamismo energético, informacional ou material que passou a reger os fenômenos nos mais diferentes domínios da natureza (físico, biológico, psicológico, social, cultural e espiritual, entre outros) foi consolidada com os avanços da ciência do século XX, em especial, com as descobertas da física quântica, reveladora da existência de um mundo de interações, interdependências e autoeco-organizações. É também o mundo da criação, do imprevisto, do inesperado, das emergências e da transcendência. Um mundo que contém potencialmente todos os acontecimentos, embora nem todos se materializem. Um mundo onde sujeito e objeto estão energéticas e informacionalmente acoplados, onde um abre uma brecha no outro, de tal forma que a existência de ambos nada mais é do que a manifestação de duas emergências inseparáveis em suas relações e interações processuais.

Ora, o que é que estaria no cerne dos processos criativos? Não estaria essa mesma relação sujeito/objeto concebida a partir de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar? Complexa, porque entendo que a criatividade também é fruto de uma tessitura comum que não separa sujeito, objeto e processo criativo, da mesma forma que não separa sujeito, campo e domínio, como quer Mihaly Csiskzentmihalyi. Uma relação que pode ser compreendida como uma emergência, fruto de um processo interno ao sujeito e que se revela a partir de uma trama energética, informacional ou

material que também é fruto do que ocorre nas dimensões de natureza biológica, psicológica, social, cultural e espiritual, produto de interações organizacionais complexas e transdisciplinares constitutivas dos vários níveis de materialidade que se mesclam na tessitura da vida.

Transdisciplinar, porque essa urdidura comum presente nos processos criativos envolve as diferentes dimensões humanas em diálogo com os diversos níveis de materialidade do objeto caracterizados pelas diversas áreas de conhecimento e processos envolvidos. A criatividade é fruto de um sentir, de um pensar e de um agir em movimento fluente, a partir da atuação do sujeito sobre o objeto ou produto criativo. Transdisciplinar, porque o conhecimento é fruto de um processo epistemológico que vai além das disciplinas, além das áreas de conhecimento envolvidas, para reencontrar o sujeito que se encontra além do que é disciplinar.

Nos processos criativos, nenhuma das dimensões humanas funciona de maneira isolada, autônoma e fragmentada, mas sempre de modo interdependente, relacional, interconectado, a partir de uma dinâmica operativa em que o sujeito criativo e transdisciplinar e o objeto criado estão mutuamente implicados, acoplados estruturalmente e, portanto, necessariamente contextualizados. É um sujeito complexo, multidimensional em sua condição humana, com sua racionalidade aberta banhada pelas emoções, pelas intuições, pelos sentimentos e pelo imaginário, atuando sobre um objeto também constituído por vários níveis de materialidade, na tentativa de criá-lo, de recriá-lo ou de resolver determinado problema. É um sujeito que, ao vivenciar um processo criativo, flui em uma dinâmica operativa espiralada dependente das circunstâncias nas quais se encontra inserido, circunstâncias essas potencializadoras de um determinado campo energético e vibracional, informacional ou material que favorece o desenvolvimento da atividade e a expressão da criatividade.

Assim, sob a ótica da transdisciplinaridade, entendo a criatividade como expressão dessa vivência de natureza complexa geradora de um conhecimento criativo de natureza transdisciplinar, que se materializa por intermédio das atividades desenvolvidas e das relações emergentes no processo. Para tanto, um fluxo de informações surge, atravessando os diferentes níveis de materialidade do objeto ali presente. Por exemplo, uma determinada atividade criativa pode requerer o conhecimento de várias áreas ou domínios linguísticos, cuja dinâmica passa a ser explorada à medida que o trabalho ou o

objeto se desenvolve, a partir da religação e do diálogo com o objeto, na tentativa de descobrir convergências, potencialidades, divergências, em busca de uma construção mais global, abrangente, integrada. Ao manusear o objeto, ao explorar sua natureza material, ultrapassamos as fronteiras disciplinares e construímos um objeto, um conhecimento diferenciado, um produto criativo e que é percebido em um outro nível de materialidade, diferente daquele que lhe deu origem. Tudo isso ocorre ao manusear um determinado objeto e ao nos implicarmos na atividade criativa desenvolvida, algo que exige esforço mental, concentração, atenção focada, encadeamento de pensamentos racionais, intuitivos, imaginativos, que vão acontecendo em um movimento de fruição, de implicação total no processo, visando ao alcance do objetivo pretendido.

Ao manipular ou ao interagir com o objeto, novas informações vão sendo canalizadas, novas nuances ou facetas do objeto vão sendo desveladas, percebidas, exploradas, recriadas, construídas, descontruídas e reconstruídas em uma espiral evolutiva que amplia os níveis de percepção e de consciência do sujeito criativo. E nesse processo espiralado e criativo, o objeto criado já não se apresenta materializado no mesmo nível de realidade inicial, mas sim em outro nível de realidade, mais de acordo com o nível de percepção e de consciência daquele que o concebeu.

POR QUE A TRANSDISCIPLINARIDADE DIALOGANDO COM A CRIATIVIDADE?

Porque o processo criativo é relacional, fruto do diálogo estabelecido entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito, e porque essa tessitura complexa e transdisciplinar acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção e de compreensão dos sujeitos, incluindo aqui não apenas os aspectos cognitivo/emocionais, mas também os pensamentos – simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como a dimensão espiritual. Todas essas dimensões humanas são acionadas e colocadas à disposição dos processos criativos, incluindo aqui também o desenvolvimento da aprendizagem.

É a partir desse diálogo e das interações ocorrentes entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito que o potencial criativo se manifesta como expressão do “terceiro excluído”, ou seja, daquela terceira possibilidade de manifesta-

ção da realidade diferente das anteriores, até então desconhecida e que emerge em um outro nível fenomenológico, diferente do que existia anteriormente. Para tanto, é preciso transcender a lógica clássica, binária, fragmentadora da realidade e das relações sujeito/objeto. Na logica clássica, a representação "A" é diferente da "não A" e não existe outra possibilidade de representação. A lógica ternária ou do terceiro termo incluído é aquela que admite a possibilidade de inclusão de um terceiro dinamismo energético, informacional ou material, ou de uma interação que vai além da representação "A" e "não A" e que permite a ligação entre esses dois níveis diferentes e resolve os possíveis paradoxos existentes. Assim, o diálogo transdisciplinar resgata a dimensão complementar das polaridades aparentemente contrárias mediante uma metodologia que ajuda a promover a alteridade, o respeito ao pensamento divergente e que, embora seja diferente do meu, é absolutamente legítimo.

Concordando com Fayga Ostrower (1987, p. 55), "o impulso elementar e a força vital para criar provêm de áreas ocultas do ser". Para o físico Basarab Nicolescu (2002), isso significa que ela provém de uma alquimia processada na zona de não resistência, na zona do sagrado[1], catalisada pela intuição, pelo imaginário, pelos sentimentos, pelas emoções e pelos insights que afloram e pela consciência que se renova. No mundo das interações, das interdependências, da inseparabilidade sujeito/objeto, não existe espaço vazio, já que o vazio quântico está sempre cheio de energia, de potencialidades e de probabilidades. Tudo está potencialmente presente, embora nem tudo se materialize, dependendo das circunstâncias ocorrentes. Assim, sempre existirá uma terceira possibilidade latente, um terceiro incluído, um terceiro mecanismo energético, informacional ou material, que poderá se manifestar criativamente, a partir do que acontece em um outro nível de materialidade ou de realidade do objeto. Não seria, então, a criatividade aquele conhecimento de natureza complexa e transdisciplinar que se manifesta como um terceiro incluído?

Sendo assim, o conhecimento criativo, de natureza transdisciplinar, procura explorar aquilo que permeia os diferentes níveis de materialidade do objeto e os níveis de percepção do sujeito, aquilo que está na ordem implicada, dobrada dentro de cada um de nós, como aquele conhecimento inicialmente oculto que se materializa e

1 É uma zona de transparência absoluta e que não se submete a nenhuma racionalidade ou racionalização. Corresponde ao lugar onde se trabalha a intuição, o imaginário, a criatividade e o sagrado (NICOLESCU, 1999).

se revela a partir de processos dialógicos, recursivos, criativos e auto-organizadores envolvidos entre razão, emoção, imaginação e intuição.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DO OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE?

Sob o meu ponto de vista, o olhar transdisciplinar demanda uma atitude epistemológica que resgata a importância do sujeito em sua multidimensionalidade, ratificando a questão da subjetividade individual e coletiva. Um sujeito que atua tanto no interior de um campo científico de uma ou de várias áreas de conhecimento como no exterior desse campo, revelando assim a complexidade individual/coletiva do sujeito transdisciplinar em seu processo de conhecer e aprender, ou de interagir com a realidade e que, por sua vez, também é constituída por múltiplos níveis. E em todo processo de construção do conhecimento ou de aprendizagem criativa essas interações não acontecem no vazio, mas se encontram complexamente enredadas com a sociedade em suas múltiplas dimensões.

Por outro lado, esse referencial implica rupturas com o modelo positivista e com os pressupostos de causalidade linear e determinismo em detrimento de uma causalidade complexa de natureza recursiva ou retroativa, uma vez que a dinâmica da criatividade abrange diferentes dimensões do sujeito transdisciplinar, do ambiente biopsicofísico e sociocultural, pressupondo sua integração operativa. Enfatiza a dimensão ontológica do sujeito e dos processos de autoria e coautoria, incluindo as relações indivíduo/sociedade/natureza, o que expande as condições de sua maior aplicabilidade.

Portanto, a transdisciplinaridade, como metodologia, reencontra e dá sentido ao sujeito que está além das disciplinas. Ela reintroduz e reafirma uma nova epistemologia do sujeito e da subjetividade: “Uma epistemologia que se integra ao objeto e aos objetivos científicos e com eles se articula, desembocando em ‘um além das disciplinas científicas’, abrindo o campo do conhecimento aos saberes não acadêmicos e ao autoconhecimento” (PAUL, 2013, p. 83).

Dessa forma, a transdisciplinaridade abre o campo do conhecimento e da criatividade não apenas para os saberes e conteúdos pedagógicos, mas também para as histórias de vida, para os saberes humanísticos, para o reconhecimento das tradições

e das diferentes narrativas e diversidades culturais. Ressuscita um sujeito dotado de múltiplas dimensões e competências de natureza cognitiva, emocional, cultural, estética, política e espiritual, mas também nutrido pela imaginação, pela intuição, pela memória e por tudo o mais que constitui a inteireza humana.

Ao reconhecer o sujeito, ao promover a sua ressureição, a transdisciplinaridade o empodera e resgata sua autonomia e autoestima, tornando-o autor e ator de sua própria história, dando-lhe "o direito à palavra", o direito a expressar sua criatividade de diversas maneiras, mediante o reconhecimento explícito de sua singularidade no interior do coletivo, possibilitando uma compreensão mais ampla, aberta e complexa do ser humano. Tal compreensão permite o resgate de suas "histórias de vida" também como metodologia de pesquisa e fonte de dados que levam à materialização de uma hermenêutica transformadora por parte daquele que conhece e se expressa. Isso porque a problemática do sujeito se sobrepõe à das relações disciplinares, constrói novas pontes, sugere novos diálogos e supera os novos desafios, renovando a consciência e a esperança, colaborando também para a construção da identidade humana e de novos modos de sentir, pensar e agir em relação ao mundo e à vida.

FINALIZANDO...

A teoria por si mesma não transforma o professor, muito menos o trabalho pedagógico e o mundo ao seu redor. Seu papel na ciência é nos levar, se possível, a uma práxis transformadora, desde que estejamos convencidos de sua importância e necessidade, motivados pela sua capacidade de renovação do pensamento pedagógico, de transformação das matrizes pedagógicas, o que sabemos que não é nada fácil. Vários e relevantes artigos apresentados nesta obra falam de experiências criativas, inovadoras, inclusivas e transformadoras da realidade educacional e que, em realidade, renovam a esperança no poder transformador de uma educação criativa de qualidade. E isso é maravilhoso!

Entretanto, entendo que o processo pedagógico inclusivo, inovador e transformador não se realiza facilmente, já que a maioria dos professores resistem à mudança, pois trazem consigo a invisibilidade de um paradigma tradicional que norteia suas ações pedagógicas.

Mesmo assim, é preciso acreditar e investir no que Edgar Morin chama de reforma do pensamento para que possa ocorrer a reforma das instituições educacionais, para que uma nova consciência de cidadania se faça presente, capaz de colaborar para a solução de nossos problemas mais prementes. Para tanto, a complexidade e a transdisciplinaridade podem nos ajudar como referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos importantes que permitem a descoberta de novos horizontes para a criatividade ao propiciar a emergência de cenários educacionais que facilitem a sua manifestação no desenvolvimento de aprendizagens criativas, capazes de implicarem os alunos em seus processos de conhecer, aprender e criar.

Os pressupostos que fundamentam uma prática pedagógica ajustada à natureza de uma criatividade complexa e transdisciplinar acenam para a existência de um novo ambiente educativo, cuja energia emergente pode gerar um novo cenário de aprendizagem criativa. Um cenário encorajador e transformador, onde prevaleça a liberdade para criar, cooperar e agir com responsabilidade, respeito e generosidade. Um ambiente onde não haja sofrimentos, pressões, preconceitos e ceticismo diante dos erros, das controvérsias, das opiniões divergentes e das adversidades emergentes.

Cenários criativos e transformadores são aqueles que propiciam experiências de inteireza, de plenitude, algo em que o sujeito está envolvido por inteiro e que exige certa flexibilidade estrutural de pensamento, de ação, de fluência cognitiva, espiritual, psicológica ao lidar com um objeto ou ao vivenciar determinado processo criativo. Ambientes criativos que possibilitem experiências ou vivências sentidas profundamente, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, nutridas pelos insights, povoadas pela fantasia, pelo imaginário e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas a partir dos materiais simbólicos disponíveis.

Tais cenários educativos são capazes de criar espaços de fluxos nutridores de bem-estar, de alegria, de processos de autorrealização pessoal e coletiva, nos quais o que mais importa são os momentos vividos, os processos experienciados, as experiências e sensações vividas, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado ou produto validado por esta ou aquela sociedade. Enfim, são espaços educativos que propiciam momentos de vida intensos e significativos, de vivência plena do aqui/agora, integrando intuição, ação, pensamento e sentimento em processo de fruição, onde o sentir/pensar/agir/criar acontecem de maneira integrada e fluida.

Para finalizar, entendo que o olhar transdisciplinar sobre a criatividade e a aprendizagem permite a abertura de nossas gaiolas epistemológicas e nos permite acessar níveis de realidade mais profundos e abrangentes em relação ao conhecimento, na medida em que religamos e acolhemos o conhecimento do passado, dialogamos com ele e o projetamos para o futuro. Permite também uma ousada aventura do pensamento na tentativa de transpor o abismo cultural, paradigmático, que separa o ser humano do mundo em que vive/convive e que o impede de enxergar e agir sobre a própria realidade no sentido de transformá-la.

Resta-me, neste momento, simplesmente agradecer a relevância e a amorosidade do convite para a escrita deste prefácio, o carinho recebido e a generosidade da escuta sensível por parte de todos vocês, ratificando aos leitores/às leitoras a importância desta obra, que certamente enriquecerá os olhares de todos aqueles/as que se interessam pelas temáticas da criatividade/aprendizagem e inovação nos trabalhos pedagógicos.

Parabéns a todos os autores/as que fizeram com que esta obra pudesse encontrar o seu destino e enriquecer a humanidade.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar:** rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Unesco/LiberLivro, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, Personalidade e Educação**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Psicologia e Educação e aprendizagem escolar:** avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento** – transdisciplinaridade. In: Educação e transdisciplinaridade I. Brasília: Unesco, 1999.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade II**. Brasília: Unesco, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes,1987.

PAUL, Patrick. **Saúde e transdisciplinaridade**. São Paulo: Edusp, 2013.

PARTE 1
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PESQUISAS NO CAMPO DA CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM E NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A primeira parte deste livro, “Pressupostos teóricos e pesquisas no campo da criatividade e da inovação na aprendizagem e no trabalho pedagógico”, traz seis diferentes textos que fundamentam os conceitos de criatividade e inovação no campo da Educação. Esses conceitos são discutidos em uma perspectiva crítica e reflexiva, em diálogo com aspectos históricos, contextuais e subjetivos. Trata-se de discussões teóricas e de pesquisas que se inspiram e se fundamentam na perspectiva cultural-histórica, no âmbito da Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey e nas contribuições da autora Albertina Mitjáns Martínez na área da criatividade.

Os textos desta seção abordam estudos em diferentes temáticas. Luciana Campolina, no primeiro capítulo, inicia abarcando questões importantes sobre a avaliação dos processos inovadores na Educação, trazendo luz para a discussão sobre os aspectos qualitativos na avaliação de processos de transformação das práticas pedagógicas. No segundo, Cristiano Muniz discute aspectos subjetivos no ensino e na aprendizagem da matemática, fortalecendo a ideia de um ensino individualizado e centrado no sujeito. Luciana Soares Muniz e Albertina Mitjáns Martinez, no terceiro, se aprofundam nos conceitos e argumentos teóricos e ampliam nossas perspectivas

para uma aprendizagem criativa da leitura e da escrita, destacando como a criatividade emerge diante das experiências vividas no contexto de aprender a ler e a escrever. Na sequência, o quarto e quinto capítulos abordam, respectivamente, discussões sobre a importância da afetividade e dos processos subjetivos. A Educação Infantil é o foco de discussão para Myrtes da Cunha e Sérgio Leite, enquanto, para Tatiana Santos Arruda e Albertina Mitjáns Martínez, o terreno de discussões reside no Ensino Fundamental. Para finalizar esta seção, no sexto capítulo, Geandra Santos apresenta importantes considerações sobre a criatividade no contexto da educação inclusiva, contribuindo de forma significativa para a ampliação dos recursos pedagógicos, fundamentados em um sólido referencial teórico.

CAPÍTULO 1
AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO EDUCATIVA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE QUALITATIVA

Luciana de Oliveira Campolina
Centro Universitário de Brasília

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que valoriza a inovação como algo atrelado ao âmbito tecnológico. Essa ideia pode ser identificada na própria Lei da Inovação (BRASIL, 2004, Lei nº. 10.973), que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Assim, inovação se volta à capacitação e autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo do país. O campo da Educação não está claramente incluído no texto da lei, e muitos projetos educativos e pesquisas são realizados por intermédio de outros financiamentos e/ou suporte de grupos específicos da sociedade, com interesses científicos voltados à melhoria de práticas de formação e capacitação.

A principal justificativa para abordar essa temática no cenário brasileiro sobre o ponto de vista da avaliação é que a inovação educativa tem sido apresentada como um acontecimento relativamente trivial, facilmente alcançado e com poucas proble-

matizações. Com frequência, está associada à representação de uma escola ideal, a um projeto educativo alternativo ou a práticas pedagógicas pouco frequentes, o que acaba enfraquecendo seu valor criativo e potencial transformador.

No momento atual, em que algumas experiências educativas têm sido gestadas no âmbito das instituições escolares, é relevante abordar a diferenciação entre o que é a inovação real e transformadora e o que são modismos e alterações comuns no sistema educativo. Para tanto, é necessária uma discussão sistemática e teoricamente fundamentada sobre seu significado, e é justamente isso o que este texto pretende fazer.

Em termos gerais, as discussões teóricas, além de serem pertinentes *per se*, repercutem nas escolhas metodológicas de possíveis investigações, nas formas de intervenção e no delineamento de políticas de mudança educacional. No que se refere às discussões sobre a inovação educativa, os debates em torno da melhoria dos processos educacionais e instituições escolares assumem um lugar privilegiado nas agendas político-educativas, tanto em nível macro quanto em nível micro ou local dos contextos educativos (MONTEIRO, 2019). Especialmente na América Latina, para os pesquisadores educacionais, pode-se dizer que há a necessidade de estudos para se identificar elementos concretos importantes que subjazem às escolas no século XXI. Isso pode possibilitar o acesso a informações pertinentes quando há partes interessadas em realizarem transformações necessárias para tornar os contextos educativos mais capazes de proporcionar experiências de aprendizagem duradouras para as gerações futuras. (CHIAPPE, 2019)

Sobre o caráter avaliativo de diferentes programas e projetos implementados no âmbito social e educativo, um aspecto importante levantado por Mourão e Laros (2008) é que em países como o Brasil, embora exista um consenso sobre a necessidade de avaliar tais inciativas, ainda se identificam desafios na implementação de propostas inovadoras. Quando se pensa em avaliação de programas do sistema educativo, há dois objetivos importantes: o primeiro, que seria oferecer subsídios para a melhoria da eficiência e da eficácia na administração de políticas e programas sociais; e o segundo, que visa oferecer respostas concretas à sociedade sobre a efetividade social das iniciativas e políticas implantadas. Nesse sentido, a questão do uso de métodos quantitativos ou qualitativos necessita considerar que cada proposta tem uma

fundamentação e uma finalidade específica. Tal como apontam os autores, isso depende das questões a serem avaliadas, já que "o processo de avaliação de programas é bastante complexo e demanda não só a compreensão do arcabouço teórico que dá sustentação às políticas públicas, mas também a utilização adequada de metodologia e delineamento de pesquisa" (MOURÃO; LAROS, 2008, p. 547).

Acerca do tema, a proposta de avaliação a ser apresentada a seguir tem como objetivo caracterizar a inovação de modo mais detalhado e contextualizado, considerando os cenários concretos em que ela é gerada e desenvolvida. Além disso, a análise das iniciativas inovadoras tem o potencial de viabilizar informações e indicadores que podem possibilitar um redimensionamento do processo inovador quando do estabelecimento de novas metas e objetivos para os processos educacionais e de gestão. O conhecimento gerado, com base nas análises sobre a inovação, pode até ter uma relativa intenção comparativa entre diferentes instituições, programas e projetos, englobando a concepção de novidades implementadas, mas, primordialmente, deve conhecer de forma aprofundada e multidimensional os processos constituintes. Dessa forma, a avaliação da inovação tem um caráter qualitativo e legitima aspectos gerados de modo contextualizado, envolvendo diferentes facetas do processo inovador.

A INOVAÇÃO EDUCATIVA: CONCEITOS RELEVANTES

O caminho trilhado para se chegar a essa discussão remete aos estudos realizados anteriormente (CAMPOLINA, 2012; CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; 2019) focalizando os fatores favoráveis à inovação, bem como a uma sistematização sobre investigações, pesquisas acadêmicas e relatos de experiências no campo da inovação educativa. Esses estudos evidenciaram que a inovação, além de ser um conceito polissêmico, aceita múltiplas interpretações a depender do enfoque dado à mudança (CARBONELL, 2016, 2002; HERNÁNDEZ et al., 2000, 2005; RIVAS NAVARRO, 2000). Entretanto, encontra-se um consenso sobre o seu significado, centrado na proposição e realização de mudanças em diferentes elementos do contexto educativo, que podem ser caracterizados como ações e estratégias sistematizadas com a intenção de promoverem melhorias nos processos educacionais.

Em relação à concepção de inovação, em um sentido amplo, existe concordância de que ela é caracterizada como duplo processo, o que implica a introdução de algo novo a um contexto e que faz emergir processos outros, novos, no interior desse mesmo contexto. Sob essa concepção, a inovação está implicada na introdução de uma novidade, tendo sempre como referência o próprio contexto em que ela surge. Ademais, é pertinente elucidar a necessidade de se contemplar outros critérios, que não somente a novidade, tais como a amplitude e a intensidade do que se inova.

Saviani (1995) contribui com esse dimensionamento ao explicitar quatro níveis de inovação diferentes, todos relacionados ao significado filosófico de educar e à amplitude da mudança que se gera nos contextos educativos. O primeiro nível, de caráter superficial, se refere a retoques que não promovem transformações significativas. O segundo traduz as alterações que ocorrem nos métodos em que as finalidades de ensino e as instituições mantêm-se intactas. Em um terceiro nível, formas não institucionalizadas podem ser utilizadas para provocarem modificações no ensino e nas finalidades do ensino, para, em um quarto nível, o mais elevado seguindo essa lógica, a educação poder ser alterada nas suas próprias finalidades, buscando-se meios mais adequados para que novos fins do ensino sejam alcançados. Esse quarto nível representa então um salto qualitativo, podendo colocar a educação a serviço de uma revolução filosófica e social. É, portanto, o nível mais incomum, mais complexo e que representa o maior desafio perante o contexto educacional, haja vista as forças de manutenção hegemônicas e os fatores de reprodução social (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

Essa qualificação nos parece importante na medida em que passamos a compreender que as inovações materializadas na educação emergem tendo por base concepções e ideias pedagógicas subjacentes. Nessa direção, é preciso também entender que os movimentos de inovação são diversificados em sua gênese e comprometem diferentemente aqueles que produzem, se implicam na inovação ou vivenciam os impactos e resultados dela. Do mesmo modo, a inovação educativa está condicionada ao que se inova e como se inova, seguindo as motivações históricas e sociais.

A inovação implica outros níveis de ação educativa envolvendo a formulação de objetivos e metas relacionados ao contexto particular. As ações inovadoras podem ser geradas nos processos de ensino e aprendizagem, nas salas de aula e em outros espaços educativos, como também podem se expandir para a instituição escolar na

sua dimensão mais ampla. Sendo assim, os processos de mudança podem ocorrer nas formas de organizar e gerir o trabalho pedagógico dentro da escola, de organizar e manejar o currículo escolar. Sob esse ponto de vista, podem compreender ações que trazem para o contexto escolar novidades e, ao mesmo tempo, promover ações que resultem valorosas para o desenvolvimento do aluno e do professor, como aquelas que visam alcançar diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, ou práticas educativas que tornem o trabalho do professor mais prazeroso e valoroso para ele próprio. Sob essa concepção, a inovação educativa se caracteriza como um processo mais amplo e multifacetado, relacionado à mudança nas concepções de práticas, métodos e recursos, como também capaz de favorecer os relacionamentos entre os atores sociais, possibilitando um campo de maior abertura, a expressão de ideias e de propostas novas e significativas para o contexto (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999; 2002).

Em outros trabalhos, identificamos um aspecto fundamental que se refere à caracterização da inovação educativa em termos dos focos da inovação (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; CAMPOLINA, 2012). Os estudos com um conjunto definido de pesquisas identificadas sobre a inovação educativa no Brasil possibilitaram um exame do conteúdo expresso nas investigações, gerando uma sistematização desses focos. São eles: 1) programas; 2) projetos; 3) práticas pedagógicas; 4) currículo; 5) recursos pedagógicos; 6) tecnologia; e 7) gestão escolar. Segundo essa sistematização:

1. *programas* – referem-se à implementação de programas de inovação cuja gênese depende de ações de segmentos políticos em nível municipal, estadual ou federal;
2. *projetos* –referem-se à implementação de projetos ou propostas de inovação educativa que são gestados de modo local nas instituições e/ou em parceria com a comunidade;
3. *práticas pedagógicas* – enfocam a inovação presente nas práticas pedagógicas no cotidiano das instituições escolares;
4. *currículo* – enfoca as novidades produzidas e implementadas nos currículos formais das instituições escolares dos diferentes níveis do ensino;
5. *recursos pedagógicos* – referem-se à introdução de recursos pedagógicos

diversos no contexto educativo;

6. *tecnologia* – diz respeito à introdução de elementos de caráter tecnológico, considerando seus impactos sobre outros processos educativos;
7. *gestão escolar* – refere-se à introdução e implementação de novas formas de gestão do estabelecimento educativo.

Sob esse ponto de vista, a caracterização da inovação tem um caráter descritivo e sistemático. Por um lado, é relevante, posto que permite identificar a riqueza, a diversidade e as especificidades das novidades e mudanças implementadas. Do mesmo modo, fornece uma organização inicial para diferenciações, sob a qual um mesmo projeto programa ou iniciativa pode apresentar e se compor de diversos conteúdos simultaneamente.

Além dessa perspectiva, também se relaciona ao conceito de inovação educativa o processo de implementação das novidades e mudanças geradas. O significado de implementação está centrado na ideia de ações e intenções específicas que são praticadas e atuam viabilizando o desenvolvimento e a evolução das possibilidades transformadoras. O processo pode ser discriminado com o momento da iniciação, que corresponde à introdução de novas ideias e práticas; com a fase da implementação, com a operacionalização dessas alterações; e, por último, com a estabilização, em que as alterações são constituídas em normas e rotinas, de modo a se tornarem parte integrante do trabalho escolar. O processo de implementação envolveria os atores e a capacidade de organização para um aperfeiçoamento contínuo, que é, por si mesmo, desafiante e complexo. Sendo assim, a inovação pode ser definida como um processo e não como um fim em si mesma, ou seja, ela é multidimensional, capaz de transformar o espaço onde ocorre (FULLAN, 2007).

Em um estudo de caso realizado sobre a inovação educativa (CAMPOLINA, 2012), o processo da inovação foi analisado de modo aprofundado e não caracterizado exclusivamente por um conjunto de etapas ordenadas e sistematizadas anteriormente, intencional e minuciosamente planejado. O conjunto de informações das diferentes fontes de informação possibilitou investir no reconhecimento da dimensão histórica e contextual relacionada à gênese das mudanças, pois as ações foram im-

plementadas articulando novidades geradas inicialmente, acompanhadas paulatinamente por ações com desdobramentos e significados não planejados sistematicamente (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011; 2014).

Essa construção teórica permitiu avançar um pouco mais em uma concepção de inovação educativa como um processo de implementação histórico e complexo realizado por indivíduos "por meio da promoção e implementação de elementos novos como práticas, métodos, ideias, recursos, visando intencionalmente promover mudanças com objetivos de gerar melhorias em um contexto educativo concreto, processo no qual atuam elementos de ordem histórica, social e/ou individual" (CAMPOLINA, 2019, p. 127).

Nesse sentido, a inovação contempla a dimensão social naquilo que se designa também de processo interativo. Tendo por base as contribuições da teoria cultural-histórica da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), as instituições escolares podem ser entendidas como cenários complexos no que se refere aos processos humanos e às relações sociais. Essa teoria reconhece os cenários concretos, dinâmicos e mutáveis, compreendendo que a realidade não atua diretamente, mas é subjetivada de forma diversa pelas pessoas e pelos grupos sociais. Sendo assim, contribui enfocando a singularidade dos processos subjetivos que ocorrem no contexto escolar, que se caracterizam por uma realidade também singular, configurada por uma subjetividade social. Tal como explicitado por Campolina (2019, p. 122),

> A compreensão das possibilidades de transformação das práticas educativas e contextos institucionais precisa superar a visão e o caráter instrumental, como também problematizar a visão fragmentada entre o individual e o social no cotidiano da escola. A dimensão subjetiva que envolve o cenário da escola nos possibilita compreender as mudanças na educação, enfocando o caráter gerador, dinâmico e singular da subjetividade dos indivíduos e grupos sociais.

A contribuição da dimensão teórica da subjetividade nos permite gerar inteligibilidade para compreender que as mudanças educativas que advêm da produção de

novidades nas instituições de educação se realizam focalizando o campo simbólico e emocional das vivências e ações dos indivíduos e dos grupos no cenário educativo. Podemos compreender que as transformações nas práticas educativas implicam, simultaneamente, processos da subjetividade que têm um papel vital na emergência e no desenvolvimento das inovações educativas. Portanto, a inovação educativa pode ser analisada também por intermédio das experiências singulares e dos processos subjetivos significativos que tornam possível sua emergência.

Sendo assim, ao enfocar os processos da subjetividade que se configuram no contexto escolar, reconhece-se que a realidade está configurada subjetivamente por múltiplos sentidos subjetivos produzidos por pessoas e grupos sociais. Como a teoria da subjetividade nos permite pensar a dimensão dos processos simbólicos e emocionais envolvidos na constituição individual e social das pessoas e grupos sociais, ela engloba os processos de subjetivação singulares da prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem que são gerados em cada contexto singular. Desse modo, os processos inovadores mobilizam subjetivamente e de forma diversa os membros individuais e coletivos do cenário educacional. Por sua vez, os atores escolares produzem subjetivamente atividades orientadas para a inovação, bem como em articulação com a forma como as mudanças são percebidas e vivenciadas ao longo do tempo.

ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO EDUCATIVA

Estudos acadêmicos e relatos de experiências são relevantes para preencher uma lacuna sobre os aspectos que constituem a emergência e o desenvolvimento da inovação educativa. Em geral, os casos analisados ilustram a complexidade de forças que atuam na implementação, que demonstram ser muito distintas uma das outras, envolvendo desde o suporte institucional, o desenvolvimento de equipes e de habilidades de ensino, até a participação da comunidade e de estudantes nos processos decisórios do cenário educativo.

Os autores Gómez, Pericacho, Rodríguez Gallego e Sanchez-Paulete (2019) apontam que discussões sobre a melhoria dos centros educacionais estão muito presentes nas agendas político-educacionais. A apropriação dos cenários educativos diante da realidade complexa existente no século XXI é um desafio da sociedade, da

educação e da ciência. Embora existam pesquisas sobre os processos educacionais nas escolas, é difícil falar sobre estratégias que sempre geram os mesmos resultados. Portanto, os dados e evidências não se destinam a gerar modelos e receitas. Pelo contrário, buscam contribuir com ideias e orientações para frutificar um debate aberto, eclético e justificado acerca de possíveis melhorias nos centros educacionais.

Mais recentemente, pode-se identificar uma iniciativa pioneira do Ministério da Educação em mapear as experiências inovadoras no Brasil. Um estudo avaliativo governamental amplo foi realizado por meio de uma chamada pública na qual escolas e projetos se apresentaram para uma seleção e foram analisados por meio de critérios específicos predeterminados. O objetivo era identificar tais inovações concretizadas nas diferentes regiões do país[2] para saber como poderiam apontar caminhos para a melhoria da qualidade da Educação Básica (EB). Essa iniciativa durou alguns anos, resultando no que se denominou *Mapa da inovação no Brasil*.

Na perspectiva avaliativa em nível macro, o estudo governamental do *mapa da inovação* feito por pessoas ligadas a universidades, organizações sociais, centros de pesquisa, órgãos de governos e escolas delinearam os critérios para o reconhecimento de escolas e outras organizações que inovam na EB. Foram cinco dimensões avaliadas de acordo com os critérios definidos. Alminhana (2018) descreve cada um dos critérios específicos: 1) gestão – trabalho em equipe na construção do projeto político pedagógico e na tomada de decisões; 2) currículo – desenvolvimento integral, produção de conhecimento, cultura e sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural); 3) ambiente – coerência entre a estrutura física e a proposta de educação inovadora; 4) metodologia – protagonismo e autonomia nas metodologias inovadoras, elaboração de projetos que partam do interesse dos estudantes e tenham impacto na comunidade; 5) intersetorialidade – criação, em rede, de estratégias que garantam os direitos fundamentais dos estudantes. Alguns critérios se correlacionam fortemente com o que a literatura científica aponta como fatores favoráveis à inovação, como as novidades no currículo e a questão da gestão. No entanto, Alminhana (2018) analisa

2 Em 2015, como resultado da avaliação, 138 organizações foram reconhecidas como inovadoras; e 40, pela qualidade de seus projetos para inovação, ainda em fase de desenvolvimento. Em 2018, o Mapa de Inovação e Criatividade elaborado pelo Ministério da Educação, juntamente com outras iniciativas, foi reconhecido por essas mesmas organizações em uma nova plataforma e criado o Movimento de Inovação na Educação. Atualmente, a plataforma no site do governo que reunia os dados das avaliações está fora do ar.

que não fica claro qual a concepção de equipe por parte dos avaliadores, ou seja, se há participação apenas do corpo docente ou de toda a comunidade escolar.

Podemos considerar que essa proposta de análise da inovação foi relevante por duas razões principais: a primeira, por ter dado maior visibilidade à avaliação de experiências gestadas e construídas pelas ações de comunidades e pessoas no enfrentamento criativo de necessidades específicas dos contextos institucionais, e a segunda, no que se refere à necessidade de promover e estimular uma discussão sobre o que a inovação revela dos problemas da educação, implicando processos de diferentes naturezas, como sociais, econômicos, políticos, culturais e subjetivos. Por outro lado, podemos atentar para a existência de obstáculos que se apresentam para essa iniciativa de caráter exploratório e avaliativo, como, por exemplo, as práticas burocráticas dominantes no setor público. As instituições e os projetos que se apresentam a essa forma de identificação, por meio de uma chamada pública, podem ter dificuldades nos trâmites para comprovação das atividades e práticas educativas inovadoras, uma vez que estas nem sempre se materializam facilmente em fatores de medidas ou em variáveis isoladas. É possível problematizar um aspecto dessa avaliação que recai sobre o perfil apreciativo e valorativo da inovação sob o ponto de vista dos critérios adotados, sendo que nem sempre há uma definição tão evidente sobre tais aspectos. Além disso, as avaliações em larga escala correm o risco de uniformização de critérios e referências que podem não captar nuances importantes para o caráter qualitativo e contextualizado dos processos inovadores.

Glatter et al. (2005) discutem uma diferença entre inovações estratégicas e inovações específicas, que estão relacionadas com o todo e a parte, respectivamente, em que cada uma tem seu valor potencial para sustentar e manter mudanças qualitativas. Para tanto, os autores abordam especificamente um projeto de avaliação de inovações promovidas na Inglaterra analisando quatro exemplos práticos, que demonstram, primeiramente, a diversidade de casos de inovação. Tais casos estão relacionados com as políticas escolares, conhecidas como Diversity Pathfinders (DP), que apoiam iniciativas locais de escolas sem necessariamente serem propostas prescritivas. Essas escolas são estimuladas a determinar suas prioridades com vistas a programar a implementação de novidades buscando as mudanças necessárias localmente. Os autores argumentam que o desafio é manejar as múltiplas inovações es-

pecíficas, utilizando os resultados mais efetivos para o desenvolvimento de políticas e de práticas, enfatizando que essas evidências devem ser acumulativas em vez de focalizarem o estudo de inovações isoladamente.

A pesquisa de Alvaréz (2005) apresenta os resultados de um programa-piloto implementado no México denominado Programa Escuelas de Calidad (PEC), com o objetivo de elevar a qualidade do serviço que se oferece nas escolas públicas incorporadas ao programa, buscando realizar melhorias na qualidade da educação por meio da democratização dos processos de decisão na escola em vários níveis do sistema. Para isso, revelaram em seus dados que mais de 10% das escolas do país aderiram ao programa, sendo que 71% delas melhoraram seus resultados nos desempenhos em sistemas de avaliação e, após o segundo ano, diminuíram também os índices de evasão. Vale destacar que o autor aponta elementos significativos para a melhoria, como o apoio de autoridades centrais e locais que, ampliando sua margem de ação para a tomada de decisões, investem em processos de capacitação, assessoramento e acompanhamento em médio prazo, e em apoio econômico extra.

De modo semelhante, podem ser destacados os elementos relacionados à continuidade da inovação e aos processos de reflexão e avaliação que acompanham sua evolução. A transformação da inovação em "rotinização" de procedimentos que buscam a manutenção do *status quo* pode ser também um elemento restritivo. Em contrapartida, quando é possível perceber a ocorrência de um processo dinâmico e contínuo de evolução da inovação, em que as transformações são refletidas de modo intenso e aprofundado pelos agentes educativos, a inovação avança e continua um fluxo, favorecendo a implementação de novidades e fomentando as mudanças (CARBONELL, 2002). Por outro lado, muitos elementos desfavorecedores são relacionados a essa dimensão. Sendo assim, emergem elementos desfavoráveis, como a rigidez dos espaços e tempos escolares, o duplo currículo, a ausência de recursos próprios para a inovação e o custo.

Hernandéz (2005) alerta para uma questão importante sobre as avaliações. O autor argumenta que as inovações educativas implementadas em grande escala reforçam a incerteza do sucesso das inovações, pois as consequências das mudanças acabam por não ser paulatinamente acompanhadas e examinadas. Nesse sentido, o foco sobre a avaliação dos modelos de inovação se torna muito forte sobre a lógica da

eficiência, intensificando a preocupação com a inovação em si mesma e desprezando as relações com outros fenômenos adjacentes que são importantes.

Desse modo, a avaliação da inovação em torno dos resultados se orienta por um modelo simplificador que não destaca a complexidade das instituições educativas, nem tampouco considera a importância das pessoas e dos grupos no segmento histórico das transformações. Grande parte das mudanças implementadas precisa analisar o contexto histórico, o papel relevante dos planejadores e executores das inovações, bem como a função essencial que os professores desempenham na realização e no sucesso da inovação.

Considerando que uma das características centrais da inovação é que se trata de um fenômeno contextual, a avaliação pode incluir um caráter descritivo relevante que considera como as novidades de fato se materializam naquele contexto. Complementando a visão descritiva, outrossim importante para a caracterização das novidades implementadas, é importante enfatizar um aspecto central e contemporâneo da inovação educativa: o caráter compreensivo e qualitativo do processo, legitimando aspectos concretos, tais como a dimensão processual histórica e subjetiva dos espaços educativos em que as inovações emergem e se desenvolvem.

O primeiro aspecto se refere à dimensão histórica e contextual da inovação, já que existe um consenso desta como um processo no qual as escolas inovadoras bem-sucedidas funcionam como comunidades que apresentam propriedades de funcionamento bem específicas, como organizações e comunidades profissionais aprendentes (GILES; HARVGRAVES, 2006). No mesmo sentido, Canário (1996) argumenta que “as práticas não se criam nem se modificam por decreto” (p. 65). Desse modo, a inovação desenvolve um percurso próprio onde a apropriação das novidades se faz de modo sustentado, dependendo, nos diferentes contextos, dos significados e das representações de grupos e pessoas. Entendendo que as escolas são organizações que aprendem visando ao propósito de melhorias, esse percurso é possível, envolvendo, por exemplo, a gestão de uma escola, a comunidade educativa e incluindo práticas de autoavaliação organizacional, bem como sistemas externos de avaliação.

Outro ponto importante é a questão do reconhecimento da mudança na inovação educativa. Rivas Navarro (2000) enfatiza como a inovação ganha significado coletivo quando se traduz em melhoria na aprendizagem e na formação dos alunos. Por

exemplo, ela pode envolver a resolução de problemas do contexto e maior satisfação na realização do trabalho docente, o que, por sua vez, poderá repercutir nos relacionamentos humanos e na possibilidade de maior satisfação por parte dos estudantes.

SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO

Percebe-se a necessidade de ampliar as orientações metodológicas nos estudos sobre a avaliação da inovação educativa. Por um lado, não se pode afirmar que haja prescrições para uma melhor abordagem metodológica, mas, por outro, a seleção de propostas de análises está relacionada às concepções dos examinadores, considerando também os recursos e o tempo disponível. Assim, a ênfase deve estar na inteligibilidade da abordagem e se ela é apropriada para responder às principais questões da avaliação (MOURÃO; LAROS, 2008)

Os estudos quantitativos e/ou comparativos desempenham papel importante para gerar uma representatividade dos tipos de inovações. Sobre os estudos qualitativos, Martins *et al* (2019) argumentam que as abordagens processuais parecem ser uma opção promissora para estudos longitudinais que buscam, por exemplo, analisar quais são e como mudam, ao longo do tempo, determinadas inovações, mas que devem ser pensados tendo por fundamento a dinâmica real do contexto institucional e social.

Sendo assim, a proposta de avaliação ora apresentada pretende ser contextualizada e aprofundada com a caracterização detalhada da inovação e dos processos adjacentes. O objetivo central da proposta reside na compreensão da inovação como um fluxo dinâmico e multidimensional (GLATTER et al., 2005). É, portanto, uma sugestão nova que visa abordar as experiências de inovação educativa em um contexto singular, com a intenção também de incluir a participação dos atores sociais na avaliação.

Sugere-se, dessa forma, uma sistematização para análise e avaliação das características do processo inovador no que se refere à sua configuração histórica, contextual e subjetiva. A proposta está orientada pelos quatro eixos descritos a seguir: 1) caracterização geral da inovação em termos de conteúdos e processos; 2) antecedentes relacionados à inovação; 3) estratégias de implementação e acompanhamento do processo inovador; e, por último; 4) caracterização das percepções e representações dos atores sobre a inovação.

EIXO 1: CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INOVAÇÃO

Essa primeira dimensão tem como objetivo gerar uma descrição detalhada do conteúdo da inovação, seguindo-se uma identificação do *foco da inovação*. Também é relevante para a caracterização explicitar os *objetivos pretendidos e as metas alcançadas* com a inovação implementada.

A análise inclui identificar *os atores envolvidos* na inovação, tais como gestores, professores, alunos e atores da comunidade escolar, pois, como enfatiza Perrenoud (2002), não pode haver inovação sem inovadores, além de distinguir os *recursos necessários para a sua implementação*. A identificação dos atores envolvidos envolve um amplo consenso acerca do papel da comunidade na abertura do contexto escolar e em sua relação com os diferentes sistemas sociais, gerando uma cultura participativa com a implicação e cooperação de agentes externos e das famílias dos estudantes. Além disso, a qualidade da liderança das pessoas nos processos de mudança é fundamental para que haja um ajuste à transformação e pode, de acordo com Fullan (2014, p. 6), tornar-se "uma força para melhorar toda a escola e os resultados que ela traz".

Além disso, pode ser feita uma análise da *fundamentação científica do caráter inovador* das novidades e ações implementadas. Sobre tal aspecto, seria importante relacionar as ideias e concepções teóricas das experiências inovadoras, favorecendo o conhecimento sobre as crenças e as finalidades da educação em função dos contextos locais, assim como reconhecer questionamentos, inquietações, conflitos e desejos que perpassam os grupos e as pessoas nos cenários educacionais em relação com a sociedade mais ampla.

As informações podem ser obtidas nos documentos da instituição e também registradas em instrumentos escritos com observações sistemáticas do cotidiano da instituição escolar ou dos contextos educativos.

EIXO 2: ANTECEDENTES RELACIONADOS À INOVAÇÃO

Essa dimensão pretende a sistematização de aspectos históricos relevantes para a compreensão da inovação proposta, sobre a qual detalhar-se-iam aspectos como: *necessidades e/ou problemas que justificam a criação de uma inovação* e *o exa-*

me do contexto para o qual foi criada.

Em relação a essa dimensão, é importante o que aponta Canário (1996, p. 65), pois, diferentemente da lógica das reformas educativas de grande porte, em que os problemas estão definidos de forma unívoca e podem ser abordados de modo sequencial e fragmentado, nas situações concretas, "as escolas são muito diversas" (CANÁRIO, 1996, p. 65). Nesse sentido, pode-se identificar de modo mais definido e particular as "situações problemáticas" que exigem diferentes ações e estratégias de solução e que se legitimam pela sua própria construção particular no contexto em que as novidades são criadas e a inovação desenvolvida.

Para a análise da inovação nessa dimensão, pode-se criar uma sistematização como uma linha do tempo, sobre a qual se situariam momentos relevantes do processo de criação e implementação da inovação, evidenciando decisões e protagonismos de pessoas e grupos, além de possíveis articulações com redes de apoio locais e situadas.

EIXO 3: ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO INOVADOR

Essa dimensão tem como objetivo analisar e elaborar uma construção sobre a dinâmica do processo de implementação e seus desdobramentos. Como informações, comtempla a *descrição das ações planejadas e dos passos desenvolvidos para implantar as novidades no contexto; a descrição das ações planejadas para acompanhar o processo de inovação e seus resultados; a descrição dos aspectos que atuam como facilitadores e limitadores da inovação pretendida; e a definição dos elementos a ter em conta para avaliação dos benefícios pretendidos*.

Acerca dessa dimensão, a implementação depende dos conteúdos da inovação, pois estes vão demandar diferentes processos e ações para a organização das pessoas na direção das intenções e dos objetivos desejados e alcançados. Além disso, há o aspecto relacionado à capacidade de sustentabilidade das escolas inovadoras em manterem projetos bem-sucedidos por um período de tempo (GILES; HARGREAVES, 2006). Nesse processo, ocorre com frequência um hiato entre as ideias inovadoras e a sua concretização (FULLAN, 2007). Dessa forma, a proposta inicial de

uma inovação educativa (por melhor que seja) não garante *a priori* seus resultados, pois intervém em processos contraditórios de caráter social dos grupos e indivíduos, além de em um processo de aprendizagem no âmbito do processo inovador. Esse entendimento como um processo diverso e imprevisível envolve o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, posto que mudança tem sempre um grau de imprevisibilidade, o que faz parte de todos os contextos onde o ser humano está.

Para a avaliação dessa dimensão, pode-se compilar e organizar informações por meio de tópicos ou temas que ajudem a explicar o desenvolvimento das ações (intencionais ou não) que cumpriram um papel significativo para a inovação educativa num contexto particular. É possível criar uma sistematização específica para o caso, sobre a qual se situariam momentos relevantes do processo de criação e implementação da inovação, identificando ações-chaves que foram pensadas e organizadas por pessoas e grupos.

EIXO 4: CARACTERIZAÇÃO DAS PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOBRE A INOVAÇÃO

Esse eixo é o mais desafiador e complexo, pois tem como objetivo caracterizar e relacionar a dimensão social, individual-subjetiva, identificando quais e como as diferentes percepções e representações dos atores e grupos se articulam com as mudanças realizadas. O foco aqui contempla a compreensão da dimensão subjetiva que envolve o cenário da escola, o que demanda um conhecimento teórico específico e aprofundado. Nesse eixo, estão articulados a avaliação pessoal e grupal dos resultados da inovação em relação ao trabalho desenvolvido pela escola; a percepção dos sistemas de relação interpessoal das pessoas e grupos na escola (professores, alunos, pais e comunidade em geral) em relação às novidades e mudanças implementadas; as representações (contraditórias e consoantes) sobre o cenário educativo, o clima emocional e os processos de liderança e resistências; a avaliação sobre a evolução da inovação em relação às expectativas da comunidade.

Sobre essa dimensão, um aspecto importante é considerar que a percepção é relativizada e contextualizada a partir das vivências dos atores escolares em relação à inovação, legitimando o caráter singular desta, bem como o ato compreensivo

de reconstrução do social. A inovação e a percepção da mudança são experiências pessoais que adquirem significados e sentidos particulares com a prática, estando vinculadas aos interesses e motivos individuais e coletivos. As mudanças, quando ocorrem, e são percebidas pelos atores escolares, não são necessariamente para melhor, pois dependem também da apreciação que os atores fazem da inovação e de sua participação no processo de implementação. Além disso, essa dimensão tem o potencial de evidenciar o caráter heterogêneo dos processos simbólicos e emocionais que circunscrevem e produzem uma realidade singular, concreta e mutável.

Para a avaliação dessa dimensão, assumem uma responsabilidade fundamental os processos de interpretação e elaboração de indicadores contextualizados para cada cenário, bem como a teoria da subjetividade e o papel ativo e criativo do pesquisador em cada cenário analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o ensaio deste capítulo pode contribuir com o campo da inovação educativa, podendo ser um recurso orientador para a análise e avaliação em contexto. Considerando as diferentes necessidades e objetivos que se pode ter com uma avaliação, a proposta sugere um aporte de análise para educadores, gestores e pesquisadores do tema. Destarte, não pretende esgotar o tema, nem tampouco a problematização acerca dos propósitos e finalidades dos processos de avaliação da inovação.

Finalmente, para este momento, parece importante frisar que se trata de uma proposta em processo de construção, de caráter qualitativo, que valoriza aspectos descritos permitindo uma caracterização mais fiel e particularizada da inovação. Além disso, pretende, como tentativa inicial, a inclusão de aspectos históricos, contextuais e subjetivos na análise, processos esses não desprezíveis para uma compreensão complexa das mudanças em educação.

REFERÊNCIAS

ALMINHANA, Clarissa Oliveira. **Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica**: entre muros, pontes e trilhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8308

ÁLVAREZ, Jesús. ¿Es posible convetir nustras escuelas en organizaciones que aprenden para mejorar? REICE – **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 442-736, 2005. E-ISSN: 1696-4713. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/551/55130142.pdf

BRASIL, Lei Nº 10.973. **Lei da inovação.** Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. 2004.

CANÁRIO, Rui. **A escola, o local e a construção de redes de inovação**. In: CAMPOS, B. P. (Org.). Investigação e inovação para a qualidade das escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996, p. 59-76.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Inovação educativa e subjetividade:** a configuração de elementos histórico e contextuais. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/10760

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. A complexidade das mudanças em educação: reflexões sobre a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roverto Valdés (Orgs.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade:** discussões sobre educação e saúde. Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 113-133.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na Educação. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: Editora E-papers. 2011, p. 31-58.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A pesquisa sobre inovação educativa no Brasil. In: **Criatividade e Inovação nas organizações**, BRUNO-FARIA, M. de F.; VARGAS, E. R; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Brasília, 2012, p. 194-210.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Fatores favoráveis à inovação: estudo de caso em uma organização escolar. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho,** Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 325-338, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v13n3/v13n3a09.pdf

CANÁRIO, Rui. A escola, o local e a construção de redes de inovação. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996, p. 59-76.

CANÁRIO, Rui; ALVES, N; ROLO, C. **Escola e exclusão social**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**. São Paulo: Artmed, 2002.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CHIAPPE, Andrés et al. Rethinking 21st century schools: the quest for lifelong learning ecosystems. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 521-544, abr./jun. 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702138. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fpyYX86cgzxpbmNYbyzDqNQ/?format=pdf&lang=en

FERNANDES, Margarida. **Mudança e inovação na pós-modernidade:** perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2001.

FULLAN, Michael. **The principal: three keys to maximizing impact**. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2014.

FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change**. London: Routledge, 2007.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Ed.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

GLATTER, Ron; CASTLE, Frances, COOPER, Deborah; EVANS, Jennifer; WOODS, Philip A. What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 33, n. 4, p. 381-399; out. 2005. https://doi.org/10.1177/1741143205056303. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143205056303

GÓMEZ, Francisco Javier Pericacho; RODRÍGUEZ, María Vaíllo; GALLEGO, Silvia Zamorano; SANCHEZ-PAULETE, Nuria Camuñas. Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. 27, v. 104, p. 568-588, 2019. https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701621. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/YrPbPPxLYzrKndhLHnDXD8v/?format=pdf&lang=es

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GILES, Corrie; HARGREAVES, Andy. **The Sustainability of innovative schools as learning organizatiopns and Professional learning communities during standardized reform.** Educational Administration Quaterly, n. 42, p. 124-156, fev. 2006. https://doi.org/10.1177/0013161X05278189. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/

pdf/10.1177/0013161X05278189

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

MARTINS, Bibiana Volkmer et al. Evolução e tendências da agenda de pesquisa internacional em inovação. **Rev. adm. empres**., São Paulo, v. 59, n. 4, p. 293-307, ago. 2019. https://doi.org/10.1590/S0034-759020190407. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/qbYTw5hswhys6X5HfN6kgJk/?format=pdf&lang=pt

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. La escuela como organización: sus possibilidades creativas y inovadoras. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 1, n. 7-8, p. 45-56, jul. 1998/ jun. 1999. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2673/2380

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-205, jul./dez. 2002. https://doi.org/10.26512/lc.v8i15. Disponível em: https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3057/2749

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina.; GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Psicologia e Educação e aprendizagem escolar:** avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTEIRO, Alcides. **O que é a Inovação Social?** Maleabilidade conceitual e implicações práticas. Dados, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, e20170009, 2019. https://doi.org/10.1590/001152582019187. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/TgyQQ73yL9qF5R3xvSS3J9L/?format=pdf&lang=pt

MOURÃO, Luciana; LAROS, Jacob. Avaliação de programas sociais: comparando estratégias de análise de dados. **Psic.: Teor. e Pesq**., Brasília, v. 24, n. 4, p. 545-558, out.-dez. 2008. https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/5XNM8wmkYw9y8yTWWHRSHYy/?format=pdf&lang=pt

PERRENOUD, Phillipe. **Aprender a negociar a mudança em educação:** novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA. 2002.

RIVAS NAVARRO, Manuel. **Innovación Educativa:** Teoria, Procesos y Estratégias. Madrid: Editorial Sintesis. 2000.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CAPÍTULO 2
DIALOGIA ENTRE A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS

Cristiano Alberto Muniz
Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

A mediação do processo de aprendizagem, segundo nossos pressupostos, constitui-se em um dos mais complexos desafios pedagógicos, uma vez que ela requer um profundo e complexo conhecimento dos saberes do sujeito que aprende, sobretudo no contexto da epistemologia da aprendizagem matemática.

Para início de nossa discussão, vamos apresentar um registro da Maria, uma menina de 10 anos de idade, deficiente auditiva, em processo de aprendizagem da divisão de números naturais numa escola pública do Centro-Oeste brasileiro. O mais interessante do que iremos inicialmente apresentar é o registro matemático de Maria. Ele é repleto de significado, tanto conceitual quanto procedimental, já que Maria não erra nenhuma operação de divisão. Acontece que seu registro, entendido como a ponta do iceberg no complexo processo de desenvolvimento cognitivo-emocional,

regularmente traçado em suas folhas de caderno de matemática escolar, não é de entendimento por parte de seus professores, dificultando a realização da mediação pedagógica, de forma a permitir o seu maior desenvolvimento.

A não compreensão por parte de seus professores deve-se ao fato de que a busca de um entendimento pela escola está alicerçada numa posição epistemológica dos docentes que não permite a eles desvelarem os esquemas mentais que estão subjacentes à sua produção. Por outro lado, a professora que ensina matemática não tem domínio da Libras, de forma que a comunicação entre professor e aluno fica prejudicada a ponto de a professora não se sentir capaz de compreender e, por consequência, de mediar o desenvolvimento algorítmico. Vale lembrar que a produção de registro é tão somente uma pequena parte do complexo processo da aprendizagem e produção do conhecimento pelo sujeito que aprende. Vamos ao registro de uma divisão de 24 por 3 feita por Maria:

24 : 3 = 8

Onde aparecia junto o seguinte registro:

9-1

9-1

3-1

7+1=8

Analisando vários protocolos de Maria, descobrimos que o algoritmo escrito por ela traduzia fielmente seu pensamento operatório sobre as quantidades numéricas formando agrupamentos de três, pois a atividade requer, para ela, saber quantos desses grupos podemos obter em 24 elementos:

24 = 10+10+4, onde, buscando grupos de 3,

10 = 9 + 1 = 3 x 3 +1

10 = 9 + 1 = 3 x 3 +1

4 = 3 +1,= 1 x 3 +1

Sete grupos de 3, mas, restando 3, mais um grupo de 3. Total: oito grupos de 3, restando 0.

Assim, as estruturas apresentadas via esquemas mentais (VERGNAUD, 1996; 1998; 2009) são qualitativamente mais ricas e complexas do que as ensinadas e cobradas pela escola, e mais, de difícil interpretação para o professor. Tal produção, assumimos, apoiados na Teoria da Subjetividade de Fernando Gonzalez Rey (2008, 2012), é traço da história da aprendizagem matemática, tanto na sua dimensão cognitiva quanto afetivo-emocional. O fato preocupante é que os professores têm dificuldade na decodificação dos esquemas de Maria e em efetuar uma análise da produção matemática da criança e, portanto, classificam-na como um sujeito com dificuldade na aprendizagem, pois não reproduz em suas produções os algoritmos ortodoxos transmitidos nas escolas e nas famílias. Vemos, então, que a aluna realiza uma atividade matemática muito mais complexa do que aquela que esperamos dela, apresentando indícios de criatividade na aprendizagem matemática. Cabe saber até que ponto os educadores estão aptos a reconhecer o alto valor educativo da produção de Maria, e, em vez de negá-lo como um "fazer matemático", deveriam valorizar essa produção como coluna vertebral da constituição de sua educação matemática, assim como o desenvolvimento de sentidos subjetivos sobre suas próprias capacidades de aprender e gerar conhecimentos.

Debruçar-se sobre a produção matemática de Maria nos mostra o quanto o pensamento matemático das "marias" e "josés" podem estruturalmente diferenciarem-se dos nossos. Mas tal diferença retira ou reduz o estatuto acadêmico de matemática da sua produção? Estamos dispostos a nos despir, e, mesmo que momentaneamente, de nos despojarmos de nossos engessamentos cognitivos e epistemológicos para acolher e, acolhendo, aceitar e valorizar tais produções matemáticas? Que formação matemática tivemos para tal acolhimento? A concepção de matemática que portamos da nossa formação nos permite conceber uma matemática na produção de Maria? São eles, marias e josés, sujeitos, seres matemáticos privilegiados, superdotados, ilhados em centros de excelência, ou estão todos eles presentes nas milhares de salas de aulas do nosso Brasil? O que temos feito desses seres matemáticos? Reconhecemo-los como tal? Que tipo de mediação realizamos em nossas escolas valorizando cada aluno no seu potencial de fazer matemática? Em que medida tais produções são reflexos da produção de sentidos subjetivos do aprender matemática dentro e fora da escola? Essas são algumas questões fundamentais de reflexão e de

discussão deste capítulo, ancorado nas contribuições da Teoria de Subjetividade de Fernando Gonzalez Rey.

A Teoria da Subjetividade (TS) (GONZALEZ REY, 2008) possibilita a ampliação da compreensão do fenômeno da aprendizagem matemática para além da análise estritamente cognitiva, ou seja, da análise microgenética das produções de registros matemáticos, o que realizamos nas últimas décadas apoiados na Teoria dos Campos Conceituais (VERGNAUD, 1998). Enriquecendo a perspectiva da análise cognitiva das produções matemáticas das crianças, a TS evidencia nessas produções seu horizonte simbólico-emocional, o que aporta uma possibilidade de explicitação das configurações subjetivas dos processos de aprender matemática. A TS avança na oferta de ferramentas relativas a métodos de produção de informação e em análises do complexo processo da aprendizagem, enquanto a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey (2005a, 2005b), numa dimensão construtivo-interpretativa, valoriza e valida a diversidade de instrumentos, considerando a relação dialógica e qualitativa sujeito-pesquisador e estabelecendo a indissociabilidade entre trabalho empírico e produção teórica.

METODOLOGIA

A epistemologia qualitativa

Apoiados em diálogos produzidos ao longo de dez meses de oficina matemática lúdica e na conversação com os sujeitos e suas respectivas mães sobre suas histórias educativas, nossa investigação relativa às crianças consideradas em situação de dificuldade matemática, como Maria, buscou compreender a produção de sentidos subjetivos na história de aprendizagem matemática das crianças em situação de risco no interior do estado de Goiás, no seio de um projeto de ação social. Além do diálogo estabelecido durante as oficinas lúdicas, coletamos, nas diversas situações, produções de registros matemáticos elaborados pelas crianças em contextos de resolução de situações matemáticas. Esses registros, somados aos constantes diálogos em contexto, permitiram a análise e a explicitação de esquemas matemáticos implícitos nessas produções que revelaram importantes elementos constituidores dos complexos processos de aprendizagem matemática. Entretanto, as análises

microgenéticas não foram suficientes para o desvelamento da complexa dimensão simbólico-emocional de significação das aprendizagens matemáticas pelas crianças. A ampliação dos espaços e dos modos de diálogo, em especial a conversação livre e não estruturada, permitiu trazer novas e importantes informações sobre os sentidos subjetivos de processos de aprendizagens matemáticas desses sujeitos ao longo de suas vidas escolares e não escolares. O diálogo com as crianças e suas respectivas mães, por meio de conversação videogravada, possibilitou uma melhor compreensão da natureza das produções e de seus significados para além da situação da atividade lúdica. As adesões, opções, negações, justificativas, procedimentos cognitivos, validações, estratégias de autorregulação da realização das atividades matemáticas encontram compreensões e explicações na produção de informações em diálogos sobre a vida. Portanto, é possível afirmar que a constituição desses seres matemáticos, assumidos como sujeitos que aprendem para além da estrita análise cognitiva de seus esquemas mentais, é real.

A valorização das produções requer mudanças nas nossas concepções de matemática, de sua produção, de sua aprendizagem, de seu valor social e formativo. Mudanças muitas vezes não elementares, que vêm, pois, de encontro a nossas formações acadêmicas. Todavia, foi justamente o debruçar-se sobre tais produções, o diálogo com as crianças autoras, a troca com colegas que nos permitiram uma discussão mais ampla, de ordem epistemológica, que trata a escola como espaço de produção de saberes e não apenas de consumo de conhecimentos escolares.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa defendida por González Rey (2002, 2014), assumimos desde o início que pesquisar é produzir conhecimento, e que a produção científica é reflexo das formas e procedimentos em que se constituem as relações entre o pesquisador e os sujeitos produtores de informação. Neste sentido, buscou-se nos procedimentos dar valor e captar produções e sentidos dos diferentes sujeitos com o recurso essencial da variedade de procedimentos de captação das ações, registros, pensamentos, sentimentos presentes ao longo de suas produções matemáticas.

Assim, nosso foco está apoiado em González Rey, na busca do confronto de diferentes produções obtidas por intermédio da diversidade de recursos e procedimentos. Nesse espaço, o diálogo entre pesquisador e sujeitos matemáticos foi a co-

luna vertebral do método, uma vez que os sentidos subjetivos das produções foram aliados à própria história socioeducativa de cada um, com suas experiências dentro e fora da escola, e aos relatos das próprias crianças e de suas mães em conversações livres e videogravadas. Após dez meses de convívio em oficinas de matemática lúdicas, tornou-se possível a captação mais qualitativa das produções matemáticas e de seus sentidos subjetivos para o sujeito e seu grupo engajados na atividade.

As muitas e possíveis posturas ante o objeto de investigação, a construção conceitual, epistemológica e teórica, assim como a postura política diante do campo de investigação, em especial perante a escola e seus agentes, determinam certamente a natureza do conhecimento em produção, bem como a constituição da relação entre a academia e a universidade.

Dentre as múltiplas possibilidades de conceber a pesquisa, tendo por base nosso interesse, nestes últimos vinte anos, em entender a natureza epistemológica da dificuldade na aprendizagem matemática na escola, buscamos compreender os processos de aprendizagem de crianças dos anos iniciais consideradas em dificuldade, especificamente na matemática escolar do Ensino Fundamental I, articulando a análise microgenética com processos metacognitivos. Tal tarefa tem requerido o desenvolvimento da pesquisa-ação com permanência constante no espaço escolar e o convívio profundo e fecundo com alunos e professores.

As pesquisas em educação, em especial no campo da educação matemática, devem de forma direta ou indireta portar contribuições que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem conceitual e procedimental dessas crianças. Assim, assumimos que a aprendizagem como um processo complexo é a nossa motivação maior para o desenvolvimento das investigações nesse campo de conhecimento, seja a aprendizagem dos alunos, dos professores ou dos seus formadores.

Ao trazermos a aprendizagem como a centralidade da pesquisa em educação matemática, de forma mais específica, estamos tratando de um fenômeno amplo, rico, complexo e, portanto, desafiador, que requer de nós conjugar rigor, criatividade e sensibilidade nos campos teórico-conceituais, metodológicos e/ou procedimental-educativos. Essa última dimensão ocorre quando consideramos que o pesquisador, estando em plena interação com os sujeitos, não deixa de ser ele mesmo educador, e que os processos da pesquisa se constituem em recursos formativos e oportunida-

des de novas aprendizagens e de desenvolvimento humano e cultural.

Ao concebermos a aprendizagem matemática como objeto de investigação, defrontamo-nos necessariamente com o desafio do binômio pensar-expressar (contexto de atividade-comunicação), visto que a aprendizagem, como processo cognitivo interno e próprio do sujeito, é parcialmente expressa pelas produções-linguagens dos alunos, sobretudo daqueles que se veem em situação de dificuldade de aprendizagem. É assim que temos as expressões dos alunos, suas produções de registros, suas falas, seus gestos tão somente como a ponta de um *iceberg* cuja parte essencial é bem maior, mais complexa e mais profunda do que aquilo que podemos captar por meio de nossos instrumentos metodológicos. Dessa forma, entre a captação de registros (gráficos, corporais ou orais) e a identificação da essência do fenômeno da produção subjetiva de conhecimento e de aprendizagem matemática, o trabalho investigativo requer um esforço intelectual do pesquisador (assim como do educador). Tais ações, nada elementares, muitas vezes fazem com que, por meio de interpretações e inferências, sejam desveladas e expressas a significação das produções dos alunos (o que está apoiado na produção de hipóteses interpretativas por parte do educador e do pesquisador), o que contribui para a compreensão do fenômeno da aprendizagem matemática.

Para tanto, associada à interpretação das produções dos alunos considerados em situação de dificuldade na aprendizagem em nossos estudos, utilizamos a análise microgenética para o desvelamento de esquemas mentais (VERGNAUD, 1996) subjacentes à produção matemática. Não existe uma busca de regularidades universais nas produções cognitivas, mas sim do que é diferente, específico, destoante e peculiar (como ocorre com Maria), com a expectativa de que tais esquemas possam apontar elementos cognitivos que nos possibilitem o desvelamento e a compreensão do processo de aprendizagem de forma particular, mesmo quando se trata de conceitos científicos universais. Procuramos, com essa análise, como nos apontam Barboza e Zanella, as singularidades na constituição de um sujeito único e, portanto, incompreendido.

> A pertinência da utilização de diferentes ferramentas metodológicas em investigações em psicologia, mais especificamente a análise de conteúdo e a análise microgenética. Constatou-se que, em pesquisas cujo foco é a cons-

> tituição do sujeito, o uso de procedimentos de análise diferentes seguindo critérios de coerência quanto à base epistemológica adotada se tornasse de suma relevância, pois permite visualizar as questões estudadas com uma atenção tanto voltada à singularidade dos sujeitos, dos processos, quanto às peculiaridades e heterogeneidade presentes em cada ação coletiva, com ênfase na crítica e contextualização da problemática pesquisada (p. 189, 2005).

Quando assumimos que a análise microgenética tem por objetivo a captação e a investigação das diferenças presentes nas produções, do que é particular de um sujeito em determinada situação de aprendizagem, reconhecemos a coerência desse procedimento, embasado no método da Teoria da Subjetividade de González Rey (2008). O que importa é a consideração da história de cada sujeito, de suas experiências culturais, do complexo processo de atribuição de significados intersubjetivos, das suas formas de apropriação de processo na construção de conceitos, de ações sobre seu mundo para validar, argumentar, aceitar e refutar ideias e verdades.

Debruçar-se sobre as produções matemáticas das crianças, estabelecer um diálogo com as autoras das ações e dos registros matemáticos em um contexto lúdico e extraescolar permitiu trocas com os alunos participantes da experiência. Tal ação favoreceu uma análise mais ampla, de ordem epistemológica, das situações lúdicas propostas como espaço de produção de saberes e de sentidos subjetivos em relação à capacidade das crianças de produção matemática, apesar de serem consideradas pela escola como discentes em dificuldade. Dessa maneira, a análise microgenética foi, diante da complexidade do fenômeno da aprendizagem, como já apontamos, associada a outros artifícios, por exemplo, ao favorecimento de processos metacognitivos – quando o aluno, na busca de comunicar e justificar seus procedimentos, estabelece uma reflexão sobre seus processos cognitivos. Presenciar, registrar e analisar tais diálogos constitui uma riqueza imprescindível no processo de compreensão da aprendizagem matemática no que diz respeito às singularidades de cada sujeito, como é o caso de Maria.

Essa simbiose entre os processos metacognitivos e a análise microgenética considerou a imperiosa participação do sujeito que aprende na produção de informações para análises no horizonte da pesquisa contributiva (BARBIER, 1996), assim

como da pesquisa qualitativa sob a perspectiva de González Rey (2002, 2014), de forma que a análise das produções dos alunos constituiu-se em um rico espaço de formação continuada no contexto da pesquisa. Portanto, o diálogo entre o pesquisador e a criança que produz matemática foi essencial no processo de produção de informações, tanto quanto a participação da criança na conversação livre (em um caso, utilizamos a complementação de frases devido ao fato de que a questão ainda não havia sido respondida) para as análises dos sentidos subjetivos de suas histórias de constituição do ser matemático.

Foi constatado, assim, que a Teoria da Subjetividade (MITJÁNS MARTINEZ et al., 2012) contribui na construção dos procedimentos da pesquisa, uma vez que a conversação livre, a partir de registros e verbalizações, pôde explicitar essências constitutivas dos sentimentos dos sujeitos em relação à matemática. A história de vida na fala das crianças e de suas mães, com foco essencial na captação da história escolar, buscou evidenciar o contexto das construções de suas representações sobre a capacidade delas de aprender matemática. Mesmo sabendo de outros instrumentos fornecidos pela teoria de Gonzalez Rey (como a complementação de frases), consideramos que o diálogo em conversação livre, durante os dez meses de convívio nas oficinas de matemática lúdica, foi um forte aliado na explicitação dos esquemas mentais. A referida estratégia permitiu a evidenciação dos conteúdos cognitivos e afetivos das produções matemáticas de sujeitos aprioristicamente considerados em situação de dificuldade matemática, por não terem reconhecidas suas produções numa perspectiva dos sentidos subjetivos do fazer matemática, visto que o que prevalece na escola e no currículo são os processos universais inquestionáveis de verdade única.

Para Mitjáns Martinez, a investigação sobre os processos subjetivos da criatividade impõe desafios de ordem do método, na medida em que

> [...] as potencialidades personológicas para a criatividade não se expressam necessariamente de forma geral e imediata no comportamento; podem aparecer de maneiras muito diversas em nível individual, exigindo assim diagnóstico e estimulação diferenciados, procedimento esse que constitui um desafio à educação atual (1997, p. 144 e 145).

Acrescentamos à constatação da autora que tal desafio não é exclusivo do educador, mas também do psicólogo e de todo pesquisador que assume os processos subjetivos criativos como objeto de investigação. A autora ainda identifica em suas contribuições que a captação de tais processos requer um esforço, um investimento tanto na própria captação da atividade quanto dos processos comunicacionais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 1986). É assim que a ideia do sistema atividade-comunicação ganhou importância neste estudo, como no caso de Maria, revelado no início deste capítulo, uma vez que ambos se constituíram em um binômio indissociável e devem ser fortemente considerados não só na produção de informação quanto nos processos interpretativos da análise.

INFORMAÇÕES: INDÍCIOS DE CRIATIVIDADE MATEMÁTICA

Este estudo aponta que o indicador de criatividade matemática é inversamente proporcional à assimilação de algoritmos escolares aprendidos na escola. Parece, assim, que a possibilidade de criatividade matemática está associada mais à ideia de "*naïf*", natural, ingênuo, mais comumente encontrada no termo "arte *naïf*". Mas, neste estudo, nas observações e reflexões sobre as capacidades dessas crianças, observamos que a não apropriação de esquemas mentais fechados, rígidos, validados institucionalmente, ou seja, a ideia de um sujeito autoral em seu processo pessoal de aprender, constitui uma das primeiras possibilidades de reconhecimento de possibilidade de construção de algo que não está *a priori* posto, estabelecido. Somente nessa perspectiva poderemos considerar a imagem teórica da criança como sujeito de sua aprendizagem: A "naïficidade" dos processos de aprendizagem matemática, como a de Maria, a ausência de determinadas aprendizagens, pode ser a garantia de um "espaço vazio" que permitiria ao sujeito a construção de procedimentos ainda não estabelecidos em grupo social ou em sua história. Isso se constitui em um efetivo objeto de investigação para estudos futuros sobre a criatividade na aprendizagem matemática na infância.

Mas, para que isso ocorra durante a criação de procedimentos considerados como criativos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997), o sujeito não pode estar desprovido de todo tipo de conhecimento matemático, ao contrário, o estudo aponta para a existên-

cia de ação cognitiva, e a possibilidade de produção efetiva de procedimentos requer que o sujeito que aprende matemática:

- tenha certo desenvolvimento da linguagem matemática, não apenas para a comunicação e validação dos procedimentos, mas, sobretudo, para dar sustentação à atividade mental na produção do pensamento (VIGOTSKI, 1995), de forma a permitir-lhe engendrar conceitos e ideias que delineiem um fio condutor mental, o que, neste estudo, denominamos, apoiados em Vergnaud (2009), de esquema mental. O esquema não se produz cognitivamente no vazio, mas embasado num mundo de significantes e significados sem o qual não há produção de esquema. Mas, se na história cognitiva do sujeito já existe um esquema que ele considera válido para produzir solução à situação dada, aí também não há esperança de se identificar produções inéditas, uma vez que, em vez de o sujeito se mobilizar na produção de um novo esquema ainda não disponível em seu repertório cognitivo, ele captura e aplica mecanicamente um esquema já validado no meio acadêmico;
- apresente um desenvolvimento conceitual que garanta a construção de teoremas em ação cognitiva na busca de soluções matemáticas. Assumimos a hipótese de que sem a aquisição de conceitos minimamente estáveis não há como produzir novos procedimentos, fazendo com que a construção de conceito pelo sujeito apareça como um dos elementos primeiros para a geração de novos e inéditos esquemas mentais na atividade matemática (é assim que Maria nos mostra que tem um excelente nível de desenvolvimento não só dos conceitos do número quanto da divisão). Mas, se estamos de acordo com Vergnaud (2009) e com Vigotski (1995), que afirmam que o conceito é produção do sujeito, e num processo pessoal de conceitualização associado ao de produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2012), cremos, assim, que podemos ter variações nas formas de apropriação e de interpretação do conceito em contexto (que Vergnaud (2009) denomina de conceito em ato), permitindo variações na produção de teoremas em ato, redundando na variação de procedimentos e esquemas mentais. No nosso entender, essa variação de esquemas mentais pode gerar possibilidade fértil de criatividade matemática, em

especial no Ensino Fundamental I, ainda um rico campo de investigação científica para a educação;

- se aproprie da situação-problema inserindo o contexto-situação à sua própria vida constitutiva, interpretando e dando significado coerente à sua história cognitiva, trazendo para a nova situação um esquema previamente validado ou, verificada sua ineficiência, abandonando-o, desconstruindo-o, adaptando-o, contrapondo-o a novos procedimentos, pois são processos que podem evidenciar novas formas de trato da matematização. Para os educadores matemáticos, assim como para os matemáticos, esses são processos denominados de Modelagem, ou seja, a passagem da situação do real para o construto matemático definindo um algoritmo resolutivo;
- produza registros orais e escritos, tanto como forma de tratamento de produção da solução como de comunicação dos processos utilizados e localmente validados. Se o procedimento enquanto esquema mental não for propriamente criativo na perspectiva da produção sociocultural, poderemos encontrar nas formas de registros indícios de criatividade, uma forma de produção não encontrada na literatura matemática. Mas, em se considerando a criança em processo de construção de sua aprendizagem, vemos como a configuração subjetiva dos procedimentos impostos pela escola, diante de um sujeito produtor de significados, acaba por revelar uma produção que não podemos considerar como erro, mas que nos aponta o quanto o sujeito está a ressignificar processos impostos, inserindo nossas perspectivas de assimilação reelaborante do conhecimento escolar da matemática quando insere outros conhecimentos. Nesse sentido, a produção de registro de Maria é uma aula magistral.

Assim, o registro matemático não consegue, muitas vezes, revelar processos criativos, uma vez que tais produções manifestam, segundo Vergnaud (1996), apenas parcialmente os esquemas mentais de uma atividade psicológica bem mais complexa do que aquela que podemos compreender a partir da leitura interpretativa e das análises dos registros. Portanto, isso demonstra o quanto é importante a construção do diálogo

embasada nos registros para a explicitação de tais processos na busca de indícios de criatividade. Para tanto, o sujeito que aprende, no ambiente de aprendizagem, deve:

- apresentar processos de autorregulação para qualificação da produção matemática, de forma a autoavaliar e autogerenciar os processos cognitivos diante da qualidade e validação que o sujeito epistêmico deseja no que se refere aos seus objetivos (cognitivos, sociais e afetivos);
- desenvolver discurso argumentativo, apoiado ou não nos registros produzidos para validar ou refutar ideias e procedimentos. O poder de argumentação, enquanto atividade matemática de convencimento de que um fato ou um processo seja matematicamente verdadeiro, pode vir a ser uma rica fonte de criatividade matemática quando o sujeito articula conceitos de diferentes subcampos matemáticos, quando transfere esquemas de outras situações para esse novo contexto, quando amplia conceitos para que ele possa produzir com qualidade um procedimento para a nova situação posta.

O que questionamos é até que ponto a escola aceitaria tais produções criativas como produções matemáticas institucionalmente válidas (ou negaria a produção de Maria como conhecimento academicamente válido e importante para seu desenvolvimento), já que fogem e se distanciam da formatação clássica daquelas verdades enquanto processos matemáticos presentes nos currículos da escola, assim como nos currículos das formações dos professores. Esse questionamento reporta-nos a uma escola que valoriza a quantidade de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de processos divergentes no fazer matemática no contexto didático-pedagógico.

Antes de apontarmos para elementos que podem vir a constituir procedimentos criativos na produção matemática na infância, devemos assumir que dois contextos nos distanciam da possibilidade de processos criativos na aprendizagem matemática:

- a aquisição da linguagem formal da matemática – há pouca margem de possibilidade de diversificação no que diz respeito à construção do número, por exemplo. Na aquisição do número enquanto código científico, há de se respeitar suas regras historicamente constituídas, tais como o agrupamento decimal, o valor posicional e os símbolos para registros

(algarismos). Não há como assumirmos a possibilidade de variação nessas estruturas, com o risco da não garantia de uma comunicação matemática das quantidades e, em especial, da não capacidade de desenvolvimento de procedimentos operatórios eficientes;

- um ambiente permeado pelo ensino-aprendizagem de algoritmos matemáticos fechados, estáticos, numa educação heteronômica (distante da autonomia moral e intelectual) na qual não cabe ao aluno a construção ou o questionamento sobre seus significados, na qual se reproduz algoritmos ensinados sem a apropriação dos significados dos procedimentos, e em que aprender as operações e a resolução de problemas constitui-se na aquisição de ritos formais em que aprender é realizar, de forma obediente, as etapas mecanicamente transmitidas pelo professor. Fugir desse rito implica erro e, portanto, na escola, passível de punição. Nesse contexto psicológico, não há como se conceber a possibilidade de constar a presença de estímulo à criatividade matemática, e mais, o aprender distancia-se da possibilidade do aluno motivado pela produção diversa da matemática, pois essa diversidade associa-se ao erro-punição, geralmente desenvolvendo sentido subjetivo negativo-aversivo à matemática, num campo de conhecimento em que temos de realizar coisas, ritos desprovidos de significados e de pouco valor para nosso desenvolvimento cognitivo e emocional.

Ao assumirmos, distante desses dois contextos, a possibilidade de criatividade nos processos de aprender e produzir matemática na escola (e fora dela), encontramos como cerne dos processos de criatividade o contexto de resolução de situações-problema. Ou seja: o espaço epistemológico da produção de conhecimento matemático ao longo da história da civilização sempre se deu justamente como forma de superar desafios na resolução de situações que se configuravam como um problema, situações para as quais não tínhamos soluções aprioristicamente elaboradas e que nos lançaram na aventura cognitiva de testar, rever, aplicar conceitos, transferir esquemas previamente validados para novas situações, o que nos levou à necessária desconstrução e a avanços conceituais e procedimentais.

Essa aventura, resolver situações-problema, não é fenômeno estritamente cognitivo, uma vez que o sujeito em situação de problematização tem de acreditar na sua condição psicológica de superação, tem de acreditar que pode atuar não somente no campo de suas produções já estabilizadas, mas no seu espaço potencial. Nesse processo simbólico-emocional está a base da ação do sujeito, de sua produção de sentidos subjetivos como ser capaz de superação, de avanço, de aprendizagem de novos conceitos e novos procedimentos para dar conta de situações tanto mais amplas quanto mais complexas.

A resolução de situações-problema não é aqui pressuposta como um produto, mas como processo complexo e de permanente desenvolvimento, implicando diferentes atividades cognitivo-emocionais, produções simbólico-emocionais, cada uma com sua função e contribuição, tanto na produção diversa do fazer matemática quanto na possibilidade de apresentar indícios de criatividade matemática. São elas:

1. **apropriação da situação-problema**: trata-se de um processo de assimilação reelaborante da situação, associando ao novo a sua própria história cognitivo-emocional, na medida em que a situação toma significado a partir das experiências prévias do sujeito por meio da associação com situações e resoluções anteriormente vivenciadas. Assim, como cada sujeito tem uma história única, própria e diversa, as formas de apropriação, de assimilação da situação-problema são diversas, podendo gerar, por certo, diversidade nas apropriações matemáticas da situação, o que leva à possibilidade de diversidade no processo de matematização da situação, denominado pelos matemáticos de processo de *modelagem* (BURAK; MARTINS, 2015). Esse processo constitui-se no estabelecimento de um modelo teórico-matemático para uma situação da realidade. Tal modelo, fruto da modelagem, é sempre um afastamento da realidade concreta, implicando necessárias rupturas, associando aos conceitos matemáticos elementos abstratos, simbólicos, distantes da realidade material, fruto da capacidade de abstração da mente humana. Nesse sentido, modelagem é a produção de uma outra realidade, uma realidade abstrata, conceitual, porém homomorfa à realidade materialmente constituída. Nessa produção, podemos encontrar diversidade nos processos de proposição de resolução, mobilizando distintos conceitos ou

relacionando-os de forma diversa, o que pode ser garantia, já no processo de apropriação da situação-problema, de processos criativos por intermédio da diversidade da história cognitivo-emocional de cada sujeito;

2. **desenvolvimento dos procedimentos**: se não há aprioristicamente um algoritmo resolutivo disponível no acervo cognitivo do sujeito, há de se produzir procedimentos na busca da construção da solução da situação-problema dada. Nessa busca, encontramos a ideia de "invariantes operacionais" proposta por Gérard Vergnaud (2009), que são os conceitos e teoremas em ação, as verdades localmente validadas por meio das quais o sujeito levanta hipóteses, testa, revê, replaneja, mobiliza processos de autorregulação. Nessa aventura de organizar e coordenar diferentes ações cognitivas a partir de quadros de representação (aritmético, algébrico, geométrico, topológico etc.), há a possibilidade de uma ampla chance de apresentar diversidade, de desenvolver processos resolutivos onde reinaria uma fonte inesgotável de criatividade matemática. Isso ocorre quando, no contexto da aprendizagem matemática, o ambiente educacional se caracteriza não pela aplicação mecânica de algoritmos previamente transmitidos para serem tão somente usados nas situações de aplicação, mas onde impere um contexto didático-pedagógico de investigação matemática (SKOVSMOSE, 2001). Essa investigação requer uma ação criativa para novos procedimentos ainda não disponíveis nas capacidades cognitivas do sujeito. Nesse processo, os erros – em sua dimensão matemática – são fundamentais como base de construção de novos conhecimentos e de diversidade. Os erros são, muitas vezes, tradutores dos processos ensaiados, revistos, bloqueados, os quais traduzem a diversidade do fazer matemática. No contexto da aprendizagem escolar matemática, tais erros devem ser não escamoteados ou escondidos, mas, ao contrário, valorizados, comunicados, debatidos como forma de compreensão dos processos mais criativos do pensar e do produzir matemática;
3. **produção de registros**: a produção de procedimentos matemáticos e a mobilização de conceitos estão sempre apoiadas na mobilização de representações em suas formas mais diversas. A semiótica tem papel im-

portante na discussão das diferentes possibilidades de representações e significações dos conceitos matemáticos. A diversidade nos processos de produção de registros matemáticos pode ser fonte importante de criação matemática para além da produção de procedimentos operatórios. Ou seja, dois ou mais procedimentos podem estar traduzindo um mesmo esquema mental, mas as formas distintas de representação podem ser consideradas por nós, também, como possibilidade de criatividade matemática. Isso fica evidente ao interpretarmos a produção de Maria: formar grupos de três elementos. Assim, não somente as estratégias e as formas de coordenar ações cognitivas geram processos criativos, mas também as estratégias de registros podem ser consideradas como criatividade matemática. Isso pode ser considerado teoricamente como inovador, se levarmos em conta que, via de regra, a criatividade está estritamente assumida nas formas de engendramento das operações e na realização dos algoritmos matemáticos. A utilização de multilinguagem, como corporal-gestual, oral, gráfica, pictórica, ou de linguagem e escrita formal, pode traduzir formas criativas de comunicar os pensamentos matemáticos. Vale ressaltar que essas produções de registros, antes mesmo de sua função de comunicação-validação, devem servir de apoio, de ferramenta cognitiva para a construção da forma de pensar, de articular ideias, conceitos e procedimentos. Assim, desde o início, os registros, em suas formas mais variadas, apresentam-se como estratégia de apoio à construção do pensamento matemático na resolução de problemas, o que, muitas vezes, é negligenciado pela escola no contexto da aprendizagem matemática, onde são valorizados somente os registros formais, especialmente em forma de equações. Dessa forma, os registros acabam por serem ferramentas na construção de processos mentais dinâmicos;

4. **processos de argumentação-validação-prova**: para além dos processos de apropriação, de construção de uma solução e formas de registros, o complexo processo de validação diante de um grupo, diante do outro, mesmo que as etapas anteriores não sejam criativas, pode revelar capacidades inovadoras de sedução, de convencimento e de institucionalização de

> procedimentos operatórios. Esse processo pode ser oral, gestual, pictórico, gráfico ou linguagem escrita (o que desde já revela que esses quatro elementos se influenciam mutuamente). Os processos diversos e criativos podem estar ricamente presentes na forma de o sujeito comunicar suas ideias, seus processos de produção, de autorregulação e de validação. Assim, se há um momento de validação interna na atividade matemática, quando o sujeito confirma para si a validade matemática de sua produção, há o momento de sua validação social, que requer a comunicação para uma segunda pessoa, que implica necessária e desejavelmente um processo de metacognição, ou seja, de explicitação, de tomada de consciência sobre as formas de organização dos processos de resolução. Esses processos podem revelar capacidades cognitivas criativas, com o foco essencialmente nas formas de comunicação matemática, de validação, de convencimento da validade das produções num ambiente permeado pelo poder. Mais que isso, esse processo pode ter como finalidade a institucionalização de novo procedimento como válido em sua comunidade que, ao seguir regras socialmente validadas, consegue apresentar novas formas de produção de solução para uma dada classe de situações-problema.

Uma atividade matemática pode apresentar indícios de apenas um desses elementos, assim como de dois ou mais. Caso a atividade de aprendizagem matemática apresente todos os processos citados acima, podemos considerar como Criatividade Integral, ou seja, quando o sujeito é capaz, desde a apropriação até a validação-prova, de apresentar formas inovadoras de produzir matemática. Na nossa construção conceitual-teórica, esse é o tipo de criatividade matemática presente na produção de Maria.

Ao longo dos aproximadamente dez meses de atividades, foi notório o engajamento de todas as crianças nas atividades propostas, mesmo quando as tarefas matemáticas eram vistas como desafio, buscando sempre dar respostas, assim como validar processos e respostas, que podemos considerar como expressões das subjetividades individuais e da subjetividade do espaço social. Quando tivemos algumas

situações de isolamento de uma criança durante uma atividade ou um conflito entre elas, isso ocorreu porque:

- elas não se viram em condições de produzir uma resposta válida à situação matemática dada no contexto;
- a produção matemática gerou uma questão de poder dentro do grupo de crianças participantes, atiçando o quadro de disputas (poder) acerca das capacidades de realização da atividade matemática, assim como em relação à aproximação junto ao pesquisador.

Dessa forma, estar em atividade matemática é motivo de être avec (estar com) e de ser reconhecido diante do grupo e do pesquisador como sujeito social, não abrindo mão do direito à participação e de sua valorização de forma ampla.

Por exemplo, houve um momento de apresentação do sentido subjetivo da matemática realizado no Centro de Atividades que se assumia como “brincar de matemática”, apesar das dificuldades que a disciplina apresenta, sobretudo nas aulas de matemática na escola. As demais crianças revelaram perceber uma nítida diferença entre a matemática ensinada na escola (sem significado) e no Centro de Atividades (lúdica e com produção de significados, o que foi frequentemente expressado por elas pelo fato de o pesquisador “explicar bem”).

Esse engajamento nas atividades matemáticas no Centro de Atividades deveu-se, entre outros fatores, a que as crianças viam o ambiente permeado por uma energia lúdica. Sendo assim, cabe nessas reflexões finais questionarmo-nos em que sentido o ambiente foi considerado lúdico.

Nossas análises nos levam a conceber a ideia de que as atividades tinham significado lúdico não apenas porque foram estruturadas a partir de jogos, mas também porque:

- as situações propostas tinham significados para as crianças, sejam dentro de contextos de jogos, sejam atreladas a situações de vida cotidiana;
- o ambiente era permeado de constante diálogo;
- havia o respeito e a garantia da realização da atividade de cada um, ou seja, que cada um realizasse suas próprias experiências;

- o ambiente favorecia as trocas mútuas entre os participantes, com aprendizagens solidárias;
- havia um constante uso de materiais concretos, de recursos pedagógicos para além dos jogos: matérias de contagem, materiais estruturados, calculadoras, instrumentos culturais (como fita métrica);
- havia liberdade de produção de registro, com o uso de multilinguagem, variando da utilização do corpo (uso dos dedos para contagem e realização de operações) até algoritmos formais escolares;
- existiu um constante e variado apoio na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem matemática oral-escrita, como foi o caso da construção do SND (Sistema de Numeração Decimal) quase durante todo primeiro semestre de pesquisa;
- foi identificada a validação diante do grupo de procedimentos matemáticos diversos, valorizando a diversidade no pensar, no produzir e no registrar a atividade matemática;
- houve o atendimento de forma indistinta das crianças, pois em momento algum foram fornecidos ao pesquisador aspectos da aprendizagem escolar e do desenvolvimento delas. O lado positivo de o pesquisador não saber desde o início das dificuldades de aprendizagem de cada sujeito possibilitou que tratasse todos igualmente e acreditasse que todos tinham iguais condições de aprendizagem e desenvolvimento, cada um em sua caminhada. Isso fez com que todos se engajassem nas atividades e que cada um à sua maneira revelasse no processo dificuldades quanto às potencialidades de forma diversa e significativa, permitindo ao pesquisador apoiar cada um naquilo que se requeria em sua situação, com produções matemáticas que acabaram por redundar em aprendizagens e desenvolvimentos diversos, sem produção de rótulos, preconceitos e estigmas;
- foi utilizada multilinguagem para propor situações matemáticas sem que necessariamente elas ocorressem por meio de um enunciado escrito. A utilização de multilinguagem, configurada por meio de gestos, situações de dramatização-simulação, materiais concretos, oralidade, desenhos e textos, esteve presente nas diferentes etapas das produções matemáticas,

a saber: proposição, construção de solução, comunicação e validação. Esse é um aspecto que diferencia bastante as experiências matemáticas escolares, as quais são fortemente apoiadas em resolução de problemas sem significado cultural e oferecidas por meio de enunciados em textos escritos, o que pode, desde o princípio, ser uma dificuldade para quem está no início do processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permite a ampliação da concepção de sujeito que aprende matemática em dupla dimensão: sujeito produtor de esquemas mentais e sujeito produtor de sentidos subjetivos, ambas as dimensões fortes e mutuamente imbricadas ao longo da história social da constituição psicológica da criança.

A análise dos esquemas mentais, produzidos em situação de matemática lúdica, traduz significativamente o processo de conceitualização matemática dessas crianças, assim como aponta para os processos de apropriação-interpretação e para formas de representação da produção matemática, revelando a importância do binômio significante-significado durante as produções de registros e diálogos orais. Assim, para o estudo desses esquemas, foi fundamental a construção dos diálogos estabelecidos com base nas produções dos registros matemáticos.

A análise da produção de sentidos subjetivos foi possível a partir da ampliação do processo de diálogo via conversão com o sujeito e sua mãe como importante cenário social para a construção de informações acerca da história de aprendizagem das crianças participantes, sobretudo revelando o quanto a história de vida, os sonhos, as esperanças, a escolaridade, as emoções, as frustrações e os desejos são fatores preponderantes para a construção do tecido de um complexo sistema de configurações subjetivas, demonstrando como cada um se vê como produtor de saberes matemáticos e como percebe sua capacidade de aprender matemática, o que nos leva a aproximar o conceito de sujeito, de produção subjetiva, à noção de ser matemático.

Enfim, este estudo constituiu-se no desafio de um mergulho inicial na Teoria da Subjetividade como possibilidade de ampliar a compreensão de cada criança como ser matemático, como produtora de sentidos subjetivos num sistema simbóli-

co-emocional que extrapola em muito as relações com a escola e com o professor, mas cujo desvelamento mínimo mostra-se fundamental para a qualificação da práxis pedagógica voltada à promoção da aprendizagem matemática.

O objetivo geral a que nos propusemos de analisar os significados, os sentidos subjetivos e os possíveis indicadores de criatividade nas produções de esquemas mentais matemáticos de grupo de crianças em situação de risco foi, portanto, atingido com a participação delas, inicialmente consideradas em dificuldade de aprendizagem, o que nos anima a buscá-los em outros grupos, com investigações análogas, mas com maior aproximação dos respectivos professores que ensinam matemática.

Quanto aos objetivos específicos, no que se refere à constituição de um espaço lúdico na comunidade local para crianças em situação de risco, foi realizado como previsto, criando e propondo um largo conjunto de atividades matemáticas lúdicas para as crianças do Centro de Atividade do Cras (Centro de Referência de Assistência Social), favorecendo grande produção oral e escrita no processo de matematização, que se constituiu como base inicial de nossas análises microgenéticas.

A identificação de indicadores de criatividade matemática ficou muito limitada em relação a algumas crianças em função do baixo nível de desenvolvimento da alfabetização matemática destas, que apresentavam dificuldades de expressão escrita e oral de seus processos de pensamento. Tal situação requereu o desenvolvimento de um semestre de atividades voltadas ao processo de numerização, de apropriação da linguagem matemática, seja para apoiar a construção do pensamento de esquemas mentais, seja para que elas pudessem explicitar e comunicar seu pensamento matemático. Mesmo assim, podemos encontrar justamente nas crianças julgadas com maiores dificuldades em conteúdos matemáticos escolares alguns primeiros indícios de criatividade em situações de estruturas multiplicativas. Isso nos leva a crer que podemos encontrar, em certos casos, com determinados limites, a não aprendizagem de conhecimentos matemáticos escolares como uma via de possibilidade para garantir a construção e a comunicação de processos mais espontâneos e não engessados nas lógicas formais impostas pela escola e, quase sempre, desprovidas de significados.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **La recherche-action**. Paris: Anthropos, 1996.

BARBOZA, D.; ZANELLA, A. V. Integrando análise de conteúdo e análise microgenética em pesquisas no campo psi: a constituição do sujeito como foco. **Psico**, Porto Alegre, UFRGS, v. 36, n. 2, p. 189-196, maio/ago. 2005. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1389/1089

BURAK, Dionísio; MARTINS, Márcio André. Modelagem Matemática nos anos iniciais da Educação Básica: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Ensino de C&T**, Curitiba, v. 8, n. 1, 2015. http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v8n1.1925. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1925/1982

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: LiberLivros, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em Psicologias**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Ideias e modelos teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. (Org.). **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alinea, 2014.

GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTINEZ, Referência ao conceito de sistema atividade-comunicação. In: **La Personalidad – su educación y desarrollo**. Habana, Editora Pueblo, 1986.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber livros, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina, **Criatividade, Personalidade e Educação**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

VERGNAUD, G. O que é aprender? In: MUNIZ, C.A.; BITTTAR, M. (Org.). **A aprendizagem matemática na perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2009, v. 1, p. 1-93.

VERGNAUD, G. “Concepts pragmatiques et scientifiques dans le fonctionnement et le développement des schèmes”, in 2è **Congrès pour la recherche socio-culturelle**, Genève, publié par L’Université de Genève, 1996.

VERGNAUD, G. “Qu’est-ce que la pensée ?” dans les actes du Colloque : **Qu’est-ce que la pensée ?** Suresne, Laboratoire De Psychologie Cognitive et Activités Finalisées, Université Paris VIII, pp. 1-21, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensée et langage**. Paris: Medissor Ed. Sociales, 1995.

CAPÍTULO 3
APRENDIZAGEM CRIATIVA DA LEITURA E ESCRITA

Luciana Soares Muniz
Universidade Federal de Uberlândia
Albertina Mitjáns Martínez
Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Como se expressa a criatividade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita? O que implica para o aprendiz a emergência da criatividade nesse tipo de aprendizagem? No presente capítulo, temos como objetivo apresentar a concepção de aprendizagem criativa desenvolvida por Mitjáns Martínez (1997; 2001; 2002; 2004; 2008ª; 2008b; 2012ª; 2012b), pautada na Teoria da Subjetividade de González Rey, como processo da subjetividade humana, bem como destacar a expressão e a significação desse tipo de aprendizagem complexa no processo de aprender a ler e a escrever (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Diante desses aportes teóricos, em uma perspectiva cultural-histórica, vivenciamos o desafio de efetivar uma pesquisa de caráter inédito (MUNIZ, 2015) que visa compreender a expressão da criatividade como processo complexo da subjetividade

humana na aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Nossa pesquisa marca uma importante contribuição ao campo da leitura e da escrita ao ampliar as possibilidades de entendimento desse tipo de aprendizagem para além dos aspectos técnicos e instrumentais, ao compreender a complexidade que envolve um tipo de aprendizagem mais complexa, como a aprendizagem criativa, e seus impactos para o aprendiz (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Em um país com altas taxas de analfabetismo como o Brasil, em que ainda vivemos a realidade do não aprender a ler e a escrever até os 8 anos de idade, cabe a nós perguntar: por que a aprendizagem criativa da leitura e da escrita? Em que esse tipo de aprendizagem pode contribuir com o desenvolvimento da criança? Em uma breve tentativa de refletir sobre tais questionamentos, podemos inferir que a aprendizagem criativa, do ponto de vista teórico que assumimos, é a base para um aprendizado que se efetiva e se alonga para as diversas ações em distintos contextos. É um tipo de aprendizagem que se alinha aos estudos que apresentam como a criança aprende ao experienciar, ao trocar, ao refletir, ao criar (FERREIRA et al., 2018).

Aprender criativamente a ler e a escrever está alinhavado com a qualidade com que a pessoa utiliza esse aprender na vida, com o quanto transcende o que está posto e com a produção de ideias novas que impactam suas experiências e até o contexto da ação. Tudo isso envolve compromisso, responsabilidade, autoria, protagonismo, dedicação do estudante à sua vida escolar. A criatividade, aqui, não é algo que simplesmente brota do nada, ou mesmo uma condição inata ao ser humano, ou ainda relacionada àqueles estudantes que se diferenciam de outros pelo modo de se vestirem ou mesmo por suas produções artísticas, que se destacam diante do contexto vivenciado. Tais elementos podem estar presentes na complexa teia que compõe a expressão da criatividade, mas não a definem por si só. No presente trabalho, buscamos destacar como a criatividade emerge diante das experiências vividas no contexto de aprender a ler e a escrever, trazendo as características desse aprender por intermédio de um dos estudantes de nossa pesquisa (MUNIZ, 2015; MUNIZ, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EXPERIÊNCIA DE LER E ESCREVER

A expressão da criatividade na aprendizagem constitui nossa direção de trabalho profissional, de investigação e nossas inquietações, o que nos remete a assumir um arcabouço teórico capaz de compreendê-la como processo complexo, dinâmico, marcado por mudanças, movimentos e pelo desenvolvimento do aprendiz. Do amplo campo teórico sobre o tema da criatividade, optamos por um referencial que a compreende como processo complexo da subjetividade humana e que permite dar visibilidade a uma diferenciada e significativa forma de aprender: a aprendizagem criativa. Para isso, elegemos as construções de Mitjáns Martínez (1997; 2001; 2002; 2004; 2008a; 2008b; 2012a; 2012b), que tem suas bases na perspectiva histórico-cultural, e, dentro dela, a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003; 2004; 2005; 2008a; 2011a; 2014).

A subjetividade, de acordo com González Rey (2012; 2017), pode ser entendida como uma nova e complexa forma de compreender o funcionamento psicológico humano, seja social ou individual, nas condições da cultura. O autor aponta para uma concepção de cultura como sendo a memória subjetiva da humanidade, que representa uma história em processo, nutrida continuamente pelas novas produções subjetivas de cada geração (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). O conceito salienta o caráter gerador dos indivíduos e grupos, de como eles, por meio de suas produções subjetivas, transcendem as influências imediatas do contexto da ação.

A partir da compreensão da subjetividade, é possível entender a aprendizagem para além de seu aspecto instrumental, com a possibilidade de entender como a pessoa utiliza suas operações na aprendizagem voltadas à produção de novas ideias, às operações e aos problemas (GONZÁLEZ REY, 2008a; 2009). Em nossos estudos (MUNIZ, 2015; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), temos compreendido que o operacional, em tipos de aprendizagem mais complexa, como a aprendizagem criativa, aparece subjetivado pela implicação emocional da pessoa.

Com base no arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey, Mitjáns Martínez (1997; 2000; 2004; 2008a; 2008b; 2012a) tem se dedicado há quase duas décadas a estudar o tema “criatividade”, compreendendo-a como processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individu-

al e subjetividade social. Mitjáns Martínez (2008b, p. 120) destaca que a criatividade se produz a partir de "[...] contextos e situações concretos, como expressão da articulação sujeito-contexto, ou seja, na confluência dos recursos subjetivos do sujeito e das características e demandas da situação em que está inserido". Em pesquisas realizadas e orientadas sobre criatividade com base na Teoria da Subjetividade, Mitjáns Martínez (1997; 2004; 2008a) avança na definição da categoria aprendizagem criativa como uma forma complexa de aprender caracterizada por processos específicos que a conformam.

Aprender criativamente diferencia-se de outros tipos de aprendizagem, principalmente pelo tipo de produção do aprendiz, pela forma como a novidade e o valor se expressam nessa produção no que se refere à transcendência do dado, assim como pela configuração dos processos subjetivos que a constituem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Como um tipo de aprendizagem complexa, a aprendizagem criativa não é algo simples e comum nos contextos escolares, muitas vezes dominados pelas aprendizagens caracterizadas pela reprodução e memorização das informações (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b). Ela é a forma como a criatividade se expressa em um campo específico de atividade humana: a aprendizagem.

Considerando os aspectos acima, Mitjáns Martínez (2008a; 2012a; 2012b) enfatiza que a criatividade pode se expressar na aprendizagem mediante a articulação de, no mínimo, três elementos: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado. Esses três elementos, na sua articulação, são os aspectos que definem e diferenciam a aprendizagem criativa de outros tipos de aprendizagem, como a aprendizagem reprodutiva e a aprendizagem compreensiva (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a; 2012b).

O conceito personalização da informação foi elaborado por González Rey e Mitjáns Martínez (1989) como contribuição para pensarmos uma nova e diferenciada forma de relação da pessoa com a variedade de informações que enfrenta no seu dia a dia, entre elas aquelas fornecidas no contexto escolar. Entende-se por informação personalizada aquela que, devido à implicação emocional da pessoa, é "transformada", singularizada e se integra a configurações subjetivas, constituindo um importante recurso subjetivo a ser utilizado em situações bem diferentes daquelas em que a informação originalmente foi objeto de atenção. Tais autores destacam que nem toda

informação se personaliza, por isso é comum, especialmente no contexto escolar, que muitas informações sejam esquecidas, que "funcionem" de forma efêmera ou não possam ser utilizadas na situação em que foram apresentadas.

Essa relação do estudante com a informação ou com o conhecimento não se estabelece de forma passiva, mas é caracterizada pela **confrontação com o dado**, com a possibilidade de problematização das mais diversificadas informações, atribuindo-se valor ao caráter questionador e também transgressor que configura a categoria sujeito e tornando-a essencial para uma aprendizagem criativa. Confrontar-se com algo é se colocar reflexiva e intencionalmente diante de situações vividas e, de alguma maneira, questioná-las.

É uma verdadeira empreitada marcada pelo movimento de busca diante das constantes curiosidades, das dúvidas e dos questionamentos que se tem diante da informação. Implica colocar-se como pensante ante o que se é discutido ou mesmo apresentado com o intuito de estabelecer relações, conexões, processo que envolve reorganizar, modificar, na culminância da **geração de algo novo que vai além do dado**. Gerar uma ideia que vai além do que está posto é uma característica da aprendizagem criativa, que rompe com a noção de que aprender é apenas reproduzir ou compreender.

É o pensamento como processo subjetivo que permite ao aprendiz, no envolvimento com o que está aprendendo, ser capaz de produzir ideias diferenciadas e "novas", mesmo que esse novo não adquira um valor social significativo, mas um valor para o seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, o novo pode se expressar, dentre outras possibilidades, em forma de alternativas, hipóteses e modelos sobre o objeto do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b).

Em confluência com as características supracitadas em nossos trabalhos de pesquisa com estudantes em processo de alfabetização (MUNIZ, 2015; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), temos ressaltado a **relação lúdica** como mais uma das características da aprendizagem criativa. Esta foi definida por nós como a relação pessoal, espontânea, gratuita, investigativa e voluntária da pessoa com a aprendizagem. Relação essa que possibilita a evasão da vida real pela consciência de um faz de conta, de poder ousar nas produções e exceder as experiências vividas pela criação de regras próprias e de um cenário imaginário. Destacamos, a seguir, alguns elementos que marcam a relação lúdica da criança com a aprendizagem criativa da leitura

e da escrita: a) relação completa, voluntária, próxima, instantânea e investigativa; b) relação de comunicação – forma investigativa; c) criação de um cenário imaginário próprio; d) criação das próprias regras.

Compreendemos que na aprendizagem criativa da leitura e da escrita estão presentes processos que envolvem o jogo e o brincar na singularidade de cada caso. Elaboramos intrincadas conexões da relação lúdica com a aprendizagem criativa, e, dentre os vários autores que tratam do tema, nossa base teórica incidiu naqueles em que o lúdico não é dado pela especificidade da atividade do jogo em si, mas pela relação que se estabelece com qualquer atividade (BENJAMNIN, 2002; BROUGÈRE, 1998).

Destacamos a proximidade com as elaborações de Huizinga (1999), que define elementos essenciais que caracterizam uma atividade como lúdica: a) uma atividade voluntária, em que a liberdade constitui um fator fundamental; b) o caráter desinteressado, gratuito, que favorece uma evasão da vida real e a consciência de estar fazendo de conta; c) o isolamento e a limitação que se processam em campos delimitados de maneira material ou mesmo imaginária, deliberada ou espontânea; e d) uma ordem específica e absoluta.

C. Muniz (2010) aponta uma interessante discussão sobre a questão da produtividade na atividade de jogo, considerando-a um elemento importante para a definição deste. Para o autor, o jogo é improdutivo em termos materiais, ou seja, em algo que se concretiza materialmente, porém é produtivo na ordem psicológica dos jogadores. Para nós, há produtividade no jogo e a situação lúdica constitui um processo subjetivo que, na aprendizagem da leitura e da escrita, pode ter produtividade material também, que estaria dada na processualidade da ação de criar, assim como pode assumir um processo de desenvolvimento subjetivo que não necessariamente se materializa em produto.

Em consonância com Vigotski (2009), destacamos dois elementos das marcas da brincadeira na criação infantil: a) o caráter instantâneo da criação da obra pela criança, ou seja, de realizar de forma intensa e de uma só vez a sua criação; e b) a ligação com o interesse e a experiência da criança. O caráter inventivo do aprendiz é enriquecido pelas suas experiências da vida cotidiana, sendo por elas orientado (KISHIMOTO, 2011). É nessa perspectiva que consideramos que, nas elaborações escritas, a criança brinca ao registrar (BARBATO, 2008; COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

A aprendizagem criativa se organiza mediante processos subjetivos diversos, dentre os quais podemos destacar a imaginação, pela possibilidade que apresenta de favorecer a transcendência da realidade e a geração de algo novo que, em alguma medida, vai além do dado (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; GONZÁLEZ REY, 2014). A imaginação e a fantasia têm sido destacadas em diferentes trabalhos (CRAFT, 2005; MORAES; TORRE, 2004; EGAN, 2009; SILVA, 2012) como elemento essencial para a aprendizagem e para a expressão da criatividade. Mitjáns Martínez (2014) enfatiza que a imaginação é constitutiva da aprendizagem criativa e pode se expressar, no mínimo, de duas formas: a) vinculada à produção e geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado; e b) como elemento funcional da personalidade, em que não apenas participa das configurações criativas relacionadas à aprendizagem criativa, mas se expressa no funcionamento subjetivo mais geral.

No processo de geração do novo, tanto na aprendizagem criativa quanto na aprendizagem compreensiva, a imaginação aparece como um processo de produção da pessoa, seja vinculada aos processos de compreensão, seja vinculada ao processo de transcender o dado. A imaginação tem um papel importante na forma de compreender o dado e mesmo na possibilidade de ir além dele, sendo, nesse segundo aspecto, elemento constituinte da aprendizagem criativa, como já mencionamos anteriormente (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017a).

Além disso, a aprendizagem criativa não está apenas relacionada com o uso do que se aprende em diferentes contextos, mas com a forma como essa aprendizagem possibilita/promove/favorece novas aprendizagens. Podemos exemplificar tal assertiva pelo próprio processo de aprendizagem criativa da leitura e da escrita, em que uma criança começa a fazer tentativas de leitura das regras de um jogo, de um livro de histórias para contar para um irmão e de se sentir inserida no contexto cultural do qual participa.

A aprendizagem criativa da leitura e da escrita pode ser conceitualizada como uma forma complexa de aprender, expressão da subjetividade humana que se caracteriza pela emergência da condição de sujeito na experiência de aprender, na confluência das quatro características anteriormente definidas, que são: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) geração de ideias próprias e novas que transcendem o que está posto; d) relação lúdica com o aprender.

Em nossas pesquisas (MUNIZ, 2015; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), temos compreendido como a emergência da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita se organiza em seu caráter sistêmico, e não como processo pontual em um ou outro elemento do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a abrangência que esse aprender tem nas relações do aprendiz com:

a. o contexto de aprendizagem – reconhecimento de ser esse um espaço-tempo a ser explorado em suas potencialidades para contribuir com a aprendizagem;
b. as produções – com expressões escritas, orais, pictóricas em um processo articulado de autoria e empreendedorismo que implica esforço, dedicação e energia do aprendiz. Elas estão associadas à reflexão, à imaginação, à curiosidade e ao caráter investigativo;
c. os conteúdos curriculares – associados a uma postura problematizadora, questionadora diante dos conteúdos, considerados não como verdades absolutas, mas como possibilidades de novas inserções e novas elaborações;
d. a utilização dos materiais escolares – com a abertura para novas possibilidades de suas funções, como a própria criação de cadernos para registros pessoais;
e. a avaliação e autoavaliação da aprendizagem – vinculada à responsabilização do aprendiz pelo acompanhamento da própria aprendizagem e desenvolvimento;
f. o trabalho pedagógico em geral – expressa em uma relação aberta e problematizadora diante do que é proposto no contexto escolar;
g. os sistemas de atividades-comunicação – envolvendo tanto as relações entre professor-estudante e entre estudante-estudante, assim como da criança com o livro, com as atividades propostas e com um outro imaginário. Ela se expressa em um clima comunicativo-emocional de troca de ideias, de defesa do próprio ponto de vista e de flexibilidade para mudanças.

Em distintos trabalhos, González Rey (1991; 2001; 2004; 2008a; 2008b) ressalta a importância de a leitura se constituir como configuração subjetiva do desenvolvimento[3], trazendo alguns pontos essenciais para serem cuidados no contexto escolar, vinculando a leitura para a criança com: a) o interesse por algo particular; b) a necessidade de ler; e c) os conteúdos que resultem instigantes para ela. Dentre os aspectos ressaltados pelo autor como processo de desenvolvimento da subjetividade no campo da aprendizagem da leitura e da escrita, estão os processos de imaginação e fantasia, entendidos sem diferenciações, "[...] uma vez que todas as construções fantasiosas sempre são imaginativas" (GONZÁLEZ REY, 2014).

No exemplo da leitura como configuração subjetiva do desenvolvimento, González Rey (1991; 2001; 2004; 2008a; 2008b) ressalta que, nessa atividade, pelo que representa culturalmente, a criança pode gerar sentidos subjetivos diversos com base nas experiências de seu cotidiano. A leitura pode se configurar como uma configuração subjetiva do desenvolvimento quando a criança se implica ativa e emocionalmente nessa atividade e quando se constitui em uma fonte de produção de novos sentidos subjetivos que, integrados em novas configurações subjetivas, mobilizam a criação de novos recursos subjetivos. Esse exemplo da leitura como configuração subjetiva do desenvolvimento nos mostra a importância potencial que esse aprendizado tem para o desenvolvimento da criança, aprendizado esse que vai além dos aspectos intelectuais que dela participam, em que a implicação emocional ocupa um lugar central.

Pela sua complexidade constitutiva, a aprendizagem da leitura pode constituir um importante momento de desenvolvimento da subjetividade, uma vez que, em função da forma como se produz para algumas crianças, pode favorecer o desenvolvimento tanto da condição de sujeito como de recursos subjetivos, dentre os quais podemos citar: segurança, autoconfiança, possibilidade de estabelecer relações de comunicação com os pares etc. Em um mesmo momento da vida, podem coexistir diferentes configurações subjetivas do desenvolvimento. Para a criança, os pais, a aprendizagem da leitura, os irmãos e o jogo, dentre outros tipos de atividades e relações, podem assumir valor significativo, capaz de mobilizar e formar parte da constituição de novos recursos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2004).

3 Em outros trabalhos (MUNIZ, 2015; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), destacamos o desenvolvimento da subjetividade no processo de aprender criativamente a leitura e a escrita.

Temos conferido ênfase à aprendizagem como produção subjetiva se organiza no campo da experiência, porém não como uma relação linear, mas como uma produção subjetiva do aprendiz diante do que vive, tendo em vista o caráter gerador da pessoa. Dessa forma, queremos marcar no presente capítulo o termo experiência como um elemento essencial, pois é nela que se efetivam as produções de sentidos subjetivos e em que a criatividade pode emergir na aprendizagem. Da experiência participam, em sua complexidade, elementos que se inter-relacionam pelo caráter gerador da pessoa, dentre os quais estão: a ação da pessoa, os sistemas de atividade-comunidade, o contexto social de forma geral, dentre outros elementos.

González Rey (2011b) destaca a importância do termo *experiência* sob dois aspectos principais: a) ela sempre acontece como processo de vida atual; e b) transcende as dicotomias interno e externo, assim como ação e subjetividade. A experiência é a organização da expressão humana na diversidade de processos que a acompanham e está sempre associada à configuração subjetiva da ação. Por isso, a experiência é sempre curso, movimento, devir. A experiência nunca é uma expressão da realidade em sua forma exata, mas uma configuração subjetiva do vivido, sendo que "[...] as coisas na experiência humana só existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência, e não por aquilo que possam representar dessa experiência. Essa é a realidade do humano" (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 41).

Aprender criativamente a ler e a escrever implica a possibilidade de viver uma experiência subjetiva, trazendo a ideia de que ler e escrever são produções da pessoa que aprende e não uma réplica do real que se internaliza. A experiência subjetiva se caracteriza pelas possibilidades que reúne de alternativas subjetivas que não se limitam ao simbólico, como reificação da linguagem escrita e oral, mas em unidade com as emoções geradas na ação, constituindo-se como processo da subjetividade humana.

Na aprendizagem criativa da leitura e da escrita, encontramos o encantamento, o estranhamento, problematizações e a busca por novas possibilidades de aprender. Há um envolvimento gratuito da pessoa com linguagem escrita, como, por exemplo, ao empreender ações que envolvam, dentre outras possibilidades, a elaboração de histórias, de escritas espontâneas sobre suas experiências; a busca de confecção de materiais para registros próprios, tais como diários e cadernos, movimento em que a

ação de ler e escrever se organiza em meio à imaginação, reflexão e geração de ideias; e ações que, em alguma medida, se direcionam a ir além do que é posto ao aprendiz.

METODOLOGIA

A epistemologia qualitativa e o método de investigação

Apoiamo-nos na *epistemologia qualitativa*, conforme desenvolvida por González Rey (2005; 2009; 2011c), como método investigativo. A epistemologia qualitativa fundamenta o estudo da subjetividade sob a perspectiva histórico cultural, baseando-se em três princípios (GONZÁLEZ REY, 2005): no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, tomado não como apropriação linear de uma realidade, mas como produção de modelos compreensivos sobre esta; no caráter do singular como instância de produção do conhecimento científico, em que a produção científica é sempre uma produção singular de um indivíduo histórico, concreto e social, sendo, portanto, uma obra sempre aberta, inacabada, em curso; e na pesquisa como processo dialógico, que oportuniza expressões da subjetividade dos participantes e integra a subjetividade do pesquisador.

Assumimos o compromisso construtivo-interpretativo de produção de conhecimento na pesquisa, o que implica o caráter simultâneo que as informações advindas dos instrumentos utilizados assumem e o processo interpretativo do pesquisador. A interpretação se organiza como processo gerador de indicadores, como unidades essenciais da informação construídas pelo pesquisador e que favorecem a rota reflexiva do curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Na pesquisa, acompanhamos três casos de estudantes ao longo do 1º ano e em todo o 2º ano Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de ensino de Uberlândia. Optamos por manter os nomes fictícios que foram utilizados em nossa investigação para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, que envolveu familiares, estudantes, professores, colegas de sala e outras pessoas que atuavam na escola.

OBJETIVO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com o objetivo de pesquisa de compreender como a criatividade emerge na aprendizagem da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança (MUNIZ, 2015; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), o estudo de caso de Gabriel fez uso, dentre outros, dos instrumentos abaixo:

a. dinâmica conversacional – propicia a expressão do participante a partir de temas favorecedores de diálogos;
b. diário de ideias (MUNIZ, 2020) – espaço de produção espontânea da criança. Consiste em um caderno em branco que acompanhou os participantes da pesquisa durante todo o seu acontecer;
c. oficina de leitura e escrita – espaço-tempo para criações a partir de situações que envolvem leitura e escrita;
d. montando minha história – registro por meio de diferentes formas de expressão (desenho, escrita, colagens, entre outros) que envolvem a temática "história de vida";
e. mapa do tesouro: espaço lúdico para o registro do percurso que envolve a aprendizagem até o encontro do tesouro de aprender a ler e a escrever.

O CASO GABRIEL

Imagem 1: Produção de Gabriel a partir do instrumento "Montando minha história" – 2013.



Fonte: MUNIZ, 2015.

Gabriel era filho caçula de uma família de dois filhos e morava com seus pais e o irmão mais velho. Ele adorava desenhar e assistir ao telejornal com o pai. Gabriel era alegre, amigo de todo mundo, prestativo e sensível. Tinha cabelos bem pretos e pele branca. Sua mãe trabalhava como assistente de limpeza em um hospital e seu pai era pedreiro. No decorrer da pesquisa, sua mãe adoeceu e precisou ficar afastada definitivamente do trabalho, passando a experienciar a maior parte do tempo em casa, e seu pai ficou desempregado. Em casa, Gabriel dispunha de livros e jogos, com os quais gostava de passar boa parte de seu tempo livre. No período extraescolar, fazia natação e se envolvia com seus desenhos e brincadeiras. Pela análise documental, identificamos que sua história escolar indicava ser ele um estudante dedicado, educado, responsável e tímido. Em sala de aula, Gabriel demonstrava envolvimento com a leitura e a escrita e uma aguçada curiosidade por esse campo de aprendizagem.

EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE GABRIEL

A aprendizagem da leitura e da escrita de Gabriel se constituiu em sua complexidade e singularidade por características de aprendizagem que a qualificam como uma aprendizagem criativa, um processo subjetivo configurado por sentidos subjetivos e configurações subjetivas[4]. No processo construtivo-interpretativo, identificamos que a criatividade na aprendizagem de Gabriel se expressou pela personalização da informação, pela confrontação com o dado, pela produção de ideias próprias e novas que transcendem o inicialmente posto e pela relação lúdica. Identificamos também que na aprendizagem da leitura e da escrita a criatividade emergiu de forma sistêmica ao envolver de forma geral os múltiplos processos que subjazem à aprendizagem. Para o presente capítulo, optamos por apresentar, de forma separada, cada característica que compõe a aprendizagem criativa da leitura e da escrita, as particularidades de cada uma delas, para contribuir com a compreensão do leitor. Porém, é importante destacar que as características são processos que ocorrem de forma simultânea e inter-relacionada.

4 Sobre o processo de constituição da aprendizagem criativa de Gabriel como um processo subjetivo, indicamos outros trabalhos (MUNIZ, 2015; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019) em que desenvolvemos o tema em profundidade, tendo em vista que, no presente capítulo, buscamos trazer os elementos e as características da aprendizagem criativa da leitura e da escrita de Gabriel.

PERSONALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Em nossas observações em sala de aula, identificamos que Gabriel **personalizava seu próprio processo de ler e escrever, vinculado à relação com as atividades propostas**. Ele nem sempre prestava atenção às explicações da professora e gostava de observar a estrutura da atividade para poder criar uma forma própria de fazê-la. Além disso, não começava a atividade imediatamente ao recebê-la, mas a observava primeiro e depois fazia tentativas de leitura para descobrir o que era para ser realizado. Ele também ficava atento à forma como os colegas desenvolviam a atividade. Interpretamos que Gabriel não necessitava copiar dos colegas, mas se sentia instigado ao ver as diferentes possibilidades de realizar uma mesma atividade, o que o inspirava em suas criações próprias. O trecho abaixo pode ilustrar nossas construções:

> Diário de ideias
>
> Gabriel: *Eu fico olhando os menino* lá na sala e aí eu já sei como que eu vou fazer minha tarefa. Aí eu fico pensando que o GATO que a tia pois na tarefa gosta de leite e tem pêlo macio.

Pressupomos que Gabriel também buscava, de forma autônoma, o significado das palavras. Podemos ilustrar nossa construção pela forma como, no primeiro ano, diante de uma atividade de cópia da lousa de palavras com a letra C, ao terminar a escrita das palavras, ele colocou-se, espontaneamente, a conversar com os colegas sobre os significados delas. Processo esse em que a personalização lhe favorecia empreender novas ações de diálogo com o outro. Podemos exemplificar nossa elaboração a partir da descoberta por Gabriel do significado da palavra ARTE, o qual o mobilizou ao registro de palavras por meio de desenho, o que pode ser ilustrado por uma de suas falas: "*Já que arte é o que todo mundo pode fazer, eu consigo fazer quando eu desenho e agora vou fazer quando eu inventar palavra. Vou fazer mais arte na minha casa agora, um tanto de desenho meu. Aí eu vou fazer uma palavra e um desenho dela*" (Diário de ideias).

Nesse processo de personalização das palavras, Gabriel também criava um novo formato para as letras do alfabeto. Ele se dispunha a novas ações que geravam mudanças em seu modo de vida, uma vez que passou a se interessar pela observação de traçados de letras em diferentes locais, assim como buscava descobrir novas

palavras e seus significados. Isso lhe demandava um olhar mais atento aos lugares que frequentava com seus familiares. Gabriel utilizava o que aprendia em situações cotidianas, favorecedoras de novos processos de comunicação com seus familiares. Estes o apoiavam e também passaram a dedicar tempo aos momentos de saídas com Gabriel para descobertas de novos traçados de letra. Nossa elaboração pode ser exemplificada por uma das falas de sua mãe:

> Momento informal
>
> Mãe: *Gabriel olha tudo que é palavra na rua. Antes ele nem se interessava. Mas agora é diferente. Ele quer ver como é que escreve e aí quer saber o que significa. Quando eu sei eu falo. Teve um dia que era DMAE*[5] *e aí eu expliquei da água pra ele. Ele não parou de falar que precisava limpar os bueiros por causa da chuva. Quando chove ele já fica preocupado.*

A partir da expressão de Gabriel para o instrumento "Mapa do tesouro", interpretamos que a aprendizagem dele estava conectada ao seu cotidiano, que envolvia suas experiências em diferentes contextos sociais, trazendo o universo das mídias, dos lugares que tinham nomes registrados para propagandas, dentre outros elementos que compõem a cultura experienciada pelo estudante. Sua aprendizagem de algumas palavras se efetivou pela sua curiosidade de observação de escritas em caminhões, supermercados e em outros lugares.

Nas dinâmicas conversacionais no decorrer da atividade "Mapa do tesouro", Gabriel relatava com detalhes os espaços sociais que vivenciava e como a escrita ia fazendo parte de sua aprendizagem como um processo de pertencimento nas relações com os outros. Cada palavra que ele lia ou escrevia era um desencadeador de novas elaborações e da busca por outras descobertas comformando um processo capaz de favorecer diferenciadas ações de Gabriel vinculadas à qualidade de vida. Essa construção pode ser exemplificada por um momento, no 2º ano, em que realizava uma produção de texto com a temática "Dia do trabalhador", em que disse: "*Mas pedreiro não parece nada com grama. Eu vou ter que usar outra palavra aqui. Eu vou colocar aqui cimento*". Após a escrita do seu texto, Gabriel falou com um colega: "*Agora eu vou aju-*

5 O Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE é o órgão responsável pela captação, tratamento e distribuição de água, bem como pela coleta e tratamento do esgoto sanitário da cidade.

dar meu pai a fazer uma lista do que ele usa pra trabalhar e aí eu vou juntar tudo pra ele levar pro serviço e vai ficar bem mais fácil. Tem dia que ele nem sabe onde está a pá".

Interpretamos que a personalização do seu próprio processo de escrita e leitura engendrava-se na possibilidade de Gabriel atuar com o saber em diferentes contextos, com impactos na vida. Havia nele um posicionamento como sujeito perante sua aprendizagem orientado à mudança em seu modo de vida, e essa ação intencional o direcionava na busca de novas ações em seu cotidiano.

Havia, em Gabriel, um movimento de **personalização dos conteúdos** trabalhados no cotidiano da sala de aula e outros que faziam parte de seu cotidiano. Como exemplo, apresentamos um dos momentos do 1º ano em que a professora Melissa trabalhava com o tema água a partir de uma história. Gabriel observou atentamente o livro e a própria história. No momento do recreio, notamos sua preocupação com o desperdício de água nos bebedouros: "*Que coisa chata! É tanta água indo embora*". Mediante seu interesse, Gabriel passou a pegar livros na biblioteca da escola com a temática água e a conversar mais com sua mãe sobre o sistema de tratamento de água e esgoto da cidade.

Em um processo investigativo de ação de cuidar do meio ambiente, ele não apenas começou a observar os colegas desperdiçarem água, como passou a conversar com eles sobre isso e a reduzir o tempo de seus banhos, o que pode ser ilustrado por uma de suas falas: "*Eu tomo banho e aí eu fecho o chuveiro pra passar o sabonete. Depois é só abrir e terminar*" (Diário de ideias). Foi importante perceber como as informações personalizadas começaram a fazer parte da vida do aprendiz, com impactos em seu modo de vida, configurando novas ações, relações, curiosidades e interesses.

Além disso, havia, em Gabriel, uma forma de personalização dos conteúdos curriculares voltada para a integração destes. Chamou nossa atenção a sua busca por estabelecer associações entre o que aprendia em diferentes conteúdos curriculares, como Matemática, História, Geografia, Ciências e Português. Não havia para ele uma distinção entre os conteúdos, o que pode ser exemplificado por uma de suas falas:

> Dinâmica conversacional
>
> Gabriel: *A tia já deu essa palavra FAMÍLIA lá no caderno que tem História. Agora está aqui pra gente separar a sílaba (risos). A gente era pra estudar tudo junto. Aquele dia que fiz a conta de 5+2 que deu 7 eu pensei assim, nossa*

> *eu já tenho sete anos e aí eu fiz um desenho e escrevi uma história do dia do meu aniversário só que foi no outro caderno.*

Tal integração dos conteúdos curriculares em uma forma personalizada causou impactos na vida de Gabriel. Podemos exemplificar nossa construção com uma de suas falas: "*Eu vou no supermercado com a minha mãe e olho os nome dos produto e tem o preço e eu já sei somar e lê. Eu falo pra minha mãe a marca que é mais boa de preço e aí a gente sabe o nome. Antes eu nem sabia e só olhava o preço. Eu já fiz uma lista pra ajudar minha mãe*" (Diário de ideias). Gabriel personalizava os conteúdos como uma forma de criar oportunidades de utilizar o aprendido com implicações para apoiar o outro.

CONFRONTAÇÃO COM O DADO

Gabriel não participava muito oralmente em sala de aula, mantendo mais um diálogo com ele mesmo em sua própria atividade e com os colegas. Essa relação comunicativa com a atividade foi assistida pela **confrontação com suas próprias produções**, que expressavam o caráter reflexivo do pensamento na ação de aprender criativamente, como ressaltado por González Rey (2012), e demonstrava uma relação positiva com o erro no processo de aprender.

Foram vários os momentos em que observamos Gabriel sussurrando ao realizar uma leitura e uma escrita, mesmo após já ter concluído sua atividade, em um processo de questionar sua própria produção. Interpretamos que a confrontação estava associada à reflexão sobre a própria escrita, assim como com a revisão autônoma de sua própria produção. Podemos exemplificar nossa construção com o que ocorreu em um momento na "Oficina de leitura e escrita" em que, ao escrever uma palavra que havia inventado, disse para ele mesmo: "*SOM – SOM, agora é BRA – BRA – BRA, qual é o B na cursiva? Ah, já sei. Então fica SOMBRA-DOR-DOR, SOMBRADOR. Já fiz a palavra, mas parece que o R tinha uma curva diferente*". Havia em Gabriel o interesse pela escrita a ser aprendida e não o simples registro de uma palavra.

Interpretamos que esse processo de confrontação participava de um modelo hipotético em andamento em que a dúvida era algo constante nas ações de ler e

escrever e envolvia se confrontar com suas produções e negociar consigo mesmo uma maneira de encontrar respostas, de buscá-las de forma autônoma para suas próprias dúvidas.

São processos articulados à forma de estabelecer relações entre sons e letras, outros relacionados à própria relação da escrita com a forma visual da letra, assim como relações entre a forma como culturalmente falava e a escrita das palavras. Isso pode ser exemplificado pela observação de um jogo em grupo, no 1º ano, em que Gabriel e os colegas formavam a palavra TUCANO com as letras do alfabeto móvel, que ficou assim: ONACUT. Gabriel observou a palavra formada parecendo não estar satisfeito. Então disse: "*Tem alguma coisa errada. Não está certo isso*". No momento em que colocava o dedo sobre cada letra, ao descobrir que a palavra formada estava invertida, ele sorriu e disse: "*Ah, eu sabia que TUCANO estava errado. A gente fez o começo no fim (risos)*". Em outros momentos, Gabriel se confrontava com sua própria forma de falar e com a escrita das palavras, o que pode ser exemplificado por meio de sua escrita da palavra CHOCOLATE, em que ele disse: "*A tia escreve CHOCOLATE e é com l. Nossa! Eu só falo assim (risos). Eu vou ter que mudar e escrever assim agora*" (Observação).

Nas leituras que realizava, entrava em um diálogo com o próprio texto, e, a partir de suas próprias ideias, buscava transcender o escrito. Ele se confrontava com as ideias dos textos e também com as suas próprias no intuito de gerar uma opinião própria, ou seja, interpretamos que ele realizava inferências sobre o lido e mantinha uma relação com a escrita e com a leitura considerando-as não como verdades absolutas ou mesmo como processos diretivos de suas ações, mas como possibilidades para formar sua própria opinião. Dentre diversas informações que subsidiam nossa construção, mostramos o momento em que Gabriel realizava a leitura de uma atividade em sala de aula do 1º ano, na qual constava: "Noé é o leão do zoológico. Ele vive na jaula". Com base na leitura do texto, Gabriel falou para o colega André: "*Que coisa feia. Se eu fosse fazer uma história eu colocava o leão na floresta. Pra que colocou ele aqui na jaula?*"

Na relação com os colegas, Gabriel procurava estabelecer um diálogo em que demonstrava flexibilidade ao expor suas ideias e ouvir os posicionamentos dos colegas. Era extremamente exigente consigo mesmo, apresentando sua opinião sobre o que lia e também sobre o que escrevia, mas gostava de ouvir e conversar com os

colegas para tentar descobrir novas formas de poder olhar para uma mesma situação. Essa relação de troca se apresentou como um processo de **confrontação com as ideias dos colegas**.

Pressupomos que Gabriel utilizava a prática de contar ao outro o que aprendeu em busca de novas ideias. Podemos exemplificar tal construção com um momento de observação em sala de aula em que a professora Melissa, do 1º ano, leu uma história denominada: "A caminho da escola". Após ouvir atentamente a história, Gabriel levantou o dedo e esperou sua vez para falar, porém outros colegas falaram primeiro, até que o momento do recreio chegou e Gabriel não pôde participar oralmente. No entanto, foi no recreio que observamos como ele procurou os colegas para conversar sobre o livro. Pela importância de tal exemplo, citamos a seguir o diálogo de um de nossos momentos de observação:

> Gabriel: *Eu já vi um bondinho no filme Rio. Eu queria andar de bondinho, eu acho que deve balançar muito lá em cima.*
>
> Fábio: *Eu quero é andar de cavalo. Deve ser tão legal.*
>
> Gabriel: *Mas eu também acho que tem outro jeito de vim pra escola. É de avião.*
>
> Fábio: *Que que isso? Está doido. Não dá não.*
>
> Gabriel: *Por quê?*
>
> Fábio: *Ah, sei lá. É bem grande e onde vai parar aqui?*
>
> Gabriel: É mesmo. Mas se fizer uma pista aqui perto até que dá.

PRODUÇÃO, GERAÇÃO DE IDEIAS PRÓPRIAS E NOVAS QUE VÃO ALÉM DO DADO

Gabriel respeitava a opinião dos colegas e também modificava suas próprias ideias durante os diálogos que ocorriam no cotidiano da sala de aula. Para ele, trocar ideias com os colegas o favorecia a **produzir e gerar ideias próprias e novas que transcendiam sua própria ideia**. Mediante a confrontação, Gabriel trabalhava com suas ideias iniciais por intermédio de processos de comunicação consigo mesmo e com o outro, que lhe permitiam manter, modificar ou mesmo transcender a ideia inicial.

Podemos exemplificar nossa construção com um momento em sala de aula, no 1º ano, em que Gabriel realizava uma atividade de desenhar e escrever sobre sua brincadeira preferida. Ele estava concentrado em sua atividade, quando um colega lhe perguntou qual a brincadeira que ele tinha escolhido. Gabriel falou que gostava de jogar bola. Naquele momento, o colega explicou que só joga bola na rua ou na quadra, o que fez com que Gabriel ficasse pensativo sobre sua produção. Ele havia começado a fazer o seu desenho representando uma quadra de futebol, quando disse ao colega: "*Eu acho que a gente pode jogar em todo lugar. Eu vou fazer um jogo de bola na floresta*". O diálogo com o colega lhe possibilitou momentos de reflexão sobre sua ideia inicial e favoreceu novas formas de ver e experienciar imaginativamente a própria ação de jogar bola. A prática de trocar ideias com o outro sobre o que aprendeu auxiliou-o na busca de novas ideias.

Interpretamos que havia autoria em suas atividades, permitindo a ele a expressão própria de suas ideias, o que demandava reflexão e envolvimento. A criatividade se expressava na forma como Gabriel se imbuía na criação de uma produção própria que estivesse para além de suas experiências, como exercício de sua autonomia e com responsabilidade pela sua criação. A imaginação de Gabriel funcionava como um processo que demandava profunda implicação emocional e favorecia transformações de situações experienciadas em novas formas de experiências, capazes de gerar novas emoções e o sentimento de realização pessoal perante sua produção.

Essa construção pode ser exemplificada por uma de suas falas após a conclusão da atividade citada anteriormente: "*Eu senti até o vento da floresta (risos). Jogar na floresta é mais alegre, a gente vê os animais e até chuta as folhas do chão. Parecia que eu estava lá*". Compreendemos que há um funcionamento do **novo em seu caráter gerador de novas possibilidades de geração de novidade**, uma vez que Gabriel, além de um registro que envolveu o novo que transcendeu sua ideia inicial, produziu novas experiências imaginárias, produtoras de diferentes sensações e emoções.

Inferimos que a produção de ideias próprias e novas, que vão além do dado, também estiveram presentes na relação de Gabriel com as **atividades propostas**. A forma como se relacionava com as atividades era expressa pela procura de maneiras pessoais para realizá-las, favorecidas pelo seu envolvimento como sujeito da ação. Podemos exemplificar nossa construção com uma atividade realizada com o dicio-

nário em sala de aula, em que a professora Flávia, do 2º ano, disponibilizou modelos de dicionários diferenciados para cada estudante. Ela pediu para a turma procurar o significado da palavra TOGA e Gabriel demonstrou curiosidade em conhecer todo o dicionário. Ele descobriu as bandeiras dos países no final do livro e mostrou encantamento por elas, dizendo: "*Nossa, que legal! Tem até do Brasil? Eu quero conhecer todos os países. Eu vou desenhar essa bandeira aqui no meu caderno e vou escrever o nome do país*. *Eu vou fazer uma lista de lugares que eu quero conhecer. Um roteiro de viagem (risos)*" (Observação). Em seguida, Gabriel chamou o colega André e lhe mostrou suas descobertas, na busca de contar ao outro o que aprendeu.

A ação de Gabriel nos chamou a atenção pela forma como ele extrapolava a atividade proposta em busca de novas aprendizagens. Ele também procurou a palavra que a professora solicitou, mas se imbuiu em investigar o material recebido e ir além do que foi solicitado ou mesmo dado como tarefa, o que lhe possibilitou gerar ideias próprias e novas de transcendência do dado, processo esse associado à busca de conhecer profundamente a atividade a ser realizada e alcançar além dela. A geração de ideias próprias e novas configurou-se pelo caráter empreendedor dele na busca de tornar possíveis suas elaborações. Havia, em Gabriel, iniciativa e o desejo de concretizar suas ideias em ações para além do aprendido, o que lhe permitia empreender caminhos próprios e significar a escrita como recurso para registrar seus sonhos, desejos, sentimentos, em um processo particular de se relacionar com a escrita que envolvia autoria e empreendedorismo.

Pressupomos que, na aprendizagem criativa, a autoria e o caráter empreendedor do sujeito estão em consonância com a proposta de Freire (2011), relacionada à educação problematizadora, em que o aprendiz se insere na aprendizagem em um processo reflexivo que unifica o pensar a si mesmo e o mundo de forma simultânea, sem dicotomizar esse pensar da ação de aprender, tornando a leitura e a escrita um processo pessoal.

A transcendência do dado também esteve presente na **dinâmica de desenhar, ler e escrever**. Gabriel gostava muito de desenhar e sempre nos mostrava produções que havia criado e também copiado. Chamou nossa atenção o quanto seus desenhos favoreciam a geração de ideias próprias e novas no campo da leitura e da escrita, pois, a partir de suas ilustrações, Gabriel se colocava a inventar histórias e a registrá-las.

Essas histórias não constituíam uma forma de cumprir com uma obrigação em sala de aula, mas era algo particular que ele realizava de forma espontânea. Além da escrita de histórias, os registros pictóricos de Gabriel o instigavam na busca de leituras de livros com temas próximos aos seus desenhos, bem como suas leituras também o instigavam a novas produções pictóricas e escritas.

Para ilustrar nossa construção, transcrevemos uma produção de Gabriel no instrumento "Diário de ideias" em que, ao fazer o desenho de um avião, no momento em que inseria os detalhes, ele optou por produzir um texto, decidindo o enredo a partir da forma que o desenho assumiu.

> Diário de ideias
>
> Gabriel: *Eu estava fazendo o avião e aí eu pensei 'já sei!' Posso escrever uma história do menino que nunca viajou. Aí eu fui fazendo o avião do jeito que eu já vi na televisão.*

Aliado ao processo de autoria em seus registros, havia o caráter empreendedor da concretização de suas ideias, o que se realizava, em muitos momentos, no seu tempo livre, utilização que apresentou o caráter de gestor de suas ações de responsabilidade pelos seus atos. Gabriel buscava realizar, de forma efetiva, suas ideias, que lhe favoreciam atuar com o saber na dimensão de sua vida e que não ocorriam apenas pela transposição do aprendido, mas pela geração de novas formas de ver suas próprias experiências e de empreender novos registros e caminhos de atuação. Apresentamos, a seguir, outro momento que pode exemplificar nossa construção:

> Diário de ideias
>
> Gabriel: *Eu vi no jornal um tanto de país. Aí eu desenhei aí na folha pra ter eles pra mim. Eu vou viajar e conhecer tudo tudo. Minha mãe, meu pai e meu irmão vai também. Agora eu já sei onde é que é o Brasil. Eu escrevi o nome dos país na outra folha, mas eu vou ter que procurar outros, eu só sei uns.*

No exemplo acima, identificamos o quanto uma descoberta foi geradora de novas possibilidades de outras descobertas e elaborações, em que uma **novidade foi capaz de gerar outras novidades empreendidas em novas ações**. Gabriel descobriu o

mapa do mundo e criou sua própria forma de registrá-lo, momento gerador de novos interesses e realizações. A autoria e o empreendedorismo se uniram no processo de produção e geração de ideias próprias e novas capazes de transcender o inicialmente dado e, em confluência com as características anteriores, favoreceram a busca por novos caminhos em prol de novas descobertas.

A RELAÇÃO LÚDICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA DA LEITURA E DA ESCRITA

Em Gabriel, a relação lúdica também se constituiu como uma forma espontânea e gratuita de se imbuir nas ações de ler e escrever associadas à relação com as experiências de desenhar, ler e escrever. Nesse processo, identificamos a **relação completa, voluntária, próxima, instantânea e investigativa** de Gabriel com as situações de leitura e escrita. Para ele, aprender não era uma obrigação a ser cumprida, mas um processo pleno de realização pessoal em que se entregava às atividades propostas de forma espontânea, com despreocupação em relação ao tempo ou mesmo com as possíveis agitações do entorno da sala de aula. Podemos ilustrar nossa elaboração por uma de suas falas na dinâmica conversacional: "*Eu vou escrevendo e escrevendo e nem vejo quando chega a hora do recreio (risos)*".

Chamou nossa atenção que a entrega de Gabriel às experiências de leitura e escrita envolviam um caráter cômico, em que o riso era algo presente, como uma das características do lúdico, de acordo com Huizinga (1999). Entendemos que eram experiências de divertimento, de descontração para Gabriel. Processo que pode ser ilustrado por uma de suas falas no momento da "Oficina de leitura e escrita": "*Gente do céu! Eu fiz ÁRVORE assim ÁVURI (risos). Que coisa legal que virou. Até virou uma palavra que nem sei se existe (risos)*". Outra de suas falas também é ilustrativa: "*Quando eu estou muito cansado de correr, aí eu fico inventando palavra e escrevo nas folhas. Depois eu até desenho elas. Aí brinco de palavra*" (Diário de ideias). Em sala de aula, observamos, em vários episódios de leitura e escrita, que ele ria com suas produções e procurava dividir suas descobertas com os colegas.

Para Gabriel, desenhar, ler e escrever eram uma forma de brincar com suas ideias, vinculadas à realização das atividades propostas relacionadas à ludicidade.

Nossa elaboração pode ser ilustrada com uma das falas dele: "*Eu desenho e eu escrevo. Tudo isso é legal, está na minha cabeça. Eu fico brincando de fazer as curvas das letras e parece um desenho. Só muda um pouquinho*" (Diário de ideias). Chamou nossa atenção a forma como Gabriel realizava suas produções escritas ou de desenho de uma só vez, ou seja, ele não retomava suas produções em momentos posteriores para dar continuidade a elas, mas as concluía em um único momento. Havia em suas produções uma completude para ele mesmo. "É só fazer tudo na hora. Eu faço desenho e escrevo, nem precisa volta pra fazer nada" (Diário de ideias).

A relação lúdica também se expressa na forma como Gabriel **se colocava desafios constantes a serem superados durante as ações de ler e escrever**. Essas eram situações-problema que Gabriel se colocava como ativo, de forma a se autodesafiar constantemente. Interpretamos que tal característica estava associada à procura de formas diferenciadas para realizar as atividades propostas em busca de desafio. Gabriel se envolvia com suas produções de forma compenetrada e isso lhe favorecia um processo investigativo de novas descobertas.

Podemos exemplificar nossa construção com uma importante conquista na aprendizagem de Gabriel, que foi a sua escrita na letra cursiva. A professora Melissa e sua mãe relataram, em momentos informais, a dificuldade de Gabriel com o traçado da letra cursiva. No entanto, acompanhamos o empenho do aprendiz na escrita desse tipo de letra, momentos em que apagava várias vezes sua própria escrita e também observava atentamente o traçado da letra, seja na lousa ou mesmo nos materiais escritos no contexto da sala de aula. De forma espontânea, ele registrava as letras em seu caderno como se brincasse de desenhá-las. Pressupomos que não havia dificuldade em sua escrita, mas sim a busca por um traçado diferenciado, ou seja, por uma forma pessoal de registrar cada letra.

Para Gabriel, não bastava cumprir o que as tarefas lhe exigiam, ele inseria novos desafios para aprendizagens que transcendiam o que estava sendo proposto. Podemos exemplificar tal característica com um momento de observação em sala de aula em que Gabriel realizava uma atividade no 1º ano. Nessa situação, a professora Melissa entregou uma folha de atividade com seis letras do alfabeto, e para cada letra havia uma palavra escrita. A atividade consistia em ler as palavras e colorir os desenhos. Gabriel realizou o trabalho e, ao terminá-lo, começou a formar novas palavras

utilizando as letras das palavras da atividade. No momento em que fazia isso, ele disse a um colega: "*Ah, se eu colocar o A na FLOR vai formar FLORA (risos)*" (Observação).

Outro elemento associado à relação lúdica foi a **criação das próprias regras**. Havia uma relação diferenciada de Gabriel com os materiais que eram distribuídos aos estudantes no início do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo eles compostos por fichas com o alfabeto e o nome completo do aprendiz. Ele era extremamente cuidadoso com esses materiais e sempre que chegava à escola colocava-os sobre a mesa. Em vários momentos em que realizava atividades de leitura e escrita consultava espontaneamente tais materiais, assim como imprimia uma maneira diferenciada de utilização deles para além do que era estipulado pela professora.

Gabriel observava as letras das fichas, conhecia os formatos exigidos para a escrita e elaborava novos traçados para utilização em sua própria escrita. Esse processo estava associado ao cuidado com a estética de seu escrito. Podemos exemplificar nossa construção por uma das falas de Gabriel: "*As letras da ficha são bem diferente das minha. Dá pra olha elas e muda. Olha aqui o meu D, tem uma curva bem aí. Tem maiúscula e minúscula. É grande e pequena*" (Oficina de leitura e escrita). Ele apresentava curiosidade por conhecer diferentes tipos de traçados de letras e isso pode ser exemplificado pela forma como conhecia os traçados das letras dos colegas. Em vários momentos, identificamos Gabriel falando para os colegas: "*Que letra bonita você tem!*".

A forma como Gabriel agia com as letras do alfabeto na ficha fazia com que ele estabelecesse uma relação de criação com a escrita de novos traçados das letras que não denotavam cópia ou reprodução. A construção de uma estética própria para sua escrita extrapolava a função de consulta à ficha e lhe permitia criar algo próprio e novo para além do que estava posto, mediante um processo reflexivo. Para ilustrar nossas elaborações, trouxemos uma das falas de Gabriel no momento de escrita da palavra PINTINHO: "*Não é assim não. Pera aí que eu vou apagar. Agora melhorou. Mas essa perna do P está muito grande (risos). Vou apagar. Acho que agora o P ficou bom. Mas o H não. Vou fazer ele de novo*" (Oficina de leitura e escrita).

Identificamos em Gabriel a **criação de um cenário imaginário** em que ele se permitia transcender a realidade posta mediante o funcionamento da imaginação e do pensamento. Esses se constituíram como processos subjetivos e, por isso, como fon-

tes para a produção de conhecimento novo, que envolvia a constituição de novas experiências capazes de desdobramentos em novas visões de mundo. Nos momentos de leitura de livros em sala de aula, ele fixava os olhos no livro e demonstrava encantamento com as imagens e com o que lia. O trecho abaixo subsidia nossas elaborações:

> Oficina de leitura e escrita
>
> Gabriel: *Eu fiquei lendo e imaginando cada coisa que ia acontecendo no livro. Aqui tem um gato igualzinho o que eu desenho lá em casa. Tem uma palavra aqui diferente, e aí eu fico imaginando o que pode ser. Eu olho o desenho e também a outra palavra e aí eu vou sabendo o que pode ser. Só tem jeito de ler se a gente imaginar. Eu imagino um tanto de coisa pra escrever e às vezes eu nem sei se existe.*

As leituras que Gabriel realizava em sala de aula eram formas de se transportar para um mundo de possibilidades de novos acontecimentos no âmbito da imaginação e do pensamento, em que sentia segurança de conscientemente atuar num mundo de faz de conta. Podemos exemplificar tal construção a partir da sua leitura do livro *Matar sapo dá azar* (GUEDES, 2011) no momento da oficina de leitura e escrita, em que Gabriel emitiu diferentes comentários que, além de modificar o enredo da história e seus personagens, eram dinamizadores de novas buscas por outras aprendizagens:

> Oficina de leitura e escrita
>
> Gabriel: *Eu quero saber mais de fazenda. Eu ia até colocar um cachorro lá. Eu fiquei pensando que a mulher não vai mais matar sapo e que a história podia terminar com todo mundo vivendo na natureza. Eu sei que isso só existe aqui na minha cabeça, mais é legal pensar que pode mudar a história.*

Gabriel imergia em suas ações de ler e escrever e se distanciava da vida cotidiana, mesmo que partisse de situações concretas de suas experiências, criando histórias que se concretizavam em sua escrita ou também em seus desenhos. Em vários momentos da pesquisa, observamos que as histórias de Gabriel continham possibilidades de transcender a realidade por ele experienciada, o que pode ser exemplificado no excerto abaixo:

Diário de ideias

Gabriel: *Nessa história aí eu contei que eu estava na praça e andando de bicicleta, mas no dia eu fui lá num lugar que não era praça e também eu nem tinha bicicleta. Mais assim ficou mais bonita a minha história.*

Nas ações de ler e escrever de Gabriel, existiam características do lúdico que Brougère (1998) destaca como essenciais, as quais se referem às possibilidades de inversão de papéis, de experienciar situações inéditas e à forma como essas ações não têm o objetivo de modificar a realidade em si. As características identificadas nas ações de Gabriel se organizaram em confluência umas com as outras e se fizeram presentes pelo funcionamento da imaginação e do pensamento como forças motrizes desse processo singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do processo construtivo-interpretativo, compreendemos que a criatividade pode se expressar na confluência das características de confrontação com o dado, de personalização da informação, de geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado e na relação lúdica com o aprender, assim como a criatividade se expressa na aprendizagem da leitura e da escrita pela força motriz da imaginação e do pensamento na sua constituição como produções subjetivas, pelo caráter emocionalmente envolvido do estudante com o aprender.

Também identificamos, em consonância com a concepção de Mitjáns Martínez (2008a; 2012b) da criatividade como princípio funcional da aula que envolve todos os aspectos do trabalho pedagógico do professor, que a criatividade se expressou na aprendizagem de forma sistêmica e não como processo pontual, em um ou outro elemento, dos quais citamos a relação com: o contexto de aprendizagem, a avaliação, os conteúdos curriculares, a utilização de materiais escolares, o trabalho pedagógico, os sistemas atividade-comunicação e as próprias produções.

Dessa forma, compreendemos a complexidade que envolve a aprendizagem criativa da leitura e da escrita tendo em vista a própria natureza subjetiva desse processo, e o quanto esse aprender contribui para novas ações do aprendiz nos diferen-

tes contextos sociais dos quais participa. Há uma qualidade diferenciada da ação de experienciar o aprender e de utilizar o que se aprende nos distintos contextos sociais, fazendo com que o aprender se constitua como parte essencial das experiências com o outro. Investir esforços para garantir que a aprendizagem criativa possa estar mais presente no contexto das escolas é nossa importante frente de atuação e de investigações atuais (MUNIZ, 2020; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630 . Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental de nove anos**. São Paulo: Parábola, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flavia Faissal de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.

CRAFT, Anna. Changes in the landscape for creativity in education. In: WILSON, A. (Org.). **Creativity in Primary Education**. Exeter: Learning Matters, 2005.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. da S. (Org.). **Infância**: imaginação e educação em debate. São Paulo: Papirus, 2009.

FERREIRA, Juliene Madureira et al. Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland? **International Journal of Early Childhood**, v. 50, p. 259-277, 2018. https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6 Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13158-018-0228-6.pdf

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, Hardy. **Matar sapo dá azar**. Curitiba: Terra Sul, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. La personalidad y su importância en la educación. **Educación y Ciencia**, v. 1, n. 3, enero/junio, p. 25-29, 1991. ISSN 2448-525X. Disponível em: http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/30/pdf

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Psicologia y lenguaje: el lugar de los significados en la vida psíquica. **Revista Saberes**, Jaraguá do Sul, v. 2, n. 1, p. 1-75, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Psicología y Arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. **Tesis Psicológica**, Colômbia, n. 3, p. 140-159, nov. 2008b. ISSN 1909-8391. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012667013.pdf

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trilhas, 2011a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011c.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livros, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 47, n. 4, p. 502-521, nov. 2017. https://doi.org/10.1111/jtsb.12144. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jtsb.12144

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **La personalidad su educación y desarrollo**. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método.Campinas: Alínea, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/CS7DnYNgt4877n6f9mnRnqK/?format=pdf&lang=pt

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 235-244, 2001. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/sFLwp4CPxfSpbmXfLQTv4Zq/?format=pdf&lang=es

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas**, Faculdade de Educação UnB, Brasília, v. 8, n. 15, 2002. https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3057/2749

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papirus, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b, p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar**: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19015/1/2015_LucianaSoaresMuniz.pdf

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de ideias**: linhas de experiências. Uberlândia, MG: Edufu, 2020. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/diario-de-ideias-para-download

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**: princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

CAPÍTULO 4
AFETIVIDADE, VIVÊNCIA E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia
Sérgio Antônio da Silva Leite
Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Os objetivos do presente texto são dois: a) sistematizar uma definição para os conceitos de emoção/afeto, considerando-os como uma função psicológica superior, portanto um jeito humano de ser que não está pronto no nascimento da criança, mas que se constitui na relação com o Outro (VIGOTSKI, [1933] 2004); b) apresentar brincadeiras e produções infantis como atividades lúdicas importantes que podem ser identificadas com o conceito de vivência, situação social de desenvolvimento que descreve uma relação histórico-cultural entre homem e meio, fundamental numa educação ético-estética das crianças.

Para alcançar tais propósitos, num primeiro momento, sistematizaremos os conceitos de emoção e vivência em Vigotski ([1935/ 2010; [1933] 2004), destacando

a centralidade desse último e buscando compreender o lugar das emoções e da afetividade no desenvolvimento humano. Na sequência, em relação a essa discussão teórica, apresentaremos a brincadeira de faz de conta no espaço-tempo da escola de educação infantil como vivência em que se destacam as emoções e os afetos.

O exemplo de brincadeira aqui apresentado por fotografias compõe-se de momentos que, normalmente, são desconhecidos pela escola, especialmente porque envolvem emoções, afetos, sentimentos e imaginação. Com frequência, as crianças são consideradas como receptoras passivas de conhecimentos e as brincadeiras são tomadas apenas como divertimentos apartados do conhecimento, situações que, quase sempre, apresentam-se como simples idiossincrasias infantis ou como detalhes menores do trabalho escolar e desvinculados do processo de ensinar de que se ocupa a escola. Segundo nossa compreensão, o conceito de vivência em Vigotski nos possibilita entender melhor como as crianças, desde o início de suas vidas e, também, na escola, experimentam e constroem o aprender como vivência ou experiência, o qual se constitui na relação com o ensinar, em que são mobilizados significados e produzidos sentidos.

EMOÇÕES E VIVÊNCIAS EM VIGOTSKI: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo vivido na Rússia entre os anos de 1896 e 1934 – por influência de sua origem judaica, de sua ligação com a arte em geral, especialmente literatura e teatro, de seu envolvimento com os ideais socialistas e de seus estudos em Psicologia, Filosofia e Linguística –, Vigotski criticou a persistente e profunda divisão entre naturalismo, materialismo, objetivismo, descrição, idealismo, misticismo e subjetivismo no âmbito da psicologia, preocupando-se com isso. Em seus escritos, registrou tais problemas e combateu a idealização e o mecanicismo implicados nessas posturas; por isso, buscou construir um posicionamento epistemológico e metodológico histórico-dialético visando à superação das oposições simplificadoras que caracterizavam a psicologia de seu tempo.

Ainda hoje, as oposições criticadas por Vigotski (1927/1996) permanecem ativas na psicologia, porém entendemos que o dualismo (por exemplo, organismo-emoção, intelecto-afeto e interno-externo) no processo de constituição do humano

tenderá a ser resolvido não pela superação e exclusão de um desses polos em detrimento do outro, mas por uma integração na e pela história das variadas dimensões humanas (VIGOTSKI, [1927] 1996). Os avanços tecnológicos atuais, que muito contribuem com a criação de técnicas sofisticadas de estudo do cérebro e de aspectos orgânicos variados, têm confirmado a dimensão biológica como base fundante, não exclusiva, do comportamento humano; e as transformações e o funcionamento do cérebro, no decorrer do desenvolvimento, como resultantes de complexas interações com o meio, especialmente em seu aspecto histórico-cultural e simbólico (DAMÁSIO, 1996; TOASSA, 2009).

Mesmo diante dos conhecimentos científicos atuais e de seus avanços técnicos, que elucidaram aspectos importantes da genética dos seres vivos e do funcionamento do organismo humano, muitas particularidades do psiquismo permanecem sem resposta, especialmente a questão da formação e influência das emoções (da afetividade e dos sentimentos) no processo de desenvolvimento, na constituição e no funcionamento do sujeito. Tais questões sem resposta nos levam a buscar apoio em escritos de Vigotski, reconhecendo seu esforço para elaborar uma Psicologia Histórico-Cultural com foco nas relações sociais, na cultura (tal como consta, por exemplo, no manuscrito de 1929) e integrando aspectos cognitivos e afetivos, superando a dicotomia entre interno e externo, individual e social.

A respeito do significado do social na obra de Vigotski, especialmente no Manuscrito de 1929, Pino (2000, p. 66) comenta:

> Embora Vigotski não discuta especificamente esta questão, podemos pensar que as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. Por outra parte, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade.

Segundo Pino (2010, p. 66), para Vigotski, o desafio da Psicologia Histórico-Cultural era, enfim, explicar a transformação do homem em "pessoa social" ou cultural, o que envolveria entender e esclarecer como se dá a transformação ("conversão") do social em pessoal, processo em que se destacam as relações humanas e o nível simbólico do vivido envolvendo a produção de significados e de sentidos:

> Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica.

Traduções dos trabalhos desse autor para o português têm sido bastante problemáticas, inicialmente por causa das restrições referentes ao seu país de origem, envolvendo a censura política stalinista que prevaleceu entre os anos de 1928 até 1956, e pela distância estrutural entre as línguas russa e portuguesa. Devemos ressaltar também que os trabalhos de Vigotski começaram a aparecer no Brasil tardiamente, nos anos 80 do século passado, e por intermédio de traduções indiretas, oriundas principalmente do inglês, sendo que tais produções têm se constituído como uma apresentação infiel dos textos russos originais (TUNES; PRESTES, 2012; PRESTES, 2010; GONZALEZ REY, 2007; 2000; TOASSA, 2009; VALSINER; VAN DER VEER, 1996).

Levando em consideração tais problemas na recepção da obra de Vigotski no Brasil, a complexidade e o inacabamento de muitas de suas produções, entendemos que uma formulação final de qualquer tema com base nesse autor torna-se impossível. Entretanto, sem desconsiderar o que foi dito anteriormente, podemos elaborar leituras de suas obras como apoios que nos auxiliam com o trabalho educativo, deixando explícitos os materiais consultados e o método de trabalho ou de leitura utilizado.

Sendo o presente escrito parte de um trabalho maior, para produzi-lo, baseamo-nos em dois textos de Vigotski escritos entre os anos de 1931 e 1933: 1) *Teoría de las emociones,* publicado pela primeira vez na Rússia, em 1984; nos Estados Unidos, em 1999 (*The teaching about emotions. Historical-psychological studies*); e na Espanha, em 2004 (*Teoría de las emociones: estudio histórico-psicologico,* de 1931[6]); e 2)

6 No presente texto, utilizamos a tradução em espanhol de *Teoría de las emociones*, e os excertos dessa obra aqui apresentados foram traduzidos por nós para o português.

a quarta conferência, intitulada “A questão do meio na Pedologia”, que faz parte de um conjunto de sete conferências nomeado “Fundamentos da Pedologia”. Essas conferências foram publicadas na Rússia, primeiramente em número bastante escasso (somente 100 cópias), no ano de 1935; depois, em 1996 e, pela terceira vez, em 2001, com o título “Fundamentos de Pedologia” (MESHCHERYAKOV, 2010). Essa conferência foi isoladamente traduzida do russo para o português por Márcia Pillegi Vinha, revisada por Max Welcman e publicada em um dossiê nomeado como “Vigotski”, na Revista Psicologia, da Universidade de São Paulo, em 2010[7], organizado por Gisele Toassa e Marilene Proença Rabello de Souza.

Para o presente escrito, além dos dois textos de Vigotski mencionados anteriormente, também utilizamos trabalhos de autores contemporâneos que discutem aspectos importantes da obra do autor russo em questão, especialmente as emoções, a afetividade, as vivências e a educação (PINO, 2010; 2006; 2000; TOASSA, 2009; GONZALEZ-REY, 2007; 2000; VAN DER VEER; VALSINER, 1996; MACHADO, FACCI, BARROCO, 2010; WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014; TASSONI; LEITE;2011; LEITE, s./d.; SAWAIA; SILVA, 2015).

Teoría de las emociones é um manuscrito inacabado, provavelmente em função do agravamento da tuberculose com a qual o autor conviveu durante dez anos e que acabou por provocar sua morte em 1934. Van der Veer e Valsiner (1996) especulam que tal inacabamento deveu-se ao fato de o autor ter abandonado o projeto em que contestava as teorias orgânicas das emoções de William James (1834-1900) e Carl Gustav Lange (1842-1910) e por ter reavaliado a importância do monismo de Espinoza (1632-1647) para a construção de uma psicologia das emoções. Toassa (2012, p. 93) discorda de Van der Veer e Valsiner (1996) quanto à ideia de que Vigotski teria se desinteressado do trabalho de Espinoza e considera que o inacabamento de *Teoría de las emociones* não foi motivado por desinteresse e sim porqueo autor não teve tempo de vida suficiente para concluir esse “trabalho árduo, tanto científica quanto politicamente”. Não se sabe o que ocorreu de fato nesse caso, mas, dentre os vinte capítulos que compõem esse manuscrito, realmente não se encontra uma análise do

7 Utilizamos, no presente texto, a tradução da quarta conferência publicada na revista Psicologia da USP; porém, em relação a esse material, também contamos, desde 2018, com a tradução integral das sete conferências feita por Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana e publicada pela Editora E-papers.

trabalho de Espinoza; entretanto, ao estilo dialético de Vigotski, há uma extensa, minuciosa e profunda crítica ao trabalho de Descartes, especialmente ao seu "Tratado das Paixões" e à influência deste na psicologia de James-Lange e de outros psicólogos.

A quarta conferência, "A questão do meio em Pedologia", é um texto muito mais simples, quando comparado, por exemplo, com a extensão e densidade de *Teoría de las emociones* ou com o estilo acadêmico-científico prolixo e erudito de Vigotski expresso em muitas outras produções.

Meshcheryakov (2010, p. 705), a respeito da peculiaridade do conjunto de escritos de que faz parte a quarta conferência que aqui nos interessa, explica que Vigotski considerava tais conferências material "propedêutico", em que discutia temas de "pedologia e metodologias de pesquisa do desenvolvimento infantil"; explica, também, que os textos possuíam um estilo diferente porque "[...] os ouvintes eram os trabalhadores do sistema educacional, sem uma educação psicológica específica, isso facilita a compreensão do conteúdo e do estilo das conferências [...]" (MESHCHERYAKOV, 2010, p. 705).

Em *Teoría de las emociones*, Vigotski utiliza os termos emoção e afeto como sinônimos[8] (TOASSA, 2009). De acordo com nossa leitura e compreensão da obra, ali não há definições finalizadas e diferenciadas desses conceitos. Por isso, preocupamo-nos em apreendê-los e sistematizá-los a partir das críticas que ele formulou à visão organicista das teorias da emoção que prevaleceram desde o final do século XIX até os tempos do autor, seja sob o enfoque da Teoria Periférica ou da Teoria Talâmica, identificadas por Vigotski ([1933] 2004), com James e Lange[9] e com Cannon[10], respec-

8 Embora nos interessemos por debates que analisem e tentem refinar conceitos relacionados com emoção, afeto, sentimento, paixões, entre outros, estabelecendo os limites de cada um e justaposições entre todos eles, o nosso propósito no presente momento não é realizar uma exegese desses termos na obra do autor. Partindo de uma análise geral das duas obras de Vigotski (2010, 2004), estabelecemos relações entre emoções e afetos com a questão da educação escolar de crianças nos dias atuais, especialmente nos momentos em que se promovem brincadeiras e jogos.

9 William James (1842-1910), filósofo e psicólogo norte-americano, foi um dos criadores da escola filosófica conhecida como pragmatismo e um dos pioneiros da Psicologia Funcional. Em 1884, publicou um artigo intitulado "O que é uma emoção?", em que argumenta que primeiro a pessoa reage a uma situação e depois o cérebro interpreta suas ações como uma resposta emocional; desse modo, as emoções serviriam para explicar e organizar as ações dentro de nosso sistema mental. Disponível em: https://www.ebiografia.com/william_james/. Acesso em: 2 maio, 2019.

Carl Georg Lange (1834 - 1900) foi um médico dinamarquês que pesquisou sobre neurologia, psiquiatria e psicologia; semelhante a James, considerava que as emoções eram produzidas a partir de reações fisiológicas a estímulos. Em "Emoções: um estudo psico-fisiológico", publicado em 1885 de maneira aparentemente independente, realizou um trabalho semelhante ao que James publicara no ano anterior e declarou que alterações vasomotoras são emoções. A teoria de ambos ficou conhecida como Teoria da emoção, de James-Lange. Disponível em: https://upclosed.com/people/carl-lange-2/. Acesso em: 2 de maio, 2019.

10 Walter Bradford Cannon (1871-1945) foi um fisiologista norte-americano que contribuiu para a construção de uma explica-

tivamente, teorias essas que estabeleciam modificações corporais, nas vísceras ou no sistema vasomotor ou no cérebro (tálamo), como fonte das emoções.

A teoria de James e Lange, segundo Vigotski ([1933] 2004), não resistiu à crítica dos fatos trazidos por estudos experimentais e por casos clínicos realizados por Cannon (1871-1945), que contestaram a ideia de que as emoções eram um resultado direto das manifestações corporais. Entretanto, Vigotski ([1933] 2004) também criticou Cannon e considerou que esse autor tratava as emoções como "epifenômenos", como se tais estados fossem simples reflexos de alterações orgânicas na consciência.

Vigotski ([1933] 2004, p. 17, grifos nossos) reconheceu que modificações orgânicas variadas, muitas vezes imperceptíveis à consciência, estão relacionadas com as emoções, afirmando que

> a questão não reside na existência em si de modificações durante as emoções, *mas na relação existente entre essas modificações corporais, o conteúdo psíquico e a estrutura das emoções por um lado; por outro em seu significado funcional*.

Assim, Vigotski ([1933] 2004, p. 23-24) considera que "os motivos e os elementos que constituem as emoções podem variar infinitamente"; portanto, uma psicologia das emoções deveria estudar "a mecânica fisiológica" e a "história do psiquismo humano", o que demonstra a especificidade de sua análise que, sem abrir mão do caráter orgânico das emoções, concebe-as como funções dinâmicas relacionadas com o desenvolvimento do psiquismo humano.

Para criticar o trabalho de James e Lange, Vigotski ([1933] 2004, p. 39, acréscimos e grifos nossos) utiliza-se ainda de conclusões do médico endocrinologista espanhol Gregório Marañón (1887-1960)[11], que estudou os efeitos da adrenalina no organismo:

> Sobre esse ponto, os experimentos de Marañón demonstram não só *a independência relativa de uns e outros* [componentes psíquicos e orgânicos],

ção sobre as emoções centrada no funcionamento do tálamo, parte do sistema nervoso central, em contraposição à posição de James e Lange, que fundavam suas explicações nos movimentos viscerais e musculares (TOASSA, 2009).

11 Médico, cientista, historiador, escritor e filósofo espanhol.

> e *a possibilidade de provocá-los separadamente, mas também que alguns deles podem facilitar o desenvolvimento e o reforço dos outros, que podem se apoiar mutuamente, imbricar-se*, provocando com isso um *afeto íntegro*, indubitável quanto à sua autenticidade, tanto no plano da *vivência* como em suas manifestações corporais.

O comentário anterior demonstra-nos que "a emoção não é simplesmente a soma das sensações das reações orgânicas, mas principalmente, [a emoção é] uma tendência a atuar em uma direção determinada" (VIGOTSKI, 1933/2004, p. 40, acréscimos nossos). Na citação anterior, além de se referir ao afeto como sinônimo de emoção e como resultante da vivência, Vigotski ([1933] 2004) explica que as emoções se constituem por meio de diferentes combinações entre elementos psíquicos e orgânicos, as quais direcionam os nossos comportamentos.

Vigotski ([1933] 2004, p. 40, acréscimos e grifos nossos) também explica que:

> Em seguida, é inevitável advertir que esse é o único ponto em que a teoria [orgânica] se trai, ao constatar *a imbricação interna da vivência e a reação orgânica na composição do afeto*, no lugar de sua dependência mecânica de causa e efeito.

Novamente, o autor russo se refere à vivência como plano psíquico das emoções, utiliza o termo afeto como sinônimo de emoção e menciona uma imbricação interna da vivência e do orgânico na formação do afeto, negando assim a existência de uma dependência mecânica, de causa e efeito, entre vivência e dimensão orgânica na constituição da emoção/afeto. Neste ponto, interessa-nos sublinhar outro aspecto interessante para a presente discussão:

> Os experimentos de Marañon constituem uma transição natural para os dados das investigações clínicas, uma vez que nos põem em *contato direto com o homem*, introduzem no campo de observação do investigador o *plano psicológico subjetivo* e permitem a análise direta da *consciência* (VIGOTSKI, [1933] 2004, p. 40, grifos nossos).

No comentário anterior, destacamos o posicionamento de seu autor ao incluir o homem como sujeito histórico num plano psicológico subjetivo, no estudo das emoções, as quais se expressam na consciência. Pelo que já comentou González Rey (2000, 2007) sobre a história e o desenvolvimento do trabalho de Vigotski ao longo de sua curta, produtiva e admirável vida, há um momento em que a visão desse autor sobre a subjetividade, mesmo quando contesta o limite das visões organicistas e cartesianas em psicologia, ainda se prende a uma ideia de consciência em que predomina o cognitivo e a racionalidade. Além disso, prende-se a uma ideia de vivência como relação dos homens com o meio social, em que enfatiza o processo de internalização como uma via em que predomina a influência do social sobre os homens, em desequilíbrio, portanto, com a ideia de que, partindo do meio, os homens não apenas internalizam o externo tal como é, mas reconstroem o vivido e a internalização não reproduz mecanicamente o externo, mas o reconfigura.

Porém, num de seus últimos escritos, texto conhecido no Brasil como "Pensamento e palavra", Vigotski ([1934] 2000) vai além desse posicionamento em relação à internalização expressada anteriormente, considerando que o "significado" das palavras, no caso da relação entre homem e linguagem, é a unidade básica do estudo psicológico. Daí se depreende a ideia de vivência como uma manifestação psicológica importante em que "o mundo se expressa no sujeito numa dimensão simbólico-afetiva" (GONZALEZ REY, 2007), incluindo o seu jeito de ser, de pensar, de falar e de agir, correspondendo a uma combinação sempre modificada e atualizada pelo próprio homem nos termos de cada relação e de todas as relações que o sujeito estabelece na (sua) história como um todo e em cada momento de sua vida.

O pensamento, a consciência, a linguagem e as ações são funções importantíssimas no sistema psíquico humano, mas não são capazes de explicá-lo de modo isolado. Nesse sentido, podemos pensar na vivência como um conceito que reúne de maneira complexa, como um "sistema em movimento" (GONZALEZ REY, 2007), todas as funções psicológicas humanas, inclusive a emoção, sendo que nesse sistema as relações são dinâmicas e móveis.

Em cada capítulo da *Teoría de las emociones*, Vigotski ([1933] 2004) apresenta e discute aspectos variados dos desafios enfrentados para construir uma psicologia histórico-científica, integrando explicação e descrição para responder a questões

fundamentais para a psicologia de seu tempo, para o seu próprio trabalho e para a contemporaneidade, como: o que são vivências emocionais? Qual era, é ou deveria ser o fundamento da psicologia (sem deixar de lado as emoções ou transformá-las em epifenômenos)? “Que representa o afeto no plano dinâmico (segundo Vigotski, foi Freud quem formulou tal pergunta, que é por ele recolocada)” (VIGOTSKI, [1933] 2004, p. 214)? Quais são “[...] os nexos, as dependências e as relações entre as paixões e o resto da vida corporal e espiritual do homem” (VIGOTSKI, [1933] 2004, p. 219)?

Vigotski ([1933] 2004, p. 214) sinaliza resposta a essas questões ao considerar que

> Toda emoção é uma função da personalidade, e isso é precisamente o que perde de vista a teoria periférica. Assim, a teoria puramente naturalista das emoções requer a modo de complemento uma verdadeira e adequada teoria dos sentimentos humanos.

Para Vigotski ([1933] 2004, p. 253), as teorias organicistas e explicativas de James-Lange e de Cannon, e também a psicologia espiritualista, descritiva e teleológica de Dilthey (1833-1911) e de Bergson (1859-1941), correspondiam a uma postura naturalista e mecanicista, sendo seu maior fundamento Descartes, filósofo que pode ser considerado “o pai da psicologia mecanicista e da psicologia espiritualista, as quais não se excluem, mas se complementam mutuamente”.

Vigostki ([1933] 2004, p. 234, acréscimos nossos) também explica sobre as origens históricas da psicologia desses autores nos seguintes termos:

> O paralelismo, o automatismo e o epifenomenalismo cartesianos são as verdadeiras bases das hipóteses de Lange e de James, o que tem dado a Dunlap motivos para qualificar o grande filósofo [Descartes] de pai de toda a psicologia reatológica contemporânea.

Sobre as origens históricas do que ele denomina de psicologia reatológica, contrapondo-se àqueles que veem em Espinoza (1632-1677) o fundamento dessa psicologia, explica que:

> Na discussão entre a psicologia causal e a psicologia teleológica, na luta entre as concepções determinista e indeterminista dos sentimentos, no conflito entre as hipóteses espiritualista e materialista, não há dúvida de que Espinoza deve se encontrar do lado dos que defendem o conhecimento científico dos sentimentos humanos contra o conhecimento metafísico (VIGOTSKI, 1933/2004, p. 234).

Vigotski criticou Espinoza por não ser científico, mas considerou que esse filósofo dedicou-se a desenvolver um conhecimento para responder ao questionamento sobre o que "é superior na vida das paixões humanas". Segundo o autor russo, cada uma das psicologias de seu tempo respondia parcialmente a esse questionamento, tal como se vê em suas próprias palavras:

> Assim, o que constitui o núcleo mais profundo da teoria de Espinoza é, precisamente, o que não existe em nenhuma das partes em que se dividiu a psicologia das emoções contemporânea: **a unidade da explicação causal e do problema do significado vital das paixões humanas, a unidade das psicologias descritiva e explicativa do sentimento** (VIGOTSKI, 1993/2004, p. 236, grifos nossos).

É justamente a divisão entre descrição/explicação, interno/externo e cognição/afeto que Vigotski ([1933] 2004, p. 236) denominou de "paroxismo da crise" da psicologia das emoções em sua época e que, a nosso ver, trata-se de um problema persistente ainda hoje, 82 anos depois de ter sido analisado por ele. Isso nos leva a compreender tal crise como uma situação que, manifestando-se nas dimensões epistemológica e metodológica da psicologia, extrapola tais dimensões, pois está relacionada com uma condição histórico-social mais ampla da modernidade capitalista, a qual, em vez de se dirigir para uma integração de conhecimentos e para a superação do dualismo psicofísico, tal como previu e pretendeu Vigotski quando buscou construir uma psicologia dialética, cada dia mais se aprofunda em divisões, hierarquias e relações sociais desumanas e injustas.

Podemos pensar que essa crise da psicologia, por ter raízes histórico-sociais, veio para ficar, uma vez que, de muitas maneiras, nos dias atuais, o ser humano vivencia mais e mais as cisões do corpo e das emoções, do cognitivo e dos afetos, do externo e do interno, do social e do pessoal. A crise que surgiu desde o nascimento da psicologia como ciência é, portanto, em essência histórica e social.

Ainda assim, podemos extrair algumas considerações que nos ajudam a entender o posicionamento de Vigotski quanto à emoção como uma função psicológica superior, sem negar sua base orgânica, como função que se forma, se desenvolve e se transforma por meio do aprendizado em determinados contextos histórico-sociais.

Segundo Machado, Facci e Barroco (2011, p. 649-650, grifos nossos)

> As emoções, em Vigotski [...] aparecem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, mas não como epifenômenos ou fenômenos auxiliares: **assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas**. Eliminam-se, assim, as contradições entre o interno e o externo e entre imaginação e pensamento realista, para criar vínculos entre essas duas realidades emocionalmente experimentadas.

Na citação anterior, destacamos a ideia de que as emoções são ativas e que se transformam ao longo da vida de acordo com as diversas situações vivenciadas. Machado, Facci e Barroco (2011) consideram que a emoção se constitui como um processo de desenvolvimento e de transformação em uma função psicológica superior que se modifica ao longo do tempo (ontogênese), de fora para dentro e de dentro para fora; assim como, nas outras funções psicológicas superiores, seu desenvolvimento é marcado por neoformações; ela não pode ser estudada ou explicada somente pela causalidade; seu estudo sai do campo dos instintos, dos reflexos e dos condicionamentos e se realiza como conhecimento no campo da política, da cultura, da ética, da estética, dentre outros.

Wortmeyer, Silva e Branco (2014, p. 295), ao analisarem a concepção vigotskiana do afeto, concluem:

> Descobrimos que os afetos não podem ser separados da experiência humana como um todo, interatuando com dimensões costumeiramente nomeadas de cognição, imaginação, linguagem, atividade – palavras que também não esgotam a complexidade dos processos que pretendem rotular. Complexidade que inclui a conexão entre sistemas biológicos e culturais, na contínua (trans)formação da individualidade e das práticas coletivas.

Assim, de acordo com a discussão anterior, ao considerarmos a emoção como processo dinâmico, podemos pensar que uma educação que objetive a formação de um sujeito ativo, crítico e criativo deve se preocupar com todas as dimensões humanas, com uma educação ética e estética, que não separa conhecimento e sensibilidade, com destaque para as emoções e os afetos em todas as suas possibilidades e circunstâncias, acatando e valorizando os movimentos dos sentimentos em contraposição à supervalorização do cognitivo que prevalece ainda hoje no sistema educacional.

VIVÊNCIAS E BRINCADEIRAS (ATIVIDADES LÚDICAS) NA ESCOLA

A noção de vivência em Vigotski (1935/2010) interconecta-nos com uma posição epistemológica da psicologia que reafirma, mesmo no contexto de crise social e política atual, a educação como uma prática de entender e constituir o ser humano como organismo histórico, social e cultural. Assim, poderíamos dizer que o ser humano é estudado pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski como um sujeito ativo na dinâmica histórico-social.

Ao longo de muitos de seus trabalhos, Vigotski apresenta o termo *perejivanie*[12], em português traduzido como vivência (a ação de vivenciar, ter vivenciado, ter experienciado), para assinalar e circunscrever "um tipo de apreensão do real [pelo sujeito] que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica" (TOASSA; PROENÇA, 2010, p. 759, acréscimos nossos); ou, como disse Delari (2009, p. 13):

12 *Perejivanie* é um conceito importante em trabalhos de Vigotski e no russo está relacionado com a ação de vivenciar, de ter vivenciado, de ter experienciado, como processo e resultado de uma experiência; na língua portuguesa, tem sido traduzido por vivência e assim utilizaremos o termo no presente texto.

> trata-se, a princípio, de uma experiência ou vivência intensa e singular, que tem um lugar importante do ponto de vista da possibilidade de compreensão da totalidade à qual pertence e na qual cumpre sua função.

Na "Quarta conferência: a questão do meio na Pedologia", Vigotski (2010) discute o desenvolvimento da criança e o papel do meio nesse processo. Segundo ele (1935/2010, p. 682, grifos nossos),

> [...] para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, **parâmetros absolutos**, mas, sim, a partir de **parâmetros relativos**. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento.

Assim, o autor deixa claro logo no início de seu texto que, para entender a criança e o seu desenvolvimento, é necessário compreendermos a relação entre ela e o meio. Entretanto, Vigotski não esclarece nessa publicação o significado de meio, mas, a partir de sua leitura e de outras produções suas, Pino (2010) considera que não era ao meio natural que ele se referiu, o qual seria um campo de parâmetros absolutos, mas sim ao meio social.

Vigotski (1935/2010, p. 683, grifos do autor) se referia ao fato de que

> Antes de tudo, *o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária*. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio. [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. Mas isso é pouco. Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que *a criança se modifica no*

> *processo de desenvolvimento* conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado.

Por isso, Vigotski (1935/2010, p. 686, grifos do autor, acréscimos nossos) continua a explicar que a pedologia, o estudo do desenvolvimento das crianças, deveria

> [...] estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil, então ela [a pedologia] deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, *a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio*, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento.

Para estudar essa relação dinâmica e complexa entre a criança e o meio – integrando as dimensões interna e externa, individual e social, cognitiva e afetiva, dimensões psíquicas e sociais – Vigotski indica a vivência como

> [...] unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, *está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência,* tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. *Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência* (VIGOTSKI 1935/2010, p. 686, grifos nossos).

Desse modo, Vigotski (1935/2010) raciocina que, para conhecer a criança – poderíamos dizer, também, para educá-la –, importa não apenas pressupor o meio social ou saber sobre o desenvolvimento infantil de maneira genérica, mas podemos, como professores e pesquisadores, conhecer suas particularidades constitutivas em ato, uma vez que essas características particulares possuem um papel determinante no jeito de ser e nas ações da criança. Nas palavras do autor russo, temos o seguinte:

> Para nós é importante saber, não de maneira geral, quais são as peculiaridades da criança, mas é importante *saber quais dessas peculiaridades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação,* enquanto em outra situação, outras particularidades constitucionais desempenharam seu papel (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 687, grifos nossos).

Prosseguindo em sua explicação sobre a vivência "como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade" (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 687), o autor introduz a relação da vivência com o processo de significação (significados e sentidos) de situações, experiências, objetos, enfim, de imbricação do sujeito com os acontecimentos da vida.

> Eu penso que vocês concordam comigo que uma ocorrência qualquer no meio ou uma situação qualquer influenciará a criança de formas diferentes dependendo de como a criança compreende seu sentido e significado. [...] De maneira mais reduzida e simples, eu poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com as demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. [...] *Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação* (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 688, grifos nossos).

Pino (2010, p. 753, grifos do autor), a partir de análise da quarta conferência de Vigotski, conclui que "se cabe ao educador interpretar as vivências que a criança

têm do meio, é função da própria criança 'viver a significação' das situações em que se manifesta o meio". Assim, entendemos que – tomando a relação das crianças com o meio como fundante da constituição do ser, decorrendo daí o desenvolvimento como processo dependente do aprendizado que se dá nas interações sócio-histórico-culturais –, no âmbito da escola, a relação professor-aluno-conhecimento se apresenta como elemento importante nas vivências infantis e para o trabalho educativo, cuja responsabilidade é do docente.

Entendemos que o processo de ensinar-aprender e a relação professor-aluno-conhecimento é um movimento que pode ser mais bem compreendido quando se vai além das avaliações formais determinadas para cada ano escolar e modalidade de ensino, o que requer prestar atenção à dinâmica cotidiana da escola e às vivências que constituem o processo de ensino-aprendizado ali desenvolvido, principalmente em se tratando de crianças que cursam a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para essas crianças, levando em consideração a dinâmica histórica do cotidiano (CERTEAU, 1994[13]), poderíamos considerar as brincadeiras e os jogos como táticas de aprender, vivências ou experiências que podem representar um diálogo (ativo!) entre professor e aluno, permitindo que o docente "interprete" a vivência e, ao aluno, "viver a significação das vivências" (PINO. 2010, p. 753). Tomar a brincadeira e o jogo como vivências implica reconhecê-los como situação lúdica, tal como Huizinga a conceitua (1938/2001, p. 225-226, grifos nossos):

> [...] é atividade desenvolvida dentro de certos limites de espaço, tempo e significado, segundo um sistema de regras fixas, [...] [mas] para ser jogo é necessário algo mais que limitações e regras. [...] Dissemos que todo jogo é limitado no tempo, [...] e contém seu fim em sua própria realização. *Caracteriza-se, além disso, pela consciência de se tratar de uma atividade agradável que proporciona um relaxamento da vida cotidiana.*

13 Para Certeau (1994), o cotidiano é uma dimensão histórica caracterizada por um dinamismo em que se destacam relações móveis entre táticas e estratégias, dinâmica em que as relações de poder complexificam-se em relações bidirecionais e móveis entre dominantes e dominados.

Quando Huizinga (1938/2001) comenta que o jogo ou atividade lúdica – podemos acrescentar a brincadeira, termo que fica subtendido como sinônimo no livro *Homo ludens* – caracteriza-se como "atividade agradável" que produz relaxamento, logo em seguida explica que tal característica não envolve puerilismo, situação que se exprime, por exemplo, segundo ele, na vida social, no que denomina de "falso jogo" (HUIZINGA 1938/2001, p. 226), causado pela existência de massas semieducadas, pela hipertrofia da técnica e pelo relaxamento dos costumes; em oposição, explica que, no jogo limpo, produzem-se a "honra", o "humor" e a "decência" (HUIZINGA 1938/2001, p. 226):

> Os brinquedos [as brincadeiras] das crianças não são pueris no sentido pejorativo em que este termo é aqui tomado. Além disso, se o puerilismo atual fosse autenticamente lúdico o resultado seria o regresso da civilização a grandes formas de diversão, nas quais se verificaria uma união perfeita entre *o ritual, o estilo e a dignidade*. (HUIZINGA 1938/2001, p. 226, grifos nossos).

Ao considerar o *ritual*, o *estilo* e a *dignidade* como três características dos jogos e das brincadeiras, esse autor associa um conjunto de regras sociais ao ritual; ao estilo, associa o modo pelo qual o indivíduo utiliza os recursos disponíveis na cultura, por exemplo, como usa os recursos da língua para expressar seus pensamentos e sentimentos e/ou a maneira pela qual determinados grupos se exprimem; por fim, a dignidade se associa com a perspectiva de, por meio do jogo, o indivíduo conscientizar-se do seu próprio valor, com destaque para os sentimentos de merecimento e os interesses superiores. Para Huizinga (1938/2001, p. 236), "o jogo está fora desse domínio da moral, não é em si mesmo nem bom e nem mau".

Huizinga (1938/2001, p. 3-4) explica ainda que

> O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. É uma função significante. Isto é, encerra um determinado sentido [...] transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa [...] implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.

Assim, também encontramos nesse autor a indicação de que o jogo possui caráter profundamente estético, produz sentimentos de intensidade, fascinação, alegria e divertimento; seu fundamento é emocional-afetivo. O autor defende também que o jogo é fator cultural da vida, é atividade voluntária; ele não é vida "corrente" nem vida "real", trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, por exemplo, a imaginação no faz de conta, o que não quer dizer que não seja sério. Além disso, o jogo pode ser ensinado, aprendido, repetido, alternado e alterado quando se fixa como tradição cultural; ele cria ordem e é ordem, envolve o ritmo, a harmonia e seus opostos, a tensão e a busca de soluções; o jogo envolve regras e imaginação e permite àquele que joga tornar-se outro (aprender sobre situações, pessoas envolvidas e sobre si mesmo).

Enfim, o jogo instaura ou estabelece uma totalidade. Poderíamos substituir o termo totalidade pelo sentido de unidade em Vigotski (1934/2000), quando discute sobre o método adequado para a análise do pensamento e da linguagem centrada no significado da palavra em oposição à prática de estudar uma totalidade decompondo-a em seus elementos constituintes.

A partir das considerações anteriores de Huizinga (1938/2001) sobre os jogos e sobre a dimensão lúdica do viver, com destaque para a ideia do jogo (brincadeira) ou das atividades lúdicas como "função significante", aproximamos ou relacionamos tais conceitos com a "vivência" em Vigotski (1935/2010).

Por compreender o jogo como atividade lúdica – atividade de cultura, na cultura e, por isso, como uma função significante –, postulamos, nesses termos, entendê-lo e a brincadeira como vivência; podemos falar de vivências que se produzem no espaço-tempo das infâncias e que merecem a atenção dos professores porque possibilitam às crianças um aprendizado que reúne os conhecimentos e o viver a vida, com destaque para o "afeto" (o ritual e as regras sociais), os "sentimentos" (um estilo e um jeito singular de apropriar-se do meio) e a "dignidade" (com a possibilidade de aprender sobre si na convivência com os outros sem perder de vista os "interesses superiores").

Sendo resultante de um diálogo entre criança e professor, a vivência na escola pode ser tomada como uma unidade que representa o trabalho educativo e propiciar o conhecimento da criança no próprio processo em que ela vai se constituindo como

sujeito de cultura e na cultura; ao mesmo tempo, a vivência da criança na escola também é indicativa de processos que constituem o docente como profissional.

Por mais que hoje se fale de brincadeiras e de lúdico na educação escolar das crianças, nem a brincadeira nem o jogo ou as atividades lúdicas, tampouco as crianças, são de fato (re)conhecidos e verdadeiramente levados em conta no trabalho cotidiano das escolas.

Por isso, neste ponto, gostaríamos de apresentar um conjunto de fotografias que nos podem ajudar a materializar o conceito de brincadeira e jogo como vivências no sentido vigotskiano que aqui sumariamos. Trata-se de experiências que acontecem no dia a dia da escola e que são muito importantes para as crianças, afetando-as de maneira intensa, mas que são quase desconhecidas ou pouco valorizadas pelos docentes, uma vez que a brincadeira e o jogo, em geral, ainda são considerados como atividades que ocupam o tempo das crianças e que podem liberar os professores para se ocuparem de outras atividades ou para dispensarem uma atenção mais relaxada às crianças. Em relação às brincadeiras e aos jogos, há uma dubiedade na sua abordagem e utilização: ao mesmo tempo em que se diz que as atividades lúdicas são muito importantes para as crianças, pouco se reconhece essa importância na prática, pouco se valoriza a sua dinâmica como fundamentalmente afetiva; no máximo, as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas são considerados importantes para uma ampla e inespecífica socialização. Tal padrão de comportamento revela um jeito de não levar a sério as crianças, o seu jeito de ser e as suas vivências lúdicas, enfraquecendo a relação professor-aluno-conhecimento no processo de ensinar-aprender.

Vigotski (1933/2008, p. 24, grifos nossos) discute o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças nos seguintes termos:

> Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio da satisfação, é claro, não pode ser considerada correta. No entanto, significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo como *nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isso é, seus impulsos afetivos*. A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira, a intelectualização desse problema.

Vigotski (1933/2008, p. 4) avalia que desconsiderar a importância da brincadeira para as crianças é resultado de um excessivo intelectualismo em que incorrem muitas teorias de sua época. Segundo o autor,

> Frequentemente, explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro.

Porém, de acordo com ele, "a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados" (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 26).

Prestes (s/d, p. 3-4, grifos nossos) explica o surgimento da brincadeira, especialmente o faz de conta, na vida das crianças, a partir do final dos 2 ou 3 anos de idade, da seguinte maneira:

> Impedida de vivenciar a situação real, a criança inventa o faz-de-conta e os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário. Pode não haver o brinquedo, mas surge a brincadeira que, a partir dos 2 anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil**.** *A brincadeira de faz-de-conta é um campo de liberdade da criança. Nela, a criança pode ser tudo que imaginar. Mas sua liberdade, segundo Vigotski, é ilusória, já que, ao se envolver numa situação de faz-de-conta, imitando a vida real, segue regras sociais das quais toma consciência ao brincar.*

A brincadeira infantil é, segundo a interpretação por Prestes (s/d) de Vigotski (1933/2008), uma atividade guia na infância, especialmente o faz de conta para as crianças pré-escolares. Isso significa que, fazendo de conta e imaginando, a criança aprende sobre papéis, relações sociais e regras, sobre os limites e as possibilidades da realidade; no faz de conta, a criança também aprende, na convivência com outros, sobre suas próprias possibilidades e limites de atuação em determinados tempos-espaços. Vigotski (1933/2008, p. 29) explica que,

> [...] na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.

Apresentamos uma sequência de sete fotografias[14] de um menino, D., de 5 anos, que imagina, faz de conta, vivencia e experimenta ser um super-herói, o *Batman*, em 23/3/2012, um dia comum de atividades no Centro de Educação Infantil em Itabuna, na Bahia.

Figura 1. "Imaginação em ação"15



Fonte: Campos (2013)

D. chega à escola com um pano branco, que parece ser um forro de mesa ou de cama, amarrado nos ombros e diz que é a capa do Batman. Segundo ele, ela lhe dá superpoderes. Permanece vestido assim durante toda a manhã, inclusive nos momentos em que desenha e completa a tarefa solicitada pela professora.

15 As fotografias pretendem ilustrar o raciocínio que desenvolvemos no presente texto, exemplificando o envolvimento de uma criança com o lúdico; elas aparecem como ilustrações e não pretendem comprovar conceitos, apenas auxiliar na comunicação de nosso ponto de vista. As fotografias representam também uma possibilidade de (re)ver acontecimentos e, assim, tentar entender dinâmicas de relacionamento, jeitos de ser e de vivenciar o cotidiano escolar. Mantivemos aqui o título que foi dado pela autora à sequência de fotos apresentadas; aplicamos um tratamento de imagem nas fotografias 1, 2 e 3 para preservar a identidade das crianças.

Fotografia 2: “Imaginação em ação”



Fonte: Campos (2013)

Na Fotografia 2, registra-se por outro ângulo o mesmo momento da atividade com desenho e escrita mostrado pela fotografia anterior.

Fotografia 3: “Imaginação em ação”



Fonte: Campos (2013)

Na Fotografia 3, temos outro momento da mesma manhã que aconteceu após a tarefa com o desenho e a escrita. D. ajuda o colega a se levantar e ainda usa a capa do *Batman*.

Fotografia 4: “Imaginação em ação”



Fonte: Campos (2013)

Na Fotografia 4, temos um momento em que D. corre pelo pátio da escola na hora do recreio em direção ao parque utilizando sua capa.

Fotografia 5: “Imaginação em ação”



Fonte: Campos (2013)

Na Fotografia 5, D. novamente aparece correndo pelo pátio da escola com a capa do Batman e também com a mochila escolar colocada nas costas. Com

essa imagem podemos pensar num forte compromisso de D. com o faz de conta, uma vez que, para compor a experiência como um super-herói, ele também carrega sua mochila nas costas. Mesmo diante de uma situação aparentemente disfuncional como portar uma capa e carregar nas costas uma mochila durante todo o recreio num local cujo clima é quente, as ações de D. são guiadas por sua imaginação, por sentidos que produz no decorrer da manhã em relação às tarefas escolares, sem perder a ligação com o seu faz de conta.

Fotografia 6: “Imaginação em Ação”



Fonte: Gleisy (2013)

Fotografia 7: “Imaginação em ação”



Fonte: Gleisy (2013)

Nas fotografias 6 e 7, D. brinca de escorregar, corre pelo pátio e pelo parque da escola e continua usando a capa até o final do período escolar. Nesse conjunto de fotografias, evidencia-se seu profundo envolvimento com a imaginação e com o faz de conta, ao mesmo tempo em que realiza as atividades escolares esperadas. Aqui se observa que imaginação e realidade se relacionam no faz de conta dessa criança. Na nossa interpretação, apresenta-se, assim, um profundo envolvimento dela com o faz de conta, "momento principal" do desenvolvimento da criança pré-escolar (Vigotski. 1933/2008, p. 34). Consideramos que essa situação exemplifica uma intensa vivência na brincadeira e no faz de conta.

As fotos apresentadas objetivam exemplificar o profundo envolvimento pessoal, afetivo, cognitivo, corporal/representacional de D. e o seu comprometimento com o faz de conta, que não é passatempo. A intensidade e o profundo envolvimento emocional e afetivo que se expressam nas vivências infantis, dentre as quais os jogos e as brincadeiras, desempenham um papel crucial, produzem situações de alegria, tristeza, disputa, ciúme, empatia, uma infindável possibilidade de vivências singulares e coletivas, situações essas que provocam o envolvimento das crianças e produzem um amplo contexto emocional.

Nesse aspecto, Vigotski (1933/2008, p. 33) comenta que, "dessa forma, uma característica essencial da brincadeira é a regra que se transformou em afeto". A regra, cuja origem é externa, passa a motivar o comportamento a partir de dentro. Ele explica mais sobre essa transformação que ocorre na criança a partir do surgimento do faz de conta nos seguintes termos:

> "A ideia que virou afeto, o conceito que virou paixão" – o protótipo desse ideal de Spinoza, na brincadeira, que é o reino da liberdade. O cumprimento da regra é a fonte de satisfação. A regra vence o impulso mais forte (para Spinoza, o afeto só pode ser vencido com um afeto fortíssimo). Disso decorre que essa regra é interna, ou seja, uma regra de autolimitação, autodeterminação interna, como diz Piaget, e não uma regra à que a criança se submete como se fosse uma lei da física. Resumindo, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e sua regra (VIGOTSKI. 1933/2008, p. 33. grifos do autor).

É interessante comentar, neste ponto do trabalho, que, mesmo as professoras não tendo explorado com D. e seus colegas de sala a situação de usar a capa para fazer de conta que possui poderes especiais, elas aceitaram e respeitaram a criação de D. sem interferir para que ele, por exemplo, deixasse de vesti-la enquanto estivesse na escola. Porém, queremos defender que esse movimento expresso por D. e por outras crianças, tomado como vivências infantis na escola, é o alimento da prática docente.

Certamente, esse jeito de ser de D. não é produto exclusivo do mundo simbólico da infância, mas o seu faz de conta revela um sentido particular para a vivência com o super-herói e foi permeado por brincadeiras e outras atividades escolares rotineiras, o que demonstra que a vivência do faz de conta esteve atravessada pelas relações com os adultos, com a instituição, pela influência da mídia, das propagandas, da indústria cultural etc. As crianças não apenas reproduzem a cultura adulta, mas, por meio das brincadeiras, aprendem sobre o mundo, sobre os outros e sobre si próprias e o fazem de modos próprios, produzindo sentidos para o que vivenciam.

Como assevera Vigotski (1933/2008, p. 32), por meio da brincadeira, a criança aprende a se guiar por significados sem se evadir da vida real;

> a criança age na brincadeira pela linha de menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações que acima estabelecemos nos levam a reafirmar a importância das emoções e dos afetos na educação. No desenvolvimento infantil, a emoção e o afeto costuram uma complexa interação entre pensamento e linguagem, imaginação e criação na brincadeira, aqui entendida como vivência, vivenciamento ou experiência. O faz de conta da criança configura, materializa e externaliza esse complexo processo interno na brincadeira que “prepara o caminho para o pensamento abstrato” (VIGOT-

SKI. 1933/2008, p. 33), para o nascimento e o controle da vontade e para “operar com os sentidos das coisas” e não apenas se guiar pelas circunstâncias externas.

Ainda citando esse autor, quando explica as mudanças trazidas pelo faz de conta e pela imaginação para a vida da criança, verificamos que: “Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa” (VIGOTSKI. 1933/2008, p. 33).

Podemos questionar como as professoras entendem o jeito de ser das crianças? Ou ainda, como levam em consideração as brincadeiras e os jogos no trabalho cotidiano? Nas escolas, temos observado que professoras, em geral, consideram pouco as vivências infantis, incluindo as brincadeiras, quando não as proíbem ou as desautorizam em nome da disciplina ou de outros valores escolares. Podemos supor que esse padrão de comportamento das professoras – impacientam-se, reprimem as brincadeiras infantis, não participam junto com as crianças dessas atividades – está relacionado com o fato de que a emoção e o afeto, embora estejam muito presentes nas vivências infantis, costumam ser considerados como indicadores de indisciplina e não como diferenças entre adultos e crianças no que se refere à intensidade com que elas se envolvem com as situações.

As vivências infantis não se restringem às brincadeiras no pátio, especialmente no recreio; além disso, há muitos tipos de brincadeiras e de jogos que acontecem na escola – individuais, grupais, com ou sem a participação dos adultos, autorizados ou não etc. Da mesma forma, juntamente com as brincadeiras, atividades e ações diversas acontecem na escola, dentro e fora da sala de aula, envolvendo alimentação, higiene, segurança, além de outros temas e situações. A professora pode tomá-las como objeto de seu trabalho para conhecer as crianças, enfim, para educá-las a partir de suas vivências.

A experiência das crianças, de cada criança em particular, com o conhecimento sobre o mundo é o que deveria alimentar a prática docente. A própria formação docente poderia se fundamentar não apenas nos processos de aprender do professor, mas na ideia de que esse profissional só pode ensinar quando apreende e trabalha com as vivências das crianças. Tomar as vivências infantis na escola como centrais para a formação docente implicaria transformar esse Outro da relação professor-alu-

no – suas vivências – como ponto de destaque do trabalho educativo. Mais do que saber como ensinar, centrando-se em si mesmo, a questão envolve dizer que um professor, para ensinar, necessita aprender sobre como as crianças vivenciam a escola e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis**: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13938

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELARI JÚNIOR, Achiles; PASSOS, Iulia Vladimirovna. Alguns sentidos da palavra "perejivanie" em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. **Anais do III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem**, Campinas, 2009, p. 1-40.

GONZÁLEZ REY. Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 2007, p. 155-179. ISSN 1414-6975. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100011&script=sci_abstract&tlng=pt

GONZÁLEZ REY. Fernando. El lugar de las emociones em la constitucíon social de lo psíquico. El aporte de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, abr. 2000, p. 132-148. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/K74Tm7bWnR5gmNQNSffsQxp/abstract/?lang=pt

HADDAD, Hamilton; BRITO, Ivana. A formulação do conceito de homeostase por Walter Cannon. **Filosofia e História da Biologia**, v. 12, n. 1, 2017, p. 99-113. Disponível em: http://www.abfhib.org/FHB/FHB-12-1/FHB-12-01-06-Ivana-Brito_Hamilton-Haddad.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. Trad. José Paulo Monteiro e outros. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001 [1938].

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. A afetividade como objeto de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME, FURB, v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/2346/1541/

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. ISSN 1413-7372. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122492015

MESHCHERYAKOV, Boris G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 703-726. https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/MbVQbxmQwWb7ZQNMzTtD3Zf/abstract/?lang=pt

PINO, Angel Pino. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação, **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 741-155. https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?lang=pt

PINO, Angel Sirgado. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006, 47-69. ISSN 1980-6248. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000, p. 45-78. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/abstract/?lang=pt

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012

PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, jul.-set. 2012, p. 327-340. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7vwqYTPXdwPdKnSTkqyNsWS/?lang=pt&format=pdf

SAWAIA, Bader; SILVA Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. esp., out. 2015, p. 343-360. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yLW4CRXZdSQkJHKcKQQddpS/abstract/?lang=pt

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, jul.-dez. 2011, p. 79-91. https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p79-91. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009. DOI: 10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php

TOASSA, Gisele; PROENÇA, Marilene. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 757-779. https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42026

TOASSA, Gisele. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. **Psicologia USP**, São Paulo, 2016. http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140138. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/xqtj97v4yTqvGHDw7m5MVBv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 abr. 2019.

TOASSA, Gisele. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicologia USP**, São Paulo, 2012, v. 23, n. 1, p. 91-110. https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/TtQMZscm6BR7BhZxTN6CmQr/abstract/?lang=pt

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**. Uma síntese. Trad. Cecília Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr. 2007/jun. 2008 [1933], p. 23-36. ISSN: 1808-6535. Disponível em: https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 [1930].

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **O significado histórico da crise em Psicologia**. Uma investigação metodológica. Teoria e método em psicologia. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1927].

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Pensamento e palavra**. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].

VIGOTSKI, Lev Seminovich. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010 [1935], v. 21, n. 4, p. 681-701. https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt

VYGOTSKY. Lev Seminovich. **Teoría de las emociones**. Estudio histórico-psicológico. Trad. Judith Viaplana. Madri: Espanã, 2004 [1933].

WORTMEYER, Daniela Schmitz; SILVA, Daniele Nunes Henrique; BRANCO, Ângela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Seminovich Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2014. https://doi.org/10.1590/1413-737223446011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/xWX5yGDyG9kSpYcfRGNBb8s/?lang=pt

CAPÍTULO 5
PROCESSOS SUBJETIVOS E A CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

Tatiana Santos Arruda
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Albertina Mitjáns Martínez
Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais contemporâneos chamam a atenção de pesquisadores e profissionais da educação para possibilidades de superação e criação de alternativas que colaborem para a mudança no cenário educativo brasileiro. Em meio a tais desafios, está o reconhecimento da diversidade que marca e caracteriza os estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esse reconhecimento suscita, cada vez mais, abordagens metodológicas que considerem as especificidades do aprender, que oportunizem a aproximação a diferentes campos do conhecimento e a participação dos alunos no cotidiano educativo; uma tarefa que exige entender que "[...] A complexidade, diversidade e singularidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos demandam ações diversificadas e criativas se a pretensão é realmente promovê-los de forma efetiva" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a, p. 73).

Nesse sentido, a criatividade no trabalho pedagógico torna-se uma via interessante para aprimorar os processos de ensino e alcançar os propósitos educativos, pois considera simultaneamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, o acesso aos conhecimentos e às diferentes culturas. Mas o que estamos chamando de criatividade?

De acordo com Mitjáns Martínez (2008a), a expressão criativa no trabalho pedagógico pode ser compreendida a partir de dois critérios definidores: a novidade e o valor das ações educativas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Tais critérios abrangem o envolvimento do professor, sua implicação e compromisso profissional e a clareza quanto às demandas sociais em relação à educação, caracterizando-se como um processo que rompe, em muitos momentos, com práticas pedagógicas tradicionais aceitas socialmente como ações legítimas. A criatividade no trabalho pedagógico envolve, com isso, a autoria e o protagonismo do professor em suas escolhas educativas; é um processo da subjetividade humana na simultânea condição de subjetividade individual e social (MITJÁNS MARTÍNEZ; 2004, 2008a).

Nessa direção, o objetivo deste texto é apresentar uma reflexão de como podemos compreender a criatividade no trabalho pedagógico do professor tendo em vista os processos subjetivos que participam dessa expressão criativa. Volta-se, então, para a autoria e o protagonismo docentes, bem como para os processos subjetivos, isto é, para as produções simbólico-emocionais relacionadas aos alunos, para a ação do professor, para a aprendizagem, dentre outros aspectos que fazem parte do cotidiano educativo. Para sustentar esta reflexão, trazemos, primeiramente, o referencial teórico da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, de González Rey (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2007a, 2011a, 2011b, 2012; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZALEZ REY, 2017), que permite avanços em relação a outras posições teóricas hegemônicas a respeito da criatividade que ora enfatizam o indivíduo, ora o social. Essa teoria compreende a subjetividade não como algo intrapsíquico, compreensão muito difundida no senso comum, mas como uma formação complexa dos processos humanos nas condições da cultura, sejam eles individuais ou sociais. Entre as suas categorias centrais estão subjetividade, subjetividade individual, subjetividade social, sentidos subjetivos, configurações subjetivas e

sujeito, conceitos esses que são, todos, importantes para a compreensão da complexidade da criatividade.

Em seguida, apresentamos um estudo de caso desenvolvido com uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal-DF. Nesse estudo de caso, o processo construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005a) é utilizado como metodologia de análise dos processos de expressão criativa e permite investigar as relações entre criatividade e trabalho docente.

CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Definindo o trabalho pedagógico

O trabalho pedagógico, segundo Freitas (1995), apresenta-se em dois níveis: "[...] a) como o trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola" (p. 94). Villas Boas (2004) complementa essa definição explicando essa separação pelo sentido da expressão que o trabalho tem, podendo ser restrito (limitado à interação professor-aluno) ou mais amplo (abrangendo o trabalho realizado em parceria entre os integrantes do contexto escolar). Nas explicações de Freitas (1995) e Villas Boas (2004), evidencia-se o papel das relações e interações sociais para a definição de trabalho pedagógico. A docência é um trabalho interativo, afinal, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, situação essa em que o "objeto humano" modifica, de forma profunda, a natureza do trabalho, e, de maneira consequente, a atividade do trabalhador, caracterizando-se pela interação humana e pelas relações entre indivíduos (TARDIF, LESSARD, 2012).

Compreende-se, assim, que o trabalho pedagógico ocorre no espaço interativo da escola e relaciona-se ao conjunto de crenças e concepções acerca de educação, aluno, ensino, dentre outras, constituindo-se como um trabalho conjunto com os próprios estudantes e com outros profissionais, abrangendo ações e práticas educativas planejadas e realizadas por professores com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Assim, os critérios definidores da criatividade no trabalho pedagógico do professor são relativos e contextuais, o que implica considerar o espaço interativo entre o docente e os alunos, a articulação professor-contexto e a instituição onde as práticas educativas se realizam. É fundamental que as práticas consideradas como novas, mesmo que no espaço da instituição, repercutam em maiores possibilidades de aprendizagem dos estudantes, favorecendo tanto a compreensão dos assuntos em pauta como também o seu interesse pela aprendizagem, sua mobilização para a superação de possíveis dificuldades, sua segurança emocional para se colocar e opinar diante das questões postas, sua reflexão e autoria em produções próprias.

A criatividade no trabalho pedagógico

A criatividade é um processo complexo da subjetividade humana na simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2008a) e se revela no trabalho pedagógico como a produção de algo novo e com valor para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a, 2008b). Assim, para se definir a expressão criativa no trabalho pedagógico é relevante que se compreendam os diferentes aspectos que participam e integram as práticas educativas. Particularmente, é importante entender as crenças e os valores dominantes no espaço escolar que perpassam as escolhas educativas, as práticas conhecidas e legitimadas naquela instituição, as características dos docentes e alunos, a proposta pedagógica (inclusive a prescrita), as relações com as famílias e os sistemas de relações que se estabelecem entre gestores, alunos, professores e os demais funcionários.

Os processos criativos no trabalho pedagógico são sistêmicos e abrangem diferentes aspectos do Sistema Didático Integral (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017) como: a seleção e formulação de objetivos de aprendizagem, a organização de estratégias e métodos dentro de sistemas de avaliação e oportunidades de autoavaliação. Sendo assim, essa criatividade implica a mobilização do professor, o seu posicionamento como sujeito de sua prática profissional, a sua autoria e protagonismo (GONZALEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZALEZ REY, 2017). Nessa perspectiva, o sujeito não é uma qualidade

geral dos indivíduos ou grupos, mas se revela nos momentos de ruptura, de tensão, nas mudanças, na criação, na produção de espaços singulares de subjetivação no contexto em que atua. A condição de sujeito se expressa de múltiplas formas, nas reflexões e decisões próprias, na defesa de seus pontos de vista e na forma diferenciada de se colocar perante o estabelecido. Podemos citar como exemplo o protagonismo pedagógico na criação, pelo professor, do seu próprio material didático, tanto enquanto processo de construção contextualizado num tempo e espaço específico, como também como uma atividade de resistência àquilo que é padronizado, produzido em série. Esse protagonismo representa, de algum modo, tensão e ruptura com o instituído e emerge como um processo singular pautado na forma subjetiva desse professor de enxergar o mundo.

Atuar como sujeito em sua prática profissional implica considerar a organização subjetiva do professor, o que González Rey (2002, 2003; GONZALEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZALEZ REY, 2017) define como subjetividade individual. Para o autor, essa organização se constitui como configuração de fluxos simbólico-emocionais conceituados como sentidos subjetivos e que representam formações psicológicas complexas, caracterizadoras das formas mais estáveis de processos simbólico-emocionais que podem ser produzidos no momento processual de uma atividade ou experiência. A subjetividade individual organiza-se concomitantemente às subjetividades sociais dos espaços sociais onde o indivíduo atua e tem sua gênese nos contextos históricos, culturais e sociais das experiências vividas (GONZALEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A organização subjetiva dos diversos espaços sociais é considerada, nessa abordagem teórica, como subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2007a, 2011a, 2012; GONZALEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZALEZ REY, 2017), que representa sistemas configurados pela multiplicidade de processos simbólico-emocionais produzidos pelos indivíduos nas suas inter-relações nos distintos contextos sociais onde atuam. Expressa-se no conjunto de crenças, mitos, discursos, representações, ritos, tradições, padrões de relações que se articulam no funcionamento social, nas práticas sociais e em suas diversas formas de institucionalização. Nesse sistema, integram-se as produções que são ao mesmo tempo históricas e atuais, procedentes de diferentes espaços sociais. É um sistema configu-

racional, e não uma estrutura estática (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005b, 2007b, 2011a, 2011b; GONZALEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZALEZ REY, 2017).

Com base nessa perspectiva teórica, será apresentado a seguir um estudo de caso que evidencia a criatividade no trabalho pedagógico segundo a Teoria da Subjetividade.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste capítulo faz parte de uma estudo mais amplo, desenvolvido por Arruda (2014). Neste momento, será apresentado o estudo de caso da professora Júlia[16], que atuava como docente no 1º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Como colocado anteriormente, o estudo amparou-se na Epistemologia Qualitativa, abordagem essa com importantes desdobramentos metodológicos, dentre estes, o caráter construtivo-interpretativo para o estudo da subjetividade humana. As suas três características fundamentais são: a) o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que implica a compreensão deste como uma produção e construção humana. A pesquisa é um processo de produção teórica, decorrendo das interpretações e construções do pesquisador a partir das informações produzidas no trabalho de campo; b) a legitimidade do singular como instância de produção do conhecimento científico, o que abrange a consideração dos estudos de caso e suas informações pelo que representam para o modelo teórico em construção; c) a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O CASO – A PROFESSORA E O CONTEXTO EDUCATIVO

A professora Júlia tinha 29 anos no período da pesquisa. Era casada e não tinha filhos. Veio morar em Brasília em 2008, quando seu marido foi transferido, pela instituição em que trabalhava, para a cidade. Formou-se em Pedagogia em uma universidade federal no ano de 2006 e concluiu especialização em Psicopedagogia em

16 Nome fictício.

2012. Atuava como professora desde 2008, e teve experiências profissionais como coordenadora pedagógica de 4º e 5º anos, como supervisora pedagógica (compondo a equipe de direção) e como professora de 3º, 2º e 1º ano do Ensino Fundamental. Era o segundo ano em que estava na instituição educativa e o segundo em que atuava como professora do 1º ano.

Após um período de observação, foi considerado que ela produzia novidades com valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes, segundo a abordagem teórica que fundamentou esta pesquisa. A seguir serão abordados, de forma mais detalhada, aspectos dessa construção.

Essa expressão criativa foi observada na turma da professora Júlia durante o ano letivo de 2013. Nessa turma havia 28 alunos, com 6 anos de idade, em média. Naquele momento, ela atuava em uma instituição educativa que atendia exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e se localizava em uma região administrativa do Distrito Federal considerada de classe média baixa. Nessa instituição havia quatro salas de aula equipadas com quadro negro e, em parte dele, um quadro branco, mobiliário em tamanho padrão, armários para os professores e estudantes guardarem materiais diversos e outros espaços, como biblioteca, quadra de esportes e banco de areia.

Foi nesse espaço específico que construímos as informações acerca da criatividade no trabalho pedagógico de Júlia e dos processos subjetivos que participam dessa expressão criativa.

A CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Para a construção das informações foram utilizados os seguintes instrumentos:

a. observação no cotidiano escolar – as observações em sala de aula foram estruturadas por meio de um roteiro de observação que envolvia parâmetros relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas e indicativos do processo de aprendizagem dos estudantes;
b. análise documental de materiais pedagógicos produzidos pela professora (e.g., planejamento de atividades, cartazes, cadernos de anotações, materiais em PowerPoint) – importantes fontes de informação do processo

criativo, possibilitando sua utilização como fontes de informação oficial (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999);

c. entrevistas com a professora (total de três, realizadas em momentos distintos, definidos a partir da demanda por informações específicas) – recurso importante dentro da Epistemologia Qualitativa, pois, com seu caráter flexível, aberto e dialógico, possibilita a comunicação e expressão dos participantes, oferecendo suporte para diálogos permanentes durante a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005b);
d. análise dos registros escritos provenientes de três processos reflexivos:
    - dinâmica de autoavaliação "*Túnel do Tempo*" (adaptado de Amaral, 2011) – a professora registra três momentos de sua trajetória profissional que gostaria de reviver e outros três que, se pudesse, modificaria, e justifica sua escolha. Essa dinâmica faz emergir conteúdos emocionais importantes para o professor, revelando experiências marcantes para ele;
    - questionário abordando as especificidades das boas práticas pedagógicas – instrumento criado especificamente para esta pesquisa para dar suporte ao processo reflexivo da professora diante da análise de sua prática pedagógica. O questionário recebeu o nome de "Duas grandes premiações" e abordou duas práticas realizadas pela professora que foram consideradas como efetivas no processo de construção de conhecimento junto com os alunos;
    - narrativa livre sobre o que é ser professor – instrumento que possibilita à participante refletir e (re)estruturar suas experiências em forma de texto livre, revelando o conteúdo de sua trajetória que define sua identidade docente (GONZALÉZ REY, 2005a).

A ANÁLISE –O PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO EM AÇÃO

Nesse estudo de caso, a construção das informações ocorreu em um processo construtivo-interpretativo com base a indicadores e hipóteses, isto é, as ideias do pesquisador foram se integrando em um tecido dinâmico e articulado por sua refle-

xão, formando-se um sistema que se desenvolveu a partir da tensão permanente entre a sua produção intelectual e o momento empírico. Esses indicadores se constituem a partir da análise do pesquisador acerca das informações advindas dos diferentes instrumentos de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Esse processo permite que as ideias do pesquisador formem um sistema integrativo que é utilizado na compreensão do que está sendo estudado (GONZÁLEZ REY, 2005a). Para tanto, parte-se do que é vivido no contexto da pesquisa para a formulação de hipóteses, que se legitimam no decorrer do estudo e geram, com isso, avanços na compreensão do objetivo em pauta.

RESULTADOS EM DISCUSSÃO

O processo construtivo-interpretativo desenvolvido no estudo de caso da professora Júlia possibilitou a compreensão da organização sistêmica e criativa de seu trabalho pedagógico. Ressalta-se nesse processo: a) a construção de uma metodologia própria de ensino, a qual envolve uma sistematização personalizada acerca do processo de alfabetização; b) a ampliação do currículo prescrito pela instituição educativa, incluindo acesso a diferentes conhecimentos de mundo; c) a elaboração pessoal de atividades educativas utilizadas em seu trabalho pedagógico, as quais se articulam aos recursos pedagógicos elaborados pela professora e à seleção de materiais relacionados ao tema em estudo; d) o uso da imaginação no delineamento de estratégias pedagógicas para abordar os assuntos em pauta e realizar as explicações educativas.

A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PRÓPRIA

A metodologia construída por Júlia fundamentou-se na sistematização e na personalização do processo de alfabetização. Isso significa que, mesmo por meio de práticas coletivas, Júlia analisou e atuou de forma individual nos diferentes processos de aprendizagem em sua sala de aula.

No seu trabalho pedagógico, a professora realizava a escolha de livros literários e outros materiais de suporte. O livro e a contação de histórias possibilitavam a ela trabalhar o conteúdo pedagógico (leitura e escrita) dentro de uma temática ampla,

oferecendo suporte para conexões com temas diversos. Júlia incluía a contação de histórias na exploração da estrutura da linguagem, dando sentido aos trechos do enredo, à sequência dos fatos e às personagens de acordo com as demandas dos alunos. Essa situação beneficiou a individuação dos processos de apropriação de mundo por parte das crianças e contextualizou a leitura e escrita que se iniciava.

Para ilustrar, descrevemos um dos trabalhos da professora com o livro *As aventuras de Pinóquio*, versão original do autor italiano Carlo Collodi. No momento antecedente à contação da história, ela explorou os aspectos culturais e geográficos com os alunos, indicando, no mapa-múndi presente na sala de aula, onde ficava o país de origem do autor- a Itália, sua língua, hábitos, tradições, dentre outros elementos.

Do texto escrito, a professora selecionava algumas palavras (e.g., fada, baleia, raposa, menino, Gepeto, Pinóquio) para estudo da escrita padrão, formando um repertório ortográfico que integrava as atividades de escrita espontânea e a grafia das letras, e através delas compreendia como os alunos estavam nas hipóteses de escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Com base na análise individual dos níveis da psicogênese (FERREIRA, TEBEROSKY, 1999), do engajamento das crianças no processo de contação de histórias e no tipo de relações que eles faziam entre a história e o mundo, Júlia organizava as demais ações educativas no sentido de explorar as capacidades de cada um dos alunos.

Nessa estrutura metodológica, Júlia oportunizava o contato com as palavras selecionadas em diversas tarefas educativas. Para ela: “A escrita é um ato de tomada de confiança” (Júlia, dinâmica do “Túnel do tempo”), o que justificava a importância dos estudantes tentarem escrever em situações e tarefas diferenciadas as ideias que eles tinham sobre determinado assunto. A professora tinha clareza quanto ao papel da escrita para a alfabetização e a incluía em diferentes momentos de sua sequência didática. Assim, a escrita fazia parte do cotidiano da turma por meio de diferentes possibilidades (escrita padrão ou espontânea) e de gêneros textuais variados.

Dentro da prática com o livro, outros elementos foram abordados, como, por exemplo, conexões com outras formas de expressão artística dentro do mesmo contexto sociocultural. Nos dias seguintes à história do Pinóquio, por exemplo, a professora apresentou aos alunos a vida e a arte de Andréa Bocelli, cantor italiano. Júlia utilizou vídeos, áudio e o texto “biografia” para dar continuidade ao trabalho junto com os alunos.

O uso da leitura e da escrita era ilustrado por outro prisma, e as crianças discutiam sobre a utilização da palavra como expressão textual, verbal e cultural, discutindo, inclusive, sobre a deficiência visual do cantor e sobre aspectos vinculados à inclusão.

A professora explorou também outros aspectos culturais da Itália, por exemplo, uma das danças típicas italianas. Com isso, ampliou a possibilidade de aprendizagem dos alunos para aspectos culturais que estavam distantes da realidade social em que viviam. Apresentou conteúdos que, por seu caráter cultural, extrapolavam as prescrições curriculares para o 1º ano do Ensino Fundamental. Esse processo, consideramos como a ampliação do currículo prescrito pela instituição educativa, incluindo acesso a diferentes conhecimentos de mundo.

Esse movimento protagonista de Júlia para ampliar o acesso aos conhecimentos por parte de seus estudantes relacionava-se, certamente, à forma como subjetivava a função social da educação. Para essa professora, sua ação educativa poderia auxiliar os alunos a terem acesso a uma gama de conhecimentos que lhes daria a oportunidade de mudanças sociais. Ao falar a respeito do seu trabalho pedagógico, a professora afirmou:

> Eu estou oportunizando pra essa criança um aprendizado que talvez ela nunca tenha acesso. Isso é coisa que é função da escola, e a gente peca muito. A gente acaba indo no reducionismo ali. Quando eu vou pra um curso e tem aqueles joguinhos. Tudo bem, o joguinho é ótimo. Mas é uma coisa pontual, a gente pode oportunizar pra essas crianças conhecimento de mundo. [...] Eu quero que o menino saia sabendo a consciência fonológica, fazendo frases, palavrinhas. Ótimo! Mas isso vai ser suficiente pra ela ter oportunidade de brigar por um futuro, de repente, diferente? Não! (Júlia, Túnel do tempo).

Nesse trecho, a professora expressou sua preocupação de ir além do processo de alfabetização e uma forte emocionalidade relacionada à função da escola, aspectos presentes também em outras situações da pesquisa. Júlia conferia importância social aos espaços educativos como meios para que os estudantes tivessem condições de mudar sua realidade social, e, por intermédio da análise da trajetória profissional de Júlia, identificou-se a relação entre a maneira como ela organizava o

cotidiano escolar e a forma como enxergava sua própria existência naquela comunidade. Isso a mobilizava, a fazia pensar em novidades com valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes, a buscar vídeos, a fazer pequenas pesquisas, a se aproximar de outros espaços culturais e a aprender expressões em outras línguas para poder ensiná-las.

A forma como a professora subjetivava a função social da educação, portanto, participava da sua expressão criativa no trabalho pedagógico, o que se relacionava, ainda, à forma como Júlia subjetivou o papel do professor: como responsável por ampliar as oportunidades de aprendizagem e, com isso, colaborar para a função social da educação. Essa construção fundamenta-se no seu intuito de oportunizar o acesso a diferentes conteúdos, na ampliação do currículo prescrito na instituição educativa, em sua busca por favorecer a compreensão dos diversos temas abordados em suas aulas e na sua condição de sujeito em sua prática profissional.

Júlia voltava-se para essa tarefa de oferecer outros assuntos e buscava, intencionalmente, articular diferentes áreas do conhecimento em seu trabalho pedagógico. Ao comentar a respeito da organização de sua sequência didática, explicou:

> Eu gosto que a história me dê subsídios para outras coisas. Então, João e o Pé de Feijão, trabalhei o ciclo de vida do feijão, trabalhei o feijão, trabalhei o vegetal. Já puxei para ciências, o ciclo de vida dos vegetais, o feijão cresceu, eles levaram para casa. A importância do sol, da água, senão tiver, o feijão não vai crescer [...]. Na história da Cinderela nós trabalhamos o relógio, o tempo, o que é meia noite, medidas de tempo. [...] Cada história eu puxo para um campo de conhecimento. [...]. (Júlia, conteúdo retirado do questionário).

Essas afirmações de Júlia se relacionam ao que foi observado durante o estudo; ela articulava o enredo da história a uma série de conteúdos que extrapolavam os conteúdos previstos para o primeiro ano do ensino fundamental. Para isso, implicava-se no planejamento de atividades educativas utilizadas em seu trabalho pedagógico, caracterizando a elaboração de recursos pedagógicos e a seleção de materiais relacionados ao tema em estudo. A “preguicinha eletrônica” expressou-se como um exemplo da elaboração própria de recursos pedagógicos e da seleção de materiais

pela professora. Na intenção de realizar com os estudantes a análise fonética da escrita, ela modificou uma estratégia pedagógica conhecida pelos profissionais da alfabetização chamada preguicinha.

Júlia elaborou em *Power Point* sua própria análise fonética, em que colocava em destaque a letra inicial da palavra estudada e apresentava várias imagens que continham essa letra. Apresentava a letra seguinte e, com a participação dos alunos, eliminava as imagens que não continham a sílaba formada. Pouco a pouco surgia a escrita da palavra a ser estudada, sendo eliminadas as figuras que não correspondiam às sílabas formadas. As imagens eram selecionadas pela professora previamente e, em geral, relacionavam-se ao enredo da história escolhida antes, movimentavam-se na apresentação, e as sílabas eram escritas com cores diferentes.

Era a professora quem organizava, planejava e produzia as atividades educativas realizadas em sua turma. Fazia isso tendo por base os conteúdos que pretendia trabalhar e os diferentes momentos do processo de aprendizagem em que os estudantes estavam. No curso das observações, não foi presenciado o uso de livros didáticos ou atividades elaboradas por outros profissionais. O processo de criação da professora tomava como guia o aluno, a interação com ele e a interação com o mundo. O currículo escolar era seguido tendo como ponto de partida o indivíduo e seus processos. Era ela, a professora, a autora das atividades educativas e da organização curricular desenvolvida com seus estudantes. Júlia mostrou-se protagonista das escolhas e produções educativas e autora de seu trabalho pedagógico.

Essa autoria vincula-se ao exercício da condição de sujeito em sua atuação, sua prática profissional, construção que se pauta nas afirmações de González Rey (2011a). O autor define o sujeito como uma forma qualitativamente diferenciada de manifestação, de atuação das pessoas nos contextos sociais de que participam. Para ele, o exercício da condição de sujeito relaciona-se à possibilidade de esse indivíduo abrir espaços próprios de práticas e de processos de subjetivação nos diferentes grupos e instituições nos quais atua, o que se expressou, no caso de Júlia, na sua autoria e protagonismo no trabalho pedagógico.

Esse protagonismo, em algumas situações, se contrapunha às ações educativas legitimadas e aceitas nos espaços escolares da maioria das instituições educativas, inclusive da que Júlia atuava. Em muitas dessas instituições, predomina a passividade

dos profissionais em sua prática educativa, que se revela na aceitação do currículo indicado nos livros didáticos, na necessidade de atividades copiadas de coleções didáticas, de listas de exercícios de "fixação". Júlia, no entanto, se colocava à frente da organização de seu trabalho pedagógico, elaborando suas atividades educativas, destacando-se no contexto dominante que havia na instituição educativa onde atuava.

Durante a pesquisa, foi presenciada, ainda, a diversificação de recursos pedagógicos e a seleção de diferentes materiais pela professora, que usou jogos matemáticos educativos produzidos por ela a partir do curso pró-letramento; jogos que envolviam a alfabetização, que foram disponibilizados por programas do governo federal; vídeos educativos que pesquisava para abordar certos conteúdos; apresentações artísticas (danças típicas e musicais); livros com imagens de obras artísticas; e materiais diversos, como palitos de picolé para auxiliar as operações matemáticas, tinta guache para pinturas, dentre outros.

Essa elaboração de atividades educativas diferenciadas, a seleção desses recursos e materiais estava relacionada a processos subjetivos vinculados ao forte compromisso profissional de Júlia, que se implicava na seleção e produção de meios pedagógicos que favorecessem a aprendizagem de seus estudantes, e em processos subjetivos que repercutiam na sua satisfação profissional, em seu empenho no trabalho pedagógico criativo.

Essa autoria de Júlia provocou atritos importantes nas relações dentro da instituição escolar, tanto no que diz respeito à aceitação por parte da direção da escola das práticas diferenciadas propostas pela professora, quanto, e sobretudo, no que se refere ao atendimento das demandas provenientes dessa prática. A aquisição de recursos tecnológicos (e.g., data show), por exemplo, colocou em discussão as dinâmicas pedagógicas (quem usa, quando e como) e a confiança no professor como profissional capaz de zelar pela infraestrutura da escola. O trabalho pedagógico criativo realizado por Júlia alterou as relações com colegas de trabalho, com profissionais da escola e com a direção.

As especificidades do trabalho pedagógico proposto por Júlia também eram reconhecidas pelos alunos e identificadas nas tarefas que os estudantes desenvolviam. Naquele contexto, a prática de Júlia diferenciava-se claramente das práticas educativas realizadas pela maioria dos professores. A diferença era notada na movi-

mentação de seus alunos, no entusiasmo que tinham em participar e realizar as atividades propostas por ela e no nítido interesse que demonstravam em responder e se colocar nas situações de diálogo.

Compreendeu-se, no curso da pesquisa, que a professora percebia as implicações de sua proposta de ensino tanto para os alunos quanto para os demais colegas de trabalho, e parte de sua autoavaliação revelou como ela se percebia mais ativa e mais disponível para integrar um conjunto maior de recursos e materiais em suas aulas.

Em suma, foi possível constatar, durante o processo construtivo-interpretativo das informações, que os alunos tinham, de fato, um papel ativo na realização das atividades educativas propostas por Júlia, pois eram solicitados a exporem suas ideias, a se colocarem, a darem sua opinião, suas hipóteses quanto aos conteúdos trabalhados, movimentarem-se em brincadeiras, jogos e danças. Essa particularidade em sua proposta educativa possibilitou a construção acerca da forma como Júlia subjetiva o aluno: um ser social que participa ativamente do processo de aprendizagem.

O ENVOLVIMENTO EMOCIONAL E A IMAGINAÇÃO NO PROCESSO CRIATIVO

Ao longo do processo de análise, identificou-se um importante elemento que fazia com que a prática de Júlia se diferenciasse das demais – a afetividade no processo criativo. A professora mobilizava-se e utilizava suas próprias percepções (sensações e sentimentos) para produzir suas atividades educativas com uma explícita implicação emocional. O impacto desse envolvimento aparece em diferentes momentos do processo de reflexão de Júlia neste estudo, e mostra ter particular relevância para a sua satisfação enquanto docente.

Para exemplificar tal engajamento emocional e suas implicações na imaginação no trabalho pedagógico, trazemos o exemplo da criação de personagens e pequenas histórias, que oportunizavam a aproximação entre os conteúdos estudados e a realidade do contexto social dos estudantes.

Ao trabalhar os conceitos de dezena e unidade, por exemplo, Júlia criou uma situação em que havia a casa do senhor Dezena e a do senhor Unidade. Na primeira

casa, tinha quartos grandes, com dez camas em cada um deles, sendo que, para hospedar-se lá, o quarto precisava ficar com as dez camas ocupadas. Isso diminua os gastos da hospedagem e a organização do gerente (falas da professora durante as aulas). Na casa do senhor Unidade havia apenas um quarto com nove camas. Por ser menor, algumas camas poderiam ficar vazias nesse quarto, sem influenciar no custo da hospedagem.

Na atividade cotidiana de contagem do número de estudantes presentes, a professora relacionava essas casas à organização dos alunos em situações de viagem, abordando que estavam cansados e precisavam dormir, descansar. A partir dessas situações imaginadas, Júlia trabalhava os conceitos de dezena e unidade. Utilizava, para isso, a participação deles. Eram escolhidos dois alunos para fazer a contagem oral de meninos e meninas, simular as formas de organização naqueles quartos, fazer pequenas operações matemáticas e registrar no quadro branco algumas dessas questões. Em algumas ocasiões, utilizaram palitos de picolé em uma correspondência um a um, agrupando o conjunto de hóspedes nas casas do senhor Dezena e do senhor Unidade.

Essas situações imaginativas criadas por Júlia tinham por finalidade facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, criando sentidos compartilhados a partir de histórias que fizessem parte do repertório vivencial do aluno. Para Júlia, a aprendizagem subjetivava-se, certamente, como essa apropriação e compreensão dos conteúdos e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Para tanto, ela se mobilizava, elaborava histórias e acontecimentos em uma ação intencional de facilitar a compreensão dos conteúdos em questão. Ao ser questionada acerca dessas situações criadas em seu trabalho pedagógico, a professora afirmou que não as planejava previamente, ela construía as histórias durante as aulas, a partir das necessidades que percebia e do que julgava poder ajudar para a compreensão dos assuntos em pauta.

Consideramos que, embora não reconhecesse o próprio planejamento para as situações imaginativas, estas se caracterizavam como uma estratégia pedagógica relevante em sua dinâmica educativa e estavam a todo momento descritas como elemento importante para o ensino e a aprendizagem. No processo criativo de elaborar essas situações, a imaginação se constituía como uma ferramenta para transcender o momento vivido, favorecendo a ampliação das experiências vivenciadas pelos alunos.

As sequências didáticas organizadas pela professora favoreciam, assim, a aprendizagem dos estudantes, o que podia ser observado em suas respostas às atividades sugeridas, nos avanços no processo de alfabetização e na alegria que demonstravam em participar da dinâmica educativa oferecida por ela. Esses aspectos se articulavam à forte intencionalidade pedagógica que permeava suas práticas de ensino, com o intuito da professora de realizar uma ação educativa que viabilizasse novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ao escrever a respeito do sentido de ser professora, Júlia afirmou: "O sentido do meu empenho vem dos meus alunos, são o meu combustível, mas sinto que quando não obtiver resultados, eu perderei esse encantamento e o sentido de ser professora" (Júlia, retirado do exercício de autoavaliação em narrativa livre). A percepção da aprendizagem dos alunos oportunizava em Júlia satisfação com o trabalho pedagógico, repercutindo, por sua vez, em seu interesse pela docência.

Dessa satisfação com o trabalho pedagógico participavam processos simbólico-emocionais que se constituíram ao longo de sua trajetória profissional. Expressavam-se, no momento da pesquisa, na segurança emocional da professora em manter a sua sequência didática, bem como na sua autoria como professora, no seu protagonismo na organização do trabalho pedagógico. Ao falar acerca de quando iniciou essa sequência, comentou:

> Eu entrei numa sala que tinha três grupos, um grupo que estava bem, dentro do esperado para o segundo ano, um grupo que estava no meio termo, um grupo que estava 'zeradaço'. Eu tinha um terço de cada. Eu lembro que fiquei desesperada, ainda tinha uma criança que não enxergava. Eu falei: meu Deus! E ela ainda ficava grudada em mim. Eu fiquei desesperada! Como é que eu trabalho com três grupos tão distintos? [...] Eu pedi ajuda, e me falaram: você tem que sentir a turma. Eu falei: já senti e agora? Eu chorava! [...] (Júlia, Entrevista II).

Diante das diferentes necessidades educativas que Júlia percebia em sua turma, ela se mobilizou, procurando elaborar atividades pedagógicas que ampliassem as possibilidades de avanço na aprendizagem dos alunos, segundo os grupos que identi-

ficou. Nesse processo de protagonismo, participaram alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação docente. A professora, ao discorrer a respeito de sua sequência didática, afirmou, em vários momentos, que se voltava para os pilares que aprendeu no curso pró-letramento, formação continuada da qual participou durante dois anos, um em língua portuguesa e outro em matemática. Júlia nomeou esses pilares de língua portuguesa como: leitura, produção textual, desenvolvimento da oralidade, apreciação da cultura escrita (percepção do sistema notacional, escrita alfabética, valorização dos contos e das fábulas) e sistematização (reflexão sobre a língua). Afirmou considerar, também, o que aprendeu a respeito do letramento matemático.

> A sequência tem que prever esses cinco momentos na semana, sempre. Então, ela tem que ter momentos de leitura, momentos de promover a escrita espontânea, ela tem que ter momentos de criação de hipóteses, ela tem que promover momentos de debates entre as crianças, que elas infiram, criem vínculo com aquilo. Tem que ter sempre atividades que forcem isso (Júlia, Duas grandes premiações).

Na descrição realizada antes, a respeito da metodologia de ensino da professora, é possível verificar o esforço para a incorporação daqueles pilares no seu trabalho pedagógico. Havia uma personalização, havia subjetivação das informações e dos conhecimentos específicos de tais campos (língua portuguesa e matemática) que se tornou viável em função dos cursos que frequentou. Júlia compreendeu os pilares expostos ao longo dessas formações em serviço e, de modo intencional, os incluía em sua organização do trabalho pedagógico.

No caso de Júlia, a incorporação daqueles conhecimentos específicos em sua prática foi possível porque houve a sua subjetivação, a personalização do aprendido durante os dois cursos citados de formação continuada. Essa subjetivação é compreendida, como afirma Mitjáns Martínez (2012), como o questionamento, a reflexão própria acerca do que se estuda, a problematização, a geração de ideias que estão para além do dado.

Desse modo, a forma como subjetivava os processos de formação continuada relacionados a seus campos de interesse repercutia e participava de sua expressão

criativa no trabalho pedagógico. Esses processos de subjetivação oportunizavam à professora conhecimentos que viabilizavam a produção de novidades com valor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e, com isso, a estruturação de uma metodologia própria de ensino. No momento de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, os seus interesses estavam vinculados às áreas de alfabetização, letramento e matemática, o que foi abordado nos dois cursos de formação citados.

Consideramos, assim, no decorrer da pesquisa, que os momentos da metodologia de ensino da professora Júlia, a ampliação do currículo, a sua autoria na produção das atividades e o uso da imaginação como estratégia pedagógica mantinham-se no cotidiano educativo. As atividades eram modificadas em função dos conteúdos selecionados pela professora e de outras demandas, como foi observado no período da organização da festa junina e em um passeio para uma exposição de obras artísticas agendada por outros profissionais da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade no trabalho pedagógico do professor é um tema ainda em aberto, que requer avanços em suas construções teóricas. A compreensão acerca da temática pode favorecer a superação de desafios educativos que estão presentes na atualidade, favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a organização de um trabalho pedagógico que incremente a dinâmica escolar e o bem-estar emocional também dos docentes.

No caso da professora Júlia, foi possível compreender que a sua condição de sujeito se expressava na sua autoria e protagonismo docente, assim como nos processos subjetivos que participavam de sua criatividade no trabalho pedagógico, quais sejam: a função social da educação como meio para auxiliar os estudantes a ter acesso a uma gama de conhecimentos que lhes daria a oportunidade de mudanças sociais; o papel do professor como responsável por ampliar as oportunidades de aprendizagem; do aluno, como ser social que participa ativamente do processo de aprendizagem; e da aprendizagem, como a apropriação e compreensão de conhecimentos; além da subjetivação de conhecimentos específicos em matemática e língua portuguesa à que a professora teve acesso em cursos de formação em serviço e que

se relacionavam a campos de interesse específicos.

Tais processos de subjetivação não são estáticos, atualizam-se no curso das experiências vividas e se relacionam à história de vida da professora, às suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. São, portanto, produções singulares, históricas e atuais que envolvem o contexto real de atuação do professor, os alunos reais que participam da dinâmica educativa, as relações que se formam no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 1999.

AMARAL, A. L. S. N. do. **A Constituição da Aprendizagem Criativa no Processo de Desenvolvimento da Subjetividade**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARRUDA, T. S. **A Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor e o Movimento em sua Subjetividade**. 2014. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução: Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas – SP: Papirus, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L., MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade:** teoria, epistemologia e método. Campinas- SP: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.et al. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília, DF: LiberLivros, 2012, p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, F. L. **El pensamiento de Vigotsky:** contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trilhas, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. L. Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. **Estudios de Psicología**, v. 32, 2011b, p. 345-357.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 155-179, 2007a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007b.

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In*:* MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, M. L. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 1-28.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livros, 2014, p. 63-98.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. P. (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008a, p. 69- 94.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008b, p. 115-143.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In*:* MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, M. L. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 77-100.

MITJÁNS MARTINEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Tecendo articulações entre portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004, p. 177-191.

CAPÍTULO 6
SUBJETIVIDADE E A PRODUÇÃO DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO

Geandra Cláudia Silva Santos
Universidade Federal do Ceará

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

É fato que a quantidade de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados nas escolas comuns supera, progressivamente, os números referentes àqueles em classes ou escolas especiais. Em 2005, o quantitativo de alunos PAEE matriculados nas classes comuns correspondia a 41% do quantitativo total de crianças identificadas como PAEE (REBELO; KASSAR, 2017). Em 2009, esse percentual subiu para 69,1%, e em 2017, para 91% (SANTOS, 2018). Esse contínuo aumento pode ser atribuído à implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI). A nova política subsidiou ações governamentais em nível estadual e municipal que tiveram como foco a organização pedagógica da escola para cumprir deveres pertinentes à Educação Especial, adotando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço de natureza complementar e suplementar ao ensino comum. O AEE, segundo a PNEEPEI, deve ser "[...] oferta obrigatória

dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado", e desenvolvido por meio da organização de atividades e recursos pedagógicos acessíveis que primem pela autonomia do aluno na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Contudo, Lacerda e Kassar (2018) alertam que a ampliação do ingresso na educação escolar é insuficiente para apontarem a magnitude e a complexidade dos desafios emergentes na prática educativa com o objetivo de criar condições propícias ao acesso e à permanência dos alunos PAEE em uma perspectiva inclusiva. A inclusão requer da escola estruturação e organização institucional, notadamente comprometida com a efetivação do direito à educação em todos os níveis de ensino, com o respeito à diversidade e com a valorização das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, apesar dos muitos avanços conquistados, a escola pública brasileira continua reproduzindo a exclusão típica da sociedade capitalista, efetivando uma educação inclusiva excludente (CARVALHO; MARTINS, 2012), configurando-se as políticas setoriais da Educação Especial como incipientes para mobilizar mudanças significativas.

No chão da escola, os enfrentamentos dos desafios implicados na tarefa da educação dos alunos PAEE gera grande visibilidade ao trabalho do professor responsável pelo AEE. Conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica (BRASIL, 2009), são atribuições desse profissional, dentre muitas outras: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos; elaborar e executar plano de AEE; organizar o atendimentos aos alunos na SRM; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e de estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares. O professor do AEE caracteriza-se como o principal agente de articulação e interlocução das políticas inclusivas no contexto escolar, geralmente sem contar com a colaboração de outros agentes educativos (MENDES; PLESTCH; HOSTINS, 2018).

A construção desse contexto, além de explicitar o cenário em que a prática profissional do professor do AEE é realizada, também marca a complexidade do desenvolvimento de seu trabalho no âmbito geral da escola com suas múltiplas atribui-

ções orientadas pela perspectiva inclusiva. A responsabilidade direcionada ao professor do AEE na escola exige dele refletir sobre as dimensões objetivas e também subjetivas que constituem a organização da sua prática educativa, em grande parte realizada em condições precárias e, portanto, muito desafiantes. Assim, no presente capítulo, discutiremos como a subjetividade do professor se expressa na organização da sua prática pedagógica no AEE para produzir ações alternativas favoráveis à inclusão dos alunos PAEE. Utilizaremos, para construir nossos argumentos, os resultados de um estudo de caso realizado na Universidade Estadual do Ceará.

TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL COMO RECURSO TEÓRICO CENTRAL

Na Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey, a subjetividade é compreendida como "qualidade de um tipo de processo, seja social ou individual, específico do desenvolvimento humano nas condições da cultura" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 27). A subjetividade emerge quando a emoção torna-se sensível aos registros simbólicos e permite ao homem, por meio do processo de produção subjetiva sobre o mundo em que vive, superar a mera condição de adaptação (GONZÁLEZ REY, 2017).

A dimensão subjetiva constitui todos os fenômenos humanos, fazendo com que a experiência cultural vivenciada em diferentes espaços sociais não seja regida por padrões universais e tenha um valor em si. Toda experiência é singular e integra-se à subjetividade das pessoas quando as emoções geradas nas situações de vida ganham força e valor significativo, desencadeando a produção de sentidos subjetivos. Os sentidos subjetivos são unidades constituídas por elementos simbólicos e emocionais que compõem complexas formações chamadas de configurações subjetivas. As configurações subjetivas são sistemas integrados que têm natureza processual, interativa e auto-organizativa, que possuem certa estabilidade e são constituídas ao longo das vivências pelas quais passam as pessoas e os grupos ao longo da história e nos diferentes contextos da experiência social.

Esses sistemas integrados compõem a subjetividade individual e social, planos constitutivos da dimensão subjetiva da vida humana implicados dialeticamente e em permanente mudança no desenvolvimento das pessoas e dos espaços sociais.

Assim, a subjetividade, além de compor o repertório individual, ajuda a desenvolver o repertório cultural da sociedade. Nos contextos sociais, as pessoas ou grupos podem agir de modo qualitativamente distinto; assumir a condição de sujeito é mobilizar a capacidade de enfrentar tensões nos cenários sociais de atuação e criar vias alternativas de soluções que podem ser incorporadas às decisões e ações materializadas na prática cotidiana (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). O sujeito caracteriza-se por ser intencional, reflexivo, gerador e transgressor, mesmo nos contextos desfavoráveis. Essa postura está condicionada pela forma como subjetiva as experiências e relações atuais, portanto, não se circunscreve a determinados contextos.

Estudar práticas educativas no contexto das políticas de inclusão a partir do arcabouço teórico da subjetividade implica discutir os desafios presentes na realidade educacional dando destaque à dimensão subjetiva. Entendemos que as limitações e as possibilidades não estão dadas no curso da experiência das pessoas envolvidas. Ao contrário, as condições em que as pessoas atuam em seus campos de trabalho, como a escola, são construídas a partir das relações sociais que abrangem disputas em favor da manutenção ou da mudança do *status quo,* expressas no cotidiano das atividades institucionais e singularizadas em posicionamentos, iniciativas, omissões e adaptações diante da necessidade de resolver os problemas enfrentados.

A educação inclusiva configura-se tanto como contradição no contexto da escola orientada sob a égide capitalista da qual fazemos parte quanto como um convite à problematização da realidade vigente e à construção de novas bases para nos aproximarmos dela. O estudo da subjetividade permite a criação de novas vias de inteligibilidade e a apropriação de recursos teóricos – que também têm papel político, sobretudo na atualidade – para refletirmos sobre como se tecem novas trilhas nas práticas educativas escolares quando se lança mão do compromisso com a inclusão dos alunos PAEE. A produção do novo resulta da reelaboração do vivido, que acaba sendo alterado em novos comportamentos e situações atuais. Segundo Vigotski (2008), a atividade criadora está voltada à elaboração do novo por intermédio das marcas das experiências vivenciadas pelas pessoas e do envolvimento afetivo com a ação a ser desenvolvida, pois é a combinação dialética das esferas intelectual e emocional que move a criação humana em todos os campos da vida.

Mitjáns Martínez (2008) compreende a criatividade como processo complexo da subjetividade humana que promove a produção de algo que pode ser avaliado como novo e valioso. Dentre outras possibilidades, o novo se expressa “nas ideias, nas soluções aos problemas, nas estratégias de ação, em novos objetos ou em modificar objetos existentes, inclusive em novos comportamentos da pessoa” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

A criatividade depende da qualidade das conexões emocionais construídas na ação desenvolvida pelo sujeito em articulação com o contexto social envolvido. A expressão criativa não emerge nas atividades de modo generalizado, somente naquelas em que há a implicação afetiva do sujeito (AMARAL; MITJÁNS MARTINEZ, 2009). Dessa forma, o compromisso com a inclusão exige que os sistemas de ensino e educadores se posicionem ativa e colaborativamente para repensarem o projeto pedagógico da escola e as ações a serem materializadas no cotidiano da prática educativa. Para tanto, a assunção da postura de sujeito por parte dos educadores representa condição importante aos enfrentamentos dos desafios emergentes, visto que enseja, mediante atitudes reflexivas, críticas e criativas, a problematização da realidade e a produção de novas respostas/alternativas diante das limitações existentes.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu respaldada na perspectiva construtivo-interpretativa da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002; 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), referencial teórico-metodológico produzido para o estudo da subjetividade. Considerando que o fenômeno a ser estudado trata da dimensão subjetiva da realidade, da qual a produção de sentidos subjetivos é parte essencial, e não se explicita diretamente no curso de uma experiência concreta, exige uma perspectiva epistemológica complexa que supere a visão de pesquisa em que a realidade é passível à descoberta, portanto representada por dados a serem coletados pelo pesquisador. Nessa perspectiva, a metodologia construtivo-interpretativa põe em relevo a qualidade das informações produzidas entre os participantes envolvidos em um processo comunicativo mediante distintas formas de expressão formais e informais,

escritas e não escritas, por vias indiretas, que se entrelaçam no curso da investigação e da análise das informações produzidas.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso da experiência de uma professora de sala de recursos multifuncionais (SRM) que atua em uma escola pública de Ensino Fundamental. A professora aderiu espontaneamente ao estudo após contato inicial realizado com a finalidade de informar objetivos e delineamento da pesquisa, bem como de sensibilizar para o engajamento no estudo. Adotamos o nome fictício de Flor para preservar a identidade da professora.

O processo de investigação se desenvolveu no período de dez meses no curso de um ano escolar/letivo realizado por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: duas entrevistas semiestruturadas (as entrevistas foram os primeiros instrumentos trabalhados com a participante e versaram sobre concepções, crenças, conhecimentos e valores relacionados à Educação Especial Inclusiva); uma redação (texto de livre expressão sobre a temática “Ser professora...”, elaborado após as entrevistas); dinâmicas conversacionais (as dinâmicas aconteceram após a realização das entrevistas e seguiram durante toda investigação. As informações produzidas eram anotadas em diário de campo e gravadas, quando possível); análise de relatórios elaborados sobre os PAEE (examinamos dez relatórios disponibilizados pela professora); e observações da prática pedagógica da professora em diferentes espaços institucionais (a realização das observações ocorreu durante o percurso de investigação nos vários ambientes da instituição de ensino e em outros locais fora da escola onde a professora atuava profissionalmente. As observações foram registradas no diário de campo).

A análise das informações teve seu delineamento organizado pela construção de indicadores relacionados às situações e às expressões da participante ao longo do processo investigativo. Os indicadores se caracterizam por significados formulados pelo pesquisador (e não como dados coletados) que são associados coerentemente em torno de significados mais relevantes, resultando na elaboração de hipóteses. Estas, por sua vez, consistem em representações teóricas das construções elaboradas pelo pesquisador em relação ao objeto estudado durante o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a análise das informações acompanha toda a trajetória da investigação, subsidiando o planejamento e as construções do pesquisador. Cada material coletado é imediatamente estudado e subsidia a coleta seguinte, esclarecen-

do, ampliando, aprofundando interpretações que podem, inclusive, redesenhar o curso da pesquisa.

Este estudo contou com aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (Uece) e foi financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA FLOR E DO SEU CAMPO DE TRABALHO

Flor é graduada em Pedagogia e cursou especialização em Educação Especial. A formação continuada na área registra a participação em vários cursos realizados pelo órgão educacional e por iniciativa própria. Trabalha no magistério há 17 anos e atua há 14 anos na área de educação especial, como servidora pública municipal concursada. Foi professora da Educação Especial em vários espaços antes de iniciar suas atividades profissionais no AEE. Atualmente, Flor trabalha em uma instituição de ensino pública de Ensino Fundamental, nos anos iniciais, localizada em uma cidade do interior cearense. Desenvolve o trabalho no AEE nos turnos manhã e tarde na mesma instituição de ensino. Participa como bolsista supervisora no subprojeto Educação Especial Inclusiva, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado ao curso de Pedagogia da Uece. A instituição tem uma SRM que atende alunos matriculados com diagnóstico de deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), transtorno do espectro autista, e, por decisão própria, acolhe alunos com dificuldades de aprendizagem, haja vista não existirem serviços específicos de acompanhamento pedagógico disponíveis.

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NA PESQUISA

Na sequência, apresentamos as construções pertinentes ao objetivo de discutir como a subjetividade da professora se expressou na organização da sua prática pedagógica no AEE para produzir ações alternativas favoráveis à inclusão dos alunos PAEE. A análise está organizada em duas subseções inter-relacionadas: a produção subjetiva da professora na organização de sua prática pedagógica no AEE e ações alternativas favoráveis à inclusão dos alunos PAEE.

A PRODUÇÃO SUBJETIVA DA PROFESSORA NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AEE

A subjetividade individual de Flor tinha como fonte de produção subjetiva as experiências vivenciadas nos diferentes contextos da sua vida dialeticamente integrados, tais como a família, a escola, a igreja, informação resultante do processo construtivo-interpretativo da pesquisa realizada. No presente texto, teremos como foco a configuração subjetiva da profissão docente, pois a docência se constitui em uma atividade importante na organização subjetiva de Flor, com capacidade de mobilizar grande parte da sua energia, de seus esforços e de seu tempo diário com os assuntos e as tarefas relacionadas à escola.

Podemos constatar, por meio das observações realizadas, inclusive no período das férias escolares, que Flor investia muito tempo no desenvolvimento das atividades profissionais, tanto na instituição quanto em espaços extraescolares. Por exemplo, nos acompanhamentos ao longo do mês de julho, período de férias coletivas do corpo docente, a professora ia à escola com o objetivo de preparar o ambiente da SRM para o reinício do semestre letivo. Em agosto, encontramos a SRM organizada de forma diferente, com mobiliário novo conseguido mediante solicitação à direção da instituição, calendário letivo atualizado e novos recursos visuais disponíveis.

Vejamos um trecho de fala da professora ao ser questionada a respeito de como analisava *o momento atual de sua vida* em uma das dinâmicas conversacionais: “Vejo que, às vezes, eu digo assim: eu respiro a escola, eu estou na escola, trago tudo da escola para dentro de casa. Eu levo os materiais para casa, trago os materiais feitos de novo”. Continuando o assunto, questionamos se ela tinha consciência da intensidade com que estava vinculada ao trabalho, embora seja comum ao exercício do magistério prosseguir a jornada profissional fora do horário de trabalho. Ela acrescentou:

> Eu acho que é o envolvimento [...] quando a gente se envolve demais é o envolvimento, só pode ser. Assim eu me envolvo demais com o aluno. Eu estou dormindo e eu acordo, eu imagino uma coisa, parece que eu estou num sonho, vai dar certo. Aí, eu anoto e começo a fazer lá mesmo de noite.

Os indicadores acima sugerem a produção de sentidos subjetivos em que a docência aparece como condição central na vida de Flor naquela conjuntura subjetiva. Os sentidos subjetivos produzidos em função da profissão docente conectam Flor a uma prática geradora de emoções que impulsiona enfrentar as adversidades presentes na realidade escolar, conforme expressa na redação que teve como tema central *Ser professora...*:

> É na escola que temos a oportunidade de abrir caminhos e fazer a diferença na vida de muitas pessoas, algumas excluídas, rejeitadas, invisíveis do contexto social. Não quero dizer com isso que somos super-heróis, apenas quero lembrar que ser professor é ter nas mãos a possibilidade de semear sonho e reconstruir histórias, mesmo que a realidade nos desestimule e nos faça sentirmos sozinhos.

O desestímulo e a solidão expressos por Flor no trecho acima possivelmente são decorrentes do processo de responsabilização do professor do AEE em relação à inclusão dos alunos PAEE vivenciado na escola. Nos significados elaborados pela professora sobre a inclusão, em um fragmento de conversação, está presente essa problemática: “O conceito da inclusão na escola é muito limitado, visão muito restrita, pois diz respeito só ao professor do AEE. A escola não incorporou a compreensão que o aluno com ou sem deficiência é de toda escola”. Esses trechos sinalizam também as contradições entre os sentidos subjetivos constituídos na configuração subjetiva da profissão de Flor que geraram compromisso com sua atividade profissional e a produção subjetiva predominante na subjetividade social da instituição de ensino em que atuava, que se revelava ainda profundamente marcada por concepções e ações desfavoráveis à inclusão, nas quais a responsabilização do professor do AEE está evidenciada (SANTOS, 2018; SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Identificamos alguns episódios na escola em que a empolgação e o prazer demonstrados por Flor na execução de suas atribuições como professora do AEE foram convertidos em emoções com alto teor de indignação e insatisfação. Vejamos um exemplo: em uma das sessões de dinâmica conversacional, dias após um encontro formativo direcionado aos professores e gestores da escola, a professora relatou com

indignação o comportamento desatento dos membros do núcleo gestor da escola e, principalmente, a postura pouco interessada das professoras, tanto no que se referia à temática abordada (criação de materiais didáticos adaptados) quanto no que dizia respeito aos alunos no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

A constituição dos sentidos subjetivos se desenvolve no compartilhamento de experiências afetivamente relevantes para a pessoa da ação, mudando o valor subjetivo da situação na qual está inserida (GONZÁLEZ REY, 2007). Mesmo a escola se tornando um contexto, por vezes, desfavorável à sua ação, Flor conseguia manter uma expectativa favorável que a fazia acreditar na possibilidade de modificar a realidade por meio de sua intervenção. Assim, a implicação subjetiva oriunda da contrariedade resultante das situações mencionadas mobilizou Flor a se manter engajada no seu trabalho por meio de investimentos no aperfeiçoamento profissional, no planejamento de novas atividades, (re)criando possibilidades de intervenção para atuar com os alunos PAEE e com os outros profissionais da instituição de modo exitoso e coerente com as demandas emergentes da realidade.

Entendemos que esse posicionamento confirma a postura de sujeito assumida por ela, uma vez que, nas tensões e contradições geradas entre a subjetividade individual e a subjetividade social, a pessoa ingressa em um processo de romper com os limites imediatos impostos pelo contexto e cria, gradativamente, novas opções e condições de atuação dentro da trama social na qual está inscrita (GONZÁLEZ REY, 2003). O sujeito, diferentemente de outras posturas possíveis de serem adotadas pelas pessoas em contextos adversos, mobiliza recursos subjetivos capazes de criar alternativas que podem resultar em novas formas de decidir e agir diante dos problemas vivenciados. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Na seara das concepções e conhecimentos elaborados por Flor a respeito da Educação Especial e da inclusão, a professora demonstrou ter um entendimento multifacetado e sistêmico do papel do AEE na escola. Segundo ela, o AEE não deve estar restrito à SRM (BRASIL, 2009; BAPTISTA, 2015), pois, em uma perspectiva inclusiva, a Educação Especial deve se realizar em vários espaços, situações e relações pedagógicas, ultrapassando a lógica meramente especializada e individualizada. Para exemplificar, segue um trecho da narrativa da professora quando questionada sobre o papel do AEE no cenário político da inclusão (trecho retirado da entrevista I):

> [...] vejo como necessidade do AEE estar na sala regular, acompanhando como é que acontece e trocando, porque eu preciso saber como vai acontecer. Eu não posso saber tudo, mas eu preciso saber de muita informação, também para orientar e pra trocar isso com o professor, pra aprender também com ele, trocar essas informações com ele. E estando lá na sala, a gente vai observando como é que acontece, como seria melhor.

Se a Educação Especial deve ser trabalhada em todos os contextos da escola, também faz parte dela a interlocução fora da escola, mais precisamente com a família. Segundo a professora (entrevista II), a família deve ser um campo relevante de atuação da professora da SRM, para congregar informações e ações em função do desenvolvimento e da aprendizagem escolar do aluno. Particularmente durante as entrevistas, Flor comentou a experiência com alunos com problemas motores e visuais, cuja articulação com a família e o contexto cultural é parte indispensável na construção dos mecanismos que permitem a comunicação, bem como no planejamento das intervenções pedagógicas adequadas. Dentre outros trechos e situações didáticas observadas, exemplificamos com a fala sobre o aluno que tem limitações comunicativas, resultante de paralisia cerebral, matriculado na escola:

> [...] o nosso desafio é fazer com que ele compreenda os significados daquilo que é importante no contexto escolar, no contexto de vida dele. Então assim, são símbolos que nós vamos ter que construir para ajudá-lo. Na sala de aula, ele já rabisca, mas a comunicação dele ainda é bem restrita [...] mas, para isso, é importante conhecer um pouco desse lado dele como é que acontece essas rotinas em casa, porque aqui... alguns gestos eu já compreendi, já sentei com a mãe e entendi quando ele passa a mãozinha no pescoço o que significa [...] Então são coisas que a gente vai aprendendo com a família e que a gente vai tentando transformar em símbolos e criar símbolos para ampliar a comunicação dele (ENTREVISTA II).

A visão sistêmica do AEE exige que o trabalho didático seja organizado de forma colaborativa (VEIGA, 2010; CUNHA; BARBOSA, 2017), assumido por todos os agentes da escola e dos sistemas de ensino como eixo central do projeto político-pe-

dagógico, com repercussões concretas no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Vale destacar que a natureza do trabalho didático, sob a égide da inclusão, não se restringe às ações direcionadas somente aos alunos PAEE, mas deve ser consequência da construção de uma pedagogia comum, em que o singular encontra espaço para ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Portanto, são necessárias mudanças significativas na gestão, no currículo, no modelo pedagógico, na estruturação física e material das instituições, bem como na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com destaque para os professores.

Em meio à complexidade constitutiva do AEE, ainda fortemente influenciadas pelas expectativas sociais assistencialistas e sob a égide de uma visão curativa/reparadora, identificamos que Flor consegue analisar criticamente as atribuições delegadas ao professor da SRM em que se somam múltiplas responsabilidades. Consciente das atribuições definidas nos documentos legais (BRASIL, 2009; 2011), Flor explicita de forma enfática e crítica as inúmeras funções que acabam sobrecarregando o professor. Ênfase é dada para a ausência de articulação entre os profissionais da escola e os outros setores do sistema de ensino, e entre os setores da administração pública (BRASIL, 2008). Diante do exposto, Flor valoriza os vínculos afetivos do profissional com o trabalho, sentido subjetivo influente nessa configuração. Ao discutir a instabilidade empregatícia de parte dos professores selecionados para as SRM, em uma conversação, Flor criticou a situação e justificou dizendo que,

> [...] para estar com um aluno, você se dedica, precisa se envolver mesmo, é preciso a gente gostar. Na verdade, precisa se encontrar naquilo que está se fazendo, por isso é um ponto importante, o professor do AEE precisa gostar, ele precisa se envolver.

Com relação à concepção de educação inclusiva, na entrevista I, Flor afirma: "[...] é uma reforma que procura inovar nossas práticas, inovar nossas concepções, em relação a nossos valores, é reformar mesmo, é modificar mesmo." A inovação, como sinônimo de mudança, de reforma, de modificação, está muito presente na significa-

ção da inclusão, assim como a concepção de que incluir não é somente garantir a matrícula do aluno PAEE na escola, mas a aprendizagem como preocupação central e, portanto, como o maior desafio da escola. A afirmação da professora em face do objetivo de promover a aprendizagem abre margem para questionarmos o que ela pensa sobre a capacidade de aprender dos alunos PAEE. A resposta teve como foco central a importância das oportunidades como geradoras da aprendizagem dos alunos:

> Capacidade de aprender, assim, de certa forma, é ligado a muitos, depende de muitos aspectos. [...] Uma criança que, por exemplo, ela teve estimulação precoce, por exemplo, é uma criança que vai ter a possibilidade de se desenvolver, por mais que essa daqui tenha deficiência física. [...] também entra a questão da família dentro de casa, da escola. [...] eu acredito que a deficiência em si, por falta de oportunidade que aquela criança não teve, gera dificuldades muito maiores do que poderia ser, do que a deficiência pode levar.

Ao analisarmos os estudos de caso dos alunos PAEE elaborados por Flor ao longo do ano letivo, constatamos que os documentos contemplam informações oriundas das professoras da sala comum e relatos concernentes ao trabalho do AEE, identificando dificuldades dos alunos vinculadas às intervenções em curso e às proposições a serem concretizadas. Segue trecho de um estudo de caso de aluno PAEE para exemplificar:

> Ao chegar na sala do 2º ano a professora observou que o aluno interage bem com os colegas, adora conversar e brincar, mas tinha dificuldade no direcionamento das letras, faz cópias com muita dificuldade, omite letras, apenas cobria com ajuda, afirmava frequentemente que não sabia fazer as tarefas solicitadas e, embora mostre satisfação na escola, faltava muito. Participa com entusiasmo das aulas de informática e adora brincar na hora do recreio. Sugeri à professora a utilização de letras maiores com o pincel preto no quadro branco para gerar contraste e facilitar a visualização. Localizar o aluno na frente, de preferência, na fila do centro da sala e incentivar sua participação oral.

Identificamos, no trecho acima, o destaque dado às oportunidades criadas nos contextos sociais em detrimento da deficiência em si. Essa compreensão coaduna com a defesa que Vigotski (1997) faz do papel da cultura na compensação das deficiências, consequentemente, no impulso necessário ao seu enfrentamento e à superação dos obstáculos impostos pela sociedade. Associada à importância da cultura, a professora apresenta uma concepção processual e laboriosa da intervenção pedagógica a ser realizada com o aluno, em oposição às concepções imediatistas predominantes na cultura escolar. Vejamos um trecho de conversação:

> [...] um aluno que eu pego hoje e amanhã já vou tá dando conta, porque a gente não tem assim, um pozinho mágico. [...] O que é que vou fazer com ele, então a gente fica estudando, estudando mesmo, pesquisando, refletindo sobre o que já fez e acaba encontrando novas opções, novas formas, mas que sejam compatíveis com os alunos concretos.

O labor narrado pela professora não é um processo solitário, pelo contrário. Em paralelo às afirmações sobre como o estudo e a reflexão são importantes, também se encontram as afirmações de reconhecimento do trabalho em conjunto com outros profissionais, em especial a colaboração constante de uma colega de trabalho (mencionada pela professora como *professora amiga*). A relação de amizade e parceria com a *professora amiga*, ao longo do tempo, movimentou uma intensa produção que repercutiu no desenvolvimento de recursos subjetivos com alto teor afetivo que levaram Flor a enfrentar muitos dos desafios postos na sua trajetória pessoal e profissional, notadamente, no trabalho com os alunos PAEE. Espontaneamente, Flor passou a incluir a figura da *professora amiga* em muitas construções relacionadas aos vários campos da sua vida, colocando-a em um patamar de relevância, referindo-se a ela com carinho, reconhecimento e confiança. A seguir, expomos quatro trechos de relatos feitos por Flor, nos quais a *professora amiga* foi citada livremente na entrevista inicial e nas dinâmicas conversacionais ao discutir vários assuntos.

Na primeira entrevista realizada, no início da pesquisa, quando indagamos Flor sobre a opção pela escola onde trabalha atualmente, no ato da inscrição para o processo seletivo de professores das SRM, ela respondeu:

> Eu já tinha uma amiga muito grande no laboratório de informática. Então, ela foi sempre assim muito próxima e teve interesse em me ajudar. Então, eu vi assim, uma boa possibilidade de a gente conhecendo algumas pessoas, a gente já percebe o quanto isso é importante para nos ajudar naquele ambiente [...] como ela já me acolhia, já me ajudava, então, já contribuía e eu sentia que ela tinha desejo também de aprender um pouco sobre educação especial. Tanto é que, no momento de organizar o meu cronograma de atendimento, eu já direciono também o apoio para os alunos que vão ser atendidos lá na sala, no laboratório de informática.

Em vários trechos da fala, a parceria e a reciprocidade estão presentes nas expressões que tecem os argumentos de Flor para justificar a opção pela instituição de ensino. A "ajuda" da *professora amiga* encerra o sentido subjetivo da ação compartilhada e da relação emocionalmente significativa, que ganha força na tentativa de construir uma prática educativa inclusiva direcionada aos alunos PAEE, conforme vivenciada por Flor. Outro elemento de sentido envolvido no posicionamento de Flor foi o interesse da *professora amiga* de aprender sobre a Educação Especial.

O nosso entendimento indica que a *professora amiga* é portadora de sentido subjetivo, na medida em que a relação entre elas converge para a produção de inúmeras fontes emocionais implicadas em diferentes campos da vida de Flor (GONZÁLEZ REY, 2004), conforme podemos verificar a seguir. Em uma ocasião de conversação, comentou a respeito das dificuldades de administrar a mobilidade de alguns alunos, devido a suas limitações motoras, e ressaltou a importância da colaboração da *professora amiga*: "[...] às vezes a gente acaba esquecendo, às vezes eu acabo pegando peso. Aí, é bom ter uma amiga por perto que me ajuda muito nesse sentido".

Sobre a arrumação da SRM de sua responsabilidade, Flor fala com expressão de contentamento e satisfação da ajuda proporcionada pela *professora amiga*: "[...] ela me ajuda muito nessa parte, então, hoje, nós vamos fazer só essa parte, pode deixar que eu termino o resto, porque ela já sabe que tenho a limitação [...]". Os trechos de fala mencionados demonstram que, para além dos vínculos profissionais, a produção de sentidos subjetivos associados à relação é alimentada pelos afetos que contribuem com a construção da amizade entre as professoras e gera repercussão na realização do trabalho.

AÇÕES ALTERNATIVAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mesmo em meio a um contexto desfavorável para a implementação das políticas inclusivas, a postura reflexiva, ativa e propositiva que Flor demonstrou ao se engajar na prática educativa para solucionar os problemas e superar as limitações expressou postura criativa e compromisso. Isso era propiciado pelo fluxo intenso da sua produção subjetiva motivada pelos vínculos emocionais desenvolvidos com a docência.

Em vez de ficar paralisada nas queixas e no sentimento de indignação, Flor enfrentava as adversidades questionando as condições de trabalho vigentes e propondo novas estratégias pedagógicas e relacionais para a escola, inclusive para a Educação Especial, no âmbito da administração educacional. Com isso, a professora conseguiu se inscrever de modo singular no espaço institucional confrontando a subjetividade social e demonstrou capacidade de converter suas ideias em ações diferenciadas diante das condições materiais estabelecidas, constituindo um movimento criativo (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Vejamos alguns exemplos do movimento criativo assumido por ela em favor da inclusão dos alunos PAEE em diferentes âmbitos da prática educativa:

NO ÂMBITO DA SALA DE AULA COMUM

- Participava atentamente da composição das turmas de alunos por sala e da organização do ambiente para localizar adequadamente os alunos PAEE, apesar do espaço físico reduzido das salas de aula e do grande número de discentes;
- colaborava no planejamento de ensino semanal dos professores, orientando as atividades e a utilização de recursos didáticos disponíveis na sala de aula para integrar os alunos PAEE no trabalho didático comum, bem como direcionava sugestões de ações específicas e adaptadas;
- auxiliava e orientava professores e cuidadores na higienização e na alimentação de alunos com problemas motores severos;

- realizava adaptação das provas bimestrais das diferentes disciplinas curriculares para torná-las acessíveis e coerentes com o processo de ensino direcionado aos alunos PAEE e com suas formas de manifestarem a aprendizagem.

NO ÂMBITO DO AEE

Atividades regulares

- Atentou-se à frequência dos alunos PAEE. A professora mantinha contato regularmente com as famílias para conhecer as causas das ausências e incentivar o retorno deles à escola;
- criou recursos didáticos acessíveis com material de baixo custo, principalmente reaproveitamento materiais para suprir a precariedade existente e atender às demandas específicas de cada aluno após a avaliação inicial. Havia um acervo grande e variado de recursos na SRM disponíveis aos professores da escola e de outras instituições de ensino;
- realizou a avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos investigando e articulando informações produzidas no âmbito dos alunos, da escola e da família;
- atendeu na SRM, por decisão própria, os alunos com dificuldades de aprendizagem mais significativas matriculados na escola, apesar de não fazerem parte do PAEE definido pela PNEEPEI;
- produziu e distribuiu atividades lúdicas para os alunos com PAEE realizarem em casa e durante os períodos de férias;
- orientou as famílias dos alunos PAEE nas suas atividades da vida diária, na organização do espaço físico e dos mobiliários da residência, nos serviços de saúde disponíveis na cidade, nos direitos e nos benefícios sociais.

Projetos específicos

- Conduziu o projeto “Aluno colaborador do recreio”, em que os alunos PAEE coordenavam atividades para os outros alunos e profissionais da escola

realizadas no pátio e na sala de leitura. Ex.: Uma aluna com cegueira apresentou os recursos que utilizava na aprendizagem da leitura, da escrita e de noções matemáticas;

- conduziu o projeto Reconto de Histórias Infantis, que envolvia a apresentação de contos de fadas inclusivos nas salas de aula comum com a colaboração de alunos PAEE;
- conduziu o projeto "Aluno monitor do Laboratório Educacional de Informática (LEI)", que previa a seleção e preparação de alunos da escola para auxiliarem os alunos PAEE nas aulas realizadas no LEI, com certificação de participação no final de cada semestre ou ano letivo.

NO ÂMBITO GERAL DA ESCOLA

- Participou como membro integrante do conselho escolar da instituição;
- engajou-se nas distintas atividades sociais organizadas pelas escolas, tais como festividades, eventos culturais e projetos educativos para garantir a participação dos alunos PAEE;
- organizou formações direcionadas aos professores, gestores escolares, cuidadores e funcionários como parte do calendário letivo da instituição, abordando temas envolvendo Educação Especial, atividades e recursos didáticos acessíveis e o papel do cuidador na escola em uma perspectiva inclusiva;
- elaborou e distribuiu apostila com sugestão de atividades e recursos didáticos direcionados aos alunos PAEE para professores e para o coordenador pedagógico da escola;
- compartilhou avaliações dos alunos com professores e gestores escolares, no início do ano letivo, para discussão e planejamento das ações a serem realizadas na sala comum e na SRM.

NO ÂMBITO DO SETOR TÉCNICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir das observações em campo, identificamos que, em reuniões com as professoras do AEE convocadas pela coordenadora do setor, a professora assumia uma postura ativa, contribuindo com reflexões, críticas, soluções e compartilhamento de experiências exitosas. O reconhecimento do trabalho sério, comprometido, competente e inovador na área permitia que as solicitações feitas pela professora, apoiada pelas outras profissionais do serviço, encontrassem uma resposta satisfatória do setor da Educação Especial, conforme exemplos a seguir:

- o calendário dos atendimentos individualizados dos alunos PAEE, antes elaborado pelo setor técnico, passou a ser tarefa do professor do AEE, considerando a realidade de cada aluno;
- os cuidadores dos alunos PAEE passaram a ser recrutados por seleção pública e a receberem formação antes de assumirem a função nas escolas;
- houve a ampliação do período de tempo para o planejamento das atividades do AEE;
- passaram a ser solicitadas reuniões complementares com profissionais do Núcleo de Atendimento Especializado. Para além dos encontros ordinários, a professora sentia necessidade de discutir a repercussão das avaliações e do trabalho realizado pelo órgão com os seus alunos.

Ademais, a partir dos relatos nas dinâmicas conversacionais, foi possível identificar que a professora realizava muitas tarefas pertinentes ao seu trabalho em casa, tais como: estudos, planejamento das atividades e construção de recursos didáticos adaptados. O movimento criativo que leva ao novo ou à inovação não necessariamente tem compromisso com o inédito, mas pode, ao gerar novos processos de subjetivação, criar novas opções ante o real, repercutindo no contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da dimensão subjetiva nos brinda com a possibilidade de conhecer as fontes dos entraves e das disponibilidades constitutivas das ações dos indivíduos

e grupos nos diferentes campos da vida social, oriundos de tempos e situações imprevisíveis, permitindo compreender como as pessoas se inscrevem e se (des)mobilizam nos processos dos quais participam. No caso da professora Flor, a partir da centralidade dada pela configuração subjetiva da profissão docente, integrada a outras fontes de produção subjetiva, compreendemos que ela apresenta vínculos afetivos significativos com o trabalho que desenvolve junto com os alunos PAEE, trabalho esse que é mobilizado pelo compromisso e pela responsabilidade com que se inscreve na atividade profissional.

Em igual importância, seguem outros aspectos propícios ao enfrentamento dos desafios implicados na prática educativa da professora, erigidos como aprendizagens sobre a educação inclusiva:

- o senso colaborativo do trabalho pedagógico para compartilhar ideias, experiências e responsabilidades, fruto da construção de relações emocionalmente significativas;
- a postura ética e a implicação emocional na relação com os alunos, que ensejam o respeito à diversidade e a valorização das possibilidades em detrimento das deficiências dos estudantes para criar respostas pedagógicas condizentes com as suas necessidades educacionais;
- a criatividade como recurso subjetivo mobilizador da postura propositiva e renovadora da prática educativa;
- a ampliação do foco do trabalho a ser desenvolvido no AEE, aumentando a abrangência das atividades e das parcerias a serem construídas na escola, nos outros setores da educação e em outras áreas da administração pública, graças à visão sistêmica da Educação Especial;
- a busca permanente pelo conhecimento, por meio do estudo, que permitiu ampliar concepções e saberes;
- a socialização de conhecimentos e saberes com os membros da comunidade escolar mediante a realização de formações e outras ações pedagógicas;
- o aprimoramento da prática para abarcar a complexidade das demandas emergentes no cotidiano do trabalho com os alunos PAEE.

Aludimos ao fato de que os aspectos supracitados são expressão de uma organização subjetiva que se materializa em ações e relações promissoras à assunção do papel ético-profissional necessário à construção de práticas institucionais comprometidas com a inclusão dos alunos PAEE. Destacamos, nesse conjunto de aspectos, que a produção de ideias e soluções com alto teor de personalização e enraizamento na realidade vivida, combinada à valorização das parcerias, como a que a professora Flor mantinha com outros membros da comunidade escolar, é manifestação típica do movimento criativo integrante da sua postura profissional, configurando-se como motor importante na luta por uma educação inclusiva.

Através da descrição desse caso, acredita-se que seja possível exemplificar como a realidade não está dada, mas é construída por meio de relações sociais que se singularizam no cotidiano das ações dos indivíduos e grupos nos vários âmbitos da vida. No cerne dessas relações emergem posicionamentos que, mediados por questionamentos e conflitos, podem levar à manutenção ou à mudança da realidade vigente. As práticas inspiradas na inclusão devem questionar a educação pública brasileira em vigor, organizada sob a égide de modelos político-pedagógicos excludentes e que resistem às mudanças previstas nas proposições políticas/nas garantias legais integrantes dos marcos regulatórios nacionais.

Os aspectos mencionados podem também ajudar a (re)pensar a formação de docentes da Educação Básica (inicial e continuada) ao ensejar um espaço de protagonismo do professor para que ele possa se constituir como sujeito de seu processo formativo e converter a docência em uma atividade autoral exercida de modo crítico e criativo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque no ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). In: **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.611de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 21 jun. 2013.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia; TULESKI, Silvana Calvo. (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2012.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**, Piracicaba, v. 21, n. 3, p. 306-314, set./dez. 2017. https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.13949. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.04/6321

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 47, n. 4, p. 502-521, nov. 2017. https://doi.org/10.1111/jtsb.12144. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jtsb.12144

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **O social na psicologia e a psicologia no social**: a emergência do sujeito. Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomon learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade**: teoria, epistemologia de método. Campinas: Alínea, 2017a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Epistemological and Methodological Issues Related to the New Challenges of a Cultural-Historical-Based Psychology. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolay. (Eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing on the Vygotsky´s legacy. Melbourne: Springer, 2017b, p. 195-216.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Meta 04: Educação Especial/Inclusiva. In: OLVERIA, J. F. de; GOUVEIA, A. P. I.; ARAÚJO, H. (Orgs.). **Cadernos de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília, DF: ANPAE, 2018. Disponível em: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLESTCH, Márcia. Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Orgs.). **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 115-143.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**: princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017. ISSN Eletrônico 1808-8678. Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079

SANTOS, Geandra Claudia Silva. Educação Especial Inclusiva: Desafios persistentes, ameaças emergentes e lutas que se renovam. In: ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; FARIAS, Maria da Salete Barbosa de; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira.

(Org.). **Políticas Públicas da Educação Superior**: gestão, avaliação e financiamento. Vol. 1. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr.-jun. 2016. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?format=pdf&lang=pt

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A escola mudou**: que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de La Havana, 1997.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PARTE 2
CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS QUE TRANSFORMAM A REALIDADE

Os textos que compõem a segunda parte deste livro foram selecionados por reunirem relatos de práticas que evidenciam a inovação e a criatividade no processo de ensino e aprendizagem a partir de uma sólida fundamentação teórica e por contemplarem experiências desenvolvidas em contextos educacionais marcados pela diversidade sociocultural presente na formação de estudantes e de educadores brasileiros.

Iniciamos esta seção com o texto de Pâmela F. Oliveira e Luciana S. Muniz apresentando a prática da *Sacolinha das importâncias*. Trata-se de uma adaptação da premiada inovação pedagógica *Diário de ideias,* que também objetiva impulsionar os estudantes a serem autores e protagonistas no universo da aprendizagem. Nesse capítulo, as autoras narram como os princípios fundamentais da prática são transpostos para o campo da Educação Infantil. Na sequência, Paula A. Faria apresenta, no capítulo oito, a proposta de um componente curricular denominado Espaço Cultural, desenvolvido em uma escola pública de Educação Básica cujas ações educativas são construídas conjuntamente com as crianças, professores e familiares, com o objetivo

de viabilizar práticas de linguagens e de compartilhar experiências relacionadas à diversidade cultural. Ambos os textos contribuem significativamente para a ampliação de práticas inovadoras na Educação Infantil.

Focalizando as primeiras séries do Ensino Fundamental, Lucianna Ribeiro de Lima e colegas trazem, no capítulo nove, relatos de práticas realizadas pelas autoras com estudantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando contribuições da Psicologia à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Em seguida, Beloní C. Braga narra, no capítulo dez, experiências por ela vivenciadas em curso de formação de professores no Mali que se desdobraram em ações educativas realizadas entre crianças e educadores no Brasil e na África.

No capítulo onze, Isaias da Silva relata a experiência de uma prática crítica e reflexiva em que alunos de uma escola do/no campo exploram, avaliam e refletem sobre o livro didático, mais precisamente sobre o conteúdo das culturas e tradições indígenas. O relato mostra como o processo crítico e criativo amplia as perspectivas e as visões de mundo dos alunos. Logo na sequência, Christian Alves Martins aborda, no capítulo doze, um processo experienciado por ele como professor de História com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em que a reflexão docente, o protagonismo estudantil e a vivência democrática na escola se fizeram presentes. O capítulo treze, de Raquel Santos Zandonadi, traz de forma detalhada os desafios das práticas de escrita significativa. A autora propõe a realização de um projeto envolvendo histórias de vida dos estudantes registradas a partir do gênero memórias.

Os dois últimos capítulos da Parte 2 ilustram a participação de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na realização de pesquisas científicas. Maísa Gonçalves e colegas resgatam a origem de um projeto de iniciação científica discente (PICD) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia que desencadeou na criação do Grupo de Pesquisa e Inovações Tecnológicas (GEPIT) na mesma instituição. No capítulo quinze, Leandro Silva Costa e Janielle Gomes Freire compartilham a experiência de desenvolvimento de projetos de pesquisa em sala de aula por alunos do 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de avaliar possibilidades de inserção dessa prática no currículo de Biologia, bem como de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 7
SACOLINHA DAS IMPORTÂNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA COM O DIÁRIO DE IDEIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pâmela Faria Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia
Luciana Soares Muniz
Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo descrever a implementação do projeto *Sacolinha das Importâncias*[17] no ano de 2019, no 1º período da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, com uma turma de 15 estudantes de 4 e 5 anos de idade, sendo dois dos discentes público-alvo da Educação Especial.

Essa ação foi inspirada no projeto desenvolvido pela Profa. Dra. Luciana Soares Muniz, intitulado *Diário de ideias: linhas de experiências*, projeto esse que rendeu a

17 O nome Sacolinhas das importâncias foi escolhido pelas crianças da turma da Educação Infantil, que desenvolveram a ação cm a metodologia Diário de Ideias. O nome caracteriza a autoria dos participantes e consiste no trabalho com o Diário de Ideias, realizado em seus princípios no contexto singular da turma da Educação Infantil.

ela o prêmio de melhor professora do Brasil do ano de 2018, como vencedora nacional do 11º Prêmio Professores do Brasil do Ministério da Educação.

O processo de desenvolvimento e construção da proposta de trabalho inovadora a ser efetivada foi realizado juntamente com a referida professora, para compreendermos melhor os princípios e objetivos do projeto. Contamos com o diálogo como via para a elaboração do trabalho, o que envolveu estudantes, familiares e professores do 1º período da instituição, para pensarmos juntos possibilidades de implementação do projeto na Educação Infantil, visto que o projeto original tem como foco o 1º ano do Ensino Fundamental, buscando, assim, respeitar as especificidades de cada faixa etária.

Sendo assim, gostaríamos de compartilhar, neste texto, os caminhos trilhados no âmbito do trabalho com os princípios e objetivos do Diário de ideias (MUNIZ, 2020) para que possamos incentivar em outros espaços escolares a escuta atenta e generosa do universo infantil através das suas próprias vozes, no exercício de expressão autoral intitulado *Sacolinha das Importâncias*, que possibilita a eles um lugar legítimo de expressão livre e a utilização de diversas linguagens.

Esses objetivos vão ao encontro do desejo de efetivar, no contexto escolar da Educação Infantil, os ensinamentos da Teoria da Subjetividade de González Rey (2012, 2017), fundada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento e nos trabalhos sobre a criatividade nos processos de aprendizagem de Mitjáns Martínez (2012), os quais sustentaram o desenvolvimento do trabalho da Profa. Dra. Luciana Soares Muniz intitulado *Diário de ideias: linhas de experiências* (MUNIZ, 2020). Esse trabalho foi nossa fonte de inspiração, de forma que tentamos nos aprofundar nele para concretizar, com as crianças na Educação Infantil, uma educação que tem como foco a criança e o seu desejo de descoberta, incentivando o debate e contribuindo para o seu desenvolvimento subjetivo.

Muniz (2019, p. 29) revela que

> A subjetividade, de acordo com González Rey (2012; 2017), pode ser entendida como uma nova e complexa forma de compreender o funcionamento psicológico humano, seja social ou individual, nas condições da cultura. O conceito salienta o caráter gerador dos indivíduos e grupos favorecendo a

> compreensão de como eles, por meio de suas produções subjetivas, transcendem as influências imediatas do contexto da ação.

Tendo por base as contribuições de González Rey (2017), compreendemos que a subjetividade permite à pessoa uma produção sobre o mundo em que vive e não simplesmente uma adaptação ao que ele é, e possibilita às crianças um espaço livre de registro de suas percepções de leitura a serem manifestadas nas suas diversas linguagens, também contribuindo para que elas sejam encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, colagens, músicas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Diante disso, acreditamos que efetivar o projeto da *Sacolinha das Importâncias* na Educação Infantil, com base nos princípios do trabalho com o *Diário de ideias* (MUNIZ, 2020), amplia a escuta atenta dos professores em relação às crianças, pois esta traz elementos de leitura de mundo com autoria e liberdade de expressão vivenciados para além dos muros da escola, em uma proposta alinhavada com os Círculos de Cultura de Paulo Freire (2011), que abarca as experiências dos estudantes vivenciadas em diferentes contextos sociais com o espaço-tempo da escola.

Ao atendermos a essa diversidade de questões que as crianças expressam e trazem de experiências vivenciadas em outros ambientes, por exemplo, em sua casa com a família ou em ambientes públicos, compartilhando o que sente, podemos ampliar nossa escuta como professores e, buscando entrelaçar esses desejos às propostas pedagógicas, podemos contribuir de forma inovadora para o desenvolvimento dessas crianças.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O trabalho com o *Diário de ideias: linhas de experiências* (MUNIZ, 2020) tem, dentre seus objetivos, impulsionar os estudantes a serem autores e protagonistas no universo da aprendizagem da leitura e da escrita mediante a leitura de mundo, utilizando diferentes linguagens para narrar as experiências vividas.

Como professora do 1º período da Educação Infantil inspirada por esse projeto, buscando realizar um trabalho pedagógico que atenda ao interesse, aos desejos de descobertas e contribua com o espírito investigativo das crianças, encontrei no trabalho inovador realizado pela Prof. Dra. Luciana Sores Muniz uma inspiração para possibilitar uma ampliação sobre a minha escuta em relação à leitura de mundo que as crianças trazem para a escola.

Observamos todo o tempo no cotidiano escolar o desejo das crianças de expressão – por meio de desenhos, colagens, fotos, imagens, tentativas de escritas, ou mesmo guardando objetos tridimensionais – do que para elas é significativo, por exemplo, a coleta de objetos do cotidiano como gravetos, pedrinhas, plantinhas etc. Essas ações nos mostram o quanto é importante desenvolver com os estudantes espaços legítimos para que possam se expressar e valorizar os seus registros como forma de construção de uma aprendizagem potente.

Através dessa observação, percebemos que existe uma singularidade e uma especificidade muito presentes nas crianças dessa faixa etária, que é o desejo de registrar sua leitura de mundo não somente através do registro escrito, mas também guardando objetos tridimensionais, utilizando-se das diferentes linguagens[18] que perpassam o universo infantil para se expressar.

Por esse motivo, o nosso projeto é denominado como *Sacolinha das Importâncias*, pois amplia o registro das crianças, oportunizando que elas guardem esses objetos junto com seu caderninho diário, resguardando a essência da proposta do *Diário de ideias: linhas de experiências* (MUNIZ, 2020), que é a escuta sensível, atenta e interessada às narrativas das crianças com o objetivo de trazer a autoria e o protagonismo delas para o planejamento das ações a serem empreendidas no contexto escolar, potencializando seu desenvolvimento integral.

Ao nos colocarmos na condição de professores dispostos a ter um olhar e uma escuta atenta para as falas das crianças, para os seus registros, suas produções, seu olhar sobre o mundo, sua cultura infantil, seu interesse por determinados elementos tridimensionais, temos a possibilidade de realizar um trabalho junto com elas e não para elas, ampliando nossa responsabilidade de incentivar seu engajamento no processo

18 Para ampliação da compreensão das linguagens, indicamos o trabalho de Faria (2020).

de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível também realizar uma avaliação formativa do nosso trabalho, observando se o que estamos construindo de conhecimento junto com elas está sendo significativo e próximo aos seus desejos investigativos.

Esse recurso também nos traz reflexões sobre o respeito à singularidade que envolve os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, pois estes não precisam ser organizados pelo tempo determinado pela escola através de seu currículo, da avaliação sistematizada por conceitos, de fases ou mesmo da comparação entre as crianças, mas sim por intermédio do processo de aprendizagem do grupo e/ou da criança. Logo, não há um controle sobre a sua temporalidade, permitindo que as crianças expressem com liberdade e propriedade os seus desejos investigativos, buscando desenvolver aprendizagens significativas para elas, tornando-as protagonistas na construção do seu próprio conhecimento, de forma que podemos observar, nos seus registros, o quanto elas conseguiram avançar nas suas pesquisas, nos seus desejos e nas suas aprendizagens.

Sendo assim, possibilitar um lugar legítimo de registro autoral para as crianças nos permite a organização de experiências pedagógicas significativas de acordo com o interesse delas, ou mesmo ações que auxiliem no seu processo de desenvolvimento afetivo e emocional, o qual se apresenta para além das relações entre pares, lembrando que, ainda por meio dos registros citados, é possível a elas produzir, transformar e se apropriar de saberes conhecidos da natureza e da cultura.

No âmbito da Educação Infantil, percebemos que o uso da metodologia do *Diário de ideias* (MUNIZ, 2020), através da *Sacolinha das Importâncias*, assume um lugar relevante, por resguardar às crianças mais um espaço de expressão por intermédio de diversas linguagens, contribuindo para que o desenvolvimento e o aprendizado delas não se restrinja somente a conteúdos curriculares, muitas vezes antecipatórios do Ensino Fundamental, contribuindo mais uma vez para o respeito ao tempo de desenvolvimento dessas crianças de 4 e 5 anos.

Precisamos estar atentos principalmente à exigência social de aceleramento do processo de alfabetização na Educação Infantil, pois esse aceleramento traz para nós discussões como, por exemplo, sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças, questão com a qual não deveríamos nos preocupar, por acreditarmos que a etapa escolar da Educação Infantil tem a função não somente do aprendizado da linguagem

oral e escrita e do raciocínio lógico matemático, mas sim, como destaca Ayres (2012), de propiciar "[...] construir recursos cognitivos, linguísticos, afetivos, emocionais, sociais e físicos" (p. 29), além da própria interação social das crianças, das famílias e da própria comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento global da criança e respeitando o processo da infância.

Acreditamos que, para que a escola cumpra de fato sua função de acolher todos os indivíduos, respeitando suas características individuais, seus interesses, dificuldades e as potencialidades de cada criança, ela não deve se fixar na impossibilidade ou dificuldade de cada uma no que se refere à aprendizagem, mas precisa justamente considerar essas dificuldades como relevantes para a personalização do ensino para cada estudante. Assim, se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares adequadas para as necessidades educacionais dos alunos, todos poderão obter sucesso escolar.

Nesse aspecto, a proposta de Muniz (2020) rompe com um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita estereotipado e desvinculado da vida do estudante, enfatizando a importância desse aprender como processo da subjetividade, o que envolve o caráter afetivo-emocional.

METODOLOGIA

Neste tópico, iremos descrever como foi realizada a implementação do uso da *Sacolinha das Importâncias* com o grupo de crianças do 1º período da Educação Infantil.

O trabalho foi desenvolvido envolvendo as etapas descritas a seguir:

- momento formativo e informativo para as famílias explicitando sobre o desenvolvimento do projeto junto com as crianças;
- utilização da literatura infantil para suscitar o diálogo sobre a temática de registros e a construção das sacolinhas e do caderno de registro junto com elas;
- início da prática das rodas de diálogo para apresentação dos registros feitos pelas crianças;
- organização das informações trazidas pelas crianças;
- transformação das informações em práticas autorais.

Como podemos perceber, o projeto foi desenvolvido e realizado numa parceria entre as crianças, os professores e as famílias, pois concordamos com Edwards; Gandini; Forman (1999), que destacam que uma das inovações trazidas com a experiência das escolas de Reggio Emilia, na Itália, foi a aprendizagem cooperativa com o envolvimento da família, reconhecendo a necessidade da comunidade, respeitando sua cultura e baseando seu foco sobre as crianças. O sistema escolar deve ser fundamentado nessas relações, sendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças vistos como uma atividade comunitária e participativa. Os autores acreditam que a reciprocidade, o intercâmbio e o diálogo estão no âmago da educação bem-sucedida. A educação é uma espiral sem fim, não é linear.

Para um melhor detalhamento das etapas para o leitor, organizamos abaixo as ações que seguimos para auxiliar que essa prática pudesse se tornar realidade em outros espaços escolares da Educação Infantil.

1ª ação – realizada para a introdução do trabalho com a *Sacolinha das Importâncias,* compreendeu a apresentação do projeto aos familiares, detalhando o objetivo da proposta, como citado na introdução deste capítulo.

A reunião aconteceu no final do mês de maio de 2019 e foi um momento formativo, em que pudemos conversar sobre as percepções de construção do conhecimento no espaço escolar pelas crianças, e em que apresentamos como seria organizado e pensado o uso da sacolinha e como os familiares poderiam auxiliar nesse processo.

O primeiro momento foi somente com os familiares dos estudantes. Em seguida, as crianças sugeriram que gostariam de estar com os familiares e cantar uma música com eles em roda, pois, de acordo com elas, fazemos isso todos os dias. Sendo assim, no final, já como forma de demonstrar o quanto as crianças podem ser autoras do processo de organização e construção dos tempos e espaços escolares, fizemos a grande roda com as famílias.

Figura 1. Roda de conversa com os familiares (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

2ª ação – teve como objetivo suscitar nas crianças reflexões sobre espaços para registro de sentimentos, desejos, memórias, ou mesmo para guardar pertences e objetos. Para isso, utilizamos a literatura infantil.

Usamos como aporte teórico para justificar o uso da Literatura Infantil a tese de doutorado da Prof. Dra. Núbia Silvia Guimarães, intitulada *O trabalho com Literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil*. Tal estudo nos auxilia a compreender o quanto esse instrumento pedagógico permite provocar nas crianças diálogos, suscitar sua imaginação, fazendo que elas se identifiquem com relações estabelecidas na sua vida cotidiana e com os personagens, provocando assim relações de experiências de leitura com os aspectos da vida e levando a criança a buscar memórias de processos vividos em suas experiências com os elementos discutidos na literatura apresentada. Essa é uma forma de oportunizar, através da contacão de histórias, o envolvimento da criança e de provocar nela desdobramentos que podem afetar o seu desenvolvimento cultural, criando novos conhecimentos. Guimarães (2017, p. 131) destaca

> [...] dois apontamentos feitos por Vigotsky (1970, 1999, 2010), o primeiro deles sobre como a arte, e aqui ressaltamos a arte literária, articula-se à vida dos sujeitos. De acordo com o autor, uma das funções que essa linguagem exerce é a de provocar atitude criadora [...] O segundo apontamento

> feito pelo autor a que nos referimos é a potencialidade da imaginação e da criação a partir das experiências vividas. Vigotsky (2010) discute sobre o quanto as experiências enriquecem as capacidades imaginativas e criativas dos sujeitos.

Como podemos perceber, a literatura infantil nos possibilita realizar com as crianças diálogos e interações, desencadeando processos de interesse e envolvimento com a temática proposta, exercitando imaginação e linguagem. De acordo com Guimarães (2017, p. 138),

> A vivência com a literatura infantil é entendida, principalmente, a partir do conceito de signo que atravessa, possui uma função, ocupa um lugar nos aspectos da arte, em que provoca no seu encontro com o sujeito transformações de ordem complexa. O processo vivido por adultos e crianças na escola com a literatura infantil implica considerar, assim como Smolka (1997) fez, o pressuposto de que "os processos psicológicos emergem relacionados aos modos de vida dos indivíduos em interação". Isso significa considerar a natureza social/semiótica como parte da atividade mental e do processo de ensinar-aprender.

Sendo assim, selecionamos algumas histórias da literatura infantil com o objetivo de colocar em destaque reflexões suscitadas anteriormente. A primeira história trabalhada com as crianças foi *Tião carga pesada*, de Telma Guimarães Castro Andrade. Ela narra a história de um caracol que adorava guardar coisas importantes no seu casco, o que suscitou reflexões sobre guardar pertences e objetos que são importantes para nós.

A segunda história selecionada foi *As gavetas da avó de Clara*, de Ângela Chaves. Nós convidamos as famílias para que, junto com as crianças, ouvissem a história que nos mostra como Clara descobre, numa gaveta na casa de sua avó, muitos tesouros guardados – retratos, broches, cartas, lembranças, surpresas, segredos – e, com essas descobertas, conhece um mundo novo: a história de sua avó. Essa história tinha como objetivo demonstrar para as crianças e famílias a importância do registro das memórias como algo que faz parte da constituição do sujeito e de sua história.

Por intermédio dessas histórias infantis, as crianças e as famílias foram instigadas a participar do projeto da *Sacolinha das Importâncias*. Foram momentos de muita reflexão, diálogos e desejos de novas aprendizagens.

Figura 2. Roda de contação de histórias com as crianças e as famílias (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

3ª ação – confecção e elaboração das sacolinhas junto com as famílias e as crianças

Aqui, destacamos a importância de estimular a criatividade permitindo à criança produzir e inventar com suas próprias mãos e construir novas combinações e possibilidades, experimentando modalidades, técnicas e instrumentos alternativos.

O trabalho com esses diferentes elementos possibilita o desenvolvimento de diferentes linguagens simbólicas das crianças, e ainda que a escola estimule a criatividade, desenvolvendo nas crianças um espírito lúdico que contribui para a formação e construção do pensamento. De acordo com Edwards; Gandini; Forman (1999), as crianças têm uma necessidade inexaurível de expressão e realização.

Após ouvirem as histórias, disponibilizei para as crianças e famílias sacolinhas de tecido (americano cru) que confeccionei, juntamente com retalhos, botões, fitilhos etc., para que as primeiras, junto com as famílias, nas férias do mês de julho, personalizassem a sua *Sacolinha das Importâncias***.** Junto com essa proposta, pedimos às crianças que trouxessem dentro da sacolinha alguma memória de suas férias.

Figura 3. Costurando as sacolinhas (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Com o retorno das férias, as crianças trouxeram suas *Sacolinhas das Importâncias*. Estas vieram carregadas de memórias e histórias das férias, contendo objetos, desenhos, fotos, além de toda a personalização que cada criança, com o auxílio da família, elaborou. Ao chegarem à sala de aula, elas encontraram um grande cabideiro para que pendurassem suas sacolinhas.

Essa ação contribuiu para que essas crianças de 4 e 5 anos, que estavam, cada uma a seu modo, experimentando a escrita (boa parte delas ainda nao o fazia do modo convencional), pudessem comunicar suas ideias, seus entendimentos, sua imaginação e suas observações sobre o mundo que as rodeia utilizando diversas formas de representação. Assim, nosso desafio como professores naquele momento seria fazer uma leitura junto com as crianças de modo a transformar suas lembranças em discussões, argumentos, apresentações e novos aprendizados.

Para isso, utilizamos o momento das rodas, realizadas uma vez por semana, para compartilharmos essas informações e elementos. Ali as crianças tinham a oportunidade de contar sobre o que trouxeram compartilhando muitas experiências com seus colegas, como na experiência com os Círculos de Cultura de Paulo Freire (2011).

Edwards; Gandini; Forman (1999) destacam a importância do diálogo mediado pela professora e pelas outras crianças no processo de aprendizagem, pois ele possibilita a voz autoral da criança no espaço escolar, permitindo que o projeto de ensino-aprendizagem seja feito com elas e não para elas ou por elas.

Durante as rodas de conversa, dispus-me como professora a observar o que mais se destacava e chamava a atenção das crianças: ora era a visita da colega ao museu dos dinossauros, ora eram as fotos do clube no fim de semana. Aos poucos, fui anotando e registrando esses momentos.

Para que essas anotações também fossem viabilizadas às crianças, elencava com elas palavras significativas que lembrassem o que haviam relatado, escrevíamos juntos, observávamos quais as letras necessárias para a escrita dessas palavras e fazíamos a leitura delas, colocando-as em um painel na sala de aula. Promovemos, assim, a reflexão sobre a escrita e a de palavras e contextos. As crianças foram oportunizadas a pensar sobre o que estávamos escrevendo e lendo. Desse modo, a leitura e a escrita se tornavam um processo de pensar e não de apenas de reprodução.

Figura 4. Chegada da "*Sacolinha das Importâncias*" (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 5. Escrita e identificação das palavras significativas (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora

As crianças ficaram muito empolgadas com a *Sacolinha das Importâncias* e queriam guardar muitas coisas. Sendo assim, foi necessário trabalhar o que realmente cabia e era importante. Para isso, utilizamos novamente a literatura infantil, por meio da obra *O que cabe na mochila?*, de Yoo Young Soo e ilustrada por Na Ae Kyung.

Nesse livro, o personagem da história queria guardar suas coisas em uma mochila, mas nem tudo o que ele gostaria de levar cabia lá dentro. Aproveitamos a história para conversar sobre o que cabe dentro das nossas sacolinhas e percebemos que nem tudo cabe, mas que sempre podemos escolher algo que seja importante e possível de guardarmos. Com isso, trabalhamos conceitos matemáticos como comparação de comprimentos, de volumes e de pesos. Esses conceitos já seriam trabalhados, de acordo com o currículo destinado a essa faixa etária, mas se tornou mais significativo porque realmente foi vivenciado pelas crianças através da compreensão do que realmente cabia nas suas sacolinhas.

Figura 6. História: *O que cabe na Mochila?* (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para ampliar ainda mais as possibilidades de registro, e como forma de problematizar e potencializar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas, inserimos junto com as sacolinhas o caderno, objeto de registro muito conhecido no ambiente escolar. Concordamos com Barbosa; Horn (2008), que sublinham que, ao registrar, estamos possibilitando às crianças criarem elementos de memória, recuperarem situações e acontecimentos vivenciados por elas, de forma que, assim, constroem junto com os professores, os familiares e os colegas uma historicidade vivenciada nos processos coletivos, ao mesmo tempo em que preservam sua singularidade individual.

Utilizamos novamente a literatura infantil para realizar a introdução desse novo elemento, trabalhando a história *A vida selvagem – diário de uma aventura*, de Claudia Rueda. Nessa história, dois ratinhos empreendem uma expedição a fim de desbravar a vida selvagem, e, para registrar toda essa aventura, eles utilizam um diário, por meio do qual narram o divertido relato de viagem cheio de desafios e novidades.

Após ouvir a história, refletimos com as crianças sobre qual seria o lugar em que poderíamos registrar coisas que são importantes para nós, pois, na *Sacolinha das Importâncias,* somente guardávamos objetos. Uma criança logo disse que poderíamos ter um diário. Apresentei para o grupo um caderno com a foto de cada criança na capa e elas ficaram encantadas. Após a entrega, disponibilizei diversos elementos

decorativos para que elas pudessem personalizar os seus cadernos, possibilitando mais uma vez que trabalhassem de forma criativa e autoral.

Depois conversamos e construímos coletivamente os combinados para o uso desse caderno, trabalhando noções e conceitos da linguagem oral e escrita, como, por exemplo, a função social da escrita como forma de registrar e informar os combinados feitos através da expressão oral das crianças, contribuindo para a ampliação do vocabulário delas.

Figura 7. História: *A vida selvagem – diário de uma aventura* /
Construção da capa do caderno das importâncias (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para ampliar ainda mais o conhecimento das crianças e auxiliar para que compreendessem qual a função desse formato de registro utilizado no caderno, usamos novamente as histórias. Dessa vez, a obra *Pirata de palavras*, de Jussara Braga e ilustra-

ções de Ellen Pestili. O livro narra a história de um menino chamado Heitor que andava com papel e caneta azul nas mãos e sempre estava pronto para anotar as palavras que encontrava em placas, cartazes e luminosos de propaganda. Semana após semana anotava tudo, imaginando que, ao reuni-las, poderia criar uma grande aventura. Um dia, ele percebeu que histórias se fazem de palavras, ideias, sonhos e fantasia, e é com essa descoberta que Heitor, o pirata de palavras, torna-se o pirata de aventuras!

Após ouvir a história, realizamos uma brincadeira com as crianças e dissemos que o pirata havia deixado um tesouro escondido para a nossa turma. As crianças perceberam que havia uma pista em nossa sala, logo entenderam que era uma caça ao tesouro e foram seguindo as pistas que eram feitas em forma de versinhos e encontraram o tesouro na biblioteca. Dentro dele havia algo muito importante para a nossa comunicação, as letras do nosso alfabeto. Com elas, as crianças perceberam que podiam escrever todas as palavras que desejassem. Essas letras então passaram a fazer parte de nossa sala, e sempre que elas sentem necessidade, por exemplo, quando querem escrever algum nome ou palavra significativa no seu caderno, recorrem a elas.

De acordo com Guimarães (2017), quando provocamos a imaginação e a participação das crianças, estamos colaborando para que criem novas situações, estimulando seu desenvolvimento e aprendizagem.

Figura 8. História *Pirata de palavras* e caça ao tesouro das letras (2019)



Fonte: Acervo pessoal autora

Diante das minhas anotações e das observações das rodas de compartilhamento das sacolinhas e dos registros dos cadernos, fui percebendo um grande desejo pelo registro dos personagens e das histórias preferidas das crianças. Sendo assim, busquei uma literatura que instigasse a construção de novas histórias para esses personagens que eles tanto gostavam.

O livro que utilizamos com esse objetivo foi *O colecionador de palavras*, de Edith Derdyk. Este nos conta que toda palavra que João ouvia, ele guardava em um armário muito organizado. E quanto mais histórias ouvia, mais o armário ia crescendo. Até que o armário explodiu, e todas aquelas palavras resolveram encontrar outras formas de se combinar. Porque as palavras são assim mesmo, uma hora estão juntinhas com umas, outra hora ficam amigas de outras. É por isso que, no fim, temos tantas histórias para contar e também construímos nossas próprias histórias, com nossas próprias palavras, porque as palavras viram nossas quando entram nos nossos "armários", como bem descobriu o João.

Explorando ainda mais essa história, conversamos com as crianças sobre suas histórias preferidas. A partir dessa discussão, uma criança sugeriu que escrevêssemos e desenhássemos no nosso caderno nossa história preferida, e, ao avaliar junto com eles, percebemos que muitas crianças já haviam feito isso em seus cadernos e a maioria da turma gostava da história dos Minions.

Figura 9. Criança desenhando em seu caderno o seu personagem preferido e compartilhando com o colega ao lado (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A partir disso, as crianças sugeriram fazer uma sessão de cinema com pipoca, e esse tema foi se tornando muito vivo nas brincadeiras, desenhos e discussões do grupo. Observando essa situação, propus ao grupo que pudéssemos, através de uma peça de teatro, contar a outras crianças da nossa escola sobre nossa história preferida. Isso gerou toda a organização da peça junto as crianças: a escrita das falas, a organização de cenário e figurino, os ensaios, o diálogo e a escolha da representação de cada personagem, num processo totalmente autoral. E permitiu realizar o que Guimarães (2017, p. 141) defende quando nos propomos a interagir com as crianças através das histórias:

> [...] linguagem no processo de interação com a história e com aquele momento a ser compartilhado. Fazer perguntas às crianças desencadeia processos de interesse e envolvimento com o que vai acontecer e coloca o diálogo como centro da relação. Esse movimento parece desencadear processos de generalizações, memórias e muitos outros elementos que se tornam signos mediadores juntamente com a própria ação da professora. Além disso, provoca modos de conduzir a história ainda não experimentados pela professora.

Figura 10. Apresentação Teatro Minions (2019)



Fonte: A autora

Essa situação possibilitou o desenvolvimento de diversas noções e conceitos referentes à linguagem oral e escrita, pois estimulou a expressão oral; a compreensão da função social e hipóteses de escrita, ampliando a imaginação; a construção de processos de simbolização; a criatividade; a memória, como no raciocínio lógico matemático, quando trabalhamos o tempo dos ensaios e a apresentação; as artes, com todo o trabalho de dramatização e movimento do corpo/da dança; o desenvolvimento afetivo e emocional, na negociação de representação dos personagens; bem como o conhecimento de si mesmo em relação à sua atuação nas apresentações, o que gerou discussões de diversos temas. Por exemplo, discussões sobre temas como timidez e extroversão, em parceria com o atendimento psicoeducacional[19]; e sobre natureza e sociedade, quando relacionamos a história com o tema de pesquisa do grupo, que era macarrão, e conhecemos a história e a receita da massa de macarrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber através da *Sacolinha das Importâncias*, nós promovemos, junto com as crianças, professores e familiares, espaços de diálogos que se entrelaçaram com as propostas pedagógicas e com os desejos e experiências de vida das crianças, valorizando a leitura de mundo que elas possuem e contribuindo para o desenvolvimento autoral do seu aprendizado. Buscamos contemplar o que defende Edwards; Gandini; Forman (1999, p. 25):

> Com a participação das próprias crianças, elas são capazes de um modo autônomo de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações, sempre gerando novos significados. O ato central do adulto é ativar a competência de extrair significados das crianças para toda a aprendizagem, capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo seus significados e interpretações com os das crianças.

19 Atendimento educacional especializado, realizado quinzenalmente em sala de aula em parceria com a psicóloga escolar.

A partir dessas ações vivenciadas com as crianças, valorizamos diversas formas de expressão humana e ampliamos a participação de todas nos processos de desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Como forma de responder às necessidades apresentadas pelos estudantes em conjunto e de cada um deles em particular, nós propusemos, através desse projeto, um ensino que inclui aspectos da vida prática capaz de possibilitar às crianças uma maior autonomia no seu cotidiano, proporcionando, assim, uma escuta generosa do que elas elaboram e percebem no ambiente escolar e familiar com o sentido de valorizar a criança como produtora do seu conhecimento e de incentivar a riqueza das narrativas sobre suas experiências.

A prática pedagógica através desse projeto foi alicerçada em uma teoria inclusiva, libertária e humanizadora, contemplando o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos pelas crianças, o que nos leva a desejar a construção de um currículo inclusivo com toda a comunidade escolar. As crianças foram oportunizadas a escolher, experimentar e construir conhecimento junto com os adultos. As propostas pedagógicas proporcionaram situações que promoveram e fortaleceram inter-relações considerando aspectos biopsicossociais das crianças nos processos de produção e socialização de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **Tião carga pesada**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2006. (Coleção Dó-Ré-Mi-Fá)

BRAGA, Jussara. **Pirata de palavras**. Ilustrações Ellen Pestili. São Paulo: Ed. do Brasil, 2010.

CHAVES, Ângela. **As gavetas da avó de Clara**. São Paulo: IBEP, 2007. (Coleção Pedalinho)

DERDYK, Edith. **O colecionador de palavras**. São Paulo. Ed. 34, 2009.

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil**: Teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91).

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no Universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 91).

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças**: brincadeiras na educação infantil. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462D. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29494

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 47, n. 4, p. 502-521, nov. 2017. https://doi.org/10.1111/jtsb.12144. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jtsb.12144

GONZÁLEZ REY, Fernando. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade**: Teoria, Epistemologia e Método. Campinas: Alínea, 2017.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí, RS: Unijuí, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNIZ, Luciana Soares. **A aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**: princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Luciana Soares Muniz, Albertina Mitjáns Martínez. Curitiba: Appris, 2019.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de ideias**: linhas de experiências. Uberlândia, MG: Edufu, 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192

RUEDA, Claudia. **A vida selvagem** – diário de uma aventura. Goiânia: Pensart, 2007.

SOO, Yoo Young. **O que cabe na mochila?** Ilustrações Na Ae Kyung. 2. ed. São Paulo: Callis, 2010.

CAPÍTULO 8
ESPAÇO CULTURAL: ONDE SE MUDA DE COR IGUAL AO CAMALEÃO

Paula Amaral Faria

Universidade Federal de Uberlândia

PARA INÍCIO DE UMA BOA CONVERSA...

O título deste texto foi inspirado em diálogos desenvolvidos entre familiares e suas crianças, estudantes do Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), durante uma das ações no Espaço Cultural em 2015, situação em que os familiares puderam partilhar comigo as impressões de seus filhos e as suas próprias sobre o que significavam aquelas interações no Espaço Cultural. Dentre as definições apresentadas elegi a seguinte, feita por uma criança: “onde se muda de cor igual ao camaleão”. Ao lê-la compreendi que, do ponto de vista dessa criança, o Espaço Cultural é espaço e tempo escolar de transformação, como um camaleão, reconhecido por ela como um espaço de imaginação, de possibilidades inventivas e criativas. É espaço vivo, colorido e pulsante.

Sob o ponto de vista político e pedagógico, constituiu-se como um dos componentes curriculares da Educação Infantil dessa escola, organizado num espaço educativo que se propõe a dar visibilidade ao plural, ao diverso, às linguagens, ao lúdico, à imaginação e às culturas, para viver e experimentar um pouquinho da beleza da vida, sendo espaço/tempo para favorecer o desenvolvimento das múltiplas capacidades do humano.

UM POUQUINHO DA ORIGEM E DA HISTÓRIA DO ESPAÇO CULTURAL

No ano de 1997, a equipe de professores que compunha a área de Educação Infantil da escola reformulou o currículo, propondo dois novos componentes curriculares: Espaço Cultural e Brinquedoteca. Os referidos componentes foram estruturados em duas salas de aula, compondo assim dois novos espaços de experimentação e aprendizagem para as crianças. Nesse momento histórico, tinham como objetivo desenvolver e ampliar distintas situações de aprendizagem realizadas em 12 salas de aula regulares que compunham a estrutura dessa área. Além disso, intencionavam envolver ações relacionadas à criatividade, à expressão e à interação, produzindo conhecimentos embasados nos eixos de trabalho educativo da época: lúdico, cultura, formação humana e construção de conhecimentos.

Ainda que não seja a intenção descrever sobre o componente curricular Brinquedoteca neste texto, percebo a necessidade de apresentá-lo brevemente para uma melhor compreensão da sua existência na composição e reorganização do currículo efetuada em 1997. Para a sua criação, a equipe de docentes partiu do entendimento de educação em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, com escuta ativa, inclusiva e democrática, com base nos postulados de Freire (2011). Os professores sinalizavam o lúdico como parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças, sendo não só importante, mas necessário no processo de desenvolvimento humano. Partiram do pressuposto de que os jogos e as brincadeiras são atividades culturais de construção da identidade individual e de grupos, de apropriação, recriação e produção de culturas. E por isso entenderam que havia necessidade de esses aspectos extrapolarem as paredes das salas de aula regulares, sendo indispensáveis outras ações que ampliassem as que já eram realizadas e atendessem às necessidades das

crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem relacionado à brincadeira.

Nesse sentido, o componente curricular Brinquedoteca cria e alimenta um espaço físico do brinquedo, do jogo e do faz de conta. As crianças têm nela a garantia de situações em que podem explorar, descobrir, manipular, brincar sozinhas e/ou em grupo, fazer de conta, inventar, competir, cooperar e, sobretudo, aprender e compreender o mundo por meio da brincadeira (ESEBA PCE, 2016).

Do mesmo modo, o componente curricular Espaço Cultural compôs-se nesse mesmo período histórico para somar e ampliar a trama de interações e construção de conhecimentos das crianças relacionando-as aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula regulares. Ao longo dos anos, desde 1997 até os dias atuais, vários professores foram regentes do Espaço Cultural, alguns com formação em pedagogia, outros com formações complementares relacionadas ao campo da arte e dos movimentos culturais. Nesse período, os professores que por lá passaram exploraram e aprofundaram conhecimentos que envolveram a música, a pintura, o desenho, o corpo, o teatro, a dança, a culinária, a costura, a diversidade étnica e racial e tantas outras produções culturais e expressões humanas.

A convivência com alguns desses professores despertou em mim o interesse por aprofundar estudos e buscar formações relacionadas ao campo da arte e da cultura. Nesse processo estava interessada em aprender e ampliar as possibilidades de interação e diálogo com as crianças pequenas e que se desdobravam nas distintas aprendizagens.

Para atuar como docente no Espaço Cultural, além de buscar expandir a minha formação no campo das artes e da cultura, conciliava-a com outras ações, contribuindo para a formação inicial de estudantes. Isto é, dentre as atribuições do CAp Eseba/UFU encontram-se as demandas de construção de práticas inovadoras para a Educação Básica e de viabilização de um espaço prático para estudantes do Ensino Superior desenvolverem essas inovações (ESEBA PCE, 2016). Nesse sentido, desenvolvi estudos, entre os anos de 2014 a 2016, em parceria com estudantes dos cursos de graduação em Artes da UFU via Programa de Bolsas de Graduação (Prograd) sobre temas relacionados à Educação Infantil, arte e linguagens.

Na perspectiva desse investimento acadêmico, pude conviver com estudantes dos cursos de Artes Visuais, Teatro e Dança enquanto atuava como docente no

Espaço Cultural. Durante essa parceria com os estudantes, pude compreender que o universo das linguagens artísticas se configura em modos distintos de expressão, de comunicação e de transmissão dos elementos culturais para a construção de um pensamento crítico e criativo. As nossas parcerias possibilitaram a interlocução entre as teorias abordadas no processo de graduação dos estudantes e aquelas que permeiam o espaço de práticas educativas por meio das quais se torna possível o desenvolvimento do pensamento artístico e cultural.

ALGUNS CONCEITOS, DEFINIÇÕES E DESCRIÇÕES

Antes de descrever as ações que desenvolvi no Espaço Cultural, considero oportuno refletir sobre o conceito de cultura fundamentado especialmente no campo da antropologia e etnografia. De acordo com Geertz (2008), o conceito de cultura é essencialmente semiótico, ele busca compreender significados e sentidos produzidos pelos sujeitos por meio de seu pensamento e reflexão a respeito do praticado, experienciado e das ações realizadas; assim, os sujeitos estabelecem comunicação por meio de diversos códigos socialmente estabelecidos que são sinais de cultura.

Fundamentado nessa concepção de cultura, o Espaço Cultural constituiu-se em um trabalho que tem a intenção de favorecer o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano, de possibilitar práticas de linguagens, de contribuir com experiências relacionadas à cultura, tais como teatro, música, dança, pintura, desenho, poesia, literatura, culinária, medicina popular, costuras e outras. É espaço para as distintas expressões e produções culturais das crianças do CAp Eseba/UFU, de seus professores e dos familiares desses estudantes.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil do CAp Eseba/UFU e, consequentemente, no Espaço Cultural, compreende a criança como sujeito de linguagem que pensa, fala e se expressa de diferentes maneiras, brincando e aprendendo sobre o mundo. As crianças estão a todo o momento demonstrando aos adultos que são sujeitos da história e da cultura, fazendo interpretações sobre o mundo e reinventando-o (FARIA, 2020).

Compreendo que as manifestações da linguagem são ações, atos de expressão sociocultural, compondo um complexo sistema de interconexões entre gesto,

fala, desenho, pintura, dança, música, teatro, leitura, escrita, literatura, dentre outras possibilidades expressivas e de comunicação. A brincadeira, a arte e a linguagem são os principais meios culturais de constituição das emoções; a arte é fomentadora de sentimentos, gestos, palavras e ideias, razão e emoção conectados; processos que são manifestados de maneira singular por cada um de nós (FARIA, 2020). Por isso, o Espaço Cultural da Educação Infantil do CAp Eseba/UFU é um componente curricular privilegiado de prática de linguagens, contexto em que amplia e legitima as crianças como sujeitos que são.

A partir dos conceitos e definições teóricas apresentados busco descrever o Espaço Cultural sob o ponto de vista físico. Situa-se em uma sala de aula ambiente, que também é diluída pela escola em ações que envolvem visitas técnicas e culturais pela cidade de Uberlândia. Uma vez por semana é realizado um encontro com as crianças, com duração de 85 minutos, com cada uma das oito turmas da Educação Infantil, compostas por quatro primeiros períodos (crianças com 4 anos de idade) e por quatro segundos períodos (crianças com 5 anos de idade).

A sala de aula é organizada com base nas intenções educativas relacionadas aos interesses e necessidades das crianças. A composição do espaço físico é feita através dos mobiliários, e os objetos recebem a devida atenção nas suas escolhas para possibilitar às crianças explorações, criações, reinvenções, expressividades e produções culturais.

Para exemplificar as conceituações, definições e descrições mencionadas, selecionei as Fotografias 1 e 2, apresentadas a seguir, que evidenciam a organização do espaço físico e de alguns modos como as crianças se movimentam e se expressam nas diversas situações dentro da sala de aula do Espaço Cultural e em ações desenvolvidas fora dele.

Fotografia 1. No Espaço Cultural, as crianças da Turma da Selva (2º período) exploram os objetos disponibilizados, usam fantasias, produzem recortes e colagens com o apoio da professora, dançam e cantam; ações realizadas concomitantemente. As artes, as linguagens e brincadeiras permeiam as movimentações, expressões e produções culturais das crianças



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 2. Em 2014, realizamos visita à Casa da Cultura, em Uberlândia, para conhecer a exposição "Jardinagem", de Hélio de Lima. Ele estava presente e intermediou o contato com a sua arte, com a qual as crianças puderam se sensibilizar, além de conhecer o museu e o artista.



Fonte: Acervo pessoal.

PARTILHA DE EXPERIMENTAÇÕES

Por intermédio dessas breves descrições, partilho mais detalhadamente as experimentações das crianças, dos seus familiares, dos estudantes de graduação em Arte e as minhas. Por isso elegi duas experimentações desenvolvidas; uma em 2014 e outra em 2015, período em que atuei como professora no Espaço Cultural.

Relembro que as propostas educativas se constituem cotidianamente por meio das manifestações e das experiências culturais originárias das produções realizadas na sala de aula regular entre os professores e as crianças, bem como dos interesses delas, revelados e produzidos nas interações no próprio Espaço Cultural. Tais propostas se organizam também por intermédio das produções culturais elaboradas ao longo dos tempos, nas quais as crianças têm interesse e com as quais ainda não tiveram contato. É um currículo que se constitui no processo, a partir das interações e dos diálogos estabelecidos com as crianças, os professores e os familiares.

SAMBA, DESENHO E PINTURA

A primeira ação educativa realizada no Espaço Cultural eleita para ser apresentada aqui foi desenvolvida com as crianças das turmas de 1º e 2º períodos em 2014, em parceria também com estudantes da graduação de Artes Visuais e Teatro. Essa ação, além de envolver a importância do papel da arte, da música e da cultura na formação das crianças, reafirmou também a relevância da função do Colégio de Aplicação na formação dos estudantes de graduação da UFU.

Foi uma ação que se originou de conversas realizadas com as crianças sobre as músicas que mais gostavam de ouvir e, assim, nesses diálogos, os adultos (professora e os estudantes de Artes) buscaram explorar com elas distintos gêneros musicais, ouvindo, dançando, cantando e assistindo a vídeos. Nesses processos interativos, algumas crianças se referiam a músicas relacionadas especialmente ao samba, faziam movimentos de dança relacionados a esse gênero musical e a trechos de letras que conheciam.

Em um determinado momento, a estudante de Teatro sugeriu apresentar às crianças a música “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso. Elas ouviram, gostaram e dan-

çaram, o que foi feito livremente. Em seguida, o estudante de Artes Visuais sugeriu apresentar às crianças um artista que representasse em tela esse estilo musical. Naquela ocasião, uma dessas possibilidades foi identificada na obra de Carybé, apresentada na Figura 3 (FARIA; TEIXEIRA; MARCELO, 2014).

Figura 3. Serigrafia do artista Carybé (Hector Júlio de Pari Bernabó/1911-1997)



Fonte: http://stoccontando.wordpress.com/category/depara/

As crianças observaram a obra do artista, verbalizaram sobre as cores, as formas, os movimentos e os sentimentos que a produção provocava nelas. Em sequência, sugeri que cada criança pudesse elaborar sua própria produção, expressando o que haviam sentido em relação à música que ouviram, usando a técnica de pintura com a tinta aquarela. Nesse momento, o estudante de Artes Visuais pôde dialogar com as crianças sobre essa técnica de pintura e, assim, explorar melhor a observação sobre a obra de Carybé. Nesse instante, notei que as conversas realizadas incentivaram as crianças a ampliarem suas percepções para suas próprias produções (FARIA; TEIXEIRA; MARCELO, 2014). Para ilustrar essa compreensão, apresento uma das produções das crianças (Fotografia 4).

Fotografia 4. Pintura em aquarela produzida por criança de 4 anos da Educação Infantil – 2014.



Fonte: Portfólio dos bolsistas Prograd 2014/2015.

A criança que produziu esse desenho se mostrou curiosa com a proposta da aquarela. Durante o processo expressivo, o estudante de Artes Visuais procurou deixá-la experimentar a aguada no papel à sua maneira, apenas alertando para não molhar demais o pincel, pois o suporte não era compatível com a técnica em questão, algo que ele explicou. Notei que essa situação se configurou como um momento de experimentação do material, algo que revelou ao graduando a capacidade de compreensão e contato das crianças com os recursos (FARIA; TEIXEIRA; MARCELO, 2014).

Destaco que nessa ação educativa havia múltiplos processos de aprendizagem, das crianças, dos estudantes da graduação e o meu. Por isso reforço a importância do papel do Colégio de Aplicação dentro das universidades públicas diante do tripé ensino, pesquisa e extensão. No processo de ensinar e aprender coletivamente, os estudantes da graduação sinalizavam possibilidades interventivas diante das manifestações das crianças com base na formação deles, que estava em processo, exercitando a difícil tarefa de escutar crianças e de compreender as expectativas e interesses delas através das suas linguagens. Os graduandos apontaram e sugeriram possibilidades de ação junto às crianças, o que me permitiu aprender com eles. Essas interações contribuíram para a ampliação do repertório pedagógico e artístico de todos os envolvidos nesse processo (estudantes de graduação, professora e crianças).

TINTAS E CORPOS

A segunda ação que elegi para aqui apresentar se desenvolveu com as crianças de 1º e 2º período, no segundo semestre de 2015, e durou até junho de 2016. Esse longo período se justifica pelo interesse e profundidade com que as crianças e os adultos se envolveram nesse trabalho que utilizava o corpo e a tinta, permitindo a sua continuidade para o ano seguinte.

Antes de descrever essa ação, destaco que, nesse período, entre 2015 e 2016, iniciava o meu processo de doutoramento, momento em me aproximei dos textos de Certeau (1994), que colaboraram para que eu compreendesse melhor as movimentações das crianças com as tintas em seus corpos. Tais leituras me provocaram a pensar melhor sobre as *artes de fazer* das crianças, sobre os modos pelos quais operam, sobre como transgridem o que está posto, sobre as táticas dos sujeitos em relação às estratégias dos dominadores. Os diferentes modos de fazer, resultantes da astúcia, das capacidades inventivas, possibilitam escapar do controle e tornar-se parte do processo (CERTEAU, 1994).

Reconhecer o valor das narrativas das crianças no cotidiano da escola implica compreender o valor do conhecimento, do científico e do teórico que há nelas. Então, considerei de modo ainda mais forte as crianças também como fontes de inspiração para a proposição de formas de produzir conhecimentos e viver a vida dentro e fora da escola. Assim sendo, utilizo das palavras de Kramer: “Falar de infância implica falar de firmeza e instabilidade, segurança e insegurança, continuidade e descontinuidade” (KRAMER, 2010, p. 188).

Considerando esse ponto de vista teórico, descrevo os momentos que desencadearam o processo de fazer com as crianças, assim como aqueles que mobilizaram os adultos (eu e um estudante de Dança da UFU) a compreenderem as diferentes formas de linguagens que elas manifestaram em seus corpos. Um dos recursos pedidos e utilizados por elas nesse processo foi a tinta. O interesse por ela surgiu na medida em que começaram a explorar giz de cera enquanto produziam desenhos utilizando diferentes partes do corpo, como os dedos pé, conforme apresento na Fotografia 5.

Fotografia 5. Desenho utilizando os dedos do pé – 2015.



Fonte: Acervo pessoal

O piso do Espaço Cultural estava inteiramente coberto de papel pardo, e nele foram feitos os desenhos. Após o pedido da tinta, disponibilizei potes de tinta guache, pincéis, esponjas e outros papéis (A3 branco). Notei que imediatamente algumas crianças, tentando esconder dos adultos, iniciaram um processo de experimentação do contato da tinta com o corpo. Os risos soltos e ao mesmo tempo alguns silêncios foram marcas das crianças naquele momento. Outras, ainda sob a égide das regras do adulto, não ousaram experimentar a tinta. Foi necessária nossa autorização para que a experimentassem (FARIA; GARGIULIO, 2018). Considerando essa percepção da ação educativa, reforço que,

> À medida que nos dispomos, como professores e pesquisadores, a escutar os diferentes sons e também os silêncios; a perceber as movimentações de gestos, inquietações e mesmo as paralisias; a buscar entender as emoções expressas ou camufladas, teremos, talvez, outros sinais e indícios para compreender e aprender com elas sobre as múltiplas possibilidades da realidade sobre elas e sobre nós (FARIA; CUNHA, 2017, p. 149).

Nesse processo de inquietação e movimentação das crianças, algo que sensibilizou os adultos, uma série de perguntas emergiu delas. Nessa ocasião, o bolsista e eu respondíamos conforme as questões iam surgindo. A primeira foi: “nós podemos também pintar com o corpo?”. Afirmamos que poderiam! Ainda assim, de início, de certo modo demostraram-se contidas, até porque pintar com o corpo era, para algumas delas, algo talvez ainda não autorizado a se fazer. Por isso abriam-se para o trabalho com o uso do pincel a que estavam habituadas, evitando, sempre que possível, o contato da tinta guache com a pele. Já outras crianças mergulharam seus desejos na experiência da tinta. Cada uma a seu modo foi encontrando possibilidades expressivas de sentimentos, desejos e formas com os materiais disponibilizados (FARIA; GARGIULIO, 2018).

A partir da primeira autorização, outras perguntas surgiram: “posso pintar com o dedo?” / “Posso pintar o dedo?” / “Posso pintar o dedo do colega?” / “E a mão?” / “Posso pintar a nuca também?” / “E as suas pernas?” / “Posso pintar a professora?”. A quase todas as perguntas respondíamos afirmativamente, enfatizando o interesse em explorar o potencial criativo do que significava pintar com o corpo e pintar o corpo (FARIA; GARGIULIO, 2018).

Segundo Vigotski (2007), as raízes do desenvolvimento das crianças têm origem fundamentalmente no uso de instrumentos e da fala. “Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2007, p. 42). O autor afirma ainda que falar, ler, escrever, desenhar, pintar, dançar, cantar e dramatizar são expressões concretas que a criança em seu desenvolvimento elabora e a escola pode promover, potencializando suas funções psicológicas superiores, constituindo um importante significado em sua educação (VIGOTSKI, 2014).

Ao longo do processo de experimentação, foi visível a transformação dos corpos das crianças e dos adultos em “telas” de pintura e a exploração das sensações do contato da tinta com a pele, além das experimentações e criações de formas (FARIA; GARGIULIO, 2018), conforme apresentado nas Fotografias 6 e 7:

Fotografia 6. Criança experimentando a tinta na perna, transformando-a em tela de pintura – 2015



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 7. Criança pintando a perna da professora – 2015.



Fonte: Arquivo pessoal.

Tive a oportunidade de compartilhar essas fotografias e muitas outras relacionadas a essa experimentação em cursos de formação docente que ministrei ao longo desses anos. Nessas ocasiões, as primeiras perguntas que emergiam dos professores quando viam as imagens eram: “e os familiares? O que diziam quando viam seus filhos sujos?”.

Eu respondia aos colegas que todo o processo de experimentação das crianças foi dialogado com os familiares enquanto aconteciam nesse sentido, busquei conversar com as famílias e registrar as suas percepções sobre a proposta e os diálogos que desenvolveram com seus filhos sobre esse processo desenvolvido no Espaço Cultural. Para ilustrar melhor essas explicações, apresento algumas das frases que contêm as reações e percepções sobre o trabalho desenvolvido:

> “[Na] Hora que vi descendo da van levei o maior susto. Estava todo vermelho, pensei que fosse sangue”.
>
> “Seria divertido expressar algo que fica escondido dentro de nós”.
>
> “Minha filha estava bastante agitada e se olhava no espelho retrovisor, procurando se ver. Disse que ela estava linda, maquiada”.
>
> “Espanto! Vai tomar banho de ducha caipira”.
>
> “Ela era o quadro”.
>
> “Quando criança ou até mesmo na adolescência sempre brincamos com amigos na lama”.
>
> “Quando vi ele, me surpreendi! Porque não estava pintado, como vi as outras crianças”.
>
> “Já comprei tinta para brincar com minhas filhas! Foi ótimo e muito afetivo, pois brincamos juntas”.
>
> “Meu filho disse que podia mudar de cor igual a um camaleão”.
>
> “Ela me falou que pintou os pés, que no início ela não queria, mas que um professor pintou o pé para ela e depois ela mesma pintou o outro e o resto do corpo também”.

> “Acredito que teve o intuito de dar a liberdade de criação às crianças e que o conhecimento vai além da tinta e do papel, ou seja, elas podem sentir o conhecimento” (...).
>
> (Relatos de familiares no Espaço Cultural do CAp Eseba/UFU, 2015)

Os relatos dos familiares sobre a proposta desenvolvida que envolvia o corpo e as tintas evidenciam, quando há envolvimento deles no processo, a compreensão e sensibilidade para as produções, expressões e sentimentos das crianças. Foi possível perceber temas importantes nos relatos dos familiares das crianças relacionados às suas emoções e histórias pessoais, às diferentes formas de aprendizagem e ao conhecimento construído.

Entendo que a participação das famílias na dinâmica escolar e os diálogos sobre ela são fundamentais para que possam compreendê-la, reconhecê-la e legitimá-la; assim, ações como experimentar e reinventar os usos das tintas – ou qualquer outro tipo de recurso – também podem ser ampliadas para os contextos familiares, constituindo situações lúdicas e afetivas. Dessa forma, a compreensão de que as crianças estariam sujas pôde ser transformada em outra, a de que estavam pintadas. Há aqui uma diferença importante na forma de compreender o que as crianças faziam com as tintas em seus corpos.

Por isso que, em alguns contextos escolares, comunicações pouco acessíveis aos familiares geram interpretações divergentes diante da proposta pedagógica da escola. Logo, eles não compreendem as intenções educativas, o que provoca conflitos. É preciso que as escolas proporcionem aos familiares das crianças oportunidades para diálogos sobre as opiniões e expectativas diante do aprender de seus filhos (FARIA, 2014).

Ao longo de todo esse processo, identifiquei-me com as palavras de Garcia (2000) ao defender o lugar da arte como sendo tão importante como a ciência. Essa autora considera a arte como um processo que toca e sensibiliza, que provoca diferentes sensações visuais, táteis, gustativas e corporais; acrescenta que tudo isso ajuda a criança a ter condições de transformar, na sua fase adulta, as diferentes formas de contato com a vida da sua infância e as múltiplas linguagens em sentido estético e em espírito científico. Assim, faz sentido pensar que “[...] as crianças se sentem mais

próximas do artista, do colecionador e do mágico do que do pedagogo ou do professor" (KRAMER, 2010, p. 189).

DESCOBERTAS EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Ao viver todas essas experiências no Espaço Cultural, consigo pensar que esse componente curricular da Educação Infantil do CAp Eseba/UFU, além de favorecer o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas das crianças, igualmente o faz com os adultos. É espaço formativo potente tanto para os professores, tendo em vista a busca permanente de formação continuada relacionada às culturas e às artes, quanto para os estudantes de graduação, que encontram uma oportunidade real e concreta de se aproximar das crianças, de dialogar com elas, de compreender as dinâmicas escolares e de contribuir para isso, ampliando assim a sua formação base.

Entendo que as ações em parceria com os estudantes de graduação em Arte desempenharam papel relevante para a ampliação do meu repertório artístico e cultural, colaborando, sobretudo, na composição de um currículo escolar produzido a partir das relações com as crianças. Através dessas parcerias, pode-se valorizar as produções artísticas e culturais do povo brasileiro e as diversidades expressivas das crianças. Nesse processo de construção de conhecimentos e, consequentemente, de currículo escolar, aproximarmo-nos das crianças, escutá-las, tecer diálogos com elas são ações cotidianas escolares necessárias e legítimas.

Reconhecer o valor das narrativas cotidianas implica validar a diversidade e a importância das informações que há nelas. Tal movimento valida o desenho, a pintura com o corpo e no corpo, a imagem, a fotografia, as relações familiares, os cheiros, os desenhos e os gestos das crianças como manifestações expressivas necessárias e indispensáveis para que elas se constituam como seres humanos sensíveis à vida, às culturas e às relações.

Pude perceber que as experiências educativas realizadas e apresentadas aqui neste texto estiveram atravessadas de linguagens, de culturas, de conhecimentos e de produção de emoções. Havia, naquelas experiências com as crianças, diálogos sendo desenvolvidos; havia nelas interações, a emergência de um repertório genuíno. As experiências educativas que elegi para apresentar neste texto não foram as ações esco-

lares mais importantes, porque todas são, mas o processo expressivo constituído nessas atividades rompeu com algumas das minhas amarras no que se refere às formas de dialogar e de me expressar com as crianças. A partir daí, entendi melhor o quanto seus corpos e a arte são importantes para dialogar com elas; as linguagens manifestadas e praticadas pelas crianças na escola merecem a atenção dos professores.

Destacou-se nessas experiências educativas aqui apresentadas a proximidade da pedagogia e da arte, já que a necessidade estética é humana. O professor/pedagogo em interação com seus estudantes tem o papel de sensibilizá-los por meio de experiências estéticas. A arte, desse modo, é um campo que tem contribuído para abrir caminho para a escuta sensível.

Portanto, entendo que no Espaço Cultural é possível desenvolver pesquisas sobre as culturas, as linguagens e as crianças. É trabalho que envolve cotidianamente esforço em reconhecer que as crianças praticam a linguagem humana culturalmente experienciada por elas no dia a dia. Elas usufruem da cultura, recriam-na, inventam-na, utilizam-se de instrumentos culturais diversos do mundo para se expressarem. Estar com as crianças no cotidiano escolar implica envolver-se e escutá-las para além das palavras; comunicar-se por meio de linguagens requer disposição sensível, que provoca e desdobra a interação e o diálogo. Interagir com as crianças depende de uma preparação sensível, de que o adulto aceite e pratique ensinar e aprender com elas, abrindo-se para incorporar ao trabalho escolar o imprevisível, o incerto, a dúvida, o criativo, a negação, a aceitação e a invenção.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/ ESEBA. **Parâmetro Curricular da Educação Infantil** – PCE. Uberlândia, MG, 2016.

FARIA, P. A. **"Olhares" psicopedagógicos**: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.375. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13972?locale=pt_BR

FARIA, P. A.; TEIXEIRA, R. P; MARCELO, V. O. As múltiplas linguagens das crianças na Educação Infantil da Eseba: diálogos entre a pedagogia, artes visuais e teatro. In: **Congresso internacional da federação de arte/educadores**, II, 2014, Ponta Grossa – PR. Anais.

FARIA, P. A.; CUNHA, M. D. Cotidiano, cotidiano escolar e crianças: construindo aproximações. In: PEREIRA, R. S.; PIRES, E.D.P.B. (Org.). **Infância, pesquisa e educação**: olhares plurais. Curitiba: CRV, 2017, p. 141-160.

FARIA, P. A.; GARGIULIO, V. As múltiplas linguagens das crianças nas artes de fazer *com. In*: PRADO; C. G; SILVA, F. D. A; SOUZA, V. A. (Org.). **Infância**: olhares que se entrecruzam. Ituiutaba: Barlavento, 2018. p. 99-124.

FARIA, P. A. **Com as linguagens, as crianças**: brincadeiras na educação infantil. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29494

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. L. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEERTZ, C. **Uma descrição densa**: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. 13. reimp. Rio de janeiro: LTC, 2008, p. 1-21.

KRAMER, S. Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 187-194.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

CAPÍTULO 9
INOVAÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR DIANTE DAS DEMANDAS DE CRIANÇAS EM FASE INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÕES E OFICINAS PSICOEDUCACIONAIS

Lucianna Ribeiro de Lima
Universidade Federal de Uberlândia

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Universidade Federal de Uberlândia

Gabriela Martins Silva
Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda práticas de docentes da área de Psicologia Escolar voltadas ao trabalho psicoeducacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU)[20].

20 A área de Psicologia Escolar/Educacional do CAp Eseba/UFU é composta por docentes com graduação e pós-graduação em Psicologia. O principal objetivo dessa área é contribuir com o processo de escolarização, enfocando a aprendizagem e o desenvolvimento humanos e as relações interpessoais no contexto escolar por meio de diferentes estratégias junto com os/as professores/as, alunos/as, familiares e a gestão escolar. Os trabalhos são

Especificamente, objetiva-se apresentar as atividades denominadas Intervenções e Oficinas Psicoeducacionais realizadas com crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em fase inicial de alfabetização. Essas atividades são realizadas de forma complementar ao currículo escolar, buscando abarcar as singularidades de cada turma, bem como especificidades relacionadas ao processo de escolarização dos alunos(as).

Desta forma, a atuação da psicologia escolar se dá no sentido da promoção da educação inclusiva, entendendo que o processo de escolarização se constitui por dimensões sociais, políticas, econômicas, éticas, cognitivas, afetivas, relacionais e pedagógicas, as quais devem ser consideradas no campo de análise das supostas dificuldades – de aprendizagem e/ou comportamentais – apresentadas pelas crianças ao longo de sua trajetória escolar.

Tendo como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, pretende-se socializar recursos e estratégias que têm se mostrado relevantes na promoção de processos de ensino-aprendizagem inclusivos, à luz de conhecimentos advindos da interface entre Psicologia e Educação.

O QUE FAZ A PSICOLOGIA NA ESCOLA?

A história da atuação da psicologia na educação é marcada, desde o princípio, por uma lógica higienista e adaptacionista, que identificava no indivíduo os problemas do processo educacional. Barbosa (2012) explica que o desenvolvimento da psicologia no Brasil esteve muito ligado à sua inserção e prática no campo da educação. Contudo, o uso de conceitos psicológicos na educação é feito desde o período de colonização, pelos jesuítas, a fim de controlar os comportamentos desviantes, quando a psicologia não tinha, ainda, o status de ciência e profissão no país (BARBOSA, 2012).

A partir da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, em 1962, e durante a década de 1970, a atuação do psicólogo na escola era predominantemente sustentada em uma perspectiva clínica, por meio de atendimentos individuais em gabinetes na escola e através da utilização de testes de avaliação psicológica que

desenvolvidos, prioritariamente, a partir do embasamento teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural. Para mais informações, acesse http://www.eseba.ufu.br/areas-de-ensino/psicologia-escolareducacional

contribuíram para a exclusão de um grande contingente de crianças dos bancos escolares, uma vez que eram considerados alunos com problemas de aprendizagem ou com deficiência (ANTUNES, 2003).

A partir da década de 1970, análises críticas começaram a ser construídas nesse campo, tendo como referência a tese de Patto, defendida em 1981 e publicada em 1984, em que a autora denuncia que as concepções vigentes sobre o fracasso escolar tinham como efeito a patologização e culpabilização das crianças e de suas famílias. Com isso, questões concernentes à realidade socioeconômica e cultural, bem como ao próprio contexto escolar, passaram a ser analisadas como fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, no processo de escolarização (PATTO, 1984).

Essas noções são ressaltadas por intermédio da abordagem histórico-cultural, que coloca as relações e a cultura como o cerne do desenvolvimento e da subjetividade humanos. Segundo Vigotski (2001), o humano se torna humano e desenvolve suas funções psicológicas superiores não por uma simples maturação biológica de base genética, mas por meio da aprendizagem, que se dá pela relação com outras pessoas. Ao interagirem, as pessoas fazem o intercâmbio do aparato cultural desenvolvido pela humanidade no qual a linguagem, fundamental para o desenvolvimento humano, se inclui.

Assim, Vigotski (2001) inverte a lógica vigente à época em que iniciou suas pesquisas, de que seria necessário o desenvolvimento para que a aprendizagem ocorresse. Para o autor, a última precede o primeiro, sendo por meio da aprendizagem que o desenvolvimento ocorre, propiciando, por sua vez, novas aprendizagens, em um processo dialético. A apropriação da bagagem cultural e intelectual da humanidade é, então, imprescindível para o pleno desenvolvimento humano.

Dessa forma, a abordagem histórico-cultural nos convida a ampliar o olhar para o contexto ao analisarmos o fenômeno do fracasso escolar. Somos impelidos, assim, a compreender a participação de diferentes variáveis e possíveis interferências na produção do fracasso escolar, a começar pelo contexto sociopolítico mais amplo, configurado pelas políticas públicas educacionais.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), por exemplo, do qual a LDB é um desdobramento, foi elaborado no intuito de fixar metas, firmadas em acor-

do internacional, para a melhoria da Educação Básica no Brasil. Previa, entre outras metas, a universalização do acesso, o combate ao analfabetismo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Essas metas visavam à redução gradativa dos números de analfabetismo e de evasão escolar, além de promoverem o aumento gradativo dos números de acesso ao ensino e da conclusão deste (LIBÂNEO, 2012; SOUZA; ROCHA, 2008).

Esse plano, ao mesmo tempo em que se configurou como uma conquista das pautas primárias dos estudiosos e defensores da educação pública de qualidade, significou, na prática, um aumento da exclusão, na medida em que foi efetivado de forma autoritária, esvaziando o protagonismo docente e desconsiderando os investimentos em infraestrutura, salários e plano de carreira (LIBÂNEO, 2012; SOUZA; ROCHA, 2008).

Nesse mesmo sentido, a atual política referente ao sistema de Ciclos e Progressão Continuada, elaborada no cerne do Plano Decenal de Educação para Todos, configurou uma enorme quantidade de alunos concluindo o Ensino Fundamental sem estarem completamente alfabetizados e sem as habilidades escolares mínimas para o exercício da cidadania. Por outro lado, os índices quantitativos de acesso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental melhoraram drasticamente, cumprindo as metas assumidas internacionalmente (LIBÂNEO, 2012; VIÉGAS; ANGELUCCI, 2011).

Ainda de forma semelhante, o Ensino Fundamental de nove anos, instituído pelo MEC, a partir de 2006, com vistas a ampliar o tempo de escolarização das crianças, garantindo o acesso mais cedo e mais prolongado ao conhecimento formal e à estimulação cognitiva, ao estar inserido num cenário mais amplo de acirramento da política neoliberal, impactou de forma importante na produção das queixas escolares (VIÉGAS; ANGELUCCI, 2011)

Isso porque essa política, num contexto de valorização da meritocracia, com incentivo à individualidade, à competitividade e ao consumo, contribuiu para que cada vez mais cedo as crianças fossem exigidas em termos de desempenho e cumprimento de metas de alfabetização. Assim, o Ensino Fundamental de nove anos, em vez de melhorar os índices de aprendizagem, com o prolongamento do tempo para a sua apropriação, apenas antecipou a faixa etária das crianças consideradas com queixas escolares. Segundo estudos realizados por Souza (2000), quando as queixas escola-

res são entendidas como “problemas escolares” do/da estudante ou como “distúrbios de comportamento e de aprendizagem” que interferem no processo de escolarização, estão fundamentadas em concepções individualizantes e biológicas das dificuldades escolares que reiteram sua perpetuação e isentam a escola de se questionar sobre as práticas produtoras do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, ao panorama das políticas públicas educacionais somam-se os processos de patologização e medicalização dos problemas escolares (COLLARES; MOYSÉS, 1996; DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; MEIRA, 2012; MOYSÉS, 2001, 2010), uma vez que os indivíduos passam a ser responsabilizados pelo não aprender, pelo fracasso escolar, de forma associada à existência de fatores de ordem biológica que exercem interferência na aprendizagem.

A patologização e medicalização dos problemas escolares ocorrem quando questões complexas e multifatoriais, de caráter social, econômico e histórico, são reduzidas a patologias que devem ser tratadas. Com isso, e de forma condizente com a lógica do consumo, as causas do fracasso escolar passam a ser traduzidas em diagnósticos de distúrbios neurológicos e/ou psiquiátricos que devem ser tratados com medicação. Com o passar do tempo, novas terminologias foram sendo adotadas para explicar os problemas relacionados ao não aprender na escola, por meio da culpabilização das crianças e de suas famílias, naturalizando-se as normas construídas pela escola e pelo sistema socioeconômico vigente, além de constituir-se um novo campo para a obtenção de lucro, via consumo de medicamentos (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013; EIDT; TULESKI, 2010; MOYSÉS, 2010; NUNES; LIMA, 2017).

Isso tem ocorrido com o aumento alarmante de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e de dislexia em crianças. Essas patologias têm sido tratadas prioritariamente com a administração de Cloridrato de Metilfenidato, droga que expõe crianças e adolescentes a inúmeros efeitos colaterais, reforçando a lógica de que a melhoria no processo de escolarização e aprendizagem das crianças ocorrerá pelas consequências do uso da medicação e não pela análise e por uma intervenção ampliada nos fatores intra e extraescolares que desencadeiam o fracasso escolar (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; MEIRA; ANTUNES, 2003; MOYSÉS, 2001; PERETTA et al., 2014; SANTOS; SOUZA, 2005; SOUZA, 2006; YAMAMOTO, 2012).

Num movimento contrário ao processo de patologização e medicalização da aprendizagem, ressalta-se a importância de se olhar para as práticas educacionais buscando nelas seu caráter excludente e inflexível, que faz com que qualquer resposta ou comportamento divergente do esperado seja considerado sinal de algum problema inerente ao indivíduo que apresenta dificuldades escolares.

Ao destacar as questões socioeconômicas, culturais e relacionais que subsidiam o processo de exclusão, diversas autoras evidenciam o compromisso da psicologia escolar com uma atuação que promova a valorização da diversidade e o atendimento às necessidades educacionais de todos/as os/as alunos/as, viabilizando a efetivação do direito à educação (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; MEIRA; ANTUNES, 2003; MOYSÉS, 2001; PERETTA et al., 2014; SANTOS; SOUZA, 2005; SOUZA, 2006; YAMAMOTO, 2012).

Nesse sentido, como anteriormente mencionado, a prática crítica em psicologia escolar está ligada à promoção da educação inclusiva, entendida como aquela que atende às necessidades educacionais especiais que quaisquer alunos/as podem apresentar de forma provisória ou permanente, em decorrência ou não de quadros de deficiência (BRASIL, 1990, 1994; VIÉGAS; ANGELUCCI, 2011).

Com base nessas reflexões e críticas, o Conselho Federal de Psicologia elaborou, em 2013, referências técnicas para a atuação de psicólogas/os na Educação Básica, documento que foi revisto e republicado em 2019 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Nesse documento, é destacada a dimensão ético-política da atuação da psicologia na Educação Básica, dando conta de uma *práxis* comprometida com a construção de uma sociedade democrática, igualitária e rica culturalmente.

Essa dimensão abarca a construção de um contexto escolar com relações mais acolhedoras das diversas formas de ser, de viver e de aprender. Sendo assim, a função da pna escola é a de sustentar um campo de indagações e de favorecer a multiplicidade de narrativas para que os/as profissionais possam se desprender dos lugares marcados, empobrecedores da existência, acolhendo as imprevisibilidades e criando espaço para a vivência das “esquisitices” de cada um/a. A psicologia pode contribuir com a construção de uma rede partilhada de ações e reflexões que permita o movimento para fora dos polos que nos convidam a colocar a raiz do problema ora no aluno, ora em sua família, ora no/a professor/a (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

É objetivo da prática da/o psicóloga/o escolar, portanto, promover a possibilidade de que todas as crianças se beneficiem da escola, conseguindo permanecer no contexto escolar de modo a encontrar os subsídios necessários para o desenvolvimento de suas potencialidades (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Nas palavras de Tanamachi e Meira (2003, p.42):

> Tomando como fundamento as categorias do pensamento crítico e suas expressões nos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica, defendemos que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino-escola [...] é o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser a de contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos.

Dessa forma, a atuação do/a psicólogo/a na Educação Básica pode abarcar intervenções individuais e grupais junto aos alunos, ações junto à equipe de professores e gestores, intervenções com as famílias, participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, realização de pesquisas e avaliações sobre o contexto escolar. As ações mencionadas e outras atividades concernentes à atuação do psicólogo escolar foram identificadas entre as práticas dos psicólogos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais no Brasil (LIMA, 2015).

Dentre as diversas práticas que podem ser desenvolvidas pela psicologia na escola, as ações com alunos/as na fase inicial de alfabetização configuram-se como foco central deste texto. O CAp Eseba/UFU organiza seu processo de ensino-aprendizagem por ciclos, sendo que os dois anos da Educação Infantil e os três primeiros anos do Ensino Fundamental compõem o 1° Ciclo Educacional da escola. Dessa maneira, a proposta de ciclos rompe com a perspectiva classificatória e de verificação pontual de aprendizagem, respaldando seu processo avaliativo em concepções mais humanizadas e com vistas *à* melhorias da aprendizagem sustentada na avaliação formativa (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019).

Para tanto, o trabalho com crianças da Educação Infantil e em fase inicial de alfabetização – faixa etária entre 4 e 8/9 anos – exige atenção especial aos planejamentos pedagógicos, de forma que seja oportunizado aos/às estudantes espaços de aprendizagem que instiguem a curiosidade e permitam movimento, descoberta, expressão da criatividade e, sobretudo, trocas afetivas nas relações sociais. Assim, no trabalho com crianças nessa fase de desenvolvimento, deve-se lançar mão de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, literatura infantil de qualidade, músicas, contação de histórias e outros recursos que favoreçam a aprendizagem de forma divertida e prazerosa.

Nesse sentido, o trabalho em grupo, nesse período da escolarização, é extremamente potente, pois propicia a ludicidade e a interação, possibilitando intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2001).

Com base na teoria histórico-cultural, ao avaliarmos o nível de desenvolvimento de uma criança, devemos considerar o seu desenvolvimento real e seu desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real refere-se ao que a criança consegue realizar sozinha, com autonomia, enquanto o nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que a criança consegue realizar na companhia de outras crianças mais experientes ou de adultos. A ZDP é o conceito que nos auxilia a planejar o trabalho pedagógico de forma a estimular o desenvolvimento potencial das crianças, visando à passagem ao nível de desenvolvimento real.

Como explicam Tanamachi e Meira (2003, p. 47):

> O professor atento aos seus alunos pode perceber o nível de desenvolvimento efetivo de seu grupo observando o que cada um é capaz de realizar de maneira independente, ou seja, o que já é possível em função do desenvolvimento que foi efetivado até o momento. No entanto, essas expressões não são capazes de explicar completamente o processo de desenvolvimento das crianças. É necessário ainda que se busque apreender a zona de desenvolvimento próximo que corresponde ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes.

Com esses conceitos em mente, as ações desenvolvidas com alunos/as da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental pelas docentes da área de Psicologia Escolar do CAp Eseba/UFU visam trabalhar aspectos relativos à construção da identidade, ao relacionamento interpessoal e ao conhecimento de mundo, respeitando a diversidade, além de desenvolver a memória, a atenção concentrada, a capacidade de abstração e outras funções psicológicas superiores, sem perder de vista os aspectos relacionados ao processo de alfabetização e letramento.

Compreendendo, com base em Vigotski (2001), que a aprendizagem se dá de forma processual, impulsionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, consideramos que a apropriação da escrita e da leitura se realiza culturalmente, por mediação. De acordo com Luria (2014, p. 143): “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”.

No entanto, conforme salientam Facci e Eidt (2011), em uma sociedade constituída por classes antagônicas, a cultura produzida pelos homens não é socializada da mesma forma para todos os indivíduos, tornando-se necessário considerar o conjunto de fatores que contribuem para que uma determinada criança “não aprenda” os conteúdos ensinados na escola.

Assim, de forma condizente com cada período de desenvolvimento e de escolarização das crianças, as ações realizadas pelas docentes da área de Psicologia Escolar do CAp Eseba/UFU com os alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, segmentos integrantes do mesmo ciclo de ensino nessa instituição, são desenvolvidas em diferentes formatos, com vistas a alcançar objetivos de aprendizagem diversos, aspectos que serão explicitados de forma mais detalhada a seguir.

INTERVENÇÕES PSICOEDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil compõe o currículo do CAp Eseba/UFU, configurando-se em importante etapa de aprendizagem de conceitos e ampliação de linguagem, elementos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento que, em geral, se sistematiza nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil, que corresponde à primeira etapa da Educação Básica, tem como cerne a promoção do desenvolvimento integral da criança de até 5 anos. Para tal, o processo de ensino e aprendizagem se dá em diferentes tempos e espaços da instituição escolar que, no CAp Eseba/UFU, conta com os componentes curriculares da Educação Infantil, de responsabilidade da regência pedagógica, além de Arte (Dança), Educação Física, Brinquedoteca e Espaço Cultural.

No decorrer das aulas, os conteúdos são trabalhados com base nos objetivos específicos de cada área de conhecimento, de forma interdisciplinar e em consonância com o projeto político pedagógico da escola (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2019), de modo a valorizar e explorar as relações e interações sociais entre as crianças e das crianças com os/as professoras/es.

A atuação da psicologia escolar na Educação Infantil, dentre outras ações relacionadas ao atendimento às famílias, ao acompanhamento psicoeducacional e ao trabalho conjunto com os professores, envolve a realização de intervenções psicoeducacionais com o coletivo de crianças de cada turma durante o turno de aula regular.

Tais intervenções são planejadas e coordenadas por uma docente da área de psicologia pscolar responsável pela Educação Infantil, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento dos/as alunos/as, contribuindo para que o processo de escolarização se dê de maneira prazerosa e significativa, além de buscar atender às especificidades dos alunos no coletivo.

Para isso, procura-se trabalhar com questões que emergem no contexto de sala de aula e são encaminhadas pelos/as professores/es regentes ou especialistas ou que são identificadas pela própria docente da área de psicologia escolar. Geralmente são situações desafiadoras vividas pelos/as professores/as ou pelas crianças nas relações grupais e que interferem no processo de escolarização. Desse modo, a atuação da psicologia escolar traz como especificidade de suas atividades o foco nas necessidades das crianças e nos entraves ao desenvolvimento identificados no contexto, usando a potencialidade do relacionamento grupal para o trabalho com essas questões.

Compreendendo a aprendizagem como um processo que depende da interação social, apostamos no trabalho em grupo como alternativa relevante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Partindo do princípio de que não é possível separar os aspectos intelectuais dos afetivos, buscamos abarcar as questões concernentes ao

relacionamento entre os/as alunos/as e aos aspectos psicológicos/emocionais, ao mesmo tempo em que procuramos selecionar conteúdos e temáticas que sejam do interesse específico das crianças de cada grupo. Uma estratégia interessante, nesse sentido, tem sido o trabalho com o tema da turma, que será apresentado abaixo.

No início do ano, cada professora regente escolhe, com o seu grupo, o nome da turma. Esse processo é feito por meio de um levantamento, junto com os/as alunos/as, de ideias para a definição do tema que dará o referido nome à turma. A partir daí, é feita uma votação e a turma ganha o nome que foi escolhido pela maioria, por exemplo: Turma dos Planetas, Turma do Sorvete, Turma do Amarelo, dentre outros. Tal definição subsidia a abordagem de temas afins trabalhados na turma por meio de diferentes atividades, recursos e estratégias. Assim, nas intervenções psicoeducacionais, procura-se trabalhar com recursos consonantes com o nome e o tema escolhidos por cada turma.

Essa é uma estratégia muito relevante para a construção e o fortalecimento da identidade do grupo, bem como para a criação do senso de pertencimento e de coesão grupal, facilitando o processo de entrada da criança na escola. Além disso, o trabalho com o tema da turma aumenta a motivação e o interesse das crianças nas atividades a serem desenvolvidas.

Para ilustrar, relataremos, a seguir, como abordamos uma temática específica, relacionada a situações de conflito envolvendo alguns/algumas alunos/as, de modo articulado com o tema da turma. Trata-se de um encontro que compôs um conjunto de intervenções realizadas semanalmente ao longo de um semestre.

A proposta foi elaborada a partir da demanda encaminhada pela professora de uma turma do 2º período da Educação Infantil (faixa etária de 5 e 6 anos), a qual chamaremos de Turma da Floresta, para preservar a identidade do grupo. As intervenções foram elaboradas visando auxiliar na resolução de conflitos interpessoais entre os/as alunos/as e, especificamente, na situação de um aluno que, nesses conflitos, sofria agressões e não conseguia criar estratégias para se proteger e/ou se defender.

Diante disso, com o conjunto de crianças da turma sentadas em roda, foi proposto que cada uma delas pensasse em um animal que as representasse. A partir disso, deveriam fazer uma postura/imitação corporal, mas sem a reprodução de som, dificultando a identificação do animal representado. Assim, após a imitação, as demais

crianças foram incentivadas a tentar adivinhar qual animal estava sendo representado pelo/a colega.

Tivemos o cuidado de planejar uma atividade em que se levou em conta o nome da turma para despertar nos alunos interesse em participar da proposta. Buscamos, ainda, enfocar as principais atividades expressas pelas crianças nessa fase de desenvolvimento, que são o faz de conta e o exercício motor, por meio da proposta de imitação corporal. Além disso, o exercício de adivinhação do animal representado viabilizou o trabalho com a memória e a exploração de conceitos como animais de quatro patas, animais que voam, animais com pelos, dentre outras categorias.

Após a imitação e adivinhação de todos os animais, foi solicitado, então, que cada criança refletisse e respondesse oralmente qual era a força do animal que a representava e o que ele fazia para se defender. Assim, cada criança foi convidada a falar sobre o animal escolhido em roda de conversa, momento em que a docente buscou explorar formas mais cuidadosas e saudáveis de usar a força, bem como outros recursos não imaginados pelas crianças para se protegerem, instigando a criatividade.

Nessa etapa da atividade, foi possível trabalhar os conceitos de força e defesa bem como ampliar os conceitos já construídos pelas crianças sobre os animais, impulsionando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento abstrato.

Em seu formato completo, a atividade visou propiciar, além do desenvolvimento cognitivo, o trabalho com as questões interpessoais e psicológicas de forma lúdica. Por meio do recurso da representação, as crianças puderam experimentar no corpo o uso de sua própria força e recursos de defesa, compreendendo-os, ampliando-os e/ou criando outros.

Um aluno do grupo que apresentava poucos recursos emocionais e de linguagem para se defender diante dos conflitos havia escolhido um peixe como animal para representá-lo. Sua imitação do animal consistiu em movimentos de braços e pernas, semelhantes a nadar. Ao pensar sobre a força do animal, a criança fez referência à rapidez para nadar. E como recurso de defesa, destacou a capacidade de se esconder atrás das pedras no fundo do mar. Diante disso, a docente da **á**rea de Psicologia Escolar buscou explorar com o aluno a relevância da rapidez para a fuga, bem como a importância de solicitar a ajuda de outros peixes, que possuíam outros recursos, como o peixe espada ou o peixe camaleão, ampliando, assim, suas possibilidades de defesa

diante de um perigo. Também procurou auxiliar a criança a nomear outros recursos importantes do animal para sua defesa que até então ela não havia identificado. Assim, a docente buscou trabalhar com o aluno a capacidade de defesa para além da fuga e da ação de se esconder, desconstruindo a ideia de fragilidade e dependência que parecia atravessar a representação dele.

Essa intervenção, como as outras experiências, interpretações e reflexões vivenciadas com a turma retratada, foi compartilhada com as demais docentes nos momentos de reunião de equipe, de modo a acompanhar o impacto delas na convivência e no relacionamento com as crianças, bem como a construir, junto com elas, estratégias pedagógicas para a continuidade da promoção de momentos de aprendizagem significativa junto com as crianças.

Acreditamos na importância de experiências como a relatada para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e recorremos a Nunes, Lima e Dias (2018, p. 1122), que apontam:

> *Quanto mais experiências e acesso ao mundo os sujeitos tiverem, maiores as possibilidades de significarem e elaborarem suas emoções e vivências. Precisamos, então, considerar como as crianças interagem com o espaço escolar e significam-no, para conseguirmos ampliar essas significações e promover vivências transformadoras, que ampliem a consciência.*

OFICINAS PSICOEDUCACIONAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os primeiros três anos do Ensino Fundamental no CAp Eseba/UFU são um período em que o currículo enfoca de forma mais sistematizada o processo de alfabetização e letramento. Reconhecemos, contudo, conforme Britto (2012), que esse processo começa antes da entrada da criança na escola. Ao tomar o processo de alfabetização e letramento como “viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita” (BRITTO, 2012, p. 16), compreendemos que ele nem mesmo se limita ao tempo da escolarização regular.

Apesar disso, o enfoque do trabalho pedagógico na apropriação da leitura e da escrita em sua dimensão social, que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz com que esse período da escolarização seja bastante importante para o processo de escolarização subsequente. Esses são processos relacionados que, quando trabalhados de forma imbricada, viabilizam a apropriação do aparato cultural que, por sua vez, está relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SOARES, 2017; VIGOTSKI, 2001).

Nessa organização, também surgem as queixas escolares relacionadas à dificuldade de aprendizagem das crianças, pois passa a ser esperado que o estudante demonstre a aprendizagem com relação à capacidade de ler e escrever, bem como comportamento adequado às novas exigências do contexto de sala de aula.

Assim, quando docentes ou familiares percebem que alguns/algumas alunos/as não estão demonstrando o desempenho acadêmico e/ou o comportamento esperado, buscam apoio nos docentes da área de Psicologia Escolar do CAp Eseba/UFU com o intuito de compreender possíveis causas relacionadas ao não aprender das crianças. As Oficinas Psicoeducacionais foram propostas, então, como forma de complementar propostas pedagógicas realizadas pela escola e de priorizar ações voltadas aos educandos com queixas escolares visando, sobretudo, criar campos ampliados de análise conjunta, movimentação e ressignificação dessas queixas (LIMA; MARQUES, 2016; MUNIZ; LIMA, 2019).

Essas oficinas são realizadas no contraturno das aulas, geralmente envolvendo grupos de crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I (Alfabetização Inicial) do CAp Eseba/UFU, demandando acompanhamento psicoeducacional relacionado ao processo de ensino-aprendizagem e ao convívio no contexto escolar, cujas queixas podem estar associadas ou não a questões afetivo-emocionais. Os encontros acontecem semanalmente ou quinzenalmente, a depender da organização das atividades de contraturno propostas pela escola no ano corrente, e têm a duração de 1 hora e 30 minutos.

Assim, é um trabalho voltado especificamente aos/às alunos/as com necessidades educacionais especiais não decorrentes de quadros de deficiência[21], conforme

21 O CAp Eseba/UFU conta com profissionais especializadas que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos/as com deficiência e/ou transtorno do espectro autista. Assim, as Oficinas Psicoeducacionais, por mais que possam incluir alunos/as com deficiência, se diferenciam do AEE, pois têm como foco as necessidades educacionais especiais não decorrentes dos quadros de deficiência e/ou transtorno do espectro autista.

explicado anteriormente neste texto.

As queixas escolares mais frequentes nesse período da escolarização dizem respeito a dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e na matemática, associadas à desatenção/dispersão nas aulas, além de dificuldades relacionais associadas a questões afetivo-emocionais e/ou a questões comportamentais (LIMA; LESSA; SOUZA, 2016).

Em acordo com as noções críticas em Psicologia Escolar já apresentadas anteriormente, partimos do pressuposto de que muitos dos fatores apontados como determinantes de dificuldades no processo de escolarização das crianças precisam ser questionados e, sobretudo, deslocados da ênfase nos aspectos individuais para a problematização de práticas educativas coletivas, promovendo movimentação das queixas inicialmente anunciadas.

Esse processo de questionamento se dá em parceria com os/as docentes, familiares e com os/as estudantes, sendo importante, primeiramente, acolher suas queixas com o intuito de compreendê-las e, sobretudo, de problematizá-las. Entendemos que o cenário cultural de priorização do biológico ao se pensar sobre a condição humana convida à tradução dessas preocupações nos termos da patologia, da individuação e da medicalização.

Assim, é tarefa da psicologia na escola romper com a lógica simplista que parece predominar nas explicações sobre as queixas escolares. É preciso ampliar o foco de análise para os diversos fatores envolvidos na produção da queixa e, principalmente, para o papel primordial da mediação adequada às necessidades da criança para construir e vislumbrar as potencialidades que abrirão o caminho para a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento (NUNES; LIMA, 2017).

Nesse sentido, as Oficinas Psicoeducacionais se configuram como um momento de explorar novas possibilidades e relações que podem viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças participantes. O trabalho tem como objetivos: favorecer a percepção dos/a educandos/as sobre o processo de escolarização, auxiliando-os/as em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento; oferecer a eles/as possibilidades de aprendizagem diferenciadas; ampliar seu conhecimento de mundo; promover espaços de convivência, reflexão e tomada de consciência acerca de seu modo de pensar e de agir; contribuir com professores/as, familiares e com os/

as próprios/as participantes na identificação de formas mais adequadas de mediação no processo de ensino-aprendizagem, bem como na atribuição de novos significados a esse processo, por meio de conhecimentos da psicologia e de áreas afins.

O processo de constituição do grupo participante das Oficinas Psicoeducacionais se inicia com a reunião entre a docente da área de Psicologia Escolar responsável pelas turmas iniciais do Ensino Fundamental e os/as professores/as desse segmento para a discussão do trabalho pedagógico. Nesse momento, eles/as compartilham suas percepções sobre as crianças, socializam estratégias realizadas na tentativa de superar as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização e, quando julgam necessário, formalizam a indicação dos/a alunos/as com necessidades de acompanhamento psicoeducacional sistematizado.

A partir disso, os familiares e/ou responsáveis por essas crianças são contactados pela docente da área de Psicologia Escolar, ocasião em que a proposta é apresentada, com a solicitação de autorização e compromisso deles de garantir a participação das crianças no contraturno das aulas, em acordo com o cronograma das Oficinas e com o calendário escolar.

As atividades desenvolvidas contemplam ações de avaliação e intervenção psicoeducacional em uma perspectiva crítica, não tendo como foco a abordagem de conteúdos programáticos do currículo, mas visando ampliar a análise dos diferentes fatores envolvidos nas queixas escolares apresentadas. De toda forma, para atuar especificamente em demandas da alfabetização, em acordo com Souza (2006), buscamos compreender de que forma se deram as primeiras experiências das crianças com a escrita e com a leitura, bem como as necessidades e motivos que podem levá-las a recorrer a tais processos como instrumentos culturais, de modo a estarmos aptas ao exercício de pensar e construir formas diversas de mediação no processo de alfabetização e letramento.

Assim, ao longo dos encontros, procuramos observar os/as alunos/as de forma criteriosa, buscando identificar potencialidades, interesses, motivos para a realização das ações de estudo, bem como aspectos dificultadores que se apresentam à aprendizagem. Por meio de atividades que são, ao mesmo tempo, avaliativas e interventivas, buscamos avaliar os conceitos e conquistas cognitivas que estão no nível de desenvolvimento próximo (ZDP), bem como o seu desenvolvimento cultural,

considerando as demandas sociais que são apresentadas a eles/as e que levam a determinados comportamentos em detrimento de outros (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006). Nesse momento, portanto, buscamos não nos limitar à avaliação do nível de desenvolvimento real das crianças, e sim dar mais atenção à sua ZDP, bem como à qualidade das mediações oferecidas a elas.

Com isso, as Oficinas Psicoeducacionais têm a dupla função de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as alunos/as no momento das oficinas, bem como de constituir material para reflexão e transformação de práticas pedagógicas, quando as avaliações/intervenções realizadas são compartilhadas com professores/as e familiares visando a um melhor apoio e estímulo ao desenvolvimento das crianças.

Utilizamos como recursos para o desenvolvimento do trabalho rodas de conversa, jogos e atividades que possibilitem a investigação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; atividades lúdicas; vídeos e músicas; desenhos; literatura infantil; atividades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático; jogos pedagógicos, entre outros.

Alguns recursos são elaborados pela docente coordenadora das Oficinas Psicoeducacionais, como o “Jogo da Convivência”, o “Dicionário de Sentimentos” (MUNIZ; LIMA, 2019) e outros, mas também são utilizados jogos diversos disponíveis no mercado, a saber: Lince; Pega varetas; Ludo; Damas; Xadrez; Can can; Uno; Memória; Cara a Cara; É lógico; Dominó tradicional e com variações; Jogos de Senha; Quebra-cabeças; Cilada; Imagem e Ação; Entrelaçados; Sou Não Sou, dentre outros.

A cada encontro são feitos planejamentos específicos, visando trabalhar aspectos observados na relação com as crianças, incluindo demandas coletivas ou individuais, bem como aquelas observadas pelos/as professores/as e familiares. Concordamos com Muniz e Martínez (2019) ao defenderem que a riqueza dos instrumentos utilizados está na possibilidade de favorecer a expressão das crianças sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, além de aproximar o professor do estudante, na medida em que pode conhecer mais sobre sua história de vida, sua subjetividade e desenvolvimento, aspectos centrais para que sejam elaboradas estratégias pedagógicas personalizadas que alcancem o aprendiz em sua singularidade.

A fim de exemplificar parte do trabalho desenvolvido, relataremos a atividade realizada em um encontro no qual trabalhamos com o tema “Escolas ao redor do mun-

do", utilizando como recurso principal uma série de fotografias que retratavam diversas escolas e alunos/as de toda parte do mundo. Apresentando as fotos às crianças, elas foram incentivadas a apreciarem-nas e a observarem seus detalhes, identificando semelhanças e diferenças entre as instituições de ensino e entre os momentos, contextos e características das pessoas vistas nas imagens. Foram convidadas, ainda, a compararem as realidades observadas nas fotos com suas histórias de vida e a realidade vivenciada na sua própria escola, o CAp Eseba/UFU.

Com isso, as crianças e a docente coordenadora da oficina puderam exercitar relações dialógicas favorecedoras tanto do desenvolvimento da oralidade quanto da construção de narrativas sobre si e sobre o outro, exercitando o pensamento abstrato, a expressão da subjetividade e a imaginação para além da imagem concretamente vista nas fotos.

Após esse momento, os/as estudantes realizaram uma atividade individual de produção escrita na qual deveriam relatar seu cotidiano na escola a partir de respostas livres, em uma folha que continha quatro quadrantes, intitulados como: "Gosto e faço", "Gosto e não faço", "Não gosto e faço", e "Não gosto e não faço". As crianças foram orientadas a preencherem esses espaços pensando no que gostavam e não gostavam, faziam e não faziam na escola. Elas foram, assim, estimuladas a falar sobre sua experiência na escola utilizando a linguagem escrita. Com isso, puderam ser nomeadas e identificadas emoções e frustrações subjacentes ao processo de escolarização, em conjunto com o exercício da leitura e da escrita.

Vale destacar que a solicitação de registro escrito nem sempre é bem-vinda por algumas crianças, sobretudo aquelas cujas queixas se referem ao processo de apropriação da escrita. Nesses casos, algumas optam por registrar por meio de desenhos ou expor oralmente suas impressões, cujos relatos são escritos pela docente que medeia as discussões. Com isso, visamos provocar o interesse (e a necessidade) da criança pela expressão escrita, dando a ela demandas para essa tarefa, ao mesmo tempo em que apresentamos uma forma de registro possível e prazerosa, caso assim deseje fazer. Especificamente nessa atividade, apostamos que a possibilidade de conversar sobre os diferentes sentimentos que emergem de vivências no espaço escolar pudesse ser um motivo relevante para a tentativa de expressão escrita e constatamos que, de fato, os desenhos e registros escritos produzidos tornaram-se mais prazerosos.

A partir das respostas dadas, foram desencadeados diálogos a respeito das preferências e dos compromissos escolares que cada criança entendia serem necessários para assumir como protagonista seu papel de estudante, auxiliando-as a discriminar os diferentes sentimentos e vínculos estabelecidos com as atividades escolares, bem como com as pessoas com quem convivem nesse espaço socialmente marcante em suas vidas.

Para finalização desse encontro, tal como buscamos fazer em todos os outros, as crianças foram convidadas a avaliar suas experiências e, em seguida, a escolher jogos de sua preferência para realizar com os colegas.

Essas situações de jogo, como ações pedagógicas sistematizadas, são ricas oportunidades de trocas e de exercício de cooperação entre os pares, na medida em que geram a necessidade de fazer escolhas, de abrir mão de uma atividade preferida para estar com os colegas em outras propostas, de compreender, subordinar ou reelaborar regras para os jogos ou brincadeiras, de aguardar a vez do outro, de superar os impulsos imediatos a fim de manter-se na brincadeira – aspecto importante para o desenvolvimento da atenção voluntária –, de desenvolver a capacidade de tolerância à frustração, de planejar e coordenar ações pessoais com as coletivas, dentre outros aspectos.

Vale destacar o papel fundamental da docente responsável pela coordenação da proposta ao promover situações que propiciem a efetivação de tais condições. Segundo Leite (2015), a organização, inicialmente externa, que o adulto proporciona às ações da criança é imprescindível para que, gradativamente, ela possa cumprir com as exigências de controle de sua própria conduta, sobretudo na idade escolar, em que a atividade de estudo predomina.

Além disso, os jogos se constituem em importante recurso para avaliação de como as crianças estão usando voluntariamente suas funções psicológicas superiores, fornecendo subsídios importantes sobre seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como exemplo, destacamos a potencialidade do jogo Cara a Cara, originalmente criado com o nome “Jogo das boas perguntas”. Trata-se de um jogo que tem como objetivo a descoberta de uma informação que somente um dos jogadores tem por completo. Não se trata de jogo de sorte, mas de uma proposta que requer dos participantes a formulação de boas perguntas. Mas, afinal, o que são boas perguntas?

De acordo com Santos et al.: “Boas perguntas são aquelas que têm bom poder de informação, isto é, maximizam a quantidade de informação que pode ser obtida com uma pergunta” (SANTOS et al., 2012, p. 29).

Para tanto, as crianças precisam compreender e elaborar silogismos, trabalhando com conceitos e generalizações. Nessa perspectiva, procuramos acompanhar as crianças enquanto jogavam, observando quais perguntas formulavam e levando-as a refletir sobre até que ponto essas questões favoreciam o alcance do objetivo do jogo: descobrir qual personagem constava na carta do adversário. Essa mediação visava incidir na ZDP, levando a criança à formulação de novas perguntas que a levem a conclusões mais relevantes, cumprindo o objetivo do jogo e contribuindo para o seu desenvolvimento.

A partir das experiências com as Oficinas Psicoeducacionais, realizamos reuniões com familiares com o intuito de acolher e compartilhar percepções acerca do desenvolvimento apresentado pelas crianças. Esses diálogos podem acontecer coletivamente com todos os familiares dos/as alunos/as participantes ou em encontros individuais, dependendo da necessidade identificada conjuntamente.

Nos diálogos com os/as professores/as, realizados em reuniões periódicas já estabelecidas na rotina da escola, compartilhamos as informações, estratégias e reflexões que obtivemos por meio das experiências com as Oficinas Psicoeducacionais. Dessa forma, em um processo colaborativo entre professores/as das diversas áreas, dentre elas a Psicologia Escolar, rediscutimos as queixas escolares, considerando as novas informações, visando ampliar a compreensão sobre como podemos viabilizar outras formas de mediação adequadas às necessidades de cada criança. Nesse momento, ainda, buscamos compreender se as aprendizagens desenvolvidas nos espaços das oficinas foram transferidas para situações novas e para outros contextos da escola.

Por fim, avaliamos coletivamente a necessidade de continuidade das ações ou de reestruturações de propostas complementares a serem realizadas no interior da escola, além de outros encaminhamentos, quando pertinentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos dar visibilidade a recursos e estratégias que têm se mostrado relevantes em nossa prática como docentes da área de Psicologia Escolar do CAp Eseba/UFU na promoção de processos de ensino-aprendizagem inclusivos, no trabalho junto com crianças com queixas escolares, em processo de alfabetização, e com grupos de crianças da Educação Infantil.

Buscamos contextualizar que o trabalho no CAp Eseba/UFU se dá no enfrentamento aos desafios colocados pelas contradições das políticas públicas educacionais apresentadas na introdução deste trabalho. Nesse enfretamento, buscamos uma atuação condizente com as teorias e reflexões críticas também aqui apresentadas, dando destaque às práticas das intervenções e das Oficinas Psicoeducacionais.

Essas ações têm como intuito oferecer aos/às alunos/as outras possibilidades de mediação e aprendizagem, rompendo com a visão hegemônica sobre alunos/as com queixas escolares por intermédio da qual se rotula o sujeito, culpabilizando-o pelas dificuldades apresentadas, limitando suas condições de desenvolvimento.

Sendo essa visão uma construção cultural, reforçada cada vez mais pela organização social capitalista, lidamos em nossa prática diária com demandas e convites para ocupar o lugar de interventoras para a correção e medicalização dos/as alunos/as que fogem ao padrão esperado, papel esse que, como mostramos, foi ocupado pela Psicologia quando iniciou sua atuação na educação. Além disso, é marcante no sistema educacional brasileiro a manutenção da estrutura e organização formal do ensino, bem como a interferência das políticas educacionais.

Como vimos, as queixas escolares se tornam mais pronunciadas quando as crianças se aproximam do 3º ano do Ensino Fundamental, a “linha de chegada”, quando se espera que elas já estejam conseguindo trabalhar de forma mais autônoma e com maior domínio sobre a leitura e a escrita. Devemos considerar, ainda, o impacto que a grande quantidade de alunos/as por turma tem na possibilidade de acompanhamento individualizado de cada criança. Se, por um lado, fazemos do trabalho em grupo uma escolha, devido às potencialidades das trocas e interações sociais para as aprendizagens e o desenvolvimento, por outro, temos ciência de que a organização das escolas em grupos não se dá a partir desse critério priori-

tariamente, mas com a ideia de alcançar o maior número de pessoas com menos recursos investidos.

Nesse cenário, tanto as intervenções quanto as Oficinas Psicoeducacionais com grupos de alunos/as podem parecer, num primeiro momento, respostas remediativas às queixas escolares identificadas nos alunos pela equipe docente. Contudo, ao considerarmos o referencial teórico-prático que subsidia essas ações, bem como seus desdobramentos no coletivo da escola, pode-se entender que o compromisso ético que orienta essas ações é o de colaborar para a efetivação do processo de escolarização com qualidade para todos/as.

É claro que, em uma situação ideal, voltada à garantia da aprendizagem de cada criança, as turmas seriam organizadas com um número de alunos que permitisse que, em sua prática cotidiana, o/a professor/a pudesse avaliar o processo de aprendizagem de cada estudante, adequando a sua prática pedagógica às necessidades identificadas, incluindo aquelas decorrentes de quadros de deficiência. Dessa forma, a finalização de um ciclo, ou, como chamamos, a "linha de chegada", não seria relevante, tampouco contribuiria com a produção das queixas escolares.

Sendo essa uma situação apenas do campo da utopia, uma vez que a educação se tornou um produto disputado no campo dos direitos (MÉSZÁROS, 2008), alunos/as e professores/as são sujeitados/as a um pré-formatado processo de ensino-aprendizagem. Isso impacta na possibilidade de efetivação da aprendizagem dos conteúdos e das habilidades previstos, mas também na condição psicológica dos envolvidos. Diante do fracasso em cumprir o que é esperado, os/as alunos/as se sentem incapazes de aprender e não pertencentes ao contexto escolar, o que pode gerar importantes impactos na construção de sua autoconfiança, de seu senso de merecimento e de competência. De forma semelhante, o fracasso escolar impacta também na saúde mental dos/as docentes, que, além da sobrecarga física do trabalho, se sentem abalados em seu senso de competência diante de problemas de escolarização que extrapolam o âmbito do preparo e compromisso pedagógicos.

Como docentes atuantes na área de Psicologia Escolar, compartilhamos dessas angústias e desafios, e, para além destes, buscamos apresentar aqui algumas ações de enfrentamento às queixas escolares que, em parceria com os demais atores do contexto escolar, poderão fortalecer atuações na contramão da exclusão e da patologização.

Por fim, destacamos que, mais do que propostas inovadoras desenvolvidas por docentes da Psicologia e demais professores da escola direcionadas aos alunos com queixas escolares, são necessárias ações institucionais e políticas públicas intimamente articuladas com a promoção do direito à educação e com o princípio de que todos/as os/as alunos/as têm capacidade de aprender e de se desenvolver.

Nessa perspectiva, são necessários ambientes de aprendizagem propícios à apropriação do conhecimento, com recursos e materiais adequados, além de mediações favoráveis que incitem a criatividade, problematizem concepções, pensamentos, ideias e instiguem a agir de modos diferentes, desencadeando processos educativos humanizadores e emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Eds.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. SPE, p. 104-123, 2012. https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/cB6yXc4HxJhk4FH8YPrnrNM/?format=pdf&lang=pt

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: Unesco, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

BRITTO, L. P. M. Letramento e Alfabetização – implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Eds.). **O mundo da escrita e o universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 03-20.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. DE. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZJZ5K3CjdSbKhQrvpf9mnjw/?format=pdf&lang=pt

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121-146, jan./abr. 2010. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/RM8nGJcvFs35R68vKyMnVtf/?format=pdf&lang=pt

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Político-Pedagógico – PPP, 2018-2019**. Uberlândia, out. 2019. Disponível em: http://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/eseba_projeto_politico_pedagogico_2019-12-12_0.pdf

FACCI, M. G.; EIDT, N. M. Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Eds.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 129-156.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 99-124, mar. 2006. https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/hqP5WgqpTBKzCCbMRXQgyYw/?format=pdf&lang=pt

LEITE, H. A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: 10.11606/T.47.2015.tde-03062015-120929. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-120929/pt-br.php

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt

LIMA, L. R. **Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios**. 2015. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: 10.11606/T.47.2015.tde-12082015-105844. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12082015-105844/pt-br.php

LIMA, L. R.; LESSA, P. V.; SOUZA, M. P. R. DE. Psicologia Histórico-Cultural: uma perspectiva para a prática de psicólogos e professores na busca da superação das queixas escolares. In: SOUZA, C. S. DE; NUNES, L. DOS G. A.; SOUSA, K. A. (Eds.). **Temas em psicologia na educação básica**. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2016. p. 61-80.

LIMA, L. R.; MARQUES, T. C. S. Oficinas Psicoeducacionais espaços de atuação do psicólogo frente à queixa escolar. In: **Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional: Interfaces com Áreas Afins, 5, 2016, Universidade Federal do Triangulo Mineiro. Anais do V Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional: Interfaces com Áreas Afins**. Uberaba: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2016. p. 82.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. (Eds.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-190.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 136-142, jun. 2012. https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Eds.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Ed.). **Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas**. Cadernos Temáticos CRP SP. São Paulo: CRP SP, 2010. p. 11-23.

MUNIZ, L. S.; LIMA, L. R. Aprendizagem da leitura e da escrita, subjetividade e criatividade. In: DUARTE, A. L. B.; CAMARGO, C. C. DE O. (Eds.). **Educação Básica: ensino-pesquisa-políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 137-150.

MUNIZ, L. S.; MARTINEZ, A. M. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico**. Curitiba: Appris, 2019.

NUNES, L. DOS G. A.; LIMA, L. R. Ações inclusivas da Psicologia Escolar em busca da superação da medicalização da infância e da patologização do aprender. In: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. DE; BUIATTI, V. P. (Eds.). **Educação para todos: das políticas públicas ao cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2017. p. 135-154.

NUNES, L. DOS G. A.; LIMA, L. R.; DIAS, C. N. Diversidade e ética na infância: uma reflexão crítica à luz da Psicologia Escolar. In: **Seminário Internacional O uno e o diverso na Educação escolar, 15, 2018, Universidade Federal de Uberlândia. Anais do XV Seminário Internacional O uno e o diverso na Educação escolar**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. p. 1111-1125.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PERETTA, A. A. C. E S. et al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 293-301, maio/ago. 2014. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/sQsP3pTJkRT6hhdZmkrtMWr/?format=pdf&lang=pt

SANTOS, C. C. et al. O Jogo Cara a Cara e a Habilidade de Formular Boas Perguntas. In: ORTEGA, A. C.; CAMPOS, M. C. R. M.; CANAL, C. P. P. (Eds.). **Oficinas de jogos e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 19-52.

SANTOS, A. A. C. E; SOUZA, M. P. R. DE. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 291-302, dez. 2005. https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/XZrKttgfVBPhmrprzD9phtf/?format=pdf&lang=pt

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, B. DE P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 312-319, jun. 2006. https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/hQ8G5rFxW3zfJP6wCfSHpcN/?format=pdf&lang=pt

SOUZA, M. P. R. DE; ROCHA, M. L. DA. Eixo temático 02: Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: **Ano da Psicologia na Educação** – Textos geradores. Brasília: CFP, 2008, p. 27-52.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R. (Eds.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Eds.). **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Eds.). **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. Spe, p. 6-17, 2012. https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/cBdQj3p5tNcRM8fSGh9mWtr/?format=pdf&lang=pt

CAPÍTULO 10
AFRICA EM NÓS: VIVÊNCIAS E CONSTRUÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Beloní Cacique Braga
Universidade Federal de Uberlândia

> "A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual."
>
> Ecléa Bosi

A escrita deste texto sobre o Projeto África requer o resgate das lembranças por meio da busca dos materiais, das sensações, dos sons, dos cheiros e dos sentimentos vividos no continente africano. Para nutrir esse processo de rememorar, retomo o diário e as fotos de viagem como recursos para ativar a memória para a escrita.

A proposta do texto é compartilhar a experiência vivida como voluntária no Projeto África, que consistiu em oferecer a formação de professores cristãos na República do Mali durante o triênio 2015-2017. Os desdobramentos gerados após as viagens constituíram-se em ações educativas realizadas entre crianças e educadores

no Brasil e no Mali. Escrevo sobre esse projeto com o desejo de agradecer a todos os que participaram das ações narradas aqui.

DO CONVITE AO EMBARQUE...

A ideia da viagem veio em resposta ao convite, feito em 2015, pela ONG Ministério Together para fazer parte de um grupo de voluntários que viajariam em outubro para o Mali com o objetivo de contribuir com a formação de professores das escolas cristãs africanas. Dois fatores foram preponderantes para o convite feito a mim, assim como para meu aceite: ter condições de trabalhar tendo em vista a necessidade local e o fato de eu ser considerada uma pessoa criativa, o que certamente facilitaria a inserção e a comunicação com o grupo, além do alcance dos objetivos da formação.

Antes de embarcar, participei de um treinamento organizado pela Together que abordava a estrutura do país; a realidade da sociedade local; as questões religiosas, por se tratar de um país muçulmano; e o entrosamento da equipe de quatro educadoras brasileiras. Como prévia para a viagem, realizamos ações de arrecadação de doações dentro das exigências alfandegárias, por ser uma viagem internacional.

Nossos anfitriões eram brasileiros residentes no Mali há mais de dez anos e sentiam a necessidade de apoio no trabalho com os professores das escolas cristãs de Bamako, porque nesse país não há um programa de formação de professores. Nossas equipes de voluntárias variaram de duas a cinco participantes e a programação foi organizada para que todas tivessem a oportunidade de vivenciar a experiência e de contribuir na formação e em ações de apoio à comunidade local.

A proposta para o projeto seria de um triênio e o convite aberto ao retorno no período de 2015-2017. Assim foram três viagens junto com as equipes, e, em 2019, retornei acompanhada de meu esposo com recursos particulares e sem vínculo com a ONG, para concluir compromissos que assumi com os professores e com a pesquisa que me propus a desenvolver de levar material didático e pensar sobre a educação e a cultura africanas. Então, foram vários embarques...

Cada embarque era uma história inusitada, e estar em território africano foi um misto de sentimentos inexplicáveis. Na trajetória dessa missão, no período do

triênio e em 2019, fizemos rotas distintas com paradas estratégicas no Marrocos, em Togo, na Etiópia e em Paris. Em cada lugar vivemos uma prévia de sentimentos que me levaram a planejar ações e a fazer registros da viagem em pleno voo. Havia muito tempo para isso, em média dez horas de viagem. A entrada no Mali se dava sempre de forma tensa, por ser um país com conflitos constantes e atentados recentes. Em 2019, o aeroporto já havia passado por uma adequação e reforma, sendo considerado, enfim, de categoria internacional, e seguiu os trâmites dos demais aeroportos de forma padronizada. Digo isso porque, nos anos anteriores, pareceu-nos que as leis e a forma de trabalho local seguiam a dinâmica dos funcionários, não havendo um padrão de funcionamento de aeroporto internacional. Nos três primeiros anos fomos paradas e tivemos malas vistoriadas e taxas extras cobradas para entrar no país. A presença de um amigo nativo que mediava por nós a comunicação foi essencial, pois não falávamos o idioma local. Essa mediação nos ajudou a ter nossas malas e a entrada no país garantidas, mas o estresse foi grande. Precisávamos assegurar que os materiais chegassem aos professores.

O tom da chegada influenciava os dias que passávamos por ali. Por ser um país em região de perigo e com constantes atentados, as normas de segurança variavam. A realidade local e a nossa adaptação direcionavam o projeto. Isto é, quando chegávamos pós-período de atentados, tínhamos que observar o toque de recolher. Mas estávamos seguras em um alojamento onde vivia uma família de brasileiros e afastados da zona mais vulnerável. A cada ano que fomos para o Mali, estávamos prontas para a missão e tudo se desenvolveu dentro do planejado.

A REALIDADE LOCAL

O Mali é um país a oeste da África, com uma população de 20.243.144 habitantes, representados por metade de homens e a outra por mulheres. A expectativa de vida é próxima aos 50 anos de idade, com uma alta taxa de mortalidade. A maioria da população, 92,5%, é islâmica, 3,2% são cristãos e os demais não têm religião ou seguem a religiosidade popular. O índice de analfabetismo é próximo de 74%. Bamako, a capital e maior cidade do país, possui um pouco mais de 1.800.000 habitantes. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), há uma previsão de que mais de 4 milhões de

pessoas passam fome no Mali, e, destas, 165 mil são crianças. São números colhidos nos últimos dez anos e que revelam a pobreza encontrada no território.

O Mali foi dominado pela França e conquistou sua independência em 1960. O idioma oficial é o francês, e 40 dialetos são falados entre a população. Em Bamako encontramos o bambará como o dialeto mais comum.

Diante desse cenário, assumimos contribuir com a formação dos educadores. O acesso dos alunos à escola e a permanência deles são de fato restritos, o que gera um alto índice de analfabetismo. Nós percebemos essa fragilidade. Os professores malinenses nem sempre recebem formação específica e, em geral, ao aprenderem o francês, podem atuar com classes do Ensino Fundamental. Nessa realidade, os professores cristãos, com os quais tivemos contato, também não possuíam formação. Ao longo dos últimos anos haviam recebido formação continuada organizada pela Associação de Escolas Cristãs do Mali, que nos convidou para realizar esse projeto.

As escolas visitadas por nós, entre 2015-2017, e posteriormente, em 2019, eram as escolas cristãs às quais tivemos acesso, não sendo possível visitar as escolas públicas locais nem as escolas de ensino superior. Não era objetivo do grupo de voluntários realizar pesquisa, mas oferecer a capacitação aguardada pelos professores. Em horários livres na agenda, conhecemos o comércio local, as aldeias, andamos um pouco pelas ruas, visitamos líderes religiosos locais e algumas escolas.

AS AÇÕES REALIZADAS NO MALI

Dentro do triênio proposto pela ONG Ministério Together realizamos o treinamento de professores no período das nossas férias escolares no Brasil. Os participantes precisavam dedicar três dias para o encontro, e, dependendo da época da formação, os professores teriam que deixar o apoio ao plantio ou a colheita nas aldeias, pois cumprem essa jornada de trabalho no período de férias escolares em Bamako. Tivemos 21 participantes em 2015, 33 em 2016 e 43 em 2017, o que representa uma participação expressiva diante das dificuldades locais e pessoais que eles enfrentam.

Como o trabalho foi dividido pela equipe de voluntários, farei o relato das ações pelas quais fui responsável, procurando contextualizar com as ações dos demais, quando necessário, para o entendimento da proposta.

Em nosso primeiro encontro não imaginava o que poderia realizar, pois não conhecíamos a realidade local e não havia relatos de ações formativas no Mali. Assim, o primeiro ano foi de conhecimento e aprendizagem para toda a equipe. Os professores interagiram e deram pistas de suas necessidades. O idioma utilizado por eles é o francês, e, como nossa equipe não dominava a língua, tivemos um intérprete, o que, de certa forma, interfere na comunicação e no entendimento das questões. Mas nos valemos desse processo e tomamos conhecimento de muitas informações.

A principal necessidade era de recursos materiais e da compreensão do planejamento. A cultura local não utiliza os recursos a que estávamos acostumados e foi necessário dialogar sobre como ensinamos para nos aproximarmos da realidade em Bamako.

Durante os encontros, trabalhamos com diversos recursos que envolviam a psicomotricidade, pois mesmo os professores tinham muita dificuldade motora. Contamos e ouvimos histórias, procuramos trabalhar com o lúdico e registrar as ações para evidenciar a importância do registro como prática reflexiva.

De fato, não havia teoria que traduzisse a necessidade e a realidade desse povo. O melhor caminho foi ouvi-los e visitar os espaços que faziam parte do dia a dia deles, como as ruas, as escolas, a aldeia.

No processo de desejar ensinar, aprendemos muito. Havia muito da cultura malinense a ser aprendido. Digo malinense, pois aprendemos que a África é um continente com 54 países e não podemos reduzi-la a uma África ou aos africanos. No Mali há uma cultura específica e cabia a nós entendê-la.

O processo de formação foi enriquecido a cada ano por se tratar do mesmo grupo de professores ao longo do triênio. Houve um crescimento visível do grupo e a interação foi ampliada, sendo possível compreender melhor os próximos passos.

Era perceptível, durante as visitas às escolas, a carência de recursos. Havia marcas do currículo por todo o espaço. O ensino por repetição, a redução do tempo para brincar, a rotina estabelecida no horário fragmentado por 50 minutos, o alfabeto ilustrado com marcas da cultura francesa, a ausência de livros de literatura infantil e brinquedos. Mas havia também muitos sorrisos, disposição, tecidos coloridos, histórias, hábitos diferentes. Estavam ali as pistas para organizar a formação do próximo ano.

Figura1. A formação



Fonte: Arquivo da autora

Diante dessas constatações, elegemos cinco eixos para o trabalho que seriam coerentes com o contexto: registros, jogos (lúdico), histórias, atividades em sala e planejamento. As ações contemplavam essa estrutura, facilitando a organização do material e das propostas do treinamento. Realizamos com os professores algumas estratégias mediante a demanda de cada ano. Foram propostas como a oficina de construção de imagem e história com tecidos; a confecção de animais africanos em balões; o aorendizado das tranças utilizadas pelas africanas; a vivência de jogos como pescaria, memória, bingo, quebra-cabeça, fantoches; a confecção de origamis e enfeites para a sala de aula; tecelagem e *frotagge*; rodas de conversa e brincadeira; e como organizar o planejamento.

O Mali é um país exportador de algodão e tecidos. Sendo assim, todo o vigor das cores dos tecidos africanos nos serviu de inspiração para o nosso trabalho, inclusive porque foi um recurso material de fácil acesso para os professores. Quando retornamos, trouxemos na mala vários tecidos. A história do país é contada pelas estampas, impressões e cores, que se tornaram um excelente recurso para pensarmos a cultura africana e entendermos um pouco da sua história. Utilizamos os tecidos em algumas estratégias de formação.

Certamente não cabe neste espaço relatar tudo o que vivenciamos, mas destaco aqui algumas situações que permitirão ao leitor compreender a segunda parte do texto, quando abordaremos os desdobramentos das ações após retornarmos ao Brasil.

O RETORNO AO BRASIL, AÇÕES EDUCATIVAS E DESDOBRAMENTOS

Ao longo do tempo, fomos agregando conhecimento e aprendizagem sobre a África e seria importante continuar a partilha entre os educadores brasileiros, as crianças, enfim, com toda a comunidade escolar.

No Brasil, já deve fazer parte do currículo das escolas o ensino da cultura africana e das questões étnico-raciais amparado pelas Leis 10.639/03 e 10.645/03. O objetivo é que se promovam condições de igualdade no exercício dos direitos, como anuncia Petronília Silva:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos e econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais (SILVA, 2007, p.490).

Amparados pelas leis mencionadas anteriormente, muitas ações estão sendo implementadas e a intenção deste relato é trazer visibilidade a estratégias que apoiem o trabalho pedagógico e agucem a reflexão.

Consideramos também a importância da valorização, da mobilização e da ampliação dos saberes docentes, conforme aborda Maurice Tardiff sobre a profissão docente.

> Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. e são também, ao mesmo tempo, *os saberes dele* (TARDIFF, 2007, p. 16).

Para trabalhar com a formação dos professores e contribuir de forma eficiente, optamos por abordar os recursos didáticos necessários para o ensino. Esses recursos, principalmente os visuais, podem contribuir com as condições de aprendizagem, como aponta Fiscarelli (2008) em seus estudos sobre material didático, e com as reflexões sobre discursos e saberes dos docentes e alunos.

Os recursos didáticos aparecem em todo o processo de formação no Brasil e na África e fomos bem-sucedidos nessa escolha de abordagem relacionada à prática pedagógica. Com as crianças, optamos pelos projetos de trabalho ancorados nas pesquisas de Hernández (1998). Assim, apresentaremos o relato detalhado sobre o projeto *África em nós* desenvolvido com os alunos de 1º ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU. Nosso objetivo é que seja um material de reflexão e inspiração para outros educadores.

Ao retornar ao Brasil, trouxemos uma bagagem especial de imersão e vivência no território africano e algumas malas carregadas de tecidos e objetos que revelam a história desse povo. Também ao longo desses quatro anos ocorreu um diálogo entre Mali e Brasil por meio das ações que realizamos entre os educadores malinenses e a comunidade da Eseba/UFU, além dos encontros com outros professores brasileiros. Realizamos exposições, encontros de formação, ensino na Educação Básica, rodas de conversa, oficinas, seminários, palestras etc. E foi por meio desse diálogo que as trocas ocorreram. Acredito que mais aprendemos do que ensinamos.

EXPOSIÇÕES

No retorno de cada viagem, organizei exposições dos materiais e das fotos que tirava nos intervalos dos encontros e visitas pela cidade. Por se tratar de um país muçulmano cuja cultura é cercada de normatizações relacionadas à religião, e como nós, voluntários, éramos cristãos/brancos, havia certa restrição para fotografar e andar por lugares específicos da cidade. O registro fotográfico era tido, por muitos malinenses, como ato de invasão da cultura e está ligado à crença de que, ao fotografar, aprisiona-se o espírito. Na maioria das vezes, vivenciamos o toque de recolher, e os dias eram cercados de atenção quando havia iminência de atentados ou quando ocorria algum ataque na cidade.

A primeira exposição, "África em tecidos e fotos", foi organizada em abril/2016, nos corredores e na biblioteca da Eseba/UFU. Durante quinze dias, a comunidade escolar foi impactada pelas cores dos tecidos, pelos objetos e pelas fotos, que traziam uma realidade desconhecida de muitos. Preparamos um material como sugestão de ação educativa para os professores da escola, que poderiam ampliar as atividades após a visitação. Como vivência, as alunas amarraram as bonecas ao corpo, assim como as africanas vistas nas fotos (Figura 1) expostas na escola.

A exposição alcançou o objetivo de compartilhar conhecimentos sobre a cultura africana e de promover a reflexão sobre as questões étnico-raciais na escola. Alunos do 4º ano tiveram a temática ampliada durante as aulas pelo fato de terem acesso a mais informações e reflexões. Como já fazia parte do conteúdo de história, a cultura africana ganhou destaque com a visitação à exposição e rodas de conversa. Segundo a aluna Mariana relata,

> as fotos são muito legais, porque podemos conhecer um pouco mais sobre a África. Nas fotos eu consegui observar que a África é bem diferente do Brasil... Antes de entrar na sala de aula as crianças tinham que tirar os sapatos! Isso não é diferente? Agora que falei da exposição vou dar minha opinião sobre isso tudo, bem eu acho que na África as coisas são muito diferentes, mas parece ser bem legal viajar para outro continente e conhecer novos jeitos de fazer as coisas e conhecer culturas diferentes.

Em 2017, foi organizada na Casa de Cultura Graça do Aché a exposição *Bamako: olhar de professora-aprendiz,* com a ampliação do acervo pessoal. Com a abertura da exposição nesse espaço, foi possível convidar escolas da cidade para a visitação. Preparamos uma ação educativa e recebemos quatro escolas municipais da cidade, incluindo a Eseba. Oferecemos a exibição de vídeos feitos pelas ruas de Bamako, desenho coletivo sobre a exposição e visita guiada.

Os relatos das crianças trazem com clareza a visualidade da exposição e da cultura.

> Eu gostei muito da sua exposição, principalmente os vestidos de pano das africanas (Felipe – 1º C).
>
> Gostei muito de conhecer um pouco da África. Achei interessante que as casas são de barro, as vassouras não tem cabo (Matheus – 1º B).

Já em 2018, organizamos a exposição como ação conjunta ao lançamento da pasta de jogos pedagógicos *A pequena Alimatá*, projeto subsidiado pelo PMIC – Programa Municipal de Incentivo à Cultura de Uberlândia. A exposição contou mais uma vez com a ampliação do meu acervo, considerando que, a cada ano, novos objetos, fotos e tecidos eram adquiridos.

OFICINAS/PALESTRAS E FORMAÇÃO

Com o intuito de dialogar sobre o cabelo como elemento importante na cultura africana e brasileira, organizamos a oficina *Troca-trança,* oferecida a professores da Educação Básica, que aconteceu em fevereiro de 2016, na Semana de Arte Eseba. Na ocasião, apresentamos a cultura malinense, conversamos sobre as curiosidades das participantes e sobre o cabelo, para finalizar com o trançado do cabelo de uma boneca negra de pano por cada participante. Assim, levaram a boneca vestida com tecido africano e um repertório diferenciado para suas salas de aula.

Outra linha de trabalho foi a formação de professores. Nós participamos dos seguintes encontros/eventos: Encontro de Educadores de Creche da Prefeitura de Sorocaba; turma de doutorado em Educação, Arte e Cultura, da Universidade Mackenzie, em São Paulo; entrevista para o Grupo de Pesquisa sobre as Questões Étnico-raciais do Centro Pedagógico – UFMG; palestra para alunos da graduação em Pedagogia-UFU e para professores de escolas públicas de Uberlândia. A diretora Érika Beatriz Ramos Freitas, da escola de Educação Infantil de Sorocaba, CEI 74, partilha sua experiência após a formação e a contação da história *A pequena Alimatá*, de Beloni Cacique Braga, para as crianças.

> Foi uma experiência encantadora realizar a contação de história para as crianças de três faixas etária diferentes: 1, 2 e 3 anos. Todas ficaram visi-

> velmente atentas; o recurso do livro disponível no site foi muito significativo para a realização da leitura com essa faixa etária, para fazer a introdução da leitura [...]. Realizei a atividade durante a semana na qual comemoramos o Dia da Consciência Negra [...]. Foi um momento muito significativo do nosso trabalho com as crianças! Algo que foi destacado na avaliação das professoras foi o fato de que, mesmo para as crianças de 1 e 2 anos, a história foi contada na íntegra; o texto foi oferecido sem alteração e assim mesmo a atenção e o interesse foram impressionantes por parte das crianças.

No processo de formação, as rodas de conversa são importantes, e assim dialogamos com crianças do Ensino Infantil e Fundamental de escolas públicas e particulares e com alunos da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

Na Eseba, temos no currículo da Educação Infantil o trabalho com as múltiplas linguagens e o Espaço Cultural como local de experimentação das crianças. Em 2017, contribuímos como docentes colaboradoras para a construção do projeto *Diálogos com a cultura africana através das múltiplas linguagens.* Foi um espaço no qual as crianças de 4-5 anos se informaram sobre a África, cantaram, pintaram e se divertiram com os tecidos africanos.

Figura 2: Aula no Espaço Cultural

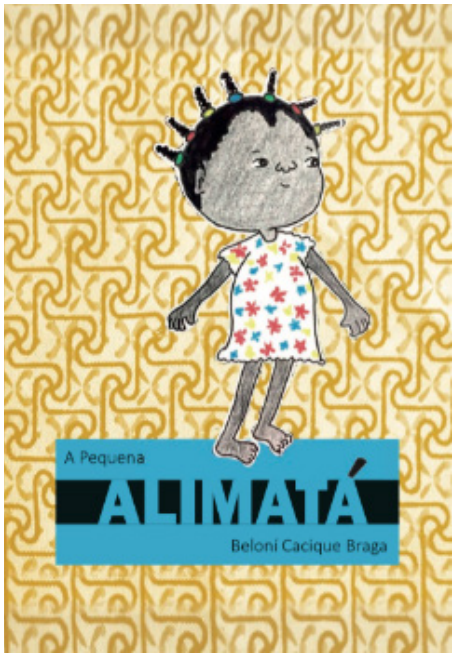


Fonte: Arquivo da autora

O Seminário de Educação Básica da Eseba foi realizado em 2017 e objetivava compartilhar as práticas pedagógicas inovadoras realizadas na escola. Dentro da programação, realizamos o Grupo de Trabalho Educação, África e História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, com o intuito de refletir sobre a temática e de conhecer as práticas pedagógicas dos docentes inscritos. No mesmo evento, ministramos a oficina "Cultura africana: diálogo sobre a prática pedagógica e a construção de recursos didáticos", com o objetivo de apresentar materiais e produzir novos recursos visuais e lúdicos para o uso pelos professores da escola básica.

O curso de extensão "O processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: linhas de experiências" foi realizado em 2019, com parceria entre a Eseba/UFU e o Centro Municipal de Estudos e Práticas Educacionais Julieta Diniz, em Uberlândia (Cemepe). Desenvolvemos dois módulos: "A cultura africana no contexto escolar" e "Recursos didáticos para o ensino da cultura africana".

Figura 3. Capa do livro



Fonte: Arquivo da autora.

Nas idas e vindas ao Mali, muitas inquietações surgiram e a constatação da ausência de livros de literatura infantil e jogos pedagógicos me levaram a produção desses materiais para compartilhar com educadores malinenses e brasileiros. Em

2016, lançamos de forma independente o livro *A pequena Alimatá*, com tiragem em português e francês. No ano seguinte, embarcamos para o Mali com a edição em francês para doar aos professores participantes da formação e para as escolas envolvidas. O livro tem como protagonista uma menina africana que conversa com sua mãe sobre sua cultura enquanto caminha para a escola. As páginas do livro têm como cenário os tecidos africanos, trazendo cor e ludicidade ao texto.

O livro *A pequena Alimatá* foi distribuído para os professores do Brasil, da África e da Espanha. Recebemos relatos da professora Lidiane Loiola, da Emei Papa Paulo II, de São Paulo, que veio enriquecer nosso olhar sobre as possibilidades de trabalho com as crianças.

> A turma da educação infantil estava envolvida em um projeto chamado Tecidos Africanos: sua trama... suas histórias! Estávamos conhecendo diferentes tipos de tecidos, as estampas e durante as pesquisas conheci pelas redes sociais o livro *A pequena Alimatá*, da autora Beloni. Entrei em contato com a mesma que com muito carinho intermediou a compra de um exemplar. Com a leitura do livro realizamos por meio da brincadeira a mesma ação da mamãe da personagem de carregar as bonecas nas costas; as crianças queriam imitar a personagem. Além disso, realizamos um desenho com interferência, em que "xeroquei" a Alimatá para que as crianças pudessem, cada uma do seu jeitinho, desenhar e interferir tanto na xerox quanto no espaço da folha. A história da pequena Alimatá recheou nosso projeto, mostrando ainda mais outras situações em que se demonstra a importância do tecido para o povo Africano.

Inspirados nas experiências e nos relatos sobre o uso do livro e procurando atingir a proposta de suprir recursos didáticos que abordassem a cultura africana de forma lúdica em nossas escolas e no Mali, produzimos uma pasta de jogos que apresentam de forma divertida alguns aspectos e curiosidades sobre esse país.

A pasta de jogos foi subsidiada pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura de Uberlândia, com uma tiragem de mil exemplares distribuídos em processo de formação de educadores. A pasta contém três jogos de detetive, memória e trilha. De forma lúdica, o participante tem acesso a fotos tiradas durante a viagem que apresen-

tam informações sobre a cultura local e o mapa do país. Além do conteúdo dos jogos, as crianças são estimuladas a vivenciar as regras do jogo e suas implicações, como saber perder, respeitar o outro etc.

Figura 4. Folder para divulgação.



Fonte: Autora.

O depoimento das educadoras que usaram o material contribuiu para avaliarmos esse projeto pela visão das pessoas que o utilizaram, fato muito importante para continuarmos com a produção de novos recursos. Percebemos na fala da professora Pâmela Oliveira esse fato:

> O primeiro contato com o material desenvolvido pela professora, amiga e colega de trabalho Beloní Cacique foi o livro Alimatá. Ela me presentou com esse tesouro, o qual me possibilitou inicialmente dividir com o meu filho, e posteriormente com meus alunos da Educação infantil, a história encantadora da pequena Alimatá, e conhecer um pouco sobre a cultura africana da

população de Mali, encontrando, assim, possibilidades de se trabalhar a Lei 10.639/2003 sobre “História e Cultura Afro-Brasileira» em sala de aula e com o meu filho de forma lúdica e realista.

Logo depois veio o kit de jogos; fomos até a exposição e lançamento do mesmo, e “mergulhamos” na beleza dos tecidos expostos. Ao explorar os jogos, fomos convidados a vivenciar junto com as imagens a cultura da população de Mali. Os jogos possuem um alcance de sensibilidade cognitiva e emocional em relação ao conhecimento dos costumes da população de Mali através das suas imagens. As crianças pequenas são muito concretas, e as imagens muito bem selecionadas e muito bem articuladas com os processos dos jogos, e impactaram nosso conhecimento sobre esse lugar e essas pessoas para além dos aprendizados matemáticos, de memorização, de lógica, de conhecimentos históricos e geográficos que os processos dos jogos nos possibilitaram.

Figura 5. Visitação à exposição



Fonte: Pâmela Oliveira.

Além da publicação de material autoral, iniciamos a aquisição de acervo pessoal de livros de literatura infantil com protagonistas negros a fim de inspirar crianças e adultos sobre o tema. O acesso a esse tipo de literatura tem sido restrito, e, ao contar as histórias nos encontros de formação, encontramos uma forma de partilha. Também oferecemos oficina de bonecas negras de pano, jogos e outros recursos para contribuir com os educadores na organização de seu acervo pessoal de materiais didáticos.

SITE

Organizamos o site www.belonicacique.com com o intuito de registrar informações sobre a África e as viagens, os projetos desenvolvidos, as formações e palestras ministradas. Considerando a riqueza do espaço virtual, decidimos divulgar as ações docentes realizadas com meus alunos na Eseba e assim contribuir com a formação de outros educadores.

PROJETO ÁFRICA EM NÓS: UMA EXPERIÊNCIA PARTILHADA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Buscando contribuir com a formação de jovens estudantes, graduandos em licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvemos o projeto sobre a temática pelo Programa de Bolsas de Graduação da Prograd – UFU. Num período de dois anos, tivemos uma bolsista em sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental na qual atuamos como docentes, para estudarmos quais seriam os recursos didáticos necessários ao ensino da cultura africana. A pesquisa contribuiu com a implementação do projeto de sala intitulado pelas crianças como *África em nós*, que apresentaremos a seguir. Para a bolsista Juliana Carvalho, no período 2018-2019, o projeto trouxe contribuições:

> O projeto contribuiu fortemente na minha formação profissional, onde pude perceber a necessidade de promover a discussão das questões étnico-raciais dentro de uma sala de alfabetização, e a necessidade de valorização de um grupo cultural subjugado historicamente. O currículo escolar não deve só adicionar o acesso a informações de outras culturas, celebrar a diversidade, ele deve lidar com a questão da diferença como uma questão histórica

e política. É que identidade e diferença são criações sociais e culturais, são resultantes de relações de poder.

Figura 6. Roda de tecelagem



Fonte: Arquivo da autora.

Dentre todas as ações realizadas, optamos por apresentar de forma mais detalhada o projeto desenvolvido com as crianças do 1º ano na Eseba por apresentar contribuições para os docentes da Educação Básica e por propor avanços na forma de abordagem do tema. O desenvolvimento de projetos faz parte do currículo da Alfabetização na escola e as crianças são autoras de muitas ideias organizadas por elas e pela docente da turma.

O projeto *África em nós* tem como objetivo discutir as questões étnico-raciais e a cultura africana por intermédio da literatura infantil com crianças negras como protagonistas, utilizando a linguagem da arte e a produção textual como diretrizes do trabalho.

O projeto foi desenvolvido no segundo semestre de 2018, com 15 crianças de 5 e 6 anos do 1º ano do Ensino Fundamental da Eseba/UFU, situada em Uberlândia.

Figura 7. Foto artística do mapa-múndi



Fonte: Autora.

Conhecer sobre a África por meio do projeto favoreceu o desejo das crianças de registrarem suas histórias através de livros autorais e manuscritos, avançando no desenvolvimento da leitura e da escrita. Mas, para além desses conhecimentos, as crianças participaram ativamente das discussões, que envolveram a cor da pele, o preconceito e a escravidão, demonstrando empatia e respeito pelas pessoas que possuem a cor negra. O envolvimento dos familiares no processo escolar garantiu a parceria entre escola e família. Ao final do projeto, realizamos dois encontros para socializar as descobertas com a comunidade: *Escritores Mirins*, evento interno na escola para compartilhar os livros e imagens produzidos pelas crianças, e a exposição *África em nós*, na Casa de Cultura de Uberlândia. Aprendemos e compartilhamos os saberes e vivências sobre a África que agora habita em nós.

A turma, na qual atuei como docente em 2018, demonstrou dificuldade para a escolha do tema. Mencionavam individualmente suas ideias, sem gerar aproximações ou maiores problematizações. Procurei contribuir com o grupo apresentando o tema África com elementos que justificassem a decisão para o projeto da turma. Já havia percebido que as crianças demonstravam certo preconceito com uma criança negra, excluindo-a das brincadeiras e conversas. Nos momentos da oficina de desenhos, recorriam ao colorido com o lápis rosa, que denominavam “cor de pele”. Seria importante abordar essas questões. Mas de qual pele estamos falando? Da pele de cada um

de nós ou do estereótipo de cor de pele evidenciado ao referir-se ao lápis de cor? E a pele negra, estava sendo considerada? Esses questionamentos têm me acompanhado como pessoa e como profissional da educação há algum tempo. Como voluntária na República do Mali há quatro anos, autora de um livro infantil que narra sobre uma criança africana e de uma pasta de jogos sobre esse país, sugeri a investigação sobre a cultura africana, especificamente sobre o Mali. O tema foi acolhido prontamente pelo grupo.

Considerei a temática relevante no sentido de promover aproximação entre as crianças, em processo de desenvolvimento como cidadãs e aprendizes da leitura e da escrita, e a experiência vivida por mim em continente africano. Seria possível contemplar a Lei 10.639/2003 promovendo o ensino sobre as questões étnico-raciais na escola. Havia questões importantes a se pensar: como abordar o preconceito apresentado por algumas crianças? O que essas crianças sabem sobre esse continente e sua contribuição para a nossa cultura? Como o estudo do tema poderia contribuir para promover vivências significativas e a aprendizagem da leitura e da escrita possibilitando a cada um exercer um papel crítico e ativo nos espaços em que vivem?

Para iniciar, realizei uma roda de conversa, que é um espaço de diálogo do grupo, de apresentação de propostas e de materiais pela professora e pelas crianças, favorecendo a oralidade, a troca de ideias, a organização do pensamento. Levei a minha mala de viagem contendo objetos africanos, mapas e fotografias com o intuito de provocar a curiosidade e a discussão sobre os itens, chegando, assim, a uma discussão mais ampla. O impacto diante dos objetos despertou interesse e as crianças fizeram várias perguntas sobre o que viam nas fotos e no mapa do Mali.

A partir do diálogo com a turma, delimitei os seguintes eixos para o projeto que tinham consonância com as falas das crianças: território (mapa), cor de pele, animais, tecidos e literatura infantil. Os recortes favoreceriam a investigação e contemplavam os objetivos de aprendizagem pertinentes ao 1º ano. Delimitei no currículo da escola para o 1º ano os conteúdos de História sobre questões étnico-raciais, e, no de Língua Portuguesa, o processo de leitura e de escrita com ênfase na leitura, na produção de textos e na literatura infantil.

Assim, tracei como meta geral de aprendizagem promover o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa, dialogando com as

questões étnico-raciais a partir do conhecimento da cultura africana.

Como metas específicas, defini: a) conhecer a cultura malinense e interagir com elementos do repertório cultural africano; b) valorizar o outro demonstrando respeito, empatia e combatendo o preconceito; c) expressar ideias, descobertas e sentimentos por meio das linguagens verbal e visual; d) registrar as descobertas e experiências por meio da escrita de pequenos livros, promovendo o desenvolvimento da produção textual, da leitura e da linguagem oral; e) conhecer histórias infantis que apresentam protagonistas negros e refletir sobre o contexto apresentado, posicionando-se de forma crítica e reflexiva.

Considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, abordei as competências gerais e suas respectivas dimensões: conhecimento (conhecimento e aprendizagem), repertório cultural (diversidade cultural), empatia e cooperação (empatia). Tais competências foram contempladas em toda a estrutura do projeto.

Combinei que as ações iniciais seriam: a) conhecer a África vista nos mapas para entender onde ela fica; b) pesquisar os costumes do povo africano; c) estudar os animais africanos; d) realizar contações de histórias de personagens ou protagonistas negros dos livros infantis da minha mala; e) registrar as descobertas do projeto com a escrita de livros, fotos e organização do portfólio individual e da turma. A literatura, a arte e produção textual foram escolhidas pelos alunos e por mim para permear todo o projeto.

Para implementar e desenvolver o projeto, selecionei recursos como computador com acesso à internet, vídeos, músicas, livros de literatura infantil com protagonistas negros, mapas, material para tecelagem, carimbos, tecidos, giz para tecido, juta, agulha, papéis, adesivos, documentários, vídeos, livros de literatura, informações sobre a cultura adquiridas pela internet e pela conversa com os amigos brasileiros residentes no Mali. Esse é um tema cujas informações não são amplamente divulgadas, até mesmo porque a maioria das pesquisas que encontrei são bibliográficas e, como tive a vivência *in loco*, sei que há muito mais para ser dito e trabalhado com nossas crianças.

No início do mês de maio, surgiu uma pergunta após uma contação de história que gerou uma pesquisa intitulada “O que é África?”. O resultado da investigação virou assunto para as rodas de conversa gerando novas perguntas e ideias: “como fala

africano e por que as pessoas têm pele negra?” / “Como eles dormem?” / “Quais as línguas que eles falam?” / “África é um continente?”.

Mesmo com a realização da pesquisa, constatei que o repertório das crianças era reduzido e escolhi algumas ações para promover maior diálogo sobre o tema.

Organizei uma roda de conversa onde levei novamente a mala de viagem contendo objetos, fotografias e tecidos da África. E para manter o envolvimento do grupo, marcamos uma nova roda de conversa, já que o tempo de diálogo se esgotava rapidamente. No segundo encontro, levei o livro *Formas e cores da África*, de Neide Duarte e Mércia Leitão, considerando a conexão entre as questões levantadas anteriormente. Como sairíamos de férias e não poderia perder o entusiasmo do grupo, propus a confecção de animais africanos em massinha. Na minha mala e na história contada havia animais de madeira e todos se interessaram no dia em que mostrei a eles.

Em nosso retorno às aulas, no segundo semestre, conversei com o grupo sobre quais ações haviam sido discutidas nas rodas de conversa e aquelas que ainda realizaríamos, ou seja, definimos as ações iniciais : a) conhecer a África vista nos mapas para entender onde ela fica; b) pesquisar os costumes do povo africano; c) estudar os animais africanos; d) realizar contações de histórias de personagens ou protagonistas negros dos livros infantis da mala; e) registrar as descobertas do projeto com a escrita de livrinhos, fotos e a organização do portfólio individual e da turma. Iniciei a construção de um mapa mental juntamente com as crianças e algumas vezes socializei os novos elementos que surgiam no projeto. O mapa trouxe clareza dos caminhos para nós.

Para realizar a primeira ação, que seria abordar o continente por meio dos mapas, providenciei um banner com um mapa-múndi para que as crianças interagissem com os diversos territórios e percebessem a localização do Brasil e do Mali. Mais perguntas surgiram e deram força para o diálogo. Combinei de afixar o mapa e surgiu a ideia de marcarmos cada país ou lugar que conhecêssemos. O mapa permaneceu em sala até o fim do projeto.

Com o intuito de alimentar a imaginação e de contribuir para a ampliação do repertório do grupo, mostrei meus livros infantis que apresentavam crianças negras e a turma selecionou alguns que desejavam conhecer através da leitura. Semanalmente, contava uma história que se desdobrava em novas ideias e reflexões, nutrindo o projeto. A literatura infantil, como defende Luiza de Maria (2011), influencia o pen-

samento da criança, favorece a ampliação do vocabulário e permite oportunidade de convívio com a língua escrita. Entendi o uso da literatura também como possibilidade de aprendizagem e reflexão para o grupo, procurando explorar as imagens e os elementos da narrativa, como aborda Maria Alice Faria (2004) ao discutir sobre o uso da literatura infantil na sala de aula.

O primeiro livro escolhido, *Escola de chuva*, de James Rumford, apresenta uma escola no Chade. Relata sobre o primeiro dia de aula do personagem Tómas, que tem como primeira lição construir a escola. Sua leitura trouxe reflexões sobre a educação africana e sobre o processo colaborativo vivido por esse povo, e despertou em nós o desejo de uma apresentação para os pais com os efeitos sonoros da chuva produzidos com os dedos, e assim o fizemos no encerramento do projeto.

A cor da pele é uma discussão inevitável ao falar da África, e como a turma queria saber mais e selecionou a história *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, eu a li para todos. A história inicia na escola, quando Pedrinho pede para Colarine o lápis cor de pele. A menina começa a emprestar várias cores e fazer relação com as cores dos peixes, dos ETs etc. Para ampliar a compreensão da história, trabalhei com a leitura da imagem “Shot Marilyns”, de Andy Warhol, que é apresentada no livro de Coraline. Reproduzi a imagem do rosto de cada criança como uma releitura. Logo, tínhamos pessoas de “peles” coloridas como Coraline e Marilyn, personagens destacadas e presentes no livro. Finalizando, veio a conclusão do grupo sobre todos nós: “Existem várias cores de pele: branca, morena, negra, parda, amarela”, e todas são igualmente lindas e importantes.

Os cabelos enrolados foram outra discussão que surgiu a partir das falas dos alunos. Contei a história *Chico Juba*, de Gustavo Gaivota, que narra sobre um menino negro de cabelos *black power* que não se conformava com os cachos. Ao longo da história, ele faz diversas experiências para alisar o cabelo. A narrativa provocou risos pelos cabelos diferentes de Chico Juba e por suas maluquices, mas trouxe a reflexão sobre a não aceitação do personagem. Nessa linha de pensamento, as crianças perceberam a cor da pele negra de dois colegas. A não aceitação da cor da pele surge em nova discussão. A preocupação com o bem-estar das crianças diante de temas polêmicos foi algo difícil, que exigiu observação atenta no momento da roda e no planejamento do projeto. Nesse debate, pude compartilhar sobre a realidade no Mali

e sobre a questão do cabelo como um elemento importante na cultura africana, não pelo excesso, mas pela sua ausência mediante a desnutrição ou falta de oportunidade para o cuidado, e ainda pela escassez dos fios. Mesmo assim, expliquei a importância do cabelo na identidade das pessoas que conheci no Mali.

Quando contei a história *O amigo do rei*, de Ruth Rocha, as crianças sentiram empatia pelos personagens, além de terem tido despertada a curiosidade sobre a escravidão, apresentada pela autora. Ela conta sobre a amizade entre duas crianças: uma branca, o filho do dono da fazenda, e outra negra, o filho do escravo. Fizemos um quadro com as características dos personagens, com o objetivo de acomodar as ideias e de realizar a leitura. O tema escravidão, apresentado pela autora, que inicia dizendo "Isso foi há muito, muito tempo. Naquele tempo ainda existia a escravidão", não estava previsto porque é denso para trabalhar com as crianças mais novas. Mas, ao final da história, a pergunta surgiu: "o que é escravidão?". Fomos em busca da resposta. Na tarefa de casa, os estudantes foram solicitados a procurar no dicionário o significado de escravidão e a conversar com os pais a respeito. Eu deveria buscar um recurso adequado para apresentar ao grupo. Encontrei um pequeno vídeo: "Os africanos- raízes do Brasil". Foi um momento de aprendizagem para todos nós, porque veio carregado de emoções inesperadas. O silêncio foi quebrado quando a aluna MA ficou muito triste e se pronunciou na roda: "Como isso pode acontecer com as pessoas?". Uma criança perguntou se era verdade/real a escravidão: "Acho que é real, porque os africanos... a gente tá estudando, aí a gente sabe se já aconteceu, que eles são pobres (escravos)". Ao final, propus que cada um desenhasse seus sentimentos e percepções sobre o que discutimos. Surpreendente o poder da linguagem do desenho. Observando as imagens, refleti sobre as proposições de Guerra, Celeste e Picosque (1998) com respeito à necessidade de cada um compreender "o que se passa no mundo" e a importância do simbólico, da linguagem da arte para dialogar com o grupo.

Ao falar sobre escravidão, a questão do preconceito ficou evidente e, por isso, organizei uma roda de conversa que teve como disparadores imagens da internet de pessoas negras, com algumas brancas. As falas de algumas crianças como "ela é negra, um pouco branca", "é uma pessoa marrom", apontando para o colega negro, desencadearam nele reação imediata, expressa pela seguinte fala: "eu não sou marrom". Nesse momento, questionei se existia cor de pele marrom. O grupo se posicionou e

aparentemente houve o entendimento da questão de que, ao chamar de marrom, a colega referia-se à cor de pele, demonstrando respeito e não preconceito. Logo surgiu uma fala de reconhecimento: “meu pai é negro e casou com minha mãe branca”. Foi uma fala oportuna para organizar o pensamento e aquietar alguns. As ideias e sentimentos das crianças foram se acomodando com o respeito que foi sendo desenvolvido no grupo. Desde cedo, devemos abordar situações de preconceito vividas no âmbito familiar e nas relações sociais. Encontrei nos documentos sobre história e cultura africana para a educação infantil referenciais importantes para conduzir o trabalho (BRASIL, 2014).

Pensando no enfoque dado à realidade vivida pelos negros, selecionei um artista africano para apresentar à turma, promovendo o olhar para a arte. Não o conhecia, mas, em busca de ampliar meu repertório, também me deparei com o guienense Ibraim Mahama, que reutiliza sacos de linhagem, antes usados para transportar grãos para a África, para produzir suas obras e provocar discussões a respeito. Procurei aproximar a linguagem do artista e preparei o tecido (juta) e linhas de lã para vivenciarmos o que ele fazia. Durante um mês, a tecelagem fez parte das nossas aulas. Mais uma ideia da turma: compartilhar esse momento com as famílias. Emprestei o material para levarem para casa, um pequeno tecido de juta, lã e agulha com orientações para o registro ao final da tarefa. O retorno foi muito produtivo e organizei as opiniões dos familiares em um quadro para discutirmos na roda.

Nesse processo de tecelagem na juta, surgiu a discussão sobre os tecidos africanos sempre comentados em sala. Mais uma vez, pensei em ampliar o repertório das crianças e levei vídeo, fotos, carimbos de madeira, tecidos artesanais e industrializados. Elas brincaram com os tecidos e o corpo entrou na brincadeira com o movimento e o material. Falei sobre a produção artesanal dos tecidos no Mali, conversamos sobre as estampas e a importância delas para a cultura africana. Apresentei o vídeo de uma senhora que conheci no Mali fazendo seus tecidos artesanais, usando carimbos de madeira. Veio a sugestão de PA para fazermos nossos próprios desenhos de estampas. Levei para a sala reproduções de estampas e, inspirados nesse material, as crianças criaram desenhos de estampas personalizadas.

Buscando mais uma oportunidade de ampliar o processo criativo, imprimi imagens de fotos dos tecidos e recortei em pequenas partes. Ao receber sua imagem,

a criança poderia colar no sulfite e continuar desenhando a partir das linhas e figuras. Tecidos foram criados inspirados nas estampas africanas. O ato de desenhar, entendido como linguagem, favorece a compreensão do mundo pela criança, como afirma Iavelberg (2013) em defesa de um processo autoral e do desenho influenciado pelo meio cultural em que se vive.

A experiência gerou entusiasmo e PA disse no grupo: “Eu gostaria que esse desenho fosse tecido”. Logo todos queriam tecidos “de verdade”. Em busca de materializar a ideia, levei para a sala pedaços de tecido de americano cru e giz próprio para tecido. Foi um trabalho em etapas para que trabalhassem os desenhos/projetos e conversássemos sobre a cultura africana presente nos tecidos. Tivemos a parceria da família do JL, que veio à sala para nos ensinar a fazer carimbos de batata e a criar estampas possibilitando a participação da família. De forma lúdica, os alunos fizeram alguns ensaios de estampa no papel. Essa participação teve conexão com a experiência com os carimbos de madeira do Mali e nutriu o olhar das crianças para as possibilidades que a gravura nos traz. Finalizada essa etapa, os tecidos foram transformados em bolsinha para colocar os livros produzidos e em uma pequena almofada, que vieram a compor uma exposição ao fim do projeto.

Figura 8. Exposição África em nós



Fonte: Autora.

O desenvolvimento do projeto não aconteceu de forma linear, mas à medida que as discussões e as descobertas caminhavam, retomávamos um tema ou outro. Foram ações que geraram novos desdobramentos. Ao abordar as questões sobre cor de pele, escravidão, tecidos e outras, as crianças deixaram para trás alguns assuntos que retomamos depois, como aconteceu com os animais. Elas queriam estudar sobre os animais africanos de forma generalizada, assim, tive o cuidado de trazer algumas fichas com fotos e informações sobre alguns desses animais. Conscientizei o grupo sobre o tempo do projeto e que precisariam votar quais animais seriam alvo do trabalho. Assim, após a escolha, decidimos fazer animais de dobradura e registrar as descobertas em um livreto cuja capa foi feita com recortes de adesivos. O conteúdo do livro foi gerado nas rodas de conversa. Cada um escrevia o que mais chamou atenção sobre aquele animal, constituindo uma escrita enriquecida por significados que gerou aprendizagem. Ao final, os animais foram colocados em uma caixa de papel de dobradura ilustrada por eles. Ficaram registradas nas imagens as descobertas individuais.

Surgiu então a oportunidade de uma entrevista com um jovem estudante de intercâmbio da Universidade Federal de Uberlândia. A presença de Moisés na sala gerou nas crianças um momento inigualável de vivência do projeto. Afinal, era um negro africano na turma. Tudo o que havíamos estudado foi dialogado diretamente com Moisés. Em uma roda de conversa, as crianças aproveitaram para saber mais sobre a África. A riqueza da conversa não tem descrição, mas, simbolicamente, pedi que as crianças falassem o que marcou cada uma em poucas palavras. Fiz com a turma uma tempestade de ideias gerando falas interessantes sobre o que aprenderam com Moisés: como fazer o próprio brinquedo, jogar futebol na lama, apontar o lápis no chão, nadar no pântano... Percebi que a presença de Moisés aproximou cada criança das travessuras infantis e da realidade da cultura aprendida, que agora estava concretamente representada, pois tinha corpo, cor e nome.

As crianças aprenderam duas frases do idioma crioulo “Abala bu mana tu” (Qual é o seu nome?) e “Bu mani tu” (Meu nome é ....). Esse foi um movimento interessante para elas, que são alfabetizadas em português, e estavam curiosas para saber o “idioma africano”, pois imaginavam que existia uma língua para todos. Moisés explicou sobre o dialeto de sua região em Guiné e depois tive a oportunidade de relembrá-los sobre os dialetos do Mali e sobre o idioma oficial, que é o francês. Essa

informação teve significado somente nesse momento de vivência do grupo. Nas fotos que registraram vi a aceitação, a empatia e o afeto demonstrados.

Figura 9. Exposição África



Fonte: Arquivo da autora.

Em dois momentos do projeto propus a criação de personagens com um material flexível e em outro com desenho e produção de um texto. A criação dos personagens foi individual e depois de prontos foram apresentados ao grupo. A ideia da escrita sobre o personagem veio na sequência. Criamos um livro com o formato do personagem como contorno do livro e afixamos uma pequena etiqueta presa a ele para identificar o autor. Junto colocamos o texto produzido e escrito em uma pequena etiqueta. Todos poderiam ler o livro diferente no dia da nossa exposição na escola. Surgia mais um livro para compor o projeto.

Como o agendamento do lançamento da pasta de jogos que produzi estava por acontecer, compartilhei com a turma os jogos. Era uma pasta contendo um jogo de trilha com o formato do mapa do Mali, um jogo da memória de tecidos africanos e o jogo do detetive, com dez fotos que tirei no país e que apresentavam a cultura.

O jogo de trilha tem como objetivo apresentar cenas do cotidiano em Bamako e determinados desafios para despertar o envolvimento dos participantes. No jogo da memória, as cartas contêm imagens de tecidos africanos. Já o jogo do detetive é apresentado com fotos tiradas em Bamako que também abordam o cotidiano na cidade com perguntas sobre a vida diária para que os participantes deem a resposta. Ao brincarmos com o jogo da memória com imagens de tecidos africanos, comentei que a gráfica havia feito a impressão errada de muitas peças que poderiam ser reutilizadas, mas que estavam sem uso em uma caixa. Logo surgiu a ideia de aproveitarmos o material e fazer um jogo de cartinhas, um baralho e um jogo da memória. Como professora, tinha ciência das dificuldades de viabilizarmos mais uma ação não prevista no projeto, mas consideramos essencial fazê-lo, pois veio carregada de sentidos. Alguns decidiram desenhar pessoas e, outros, animais africanos. Desenhos feitos, reproduzi as imagens e passamos à etapa de colorizar. Estavam tão envolvidos que optei pela gravação de pequenos vídeos com o depoimento. Não satisfeitos, queriam convidar os colegas das outras turmas para jogar com eles. Produzimos um convite e as crianças foram às outras salas para convidar os colegas. No recreio da semana seguinte, estávamos todos no gramado, com placas de emborrachado protegendo as cartinhas, ideia de alguns. De fato, o exercício da autonomia e o desenvolvimento da empatia foram perceptíveis nessa ação do grupo.

Já pensando na finalização do projeto, a conversa sobre os carimbos retornou, porque eu havia prometido que faríamos alguns e estava em busca de materiais. Pesquisei na internet sobre uma possível relação entre outras formas e encontrei os símbolos Adinkra desenvolvidos pelos Akan, presentes em Gana, Costa do Marfim e Togo. A simbologia traz a representação de sentimentos, ideias e valores importantes também em nossa cultura. Encomendei a confecção de carimbos em tamanho médio e levei para a sala. Após a contextualização, a turma produziu um pequeno livro com os símbolos escolhidos de forma individual. Depois receberam cores. Encadernamos os livros com a orientação de Klênio, colega que trabalha conosco na escola e conhece a técnica.

Os registros produzidos por meio de gravuras e desenhos foram organizados e encadernados em quatro volumes como representação coletiva. Essa foi uma forma que encontrei de valorizar o trabalho dos alunos e de dar visibilidade ao tema. No último encontro, as crianças produziram seus próprios desenhos em camisetas que foram vestidas no dia da apresentação do projeto. A culminância aconteceu com a apresentação dos livros e materiais produzidos em dois momentos distintos: 1) Encontro de Escritores Mirins, evento realizado anualmente na escola quando as crianças da Alfabetização inicial expõem os livros produzidos nos projetos de sala. Contamos com a presença dos familiares, pois o evento é aberto à comunidade; 2) exposição África em Nós, pensada por mim para dar visibilidade ao trabalho que desenvolvo na África com a exposição de fotos, objetos, vestes e tecidos africanos. Nessa edição da exposição, decidi convidar os alunos para expormos juntos. Organizei alguns materiais dos alunos produzidos no projeto, que foram as almofadinhas e a tecelagem. Imprimi e expus as fotos das crianças realizando as atividades em sala. O evento realizado na Casa de Cultura e aberto à comunidade foi também o lançamento da pasta de jogos que produzi. Foram muitos amigos e familiares envolvidos nessa ação de disponibilidade para conhecer uma nova cultura e para a conquista do respeito ao outro. Era visível: havia uma África em cada um de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de escrita deste texto é que nos demos conta da riqueza das ações desenvolvidas, e, mais ainda, da importância de compartilharmos as possibi-

lidades de recursos e estratégias para abordarmos a temática da cultura africana. Diante das ações e vivências, temos a clareza dos processos de aprendizagem vividos por cada participante, marcados por encontros plenos de subjetividade e desejo de aprender. A temática é relevante e merece ser discutida e ampliada nos espaços acadêmicos, nas rodas de conversa, nas salas de aula das escolas brasileiras. A produção de recursos didáticos foi pertinente, pois a constatação de sua escassez no ambiente escolar gerou a inquietação que possibilitou a criação de recursos didáticos para a troca de saberes entre brasileiros e malinenses. Consideramos que esse foi apenas o início desse processo de viver a África em nós. Há muito a ser feito.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: histórias de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Beloní Cacique. **A pequena Alimatá**. Uberlândia, MG: Côrtes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 p.; Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227009

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Parecer CNE/CP3/2004, 10 de março de 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 10 abril. 2020.

ENRAIZANDO. **Os Africanos – Raízes do Brasil #3**. YouTube, 08 nov. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s. Acesso em: 10 abr. 2020.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNANDES, Direly. **O que você sabe sobre a África**: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático:** discursos e saberes. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2008.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

HÉRNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IALVEBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

LEITÃO, Mércia Maria; DUARTE, Neide. **Formas e cores da África**. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

MARIA, Luiza de. Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler "sozinhas". In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento** – o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. p. 69-90.

PICOSQUE, Giza; GUERRA, Teresinha Telles M.; MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1988.

RAMPAZZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. São Paulo: Salamandra, 2009.

RUMFORD, James. **Escola de Chuva**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em : https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745. Acesso em: 10 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 11
AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DO/NO CAMPO PARA A PRÁTICA DA CRIATIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE POVOS E CULTURAS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DISCENTE

Isaias da Silva

Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus

INTRODUÇÃO

Este capítulo traz um relato de experiência fruto de práticas pedagógicas realizadas na escola multisseriada[22] do campo Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus, localizada na comunidade Sítio Chã de Serraria, município de Vitória de Santo Antão-PE. Mais precisamente, apresentamos o projeto pedagógico intitulado "Cadê os indígenas nos livros didáticos? Tem indígenas em Pernambuco?[23], que, através de uma metodologia inovadora, viabilizou a implementação da Lei nº

22 "São escolas onde um professor atua em múltiplas séries, concomitantemente, reunindo em algumas situações estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula" (HAGE, 2010, p. 1).

23 Esse projeto concorreu e venceu as etapas estadual, regional e nacional da 11ª edição do Prêmio Professores do Brasil – 2018 na categoria 4º e 5º anos.

11.645/08, que determina a inclusão de conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica pública e privada.

O projeto tem origem nas próprias demandas sociais, visto que os/as discentes apresentam um déficit importante no conhecimento de sua própria história e da história da região onde moram. Para além de uma determinação legal, o entendimento sobre os processos históricos e culturais dos povos indígenas impacta na formação identitária da população local. Assim, o projeto se justifica pela necessidade de construção de espaços-tempos formativos na escola que possibilitem compreender que "os índios estão mais do que nunca vivos [...] para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida" (BANIWÁ, 2006, p. 18). Ele oferece a oportunidade de um olhar diferente para os povos indígenas, desconstruindo a associação de que os índios, no "processo de colonialismo/colonização, não eram sujeitos produtores de epistemologias, eram tidos como povos 'mansos', 'domesticados', 'bárbaros', 'embrutecidos' [...]" (SILVA, 2018, p. 59).

O projeto se constituiu na contramão da colonialidade (QUIJANO, 2005), reconhecendo os povos indígenas como sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias. Desse modo, esta proposta didático-pedagógica teve como objetivo geral refletir sobre a temática indígena no chão da escola, buscando desmistificar os estereótipos atribuídos aos indígenas.

NOSSO APORTE TEÓRICO

Ao evidenciarmos os saberes dos povos campesinos, compreendemos que eles "envolvem as diferentes formas de compreender o território rural, pois os povos campesinos não anulam os saberes já existentes, mas os compreendem tomando como lente os seus saberes, as suas epistemes" (LEMOS, 2013, p. 84).

Esse projeto buscou se estruturar teórico-metodologicamente tendo por base os saberes dos/as discentes. Assim, evidenciamos a nossa concepção de educação do campo, que, além de ser *no* campo, deve ser *do* campo, como afirma Caldart (2012, p. 259):

> [...] a realidade que produz a Educação do Campo [...] inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento, ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo.

Evidenciamos, portanto, que "não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo" (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005, p. 27). Essa escola constitui-se como um território de disputa onde são realizados processos de ensino e aprendizagem em diálogo com a realidade dos/as discentes.

É a partir dessa compreensão de escola que problematiza e trabalha a realidade que esse projeto vai se materializando tensionando o discurso hegemônico e homogêneo que foi/é imposto aos povos indígenas, que constituem "o grupo cultural que mais vive nas fronteiras da exclusão. Essa exclusão foi/é produzida, em grande parte, em função das características culturais desses povos" (PAVAN, 2012, p. 1). Sob essa perspectiva, é possível pensar que a cultura hegemônica pautada na lógica colonial reconhece os povos indígenas, no entanto os considera como seres inferiores, fadados ao esquecimento.

Ao refletir acerca dos povos indígenas, faz-se necessário superar os preconceitos existentes no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização de outras culturas e saberes (BANIWÁ, 2006). Desse modo, levar essa temática para a sala de aula é oportunizar olhares outros para as histórias que foram contadas que tensionaram silenciar os sujeitos, dentre eles os povos indígenas.

Esse projeto se inscreve na construção de uma sociedade mais igualitária, considerando as lutas políticas, econômicas e educacionais que impulsionaram reflexões e criações de pedagogias contra-hegemônicas que se colocaram contrárias às lógicas dominantes. Essas pedagogias visam à constituição de uma sociedade igualitária constituída por sujeitos de direitos. Nesse cenário, destacamos as contribuições de Freire (1987) no que concerne a repensar a educação, buscando romper com a concepção de educação bancária, que se alicerça na relação dicotômica entre docente e discente, entre ensinar e aprender.

Assim sendo, buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas centradas na concepção de uma educação reflexiva e problematizadora fundada no diálogo. Compreendemos que "não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade sem superar a contradição entre o educador e os educandos" (FREIRE, 1987, p. 39).

Através da concepção de uma educação que se comprometa com os processos de reflexão e de humanização dos sujeitos, centramos nossas compreensões sobre a prática pedagógica aqui entendida como práxis. Nesse sentido, Souza (2009, p. 30) evidencia que

> a concepção de PRÁXIS PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos dos sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos), que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos.

Com base nessa compreensão, é possível evidenciarmos que a prática pedagógica não pode ser relacionada apenas ao fazer pedagógico do/a docente. Embora faça parte dele, consideramos que "a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica" (SOUZA, 2009, p. 24). Dessa maneira, entendemos que a prática pedagógica "designa processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados de forma intencional, por instituições sociais designadas para isso, implicando práticas diversas [...]" (VIANA, 2013, p. 70-71). Acreditamos, portanto, que a prática pedagógica enquanto práxis desenvolve-se em um espaço-tempo que tem suas especificidades e concebe a relação teoria e prática de forma interdependente.

METODOLOGIA: PROCESSOS DE REFLEXÃO-AÇÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O campo de trabalho

O espaço-tempo dessa experiência se deu na turma multisseriada do 4º e 5º anos da Escola Municipal Santa Terezinha do Menino Jesus, localizada na comunidade Sítio Chã de Serraria, do munícipio de Vitória de Santo Antão-PE. Os moradores da comunidade contam que antes da existência da comunidade existia ali um engenho de cana-de-açúcar chamado Chã de Serraria, que posteriormente passou a ser uma fazenda que produzia leite de vaca. A comunidade em seu entorno passou então a ser chamada Chã de Serraria. Atualmente, ela conta com aproximadamente 200 habitantes, distribuídos em 40 casas.

Figura 1. Escola em que se desenvolveu a experiência



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A escola foi inaugurada no dia 14 de outubro de 1984 e atende discentes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, configurando uma escola multisseriada. Os professores desenvolvem suas práticas em múltiplas séries simultaneamente em uma mesma sala de aula, de forma específica e diferenciada.

No decorrer do projeto aqui narrado, a escola contava com aproximadamente 30 discentes distribuídos em duas turmas multisseriadas. A primeira turma era composta por discentes da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Ini-

ciais; a segunda, por discentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O corpo de funcionários constituía-se em uma auxiliar de serviços gerais, uma merendeira e dois docentes, sendo eu um deles, o professor responsável pela escola. Vale salientar que as escolas do território campesino de pequeno porte do município de Vitória de Santo Antão-PE são todas organizadas dessa forma: os professores também exercem o cargo administrativo de gestão escolar e são denominados "professores responsáveis".

Método de trabalho em resumo

Partimos da compreensão de que a prática pedagógica docente só faz sentido quando acreditamos que a educação é um ato político (FREIRE, 1987), que os/as professores/as, em diálogo com os/as discentes, pautados em suas realidades, desenvolvem seus trabalhos produzindo conhecimentos. A partir desse posicionamento teórico, fomos elaborando as etapas/sequências didáticas que constituíram esse projeto gradativamente, à medida que construíamos os conhecimentos com os/as estudantes e entendíamos quais elementos poderiam beneficiar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o processo de construção de conhecimento previa a constante avaliação do aprendizado. As atividades utilizadas foram:

1. rodas de conversa com os/as discentes, compondo uma dinâmica que privilegiou o diálogo entre professor e estudantes e entre estudantes a partir de desenhos que traziam o conteúdo "índio". O objetivo dessa atividade foi suscitar o interesse dos/as estudantes, chamar atenção para as determinações legais, mas também para a relevância do assunto para a vida cotidiana deles;
2. debate sobre o vídeo/documentário "Povos indígenas: conhecer para valorizar" e produção textual tendo como foco o respeito aos povos indígenas e a suas culturas. O vídeo foi introduzido logo após as rodas de conversa como um recurso mais lúdico e rico, com o objetivo de estabelecer os primeiros parâmetros conceituais importantes para o nosso trabalho;
3. leitura guiada do livro *Karu Taru – o pequeno pajé* (Daniel Munduruku), seguida de exercícios de compreensão contextual, interpretação textual e produção de material de expressão individual de pensamento dos/as dis-

centes. A leitura sistematizada do livro oportuniza a interseção de diferentes disciplinas no processo de construção de conhecimento. Nosso objetivo foi ampliar o repertório literário ao mesmo tempo em que discutíamos diferentes aspectos da cultura indígena;

4. análise dos conteúdos dos livros didáticos que utilizamos e reflexão sobre eles com o objetivo de identificar entender os sentidos subjetivos construídos acerca da cultura e identidade indígenas. Essa atividade foi o elemento central da prática desenvolvida. Através dela, ativamos processos de meta-aprendizagem e de pensamento crítico-reflexivo. Analisar o contexto histórico através da análise do material por intermédio do qual esse contexto foi tratado ampliou a percepção dos/as estudantes sobre como o conhecimento pode ser transmitido e sobre qual é o papel ativo do leitor durante o contato com um conteúdo novo;
5. produção de material gráfico comunicando os resultados das análises dos livros didáticos. Essa atividade fechou o ciclo de análise e também oportunizou a interdisciplinaridade com conteúdos da matemática;
6. elaboração de cartazes sobre os povos indígenas de Pernambuco e comunicação dos resultados do projeto. Para finalizar o projeto, nessa atividade os/as discentes tiveram a oportunidade de construir um material visual e de fazer uma apresentação de todo o conteúdo que para eles foi significativo. A atividade demandou trabalho em grupo e discussão conceitual com escolha dos tópicos principais, propiciando o desenvolvimento de habilidades importantes para os/as estudantes.

É importante destacar que esse procedimento metodológico não foi fechado em si; ele foi passível de mudanças e (re)organização mediante a dinâmica da escola, da sala de aula e dos sujeitos que a compõem. Tratou-se de uma dinâmica não linear de construção de conhecimento. Consideramos também a importância de o/a professor/a se perceber como pesquisador/a, compreendendo que “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 32), considerando que os saberes são heterogê-

neos. Desse modo, as práticas pedagógicas precisavam dialogar com a realidade em que os sujeitos estavam situados.

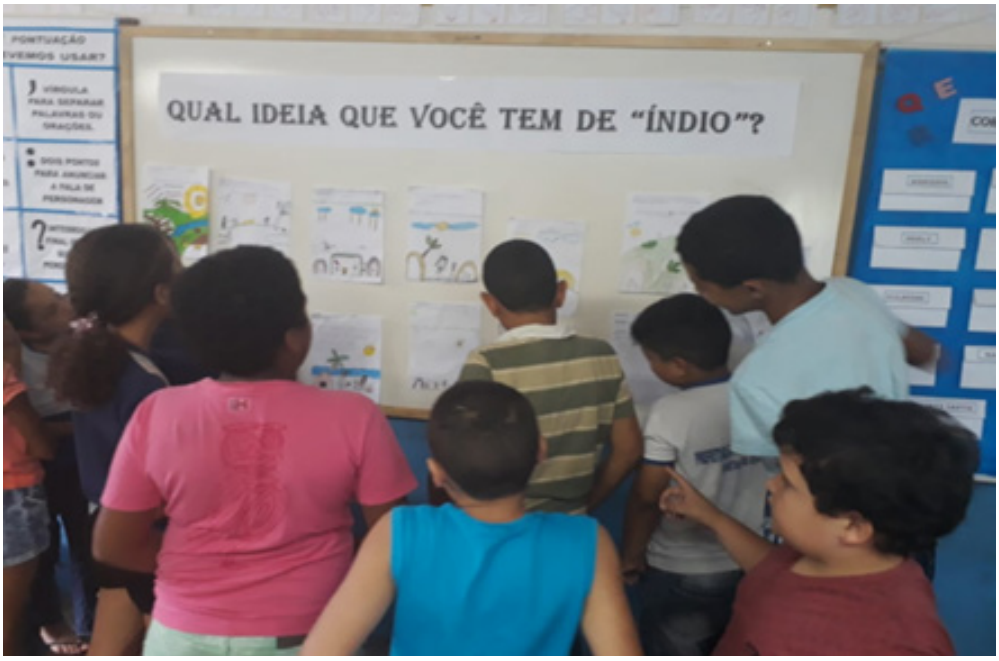
O PROCESSO NARRADO E OS RESULTADOS EM CADA ETAPA DO CAMINHO

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos em cada fase do trabalho. Eles foram organizados com base nas contribuições que as atividades trouxeram para o processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes, em particular o trabalho para o desenvolvimento da criatividade. Partimos da compreensão de que a prática pedagógica docente só faz sentido quando acreditamos que a educação é um ato político (FREIRE, 1987), que os/as professores/as, em diálogo com os/as estudantes, pautados em suas realidades, vão desenvolvendo seus trabalhos e produzindo conhecimentos.

Na primeira etapa do projeto, que foi sendo construída em uma sequência didática, foi proposto estabelecer um **diálogo sobre a ideia de "índio" apresentada pelos/as discentes a partir de desenhos.**

Figura 2: Representações dos/as discentes e diálogo sobre a ideia de "índio" a partir de desenhos





Fonte: Acervo pessoal do autor.

Durante as produções, ouvia os/as discentes dizerem: "e existe índio ainda? Eles comem gente? [...] Acho que eles nem vão pra escola, eles andam nus e acho que comem gente, tenho medo, [...] eles usam pena, vivem em ocas e se pintam [...]". Usando com base essa produção, realizamos um diálogo sobre as produções dos/as discentes e fomos revelando as representações simbólicas já construídas sobre o que é ser índio. Dessa forma, mediante as falas dos/as estudantes, ficou nítida a compreensão da falta de informação e a limitada compreensão sobre como a cultura indígena faz parte da história dos brasileiros. Foi possível perceber que as concepções sobre o que é ser índio perpassavam uma compreensão de que "o índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna" (BANIWÁ, 2006, p. 34). Para alguns, eles nem existiam mais, tinham virado história/passado.

A continuidade da prática se deu com o questionamento sistemático sobre a cultura indígena. A reflexão começou com a discussão crítica sobre as informações disponíveis para os/as estudantes nos materiais didáticos. Dessa forma, questionei a turma: será que não existe uma população indígena no Brasil? Como eles vivem? Como se organizam coletivamente? Quais seus saberes e culturas? A partir dessa atividade, em outro momento, organizamos a sala para assistirmos/apreciarmos o vídeo/documentário *Povos indígenas: conhecer para valorizar*.

Figura 3: Socialização do vídeo/documentário *Povos indígenas: conhecer para valorizar*.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Esse documentário foi produzido pelo Museu do Índio em 2011, e discute a Lei nº 11.645/2008, desmistificando algumas noções equivocadas sobre os povos indígenas no Brasil. O documentário apresenta quatro equívocos cometidos acerca dos povos indígenas e que estão presentes nos livros didáticos: I) índio é tudo igual; II) índio é atrasado e primitivo; III) o índio parou no tempo; IV) índio é passado.

Durante o momento em que os/as discentes apreciavam o documentário, foi perceptível que muitos deles/as passaram a se questionar se de fato os "indios não existem mais". Essa atividade colaborou para problematizarmos a história contada de forma equivocada nos espaços escolares sobre os povos indígenas e suas culturas como pertencentes ao passado.

Depois do vídeo, realizamos um debate (grupo de reflexão) e refletimos sobre como é de fato necessário romper com a concepção equivocada de que os indígenas são do século XIX, considerados fósseis vivos, sem história (JESUS, 2013).

Figura 4: Debate (grupo de reflexão)



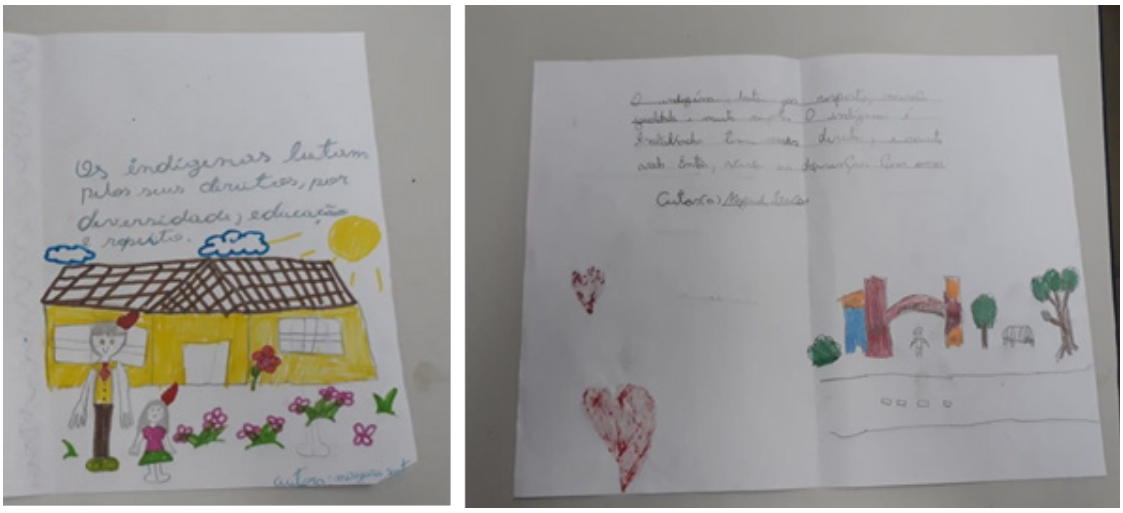
Fonte: Acervo pessoal do autor.

Assim, fomos problematizando que há resquícios dessa ideia até os dias atuais, estando relacionada ao viés da colonialidade (QUIJANO, 2005), por exemplo, ao se retratar os povos indígenas como inferiores, não produtores de conhecimentos válidos, em comparação com os não indígenas. É necessário compreendermos que a cultura vai se forjando no espaço-tempo sócio-histórico, no contato com os sujeitos. Segundo Baniwá (2006, p. 44), "pode-se afirmar que os modos de vida dos povos indígenas variam de povo para povo conforme o tipo de relação que é estabelecido com o meio natural e o sobrenatural".

Com essa experiência, a intenção foi de fato refletir junto com os estudantes sobre suas compreensões, e, a partir de suas narrativas, instigar o processo de construção de conhecimento realizado por meio do diálogo. No contexto dessa prática, os/as discentes foram se inquietando e, assim, desconstruindo as concepções estereo-

tipadas sobre os povos indígenas. Essa compreensão é evidenciada na referida fala: “então não é índio, é indígenas, por que eles são muitos e merecem respeito” (discente do 4º ano). Foi por intermédio desses elementos que seguimos motivados para dar continuidade ao projeto, buscando, sobretudo, seguir refletindo criticamente sobre a realidade em que estamos inseridos. Ao avaliarmos nossa prática nesse momento, fomos fomentando junto com a turma a possibilidade de eles sistematizarem os saberes e aprendizagens construídos até aquele momento. Nesse viés, realizamos outra atividade, que foi a produção de versos e ilustrações acerca dos povos indígenas sob uma outra perspectiva.

Figura 5: Produções de versos e ilustrações



Fonte: Acervo produzido pelo autor.

Desse modo, pudemos ver os/as discentes produzindo textos sobre os povos indígenas com versos e ilustrações, considerando-os como sujeitos de direitos que podem ter acesso a coisas de branco, como disse um estudante: “o indígena pode ter casa, carro, e não vai deixar de ser indígena, porque é sua identidade.” Foi muito importante ver aqueles desenhos, representados pelos/as discentes, dos indígenas vestidos com roupas, morando em casas de alvenaria, na cidade, indo à escola, e perceber que eles têm todo o direito e não perderam sua identidade (BANIWÁ, 2006).

Dando continuidade a nossos trabalhos, realizei junto com os discentes a “Hora da Leitura” com o livro *Karu Taru – o pequeno pajé* (Daniel Munduruku)[24] . A turma foi organizada, fomos para a frente de nossa escola, onde tem duas árvores de pau-brasil e, de forma individual e coletiva, realizamos a leitura de *Karu Taru*.

Figura 6: “Hora da Leitura” do livro *Karu Taru – o pequeno pajé* (Daniel Munduruku)



Fonte: Acervo produzido pelo autor.

Por meio da leitura, fomos compreendendo e interpretando a história. Durante a atividade, os/as discentes iam se questionando sobre a história de Karu Taru, que desde pequenino sabia que teria um destino glorioso. Ele estava sendo preparado para ser um pajé, o grande guerreiro de sua tribo, mas tão importante missão o intrigava. Karu Taru se questiona ao longo da história por que tinha sido escolhido.

Por intermédio da leitura que realizamos oralmente e da compreensão, interpretação textual e produção de mural, os/as discentes foram expressando suas reflexões sobre a história, de forma que esse momento também nos possibilitou estimular o hábito e o prazer pela leitura, pois, quando saímos da sala de aula, percebemos que pensar estratégias e espaços-tempos outros para a leitura incentiva a formação de leitores. Desse modo, evidenciamos a importância das escolas do campo que contribuem para ressignificar as práticas pedagógicas, na medida em que levam seus/as estudantes a estimularem sua criatividade no processo de aprendizagem. Considero importante, portanto, a cada momento, como professor, pensar e repensar as práticas

24 Vale salientar que a história desse curumim e de suas descobertas compõe o mais novo livro de Daniel Munduruku, um escritor reconhecido por trazer os temas indígenas para o mundo dos livros.

para que os processos de ensino e aprendizagem sejam alcançados, pois considero que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Durante o projeto, realizamos a pesquisa, a análise e a reflexão sobre os livros didáticos que utilizamos com o objetivo de identificar quantas vezes e como aparecem as imagens dos indígenas e de seus elementos culturais.

Figura 7: Pesquisa, análise e reflexão fundamentada nos livros didáticos que utilizamos em sala de aula do 4º e 5º anos



Fonte: O autor.

Desse modo, foi com esse objetivo que nos propusemos a nos debruçar sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências do 4º e 5º anos da coleção *Novo girassol: saberes e fazeres do campo* (aprovada pelo PNLD/Campo – 2016), utilizados por nós na sala de aula. Compreendemos o livro didático como um texto curricular “recheado de narrativas nacionais, étnicas, raciais e de gênero” (SILVA, 1999, p. 101), o que nos ajudou a compreender como vêm sendo mostrados os povos indígenas por intermédio das representações imagéticas que se constituem em elementos simbólicos.

Nesse sentido, Pesavento (2004, p. 41) evidencia que esses elementos “dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresen-

tam como naturais, dispensando reflexão". Assim, considero que possibilitar que os/as próprios/as discentes possam estudar, pesquisar e analisar a representação dos povos indígenas refletindo sobre ela foi uma proposta que nos permitiu construir uma consciência crítica (FREIRE, 1996), principalmente quando eles/elas não encontravam nos livros didáticos nenhuma abordagem (imagem) sobre os povos indígenas e ao observarem que, quando eles eram tratados, isso ocorria por intermédio de um viés estereotipado. Quando os/as estudantes identificaram que não encontravam informações sobre os povos indígenas nos livros de Matemática, Ciências e Geografia, evidenciando apenas imagens no livro de História, passaram a refletir sobre o lugar e o papel deles nos materiais didáticos que chegam à escola e servem como referência para pensar e realizar as práticas pedagógicas nos espaços escolares.

No decorrer do trabalho, fomos quantificando e fotografando as imagens presentes nos livros, e, ao mesmo tempo, refletindo sobre o lugar dos povos indígenas, sobre o papel que eles desempenham nos livros. E sabe quantas imagens encontramos nos livros do 4º ano? E nos de 5º ano? Há que se ressaltar que os/as discentes ficaram impressionados, pois identificamos apenas 13 imagens nos livros do 4º ano e quatro nos de 5º ano, totalizando 17 imagens. Destaco ainda que nas disciplinas de Ciências e Matemática não encontramos nenhuma imagem ou menção aos povos indígenas.

Pontuamos que os livros didáticos por vezes contribuem no processo de epistemicídio/esquecimento dos povos indígenas quando se referem a eles no passado como se fossem fósseis e hominizando os povos indígenas, atribuindo-lhes uma "única identidade", ou seja, todos são índios, sendo desconsideradas assim suas diferenças culturais e identitárias. Dessa forma, refletimos junto com os discentes que os livros didáticos, ao retratarem os povos indígenas nessa perspectiva, "implicam no reforço de estereótipos e naturalização de práticas discriminatórias e preconceituosas que são utilizadas no tratamento dos indígenas, estejam eles no passado ou convivendo conosco no dia a dia" (JESUS, 2013, p. 56-57). Por isso, faz-se necessário olharmos criticamente para os materiais e as informações a que temos acesso.

Após essa pesquisa, dividi a turma em grupos e realizamos a produção de gráficos e tabelas com os dados coletados a partir da análise dos livros.

Nesse momento, fizemos uso dos conhecimentos para elaborar gráficos e tabelas, possibilitando, assim, desenvolver ações interdisciplinares com as quais fo-

mos estruturando as informações identificadas no decorrer das pesquisas nos livros didáticos. Pautados na pergunta “Tem indígenas em Pernambuco?”, passamos a olhar agora para nosso estado, Pernambuco, uma das 27 unidades federativas do Brasil. Ele está localizado no centro-leste da região Nordeste e tem como limites os estados da Paraíba (N), do Ceará (NO), de Alagoas (SE), da Bahia (S) e do Piauí (O), além de ser banhado pelo oceano Atlântico (L). Ocupa uma área de 98.149.119 km² (pouco menor que a Coreia do Sul). Também fazem parte do seu território os arquipélagos de Fernando de Noronha e São Pedro e São Paulo. Sua capital é a cidade do Recife, e a sede administrativa é o Palácio do Campo das Princesas.

Figura 8: Produção de gráficos e tabelas com os dados coletados a partir da análise dos livros

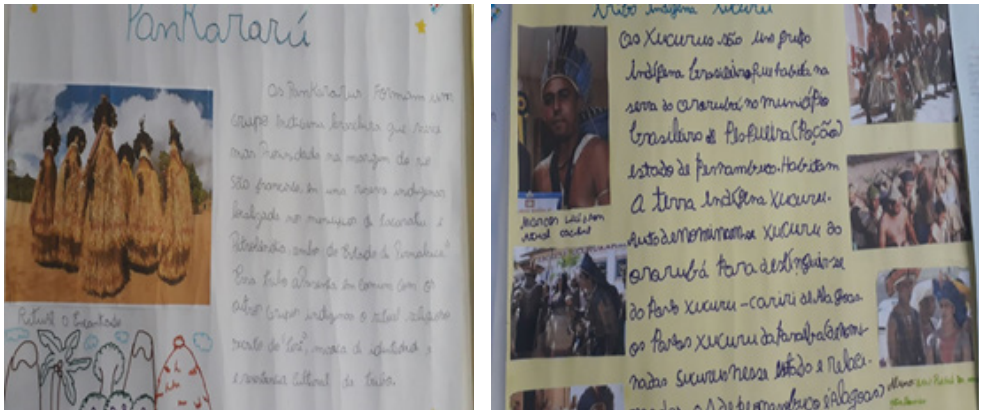


Fonte: O autor.

Assim também consideramos os povos indígenas que constituem nosso estado “povo coberto de glória e bravos guerreiros”. Nesse sentido, realizei uma pesquisa junto aos meus/minhas discentes e identificamos que, atualmente, habitam no nosso estado 12 povos indígenas: Xucuru, Atikum, Tuxá, Truká, Pankará, Pankararu, Entre Serras, Pankaiwká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô e Pipipã. A partir dessa pesquisa, distribuí entre os/as discentes esses povos para que cada um/a pudesse realizar um trabalho em casa com ajuda da família/do responsável (com a proposta também

de envolver a família/comunidade). Os alunos deveriam pesquisar informações sobre o povo indígena pelo qual ficaram responsáveis e confeccionar um cartaz com o resultado do estudo.

Figura 9: Produções de cartazes sobre os povos indígenas de Pernambuco



Fonte: O autor.

Essa atividade possibilitou que os/as discentes pudessem reconhecer que existem povos indígenas em Pernambuco e que eles não são homogêneos, que "não só são diferentes da sociedade não indígena, mas também são diferentes entre si" (SILVA, 2013, 86). A culminância do projeto deu-se com a socialização dos trabalhos, dos saberes produzidos ao longo do projeto e a partir dos relatos de experiências contados pelos/as discentes.

Figura 10: Culminância do projeto (socialização dos trabalhos)



Fonte: O autor.

Através dessa atividade, foi possível aprender a desaprender os estereótipos e mitos impostos aos povos indígenas, ação essa que se constitui como uma desobediência política e epistêmica, pois, como afirma Mignolo (2008, p. 287), "toda mudança e descolonização política (não-racista, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica". Assim, a partir de aprendizagens e desconstruções é que se forja a consciência crítica (FREIRE, 1987). Desse modo, o projeto foi concluído com a vontade de sempre querermos mais e tendo um olhar outro para os povos indígenas, que historicamente foram sendo silenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita permitiu considerarmos que a escola do/no campo configura-se como um espaço-tempo de direito dos povos campesinos, que lutam coletivamente por um projeto educacional criativo, que reconheça o protagonismo dos seus sujeitos para fomentar as práticas pedagógicas. Assim, evidenciamos que a escola contribui para que os/as estudantes possam ter suas marcas identitárias referenciadas à medida que o trabalho pedagógico é elaborado em diálogo com a sua realidade.

Desse modo, compreendemos que a escola, ao promover projetos didático-pedagógicos que instiguem os/as discentes a refletirem sobre sua realidade, que os estimule a se colocarem criativamente perante os problemas da sociedade, por exemplo, redescobrindo a cultura dos povos indígenas, passa a atuar criticamente no seu processo de aprendizagem. O/a professor/a, nessa perspectiva, assume o papel de mediador/a de processos que possibilitam aos/às estudantes desenvolverem de forma autônoma sua posição crítico-reflexiva ao promoverem reflexões, diálogos, produções artísticas, pesquisas, dentre outros procedimentos metodológicos, para que eles passem a se compreenderem como sujeitos ativos na construção do saber.

Nesse sentido, levar os/as estudantes a refletirem sobre as culturas dos povos indígenas, questionando, sobretudo, os livros didáticos que utilizam na escola, configura-se como uma prática pedagógica inovadora, que possibilita a eles aguçarem sua curiosidade epistemológica de forma criativa. Nesse viés, concluímos que práticas pedagógicas nessa perspectiva contribuem para a formação humana dos/as estudantes, tornando-os produtores/as de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 67-86.

BANIWÁ, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 21-62.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. **Entrevista concedida ao Jornal do Professor**. 2010. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=38&idCategoria=8. Acesso em: 12 mar. 2018.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 47-67.

LEMOS, Girleide Torres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 183 f. Dissertações (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13060

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, 2008, p. 287-324. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf

PAVAN, Ruth. Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. ANPED, 35° Reunião, 2012. **Anais...** Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1312_int.pdf

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade de saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implementação da lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Isaias da. Cultura Indígena e Livros Didáticos: representações imagéticas da cultura indígena. In: LIMA, Iranete; SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro (Orgs.). **Diálogos da Educação do Campo**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 55-76.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VIANA, Felipe Souza. **A prática docente e o uso da imagem**: estudo de caso de um professor de história. 2013. 297 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13051

CAPÍTULO 12
PROJETO ÁGORA: A VIVÊNCIA DA DEMOCRACIA EM PRAÇA PÚBLICA

Christian Alves Martins
Universidade Federal de Uberlândia

"Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão."

Paulo Freire

Os primeiros dias de aula em uma escola são sempre momentos de definições importantes para os estudantes, como, por exemplo, a escolha do(a) representante de sala. E não tardou para que isso acontecesse em um 5º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, no ano letivo de 2019.

Seria mais uma etapa de trabalho na escola quando, no processo de escolha, uma estudante questionou, na aula de História, a atuação limitada do representante no cotidiano escolar: "Professor, no fundo não decidimos nada aqui!". Mais tarde, compreendi que a fala denunciava e também anunciava muitas mudanças que sucederiam naquela turma, pois: "[...] a auto-organização das crianças não é apenas um jogo. Deve ser uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida" (PISTRAK, 2000, p. 196-197).

Pautado pela ideia central deste livro, o presente texto pretende realizar um relato sistematizado desse processo singular que foi, inicialmente, deflagrado pela fala de uma aluna da própria escola. Aliás, como o título denota, pretende-se evidenciar como a inovação não se manifesta na realização de algo "que nunca foi feito", mas em uma experimentação coletiva e fundamentada a partir das necessidades contemporâneas de cada grupo, este sim, um princípio emergencial e altamente replicável para o professor que almeje uma educação emancipadora. O propalado ineditismo, em verdade, consiste naquilo que conseguimos emergir do oceano profundo de cada realidade (PACHECO, 2019).

Ademais, esse instigante processo poderá nos surpreender com caminhos inesperados, como a iniciativa de estudar conteúdos sobre a história da cidade inspirados por uma assembleia, no sentido simples de uma reunião de pessoas, em uma praça pública, caracterizando o que Pacheco (2019) denominou de "espaços de convivência refletiva". Certamente, uma educação voltada para o exercício da cidadania.

Sendo assim, optei por organizar o texto em cinco jornadas, para notabilizar a realização de um percurso que proporcionou indagações importantes: por que vivenciar? Por que a democracia? Por que a praça? Por que avaliar? Por que sonhar?

Espero, por meio deste texto, poder contribuir com o leitor com subsídios para tentar responder a essas perguntas juntamente comigo.

JORNADA 1: POR QUE VIVENCIAR?

Como professor de História, sempre priorizei a reflexão sobre conteúdos que abordam a experiência humana e que visem desenvolver justiça social. No entanto, implementar, verdadeiramente, uma vivência democrática na escola representava um grande desafio.

Paara isso, precisava da inspiração da práxis de alguns educadores que já transitavam pelos caminhos de uma educação emancipadora. Assim, a disposição para participar de congressos acadêmicos com apresentações de trabalho foi gradualmente sendo repartida com outras experiências, como profícuas visitas técnicas, sempre com a consciência de que uma proposta educacional não pode ser franqueada, pois está profundamente ligada à realidade de cada lugar.

Essa convicção aconteceu, principalmente, depois de participar de um projeto de pesquisa interinstitucional e internacional com a Universidade de Tampere, na Finlândia (MARTINS, 2019), onde a comitiva de professores(as) presente, dentro da agenda cultural, teve a oportunidade de visitar algumas escolas.

Em seguida, com essa nova disposição e com esse pensamento, já no Brasil, também conheci algumas escolas extremamente inovadoras[25] que também me inspiraram a me aventurar por uma educação, de fato, democrática. Tais experiências corroboram a importância do intercâmbio de práticas pedagógicas no intuito de aprender para depois retribuir, tornando-me um elo e alimentando uma sólida corrente de aprendizagem.

Essa fecunda imersão, cujo principal vislumbre foi reforçar a importância do protagonismo estudantil, contribuiu para germinar a ideia de organizar uma assembleia constituída de alunos e alunas em uma praça pública nos arredores da escola. Vale lembrar que a articulação entre a democracia e a cidade foi favorecida por um projeto anterior. Inspirados no trabalho inovador do Bairro-Escola, coordenado pela Cidade Escola Aprendiz, em São Paulo [26], a partir da relação indivíduos e territórios, decidimos[27], em 2015, incorporar alguns princípios do projeto em nossa própria cotidianidade, principalmente pensando em uma educação para além dos muros da escola.

Os resultados foram impressionantes, à medida que, no movimento de uma espiral, fomos ocupando o entorno da instituição por meio de práticas pedagógicas e, gradualmente, ampliando a noção de espaços educativos, seguindo os princípios gerais do projeto original:

> Imagine uma escola sem muros, aberta a todos. Uma escola imensa, com quadras, praças e parques. Com cinemas, teatros, museus, ateliês. Com ruas e casas. Uma escola em que o saber acadêmico tem tanto valor quanto o sa-

25 Os meus mais sinceros agradecimentos às instituições Casa da Árvore – Comunidade Democrática de Aprendizagem Livre, em Uberlândia, MG; Emef Desembargador Amorim Lima; Escola Politeia; Teia Multidisciplinar; e CEU Heliópolis Profa. Arlete Persoli, na capital, no estado de São Paulo; e ao Projeto Âncora em Cotia, no mesmo estado.

26 Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/bairro-escola/. Acesso em: 30 abr. 2020.

27 Nesta empreitada, contei com a parceria inestimável da colega prof. Me. Clarice Carolina Ortiz de Camargo também do CAp-UFU.

> ber popular e em que o currículo é uma grande trilha, ao longo da qual se vivenciam experiências e descobertas (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 13).

Essas práticas pedagógicas, inclusive, despertaram uma "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2011), que levou à criação do Grupo de Estudo e Pesquisas em Espaços Educativos Inovadores (Gepeei)[28] para investigar processos de ensino e de aprendizagem que proporcionassem aos estudantes uma experiência mais efetiva (e afetiva). Portanto, com esse repertório propiciado pelo Bairro-Escola (a), debrucei-me sobre uma proposta de articulação válida para a prática de uma educação democrática (b) por intermédio da disciplina de História (c), cujo currículo do 5.º ano compreende a história local. A seguir, descrevo as etapas desse profícuo processo.

JORNADA 2: POR QUE DEMOCRACIA?

A proposta foi apresentada para a classe como um projeto anual, pois concluí, juntamente com os alunos e com alguns colegas, que seria preciso desenvolver uma espécie de espírito democrático entre os educandos, pois tradicionalmente os discentes não participam de discussões deliberativas na escola, dado esse deveras preocupante e que fortaleceu a justificativa do projeto.

Ora, como explorar o bairro da escola, se as crianças não se sentiam livres para explorar o próprio pensamento? Para tanto, busquei apoio nos estudos de Ouriques (2009) sobre os chamados territórios mentais[29], em que ele assevera a urgência de uma mudança de atitude, portanto, mental, e, consequentemente, a realização de uma gestão satisfatória dos fluxos dos estados mentais do indivíduo. Assim, faz-se mister, primeiramente, uma ocupação desses territórios por meio da renovação do pensamento e das ações:

> Quanto mais o território mental é criado pela própria pessoa, mais esta pessoa é de fato livre. Se observarmos com sinceridade e acuidade, veremos

28 Perfil do grupo no Instagram. Disponível em: https://instagram.com/gepeei?igshid=c97lhl4odrqz. Acesso em: 30 abr. 2020.

29 Revista Ponto. Disponível em: https://www.academia.edu/2262569/Territ%C3%B3rio_Mental_a_Chave_do_Humano_Brasil_2012_Entrevista_a_Marcus_Tavares_. Acesso em: 30 abr. 2020.

> que a maior parte de nós mesmos não é livre. Quantas vezes fazemos o contrário do que dizemos? Quantas vezes nos flagramos fazendo o que não gostamos? A maior parte das pessoas é pensada e sentida por outras (TAVARES, 2012).

A concepção de que somos territórios mentais itinerantes e de que precisamos ocupar esse lugar privilegiado antes de qualquer iniciativa externa reforçou a necessidade de explorar o pensamento livre dos alunos.

Feito esse preâmbulo com o grupo, sugeri que algumas crianças assumissem, por adesão, algumas funções importantes da assembleia, evidenciando, em sala de aula, a relevância da autonomia na construção do conhecimento junto ao professor.

Não demorou muito para definirmos o presidente da mesa e alguns secretários. Esse momento foi importante para também mesclar a equipe com alguns alunos indiferentes a propostas de trabalho escolar e que necessitavam de estímulos contrários. Faço questão de mencionar esse momento para demarcar, neste texto, a importância de um educador na mediação de todo o processo.

Assim, concomitante com as aulas teóricas, os estudantes coordenaram um parlamento com o objetivo de formar um espírito democrático. A primeira reunião, ainda atabalhoada, teve como pauta o mapeamento da sala, ou seja, a definição do assento de cada aluno. A participação dos estudantes em uma função exclusivamente dos docentes serviu como um importante ponto de partida para inaugurar o projeto. Dessa forma, por meio de uma agremiação de alunos com o mesmo direito de voz e de voto, definiu-se o mapa de sala do 5º ano.

A pauta da assembleia seguinte foi a escolha de um novo nome para a turma, pois, segundo um garoto, a organização das turmas por letras do abecedário estabelecia uma hierarquia, já que o “A”, vem antes do “B”, que, por sua vez, vem antes do “C”. Outro completou que isso, inclusive, agravava a rivalidade entre as salas nos jogos internos da escola.

O parlamento transcorreu de maneira mais ordenada, com os alunos-cidadãos seguindo a lista de inscrição de fala e, dessa vez, com o professor estrategicamente sentado do lado de fora da porta para fomentar autonomia no grupo. Por ampla maio-

ria dos votos, decidiu-se que o 5º ano agora seria denominado de “Exploradores do Conhecimento”, inspirado no evidente espírito investigativo da turma.

Em outro momento, a pauta escolhida foi o *layout* da sala de aula, outra prerrogativa exclusivamente do professor. Dessa vez, a discussão precisou da utilização do quadro branco para que os estudantes pudessem apresentar a forma de uma nova organização das carteiras escolares. A proposta mais votada foram núcleos de três a quatro pessoas organizadas por afinidade, para que os colegas pudessem ajudar-se mutuamente durante as aulas.

Outras reuniões foram realizadas durante o ano letivo, com o objetivo de desenvolver um espírito democrático no coletivo de alunos. Tive a certeza de ter atingido esse propósito quando presenciei uma agradável insubmissão de um grupo de garotos e garotas em uma aula-passeio[30] no centro da cidade. Eles organizaram, à revelia do professor, uma assembleia extraordinária para decidirem se permaneceriam explorando o lugar ou se voltariam para a escola depois de concluir a atividade. Atingida essa meta, era hora de partir para a rua.

JORNADA 3: POR QUE A PRAÇA?

A escolha da praça pública como espaço de culminância do projeto não foi fortuita. Além de dialogar com os princípios do Bairro-Escola, o conceito da praça possui uma historicidade fascinante, intrinsicamente ligada à Grécia Antiga.

A Ágora – por isso a escolha desse nome para o projeto – era um local importante para a sociedade grega. Se, hoje, esses espaços são frequentados por poucas pessoas ou encontram-se até abandonados devido à violência e ao surgimento dos centros de compras, na Grécia Antiga, a Ágora representava o núcleo de sociabilidade da pólis, onde, inclusive, eram debatidos temas importantes da cidade.

Em Atenas, onde se realizava uma democracia direta, qualquer cidadão poderia participar da vida política da urbe, embora a definição de cidadão não fosse a mesma de hoje, visto que, naquele tempo, estrangeiros, escravos e mulheres não po-

30 Trata-se de um recurso didático cujas aulas são desenvolvidas em outros ambientes com o objetivo de despertar a motivação e a consciência dos educandos. Abordaremos sobre a metodologia da aula-passeio posteriormente.

diam participar dos debates. Essa condição foi ressignificada em sala de aula, com a participação efetiva de muitas garotas nas discussões de alguns temas, e, sobretudo, na condução da própria assembleia legislativa. Nesse sentido, escolher a praça seria altamente simbólico, já que, além de representar a ocupação de um espaço público, também marcaria a revivescência desses ideais de cidadania.

Nesse turbilhão de descobertas realizadas em sala de aula, a participação do professor de Filosofia da própria escola foi natural[31], notadamente ao percebermos a intrínseca relação do filósofo Sócrates com o tema. É de conhecimento do leitor a personalidade histórica desse importante pensador. Não pretendo apresentar dados biográficos sobre ele, até porque refuto o conceito da *Historia Magistra Vitae* (História Mestra da Vida), todavia faz-se necessário compartilhar a articulação que construímos em sala de aula, revelando a importância da reflexão passado/presente.

O filósofo nascido em Atenas, na Grécia, no século V a.C., debruçou-se sobre as profundezas das questões humanas ("Conhece-te a ti mesmo"), ao contrário de seus antecessores, voltados a compreender a natureza do universo. Essa abordagem reforçaria a posição de se investir, *a priori*, nos territórios mentais dos estudantes. Ademais, Sócrates se pautava pela máxima "Só sei que nada sei", um lema digno de educadores atuais comprometidos com a escuta sensível dos discentes. Não por acaso, o cognome de Sócrates era o "parteiro de ideias", não só por sua mãe ter auxiliado parturientes, mas por buscar sempre saber o que pensavam seus discípulos, contribuindo para o nascimento de ideias, acreditando que o diálogo **concebia** (grifo nosso) o conhecimento, refutando sua mera transmissão.

Além disso, Sócrates não possuía uma escola. As aulas eram realizadas por meio de caminhadas reflexivas por vários lugares de Atenas, como, por exemplo, a praça pública. Muito tempo depois, esse método peripatético[32] dialogaria com o de outro educador, infelizmente ignorado por muitos professores, mas não menos importante[33], e que também inspirou fortemente o Projeto Ágora. Trata-se do professor Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), natural de Sacramento, Minas Gerais, que se no-

31 Baseada na busca por uma abordagem transdisciplinar, a Assessoria de Práticas Pedagógicas (APP), sob minha coordenação, realizou o primeiro projeto em coautoria com o Prof. Me. Rones Aureliano de Sousa.
32 Perípato em grego significa "ensinar andando". Essa era a forma como Sócrates ensinava e que foi desenvolvida como filosofia por Aristóteles (384-322 a. c).
33 Conforme o educador português José Pacheco. Ver: HARNIK, 2013.

tabilizou por propor uma escola inovadora na Primeira República e, diria, até mesmo para os dias atuais.

Segundo Bigheto (2007), mesmo no interior do Brasil, em uma cidade rural, o Colégio Allan Kardec possuía uma educação integral e foi a primeira escola da região a contar com salas mistas, em um tempo em que se acreditava no efeito danoso de meninos e meninas estudarem juntos. O currículo contava com matérias como Matemática, Geometria, Aritmética, Trigonometria, Ciências Naturais, Botânica, Zoologia, Astronomia, Física, Química, Geologia e Paleontologia, História Geral e História do Brasil, Português, Francês, Inglês e Castelhano, disciplinas essas que sempre eram abordadas pelo cunho teórico e prático. O colégio possuía laboratórios, materiais didáticos como mapas e até uma luneta para observação dos astros, comprada pessoalmente por Barsanulfo na então capital, Rio de Janeiro.

O autor também revela que, no aspecto comportamental, a instituição não admitia castigos, tampouco recompensas, pois se acreditava que isso pudesse comprometer o ambiente colaborativo da escola. E não existia reprovação. As avaliações eram processuais e nunca voltadas para uma mera classificação do aluno, mas dirigidas para a aprendizagem. As atividades avaliativas compreendiam desde debates para desenvolver a capacidade reflexiva e argumentativa dos discentes até apresentações artísticas, como espetáculos teatrais em que os alunos demonstravam a construção de inúmeras habilidades.

Além do mais, esses formatos avaliativos proporcionavam momentos de alegria no colégio, invertendo a lógica atual de tensionamentos provocados pela temida semana de provas. A propósito, ainda sobre os debates, Barsanulfo convidava membros da sociedade, como profissionais da saúde e artistas, para comporem as bancas avaliadoras. Já as apresentações teatrais no final do ano eram ótimas oportunidades de comunhão com os pais, assim como também com toda a comunidade sacramentana.

O pesquisador Bigheto (2007) também assevera, por meio de fontes orais de ex-alunos de Barsanulfo, que, naquele tempo, o professor mineiro já buscava o pleno desenvolvimento de um espírito integral, direcionado para o ofício da vida, utilizando a natureza como recurso didático e a cidade como uma imensa sala de aula:

> As saídas do colégio para essas aulas-passeios aconteciam semanalmente e faziam parte da proposta de Educação ativa e concreta do colégio [...] Eurípedes considerava as aulas-passeio fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois eram oportunidades de **conhecimento, curiosidade, socialização, observação, conversas, debates, etc**. (BIGHETO, 2007, p. 228, Grifo nosso).

O autor completa que, para Barsanulfo, as aulas-passeio

> [...] eram mais enriquecedoras do que as aulas dadas de forma artificial, através dos livros, lousa e cadernos. Para ele, o desabrochar das capacidades intelectuais e morais não poderia ser feito num clima de formalidades pedagógicas (BIGHETO, 2007, p. 230).

Nota-se claramente como, muito antes de Freinet, as aulas-passeio serviam como argumento para discutir temas que tangenciavam o currículo escolar, como "[...] a guerra, a paz, o sentido da vida, de onde viemos, para onde vamos e a ordem, o universo, a pobreza, as injustiças sociais e outros temas" (BIGHETO, 2007, p. 229-230). Dessa forma, contemplava-se uma formação mais abrangente do educando, com ênfase nos conhecimentos morais como atributo essencial da humanidade.

Embora em tempos diferentes, a inspiração tanto de Sócrates quanto de Barsanulfo fica patente, pois neles identificamos uma abordagem integradora, principalmente no tocante ao artigo 13 da Carta da Transdisciplinaridade[34]:

> A ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deveria levar a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das alteridades unidas pela vida comum numa única e mesma Terra (NICOLESCU, 1999, p. 164).

34 Documento redigido no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, Portugal, 1994, a partir de um movimento em prol de uma desfronteirização do conhecimento para uma educação transformadora e libertária.

Assim, no instante em que testemunhamos o surgimento de tantas especificidades no ambiente escolar, compreendemos que o Projeto Ágora precisaria ter como proposta estabelecer pontes para buscar a compreensão de um mundo plural. Essa vivência indicava ser possível educar com base no diálogo com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Inspirados por esse manancial de estímulos, agendamos para o segundo semestre a última assembleia e a culminância do Projeto Ágora. A pauta foi definida antecipadamente na sala de aula. O arrojo da atividade exigia uma importante matéria relacionada à vida dos discentes na escola. Assim, foi definido que, na reunião seguinte, seria debatida a liberdade do indivíduo de sair de sala sem autorização prévia do professor se, e somente se, ele não estivesse explicando algo importante.

Alguns pais também foram mobilizados por mim, professor. A presença deles, além de contribuir com a segurança do grupo durante o percurso até a praça, também transmitiria confiança para os estudantes durante o evento. Observá-los na sala de aula, auxiliando as crianças, revigorou a necessidade de se repensar a participação dos pais no cotidiano escolar, visto que, geralmente, eles são acionados principalmente durante reuniões de cunho disciplinar.

Por minha sugestão, todos os alunos foram orientados a levarem lençóis e alfinetes de segurança para confeccionarmos uma túnica grega. Foi mais uma oportunidade para aprender sobre a História Antiga.

Por conseguinte, alunos, pais e professores, juntos, produziram um ambiente de concórdia em sala de aula, que seria ampliado para o bairro, encorajando um aprender em comunidade, o que remete ao provérbio africano que diz ser “preciso uma tribo para educar uma criança”. A criança faz (ou precisa fazer) parte da comunidade que envolve a escola, portanto, percebeu-se que, na vida dos estudantes, da qual a escola faz parte, a construção do conhecimento se dá por meio de trocas incessantes.

Depois de alguns minutos de preparação no interior da sala, saímos trajando túnicas gregas rumo à praça. Todos nós construímos um quadro que provocou um doce estranhamento nos corredores da escola. Em seguida, cruzamos o portão que delimita o interior da escola para o exterior, provocando no grupo uma reprogramação do conceito de sala de aula.

Caminhamos juntos até a “Ágora” Osvaldo Vieira Gonçalves. A euforia das crianças foi o dado mais importante para análise. A mesma alegria, certamente, não se verificaria no interior da sala de aula. Seria a condução saudável de seus estados mentais por meio da liberdade? A praça pública (esquecida pelo público) enfim foi ocupada pelos cidadãos-alunos (Figura 1).

Figura 1. Assembleia na praça



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Não demorou muito para que a comissão responsável pelas outras reuniões (devidamente orientada pelo professor na véspera) realizasse uma abertura solene e apresentasse novas orientações (seria necessário falar mais alto em um ambiente aberto) para que, em seguida, fosse iniciada a assembleia. Embora estivessem trajando roupas antigas, os alunos foram autorizados a consultar celulares para fins pedagógicos, simbolizando o diálogo possível com uma dupla temporalidade.

As discussões transcorreram tranquilamente (embora um cachorro abandonado insistisse em brincar com os garotos sentados no chão da praça, o que caracterizava a saborosa imprevisibilidade de uma escola aberta), com cada cidadão-aluno respeitando a ordem de inscrição para fazer propostas que, no final, seriam votadas

pelo grupo, sob o olhar devotado de alguns pais e até da imprensa, que foi convidada para fazer a cobertura do evento[35].

Dessa forma, com ampla maioria dos votos, foi deliberado pelo coletivo que os estudantes, nas aulas de História, poderiam sair, por exemplo, sem pedir permissão para ir ao banheiro ou à biblioteca, quando o professor não estivesse explicando algo importante. No Conselho, ainda houve tempo para se discutir e votar ações contra o descumprimento dos acordos decididos pelo parlamento.

Por fim, os alunos ainda tiveram tempo para explorar a praça pública, dar entrevistas, interagir com os pais (e com o cão de rua), subir em árvores e fazer exercícios na academia ao ar livre, o que evidenciou o valor da sociabilidade na formação de crianças, principalmente em um espaço abandonado pela população. Voltamos para a escola motivados, com a certeza de que, com efeito, as pessoas se educam mediatizadas pelo mundo, e, portanto, não podemos ignorá-lo.

JORNADA 4: POR QUE AVALIAR?

Na semana seguinte, além de cumprir a decisão tomada pelo coletivo, também conversamos informalmente sobre o projeto, com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho. Finalizamos o colóquio com o pedido de um depoimento escrito[36] de cada discente, o que proporcionou muitas considerações importantes. Eis algumas delas, começando pela de Marcela[37]:

> O Projeto Ágora tem objetivo de dar voz e também ter democracia na escola junto aos alunos. Minha opinião é que foi muito legal e superou o que tínhamos em mente. Foi muitos aprendizados em conjunto. No Projeto Ágora, meu papel e reponsabilidade era de presidenta da mesa. Antes da Assembleia na praça, tínhamos feito outras Assembleias na sala de aula. (MARCELA, acervo pessoal).

35 Alunos da Eseba debatem democracia em praça pública. Comunica UFU, Uberlândia, 3out. 2019. Disponível em: http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/10/alunos-da-eseba-debatem-democracia-em-praca-publica. Acesso em: 17 set. 2020; e https://www.youtube.com/watch?v=YXxbWEzod78&ab_channel=GEPEEI. Acesso em: 17 set. 2020.

36 Os alunos foram convidados a fazer um registro livre em um papel acerca do projeto.

37 Os nomes dos estudantes foram substituídos por outros, sendo alguns escolhidos pelos próprios sujeitos, para preservar a identidade deles, como orienta o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

A possibilidade de o aluno efetivamente ter “voz” foi lembrada por muitos. Além de Marcela, Mafe também ressaltou esse aspecto: “A experiência com o projeto Ágora foi muito legal, principalmente porque alunos tiveram voz” (MAFE, acervo pessoal).

Já Emanuelle salientou a importância da prática: “Começamos a treinar como seria a Assembleia” (EMANUELLE, acervo pessoal), enquanto Aurélie frisou a necessidade de se respeitar uma organização: “chegando na praça, nós nos sentamos em um meio círculo onde os participantes do projeto Ágora ficavam na frente e quem queria dar sugestão levantava a mão e ia para o meio do círculo” (AURÉLIE, acervo pessoal). Essa vivência mostrou-se extremamente útil nas aulas regulares (quem queria falar “levantava a mão”), pois proporcionou uma organização mais eficiente da participação dos alunos durante as aulas.

A compreensão de um sistema democrático inspirado na relação passado/presente parece ter sido entendida, quando Beatriz registrou que começamos a “fazer Assembleias para poder decidir as coisas de forma mais fácil e sem brigas, como as pessoas antigas faziam” (BEATRIZ, acervo pessoal). E, principalmente, pela experiência da prática de uma cidadania verdadeiramente inclusiva: “[...] um dia o professor nos disse que iríamos ir para uma praça para fazermos uma Assembleia lá como o povo antigo fazia e todos teriam direito de dar suas ideias, tanto menino ou menina” (BEATRIZ, acervo pessoal). Além do mais, com o jeito peculiar de uma criança, ela resumiu o que aconteceu no “grande dia”:

> O grande dia chegou todos nós fomos com nossas roupas as mães de algumas meninas vieram e meninos também, nós decidimos que iríamos fazer a Assembleia para discutirmos como iríamos sair da sala para ir ao banheiro, todos nós demos algumas ideias, e foi escolhida a do Oliver que foi assim: Nós teríamos uma folha com os nomes dos alunos, era assim quando tínhamos dois horários nós podíamos ir 2 vezes ao banheiro e quando era 1 horário nos poderíamos uma vez ao banheiro, e outra coisa também era que o aluno que sentava perto da porta que iria ficar responsável por isso o aluno era o Jean Pierre; outra coisa também era que não podíamos ir ao banheiro durante a explicação, isso foi decidido por votação; aliás tudo era decidido por votação em uma de nossas Assembleias (BEATRIZ, acervo pessoal).

Nota-se, nitidamente, nos depoimentos a necessidade de se levar em conta a multidimensionalidade da vida e de como aulas apenas expositivas com o objetivo de memorização de fórmulas e datas não atendem aos desafios do mundo.

A propósito, o distanciamento estratégico do professor também foi lembrado: "[...] outra coisa que sempre acontecia era que o professor não falava nada e nem dava palpite nas nossas conversas" (BEATRIZ, acervo pessoal). Dado esse importante, que inspira professores a adotarem um espírito observador em sala de aula, quando até a observação de algum conflito sugere reflexões e, principalmente, encaminhamentos importantes.

Analisando os excertos desses relatos, nota-se que os resultados foram positivos, como atesta a aluna Nanda: "[...] a gente apareceu na TV e com certeza foi uma das melhores experiências da minha vida [...] a gente mudou aquela ideia de que o professor decide e os alunos fazem" (NANDA, acervo pessoal).

Margot, por sua vez, mesmo em tenra idade, percebeu a importância de vivenciar momentos que serão importantes para uma vida inteira:

> O Projeto Ágora foi uma experiência inesquecível. Com ele tive uma grande experiência sendo até uma das pessoas responsáveis por conduzir a reunião. Ele traz democracia e também traz conhecimentos e novos aprendizados. Participando dele, descobri muitas das novas experiências de conhecimento que terei durante a vida. Tudo era democrático, trazendo um novo jeito de decidir regras de sair de sala, projetos e convivência. Eu gostei muito de participar e de ser integrante dessa incrível experiência (MARGOT, acervo pessoal).

Eddie concorda com as colegas Nanda e Margot: "Eu gostei muito da experiência [...] dando a nós responsabilidades para tomar decisões [...] eu gostei de liderar e dar propostas e opções para os alunos votarem". Nota-se na declaração do aluno o anseio pela autonomia na vida escolar.

Beatriz conclui:

> O projeto Ágora para mim foi muito bom e divertido pois experimentamos coisas diferentes na nossa sala de aula, o dia que o projeto aconteceu fora

> de sala de aula foi muito divertido fazer aquilo ainda mais com meus colegas que eu ainda gosto bastante mesmo em salas separadas, na hora de arrumar foi tudo muito engraçado, e minha sala ser escolhida para poder participar desse projeto foi uma honra agradeço muito o Christian por ter nos convidado a passar por essa experiência maravilhosa com ele. Eu amei participar foi uma experiência única!! Faria tudo de novo! (BEATRIZ).

Essas experiências certamente farão parte de um repertório significativo para que Beatriz e tantos outros possam vivenciar melhor a grande aventura da vida:

> Viver é uma aventura. Desde a infância, da escola até a adolescência, idade das grandes aspirações e das grandes revoltas, no momento de fazer as grandes escolhas da vida, amor, família, trabalho, e em todas as idades até o fim da vida, cada ser humano se depara com o risco do erro e da ilusão, do conhecimento fragmentário ou parcial (MORIN, 2015, p. 16).

Por isso, Edgar Morin assinala que, para lidar com as incertezas da vida, não existe uma fórmula a ser seguida, resumida a uma simples transferência de conhecimento. Ele acredita que o método mais seguro é a reinvenção de caminhos por meio da reconciliação de saberes.

Avaliar esse percurso é fundamental, na medida em que é por meio desse procedimento que o indivíduo se situa e percebe o que precisa fazer para poder atingir outro lugar desejável. Diferentemente de um mero instrumento de classificação, os discentes aprenderam que, dentro ou fora da escola, a avaliação é feita para que melhoremos sempre. Com a simplicidade de uma criança, eis a conclusão de 2GGamer sobre o projeto: “Eu gostei da experiência, pois o Christian nos dava muita liberdade para que nós possamos expressar nossas opiniões e, com isso, deixar a escola melhor”. Nota-se que a responsabilização dos estudantes pela avaliação voltada para a própria aprendizagem (FERNANDES, 2009) torna-se fundamental, uma vez que eles são encorajados a trabalharem juntos, o que faz com que se sintam integrantes do processo de ensino e aprendizagem, tornando a avaliação uma construção social que proporciona um apoio para novas experiências.

JORNADA 5: POR QUE SONHAR?

Na derradeira jornada, reservada para as considerações finais, retomo o questionamento da aluna registrado no início deste capítulo: “Professor, no fundo não decidimos nada aqui!”. Ele simboliza reinvindicações antigas de estudantes que, muitas vezes, remetem à inusitada semelhança das escolas com centros de detenção. Ambos quase sempre se caracterizam pela presença de muros altos, cercas, portões eletrônicos, sistemas de monitoramento, diretor, disciplina, punições, prêmio por bom comportamento, salas incomunicáveis e abarrotadas de indivíduos que possuem o direito a uma refeição e a um banho de sol pela manhã, sempre acompanhados de um bedel, e que precisam se submeter a uma grade curricular.

Esses mesmos indivíduos pensantes, submetidos a esse contexto, almejam *liberdade* (grifo nosso), pois, por meio do conhecimento, podem tomar melhores decisões para si e, consequentemente, para a sociedade.

É no cenário supracitado que este trabalho apresenta uma proposta entre tantas outras inspiradoras que estão sendo realizadas no Brasil e no mundo, para, enfim, iniciar novas jornadas rumo a um processo tardio de democratização das escolas, em que alunos e alunas do 5º ano do Ensino Fundamental II foram convidados a realizar assembleias cotidianas com pautas reais, cuja culminância foi a realização de uma grande reunião deliberativa em uma praça pública próxima à escola, evidenciando a necessidade de ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas baseadas na coautoria.

Essa metamorfose, além de urgente, precisa ser naturalizada. Como? Veja o caso da escolha de alguns pseudônimos para os depoentes. Ao contrário de uma decisão impositiva, os próprios alunos decidiram que, neste texto, seriam Nanda, Eddie ou 2GGamer, porquanto, “[...] devemos voltar a ser crianças: sacrificar nossos hábitos de pensamento, nossas certezas” (NICOLESCU, 1999, p. 80), e, por meio de uma escuta sensível, reinventarmos o conceito de espaço e de tempo das instituições escolares.

Os resultados parciais dessa experiência demonstraram satisfação por parte dos sujeitos envolvidos na criação dessa situação de aprendizagem, como atestam os depoimentos analisados. É evidente que mudar exige riscos, contudo, essa experiên-

cia e tantas outras garantem que estabelecer uma relação de horizontalidade com os estudantes proporciona mais autonomia, sem comprometer a autoridade do professor. Pelo contrário, esta será substanciada por meio da admiração e do respeito. Não há dúvidas de que o caminho é o diálogo, pois ele propicia uma nova paleta por meio da qual será possível pintar novas escolas e, por conseguinte, reencantar o mundo.

REFERÊNCIAS

BIGHETO, A. **Eurípedes Barsanulfo, um educador de vanguarda na Primeira República**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2007.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-Escola**: passo a passo. São Paulo: Cipó Produções, 2007.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender** – Fundamento, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOULART, Fabiano. Alunos da Eseba debatem democracia em praça pública. **Comunica UFU**, Uberlândia, 3 out. 2019. Disponível em: http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/10/alunos-da-eseba-debatem-democracia-em-praca-publica. Acesso em: 17 set. 2020.

HARNIK, S. José Pacheco: "Brasil despreza seus educadores geniais". **Amambai Notícias**, Dourados, 4 dez. 2013. Disponível em: https://www.amambainoticias.com.br/educacao-e-cultura/jose-pacheco-brasil-despreza-seus-educadores-geniais. Acesso em: 17 set. 2020.

MARTINS, C. A. A experiência finlandesa na formação de um professor: a vida como currículo. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 562-579, 2019. https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.3.47960. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/47960. Acesso em: 30 abr. 2020.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

OURIQUES, E. V. Território mental: o nó górdio da democracia. In: **Revista Democracia Viva**, Ibase, n. 49, maio 2009, p. 76-81. Disponível em: https://www.plurale.com.br/site/noticias-detalhes.php?cod=6545&codSecao=2

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Projeto Ágora - Bairro-escola - CAp UFU. **Canal GEPPEI**, YouTube, 7 abr. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YXxbWEzod78

TAVARES, M. Território mental: a chave do ser humano. **Revista Ponto Com**, Rio de Janeiro, fev. 2012. Disponível em: http://revistapontocom.org.br/entrevistas/territorio-mental-a-chave-do-ser-humano. Acesso em: 17 set. 2020.

CAPÍTULO 13
MINHAS MEMÓRIAS: O EMBATE DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ALUNOS-SUJEITOS

Raquel Santos Zandonadi
Prefeitura da Estância balneária de Praia Grande

IDENTIDADE, MEMÓRIA E NARRATIVA

A identidade humana está vinculada à memória e às histórias, portanto, à narração. Resgatar lembranças, vivências e sensações do passado por meio da linguagem é uma forma de nos construirmos como sujeitos históricos. A identidade humana também é atravessada pela temporalidade. Quando o sujeito faz uso da palavra para narrar suas memórias, já é outro em relação àquele que as vivenciou, isto é, foi transformado por esse tempo transcorrido. Por isso, o processo de escrita dessas memórias compreende uma reconstrução e, consequentemente, uma ressignificação das vivências e impressões do passado. Nesse sentido, construímos o "quem somos" na enunciação.

Além disso, somos seres sociais, é na interação, mediada pela linguagem, no convívio social e familiar que nos construímos como sujeitos. Por isso, não podemos separar nossa história individual de um contexto sociocultural mais amplo – do

convívio social, do entorno e da família. Nossas individualidades são embebidas pelo meio social, o qual será grande influenciador da construção identitária dos sujeitos (BAKHTIN, 2006).

Sobre essa influência do meio nos indivíduos, Walter Benjamin (1994) tenta pensar a memória coletiva à luz das pesquisas de Freud e da literatura de Proust. Na obra *Em busca do tempo perdido*, por exemplo, o narrador proustiano diz que todo processo de escrita é desencadeado pelo processo de lembrança. Benjamin aplica tal prerrogativa tendo por horizonte a construção de uma memória coletiva que, instaurada a contrapelo, pudesse revelar as histórias dos marginalizados (vencidos), já que essa construção estaria de posse de instâncias dominantes (vencedores), detentoras de certa oficialidade narrativa. Essa é uma reflexão importante para pensarmos em como valorizar individualidades, ainda mais em um contexto de escola pública[38] e periférica.

Benjamin (1994) acredita que a memória tem papel fundamental na reconstrução das experiências humanas. O autor defende que o homem está perdendo sua capacidade de narrar como consequência do empobrecimento das experiências, definidas por ele como uma ação rememorada, refletida e compartilhada, que perdura para além do vivido. Revisitar as memórias para comunicar experiências compreende, portanto, um ato sensível do lembrar. Além disso, nesse processo, tais lembranças podem ser atualizadas, reinterpretadas ou reelaboradas, já que, para a narração, precisamos de reflexões sobre o acontecimento lembrado.

Imersa nessa perspectiva, sempre reconheci a potencialidade das histórias de vida no contexto das aulas de Língua Portuguesa, já que esse deve ser um espaço em que os alunos, mediados pela linguagem oral e escrita, se construam como sujeitos que são. A escolha por trabalhar a autobiografia partiu dessas reflexões e foi o que eu fiz durante alguns anos com os meus alunos do Ensino Fundamental II[39]: propus a eles a escrita de um livro de memórias a partir de leituras de suas vivências pessoais e de suas famílias e comunidades.

38 Em sua construção social, a escola pública periférica carrega, ainda, a ideia estereotipada de espaço violento e degradado, com alunos defasados em constante conflito com professores, ambos partilhando um horizonte de desmotivação. Algumas produções audiovisuais colaboram para a sustentação dessa ideia. Embora na Prefeitura de Praia Grande haja um esforço para colocar as escolas municipais em um patamar de qualidade, ainda percebemos resquícios dessa construção coletiva.

39 Refiro-me às turmas do 6º ao 9º ano. Esse projeto já foi aplicado no 6º e no 8º ano do Ensino Fundamental e pode ser adaptado para os demais anos, considerando as necessidades e especificidades de cada faixa etária.

Outro aspecto que me levou a construir esse projeto foi a percepção de que, para desenvolver a proficiência da língua em meus alunos, eu deveria inseri-los em práticas de leitura e escrita genuínas. A crença de que se aprende a escrever escrevendo sempre foi uma máxima para mim. E dessa constatação surgiu também o desafio: como inserir os alunos em práticas de escrita que fugissem daqueles simulacros propostos por alguns materiais didáticos? Sabia que o primeiro passo seria envolvê-los, isto é, eles precisariam, necessariamente, querer escrever e gostar do que estavam escrevendo.

Inclusive, segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2015, dos entrevistados considerados leitores, 25% justificaram que sua motivação para ler era "o gostar", ganhando de outras, como crescimento pessoal ou exigência escolar. Nesse sentido, embora minha intenção principal com esse projeto fosse o desenvolvimento da proficiência escritora e não leitora, com esses dados refleti sobre o fato de que se a escola tem por objetivo formar alunos proficientes na escrita, precisa criar um ambiente onde o gosto[40] por esse aprendizado seja construído. Para isso, acredito que não devemos impor aos alunos muitas barreiras para a escrita, seja no tema, seja na forma. Aqui, mais uma vez, as histórias de vida ganham força. Na era das redes sociais, falar de si faz parte do contexto jovem.

A proposta, então, seria aprofundar esses relatos e fazer uma leitura atenta das lembranças e vivências. Minha hipótese é que para os alunos escreverem com prazer, eu não posso vê-los meramente como alunos – que escreveriam para cumprir uma lição da escola –, mas sim como sujeitos que têm desejos, vontades, preferências e histórias, as quais carregam aspectos de suas famílias, dos lugares onde vivem, de gênero, classe social, comunidade, isto é, suas histórias carregam suas identidades. E valorizar suas identidades, quem são, de onde são, onde vivem e com quem, é valorizar os sujeitos. A escolha pelas memórias também surgiu dessas reflexões.

A partir da escolha do gênero memórias e dessas reflexões decidi por construir um projeto pensando na identidade dos alunos, entendida como a soma de experi-

40 Quando menciono a construção do "gosto" pela leitura e pela escrita, refiro-me à construção de necessidades para ler e escrever. Necessidades essas que devem partir das relações dos alunos com os outros e com os enunciados, isto é, com toda a esfera social circundante, com tudo que constitui e é constituído pela linguagem. Acredito que esses gostos, ou necessidades, podem ser formados por situações criadas nas relações entre pessoas, entre discursos, entre enunciados. Sendo assim, desvinculo o termo "gosto", usado aqui, da seara apenas do prazer, embora ele esteja presente nela.

ências, contextos, vozes e ideologias, pois os discursos proferidos pelos alunos estão carregados de outras vozes além das deles e esse embate deveria aparecer. O intento foi fazer valer o processo dialógico, assumindo sob essa condição que o surgimento de tensionamentos nos discursos seria inerente a eles, qual seja, a arena de conflitos dialógicos e ideológicos iria se configurar como parte natural do processo (BAKHTIN, 2006).

A CIDADE, A ESCOLA E OS ALUNOS

Praia Grande é um município da região da baixada santista, no estado de São Paulo, com cerca de 300 mil habitantes. Até o início da década de 1990, a maior parte dos habitantes morava perto da praia. Contudo, o *boom* da construção civil na década de 1990 atraiu milhares de famílias para o município em busca dos empregos oferecidos pelas empreiteiras e construtoras, ocasionando um aumento excessivo da população nas regiões mais próximas ao morro e ao mangue, regiões essas popularmente chamadas de terceira zona. Hoje, esses bairros já estão em via de urbanização, com escolas, creches, transporte público e pavimentação em grande parte de suas ruas.

A prefeitura administra 71 escolas de Ensino Fundamental I e II, que são construídas dentro de um padrão estrutural, possuindo lousa digital em todas as salas. Algumas possuem sala de informática, outras um kit de *tablets*, outras um kit de *netbooks*. No que diz respeito às diretrizes educacionais da rede municipal, elas não diferem daquelas instituídas no estado de São Paulo quanto ao conteúdo, estipulando um currículo comum para todas as escolas. No mais, os professores têm liberdade de trabalhar os conteúdos da maneira que acharem melhor, desde que cumprido o programa.

A escola municipal Sebastião Tavares de Oliveira, onde apliquei esse projeto, possui Ensino Fundamental I e II e conta com cerca de 1.300 alunos. Foi fundada em 2009 e fica localizada na 3ª zona de Praia Grande. Noventa por cento do bairro é residencial e os outros 10% são ocupados pelo comércio, em sua grande maioria pertencente aos próprios moradores. A maioria das ruas é asfaltada e conta com rede de esgoto e saneamento, ainda que haja algumas de terra, já que o bairro cresce constantemente e novas áreas próximas ao mangue são invadidas. Existem dois canais de esgoto abertos no bairro e muitas casas de madeira. Ou seja, algumas das famílias dos alunos da escola vivem em condições precárias de moradia.

Figura 1: Escola Municipal Sebastião Tavares de Oliveira



Fonte: A autora.

Os alunos que participaram da aplicação que relatarei, em 2017, estavam no 8º ano e a grande maioria já estudava na escola desde o Ensino Fundamental I. As famílias dos alunos moravam nos bairros situados nos arredores da escola, Jardim Quietude e Caieiras, e trabalhavam no comércio (formal e informal) da cidade. A situação econômica dos alunos, portanto, era baixa, mas a maioria das famílias era assalariada. A maior queixa dos professores da escola, fossem os professores do Fundamental I ou do Fundamental II, era a falta de interesse na participação das atividades escolares e a falta de estudos complementares em casa. Isto é, a maioria dos nossos alunos não realizava lições e trabalhos em casa, e os pais pouco acompanhavam esses afazeres. Foi refletindo sobre esse perfil que pensei em trabalhar as histórias de vida e envolver também as famílias dos estudantes no processo de construção dos textos para, quem sabe, incentivá-los na participação escolar.

Importante relatar que esse projeto inicialmente foi pensado para ser aplicado no 6º ano – o que foi efetivamente feito durante dez anos. No entanto, a experiência que ora apresento foi realizada com alunos do 8º ano, os quais já haviam tido aulas comigo no 7º ano. Eu já conhecia parte de suas lacunas de aprendizagem e suas necessidades, e, inclusive, foi por intermédio de tal conhecimento que decidi aplicar esse projeto nas turmas. Sentia que elas tinham uma resistência por esse tipo de aula, mostrando-se desinteressados nela. Além disso, sentia que muitos alunos dessa faixa

etária tinham baixa autoestima. Minha hipótese foi a de que valorizar suas histórias de vida poderia ajudá-los também nesse sentido.

O DIÁLOGO PRINCIPAL

Antes da invenção da escrita e até mesmo das pinturas rupestres, o ser humano já utilizava as narrativas como forma de acumular conhecimento, de evoluir e de compartilhar ensinamentos. Muitas de nossas heranças valorativas e culturais se davam por meio das histórias, de forma que há muitos povos que norteiam suas condutas, seus valores e seus modos de pensar tendo como base as histórias ouvidas de seus ascendentes. Como a contação de histórias fez parte da construção da maioria dos capítulos do livro, posso afirmar que esse projeto auxilia no resgate da tradição oral, muitas vezes esquecida nos dias atuais. Além disso, se minha concepção de linguagem é dialógica, preciso construir junto com as turmas, tanto entre alunos/professora como entre aluno/aluno ou entre aluno/comunidade, afinidades e empatia. E nada melhor do que contar histórias de vida para criar essa atmosfera.

Organizei o livro em oito capítulos, os quais retrataram as vivências e percepções dos alunos. Inicialmente, defini os temas de cada um deles e planejei que seriam permeados por textos de memórias de escritores consagrados, músicas, filmes e por contação de histórias feitas oralmente, tanto por mim quanto por eles. O desenvolvimento do projeto foi feito por capítulos, cujo conteúdo será apresentado detalhadamente na sequência.

No capítulo 1, *Quem sou*, abordamos questões relativas à apresentação pessoal, como história do nome e características pessoais; no 2, *Meu nascimento*, histórias da gravidez da mãe e do dia que vieram ao mundo; no 3, *Minha infância*, travessuras e brincadeiras desse período da vida; no 4, *Origem da minha família*, os alunos pesquisaram com os familiares as origens das famílias paterna e materna; no 5, *Minha família*, falaram sobre as pessoas da família com quem mais conviviam, dos pais e irmãos; no 6, *Minha escola*, falaram sobre a escola em que estudavam, sobre os professores e colegas; no 7, *A história e eu*, relacionaram momentos de suas vidas com a história do mundo; e, no 8, *Meu futuro*, projetaram perspectivas.

CAPÍTULO 1: *QUEM SOU*

Comecei o trabalho para esse capítulo com a leitura e interpretação de textos que trouxessem o formato autobiográfico, ainda que ficcional, e que abordassem apresentação pessoal (história do nome, características, manias, gostos etc.). Usei como apoio os seguintes textos: *Memórias p*óstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis; *Apanhador no campo de centeio*, de J. D. Selinger; *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai; *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky; *Identidade*, de Pedro Bandeira; e *Retrato*, de Cecília Meireles.

Introduzi a aula com a seguinte dinâmica: os alunos responderam a quatro perguntas: uma sobre si (*Quem eu penso que sou?)* e duas sobre três colegas (*O que eu acho do(a) .....?* e *O que eu acho que o(a) ..... pensa de mim?).* Em seguida, eles sentaram uns com os outros e confrontaram suas respostas. Terminado o debate entre os grupos, os alunos expuseram as discussões e refletimos sobre se nossa autopercepção correspondia à visão que os outros tinham de nós e se conseguíamos transmitir a imagem que queríamos. Essa atividade rendeu muitas reflexões sobre a construção e percepção de nossa personalidade. Percebi que alguns alunos se sentiram chateados por perceberem que não eram vistos como desejavam pelos colegas; outros, pelo contrário, tinham uma percepção de si muito negativa e se surpreenderam com o quanto eram bem quistos. Terminadas as discussões, pedi que escrevessem um texto com o tema “Quem eu realmente sou?”, contendo questões relativas à imagem e percepção individual de cada um.

Na aula seguinte, iniciei fazendo uma apresentação oral sobre mim. Nesses momentos em que eu conto sobre minhas percepções de mim mesma, falando do que gosto e do que não gosto, de coisas que faço e não faço, sinto que os alunos fortalecem uma empatia por mim. Percebo que quanto mais humanos os alunos nos veem, mais afinidades são criadas.

Assim como Paulo Freire (1998), acredito que aprendemos uns com os outros, em diálogo, e educamo-nos mutuamente quando olhamos para o mundo com a percepção do outro somada à nossa. Também, em concordância com a base teórica de Bakhtin (BAKHTIN, 2006), acredito que é pelo diálogo que o discurso é produzido, isto é, na relação com o outro, na alteridade. Com essa ideia, não é difícil reconhecermos que é no

embate que o conhecimento é produzido. Em outras palavras, o sujeito está inacabado e é na interação com o outro, no diálogo, no movimento de apagar e mostrar seus valores ideológicos, no embate com outros valores que ele se construirá. Por isso, esse projeto desenvolvido com os alunos do 8º ano também se fundamentou metodologicamente nesse movimento dialético-dialógico[41], pois, quando contamos nossas histórias, seja a minha como professora, seja a dos alunos e de suas famílias, estamos colocando em embate ideologias e discursos e, consequentemente, construindo-nos.

Depois da minha apresentação, e em diálogo com ela, deixei aberto para que alguns alunos também se apresentassem. Dispus a palavra para aqueles que quiseram fazer essa apresentação oral para a turma. Antes, orientei brevemente que, quando nos expomos oralmente, nosso tom de voz, postura e gestos colaboram para a construção de sentidos.

Figura 2. Exposição para a Feira Cultural: “Grupo Quem Sou”



Fonte: A autora.

41 Paula, Figueiredo e Paula (2011) discutem que tanto Marx quanto Bakhtin acreditam em um movimento dialético de tese, anti-tese e síntese. No entanto, Bakhtin não considera essa última como um fim, mas como continuação do diálogo, por isso dialético-dialógico. Nesse sentido, acredito que a interação do eu com o outro, do professor com os alunos e dos alunos com suas histórias e memórias, numa relação ideológica e linguística, construída na e pela linguagem, é parte fundamental da construção das aulas.

Para a aula seguinte, pedi que fizessem uma pesquisa em casa: “Quem escolheu meu nome e por quê? Qual o significado do meu nome?”. O intuito foi fazer com que as histórias familiares aparecessem desde o início. Muitos alunos se surpreenderam com as histórias contadas pelos familiares. Já aqui, percebi como a tradição oral da contação de histórias está pouco presente no convívio familiar. Foram poucos os alunos que já sabiam das histórias de seus nomes. Também houve alguns cujos pais não conseguiram formular um motivo para a escolha e os alunos chegaram com respostas superficiais do tipo “porque eu achei bonito”. Nesse momento, tentei colaborar para que os alunos ampliassem o tema com outras perguntas aos familiares: “Sua mãe ou pai pediu opinião para alguém a respeito dessa escolha? Houve outros nomes na lista de preferência?”.

Por fim, os alunos fizeram a produção do rascunho no caderno e entregaram a versão final desse capítulo. Orientei para que colocassem toda a discussão e pesquisa feitas nas últimas aulas no texto. Embora eu já tivesse conhecimento das dificuldades de escrita desses alunos, essa primeira produção serviu-me de aporte para diagnosticar com mais precisão as principais defasagens de escrita deles. Com esse primeiro texto, defini conteúdos metalinguísticos importantes e comuns a todos e especifiquei dificuldades individuais. As turmas eram bastante heterogêneas e eu tinha desde alunos que não organizavam os parágrafos e não diferenciavam o uso de letras maiúsculas e minúsculas até aqueles cujas contribuições se davam apenas para que atingissem uma maturidade na escrita. Organizei uma tabela com os nomes dos alunos e as habilidades que cada um precisaria atingir. Esse documento me ajudou na organização das orientações individuais que fiz durante o processo de escrita. Essa etapa durou em torno de seis aulas, no entanto, minhas orientações se deram até o final da aplicação do projeto.

CAPÍTULO 2: *MEU NASCIMENTO*

Iniciei, também oralmente, fazendo um relato sobre o dia de meu nascimento. Aqui minhas histórias serviram de disparador do tema. Em seguida, pedi que pesquisassem em casa, com a família, sobre o dia do nascimento deles *(como foi esse dia, o que a mãe sentiu, como foram os momentos anteriores ao parto e os logo após o*

nascimento). Também pedi que pesquisassem na certidão de nascimento dados que pudessem enriquecer o texto e, na internet, fatos históricos marcantes ocorridos no Brasil e no mundo no dia do nascimento deles. Além disso, pedi que levassem para a escola um objeto (roupa, foto, brinquedo etc.) que representasse esse momento.

Figura 3. Objetos dos alunos e exposição “Meu Nascimento”



Fonte: A autora.

Em sala de aula, fizemos uma exposição dos objetos trazidos pelos alunos e contação oral das histórias. Mais uma vez, percebi a falta da tradição de contar histórias das famílias. Alguns alunos chegaram bem entusiasmados com as histórias que haviam descoberto, demostrando que os assuntos relativos a esse passado não tinham sido pauta das conversas em família; já outros sentiam que não tinham histórias para contar, que depois das dores do parto, nasceram.

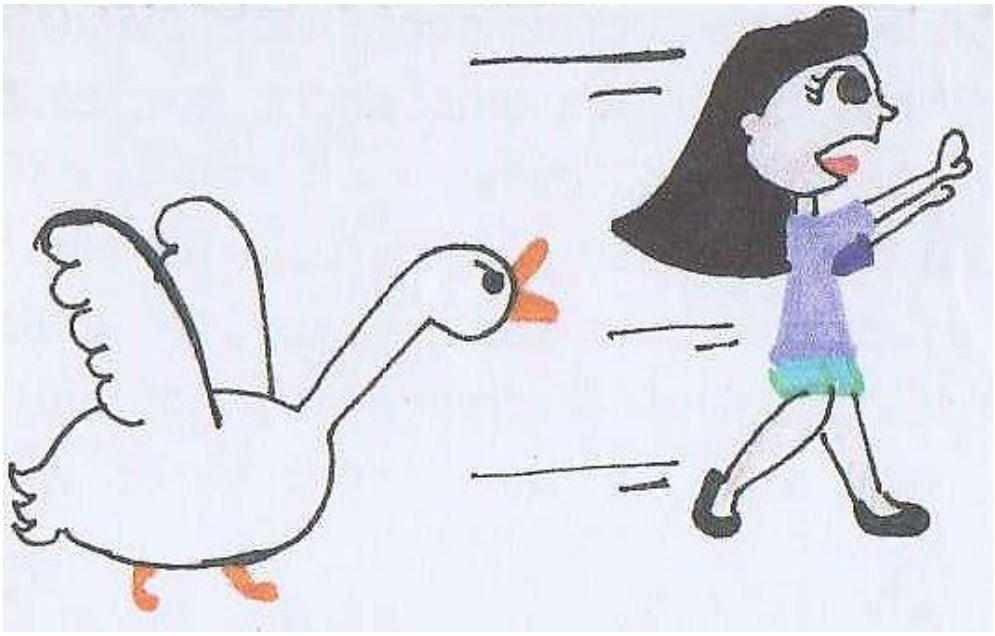
Minha hipótese é a de que a mistura das memórias dos alunos com as memórias de seus familiares em relação a eles os ajuda a construir suas identidades. Para isso, acredito ser importante lermos e interpretarmos essas memórias e os sentimentos que derivam dela. Por isso, todos os capítulos do livro de memórias compreenderam conversa com familiares, pesquisa, debate em sala, escrita e reescrita, numa tentativa de fazer com que as memórias afetivas dos primeiros anos de vida, assim como as memórias dos antepassados, aparecessem. A prerrogativa que me orientou é a de que na elaboração textual desse material heterogêneo, ou, por vezes, fragmentado – entre histórias de vida, memórias dos antepassados, sentimentos, contexto histórico –, os alunos pudessem ter uma maior percepção sobre si mesmos e sobre o entorno. Além disso, o esforço organizador inerente à escrita colabora para a construção de habilidades escritoras e discursivas.

CAPÍTULO 3: *MINHA INFÂNCIA*

Mais uma vez, iniciei a aula com minhas histórias (travessuras, brincadeiras, cicatrizes, amigos, lugares etc.). Esse é um dos grandes momentos do projeto, pois falar da infância é falar de ludicidade, e, para mim, em particular, são as melhores histórias para se contar. A contação das minhas histórias de infância durou duas horas, principalmente porque os alunos também sentiram necessidade de compartilharem as suas. Ilustrei as minhas histórias com desenhos na lousa enquanto contava. Isso serviu para que eu os estimulasse a também ilustrar esse capítulo com desenhos quando o livro fosse impresso. Eu os instruí a fazer um texto multimodal, incluindo a descrição dos lugares e instruções das brincadeiras preferidas.

Para incluir a família nesse capítulo, pedi para os alunos conversarem em casa a respeito da infância e para tentarem rememorar fatos esquecidos ou pouco lembrados. Estimulei-os a investigar a respeito da primeira infância, momentos que pertencem mais ao solo da inconsciência e da memória afetiva. Orientei-os a também a inserir “causos” dos familiares e relatos sobre a infância deles, mesmo aqueles que não estavam em sua memória consciente, isto é, eles poderiam inserir histórias da primeira infância contada pelos familiares. Nossa identidade também está no modo como nos veem.

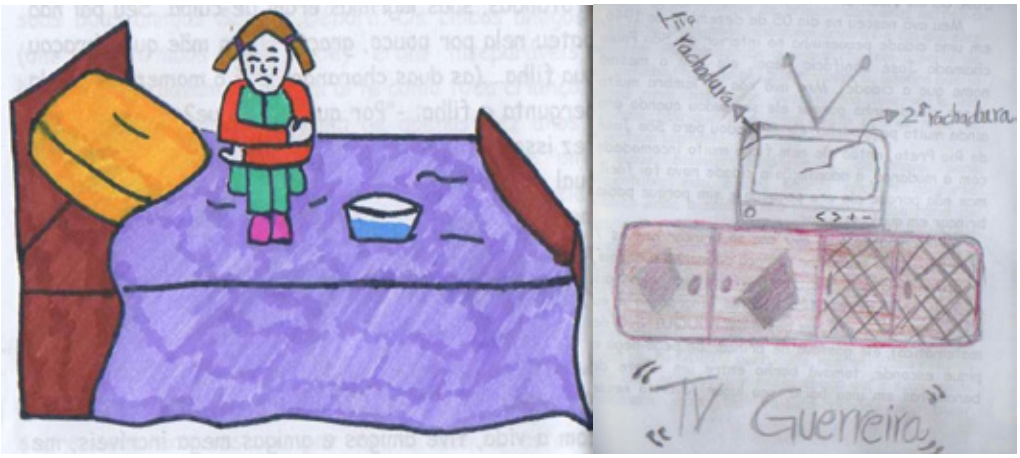
Figura 4. Ilustração do livro de um aluno.



Fonte: A autora.

Dois fatos importantes a relatar desse momento. Primeiro, que me surpreendi com o fato de muitos alunos possuírem um arcabouço estreito de memórias sobre o período da infância. Uma parte considerável deles relatou ter passado a infância dentro de casa, onde, no máximo, jogavam videogame. Praia Grande é uma cidade considerada violenta, cujos altos índices de criminalidade são constantemente noticiados na região, e os pais não se sentem seguros para deixarem seus filhos brincarem na rua. Então, grande parte dos alunos da comunidade onde leciono não tem essa vivência. Sendo os pais da maioria trabalhadores, essas crianças acabavam ficando em casa sozinhas. Causou-me estranheza ver que, mesmo morando no litoral, suas lembranças de brincadeiras na praia eram escassas. Por conta disso, senti que uma parcela dos alunos se sentiu desmotivada para escrever esse texto. Muitos diziam não ter o que contar. Nesse momento, expliquei que a não vivência também poderia gerar histórias. Estimulei-os a refletir sobre os momentos em que "ficavam o dia inteiro dentro de casa", a descrever essa casa, a falar o que sentiam e o que sentem hoje tendo essas lembranças.

Figura 5. Ilustrações de livros dos alunos.



Fonte: A autora.

Para uma próxima aplicação, pensei em acrescentar ao projeto uma parceria com o professor de Educação Física, a fim de pensarmos em uma vivência de brincadeiras de rua. Embora isso não pareça fazer mais parte de suas vidas, estimular interações recordando brincadeiras dos antepassados pode gerar reflexões acerca da infância que existe hoje.

Senti a necessidade de acrescentar mais um passo antes da escrita. Fizemos a leitura e interpretação dos textos “Um cinturão”, de Graciliano Ramos, e “Tchau”, de Lygia Bojunga. Escolhi esses textos para que refletissem sobre o fato de que a vida não é feita apenas de histórias felizes. As tristes, quando existem, colaboram também para construir nossa identidade. Fiz algumas indicações de leitura para aqueles que precisavam de inspiração e lemos a reportagem “As tristes histórias reais que inspiraram grandes contos infantis”, do site Observador (2015).

Para o trabalho com a escrita, nesse momento achei oportuno trabalhar com questões relativas à literalidade dos textos. Em suma, os textos estavam sendo construídos de modo protocolar, sem desenvolvimento que justificasse os acontecimentos ou descrições que tomariam a atenção do leitor. Eles estavam carentes de traços que elevassem os relatos à categoria de memórias literárias. Para auxiliar os alunos nessa questão, utilizei algumas atividades disponibilizadas pelo concurso *Escrevendo o futuro*[42], que tratam do gênero memórias literárias. Nessas atividades, há exemplos

42 O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, coordenada pela Cenpec - Centro

de “como tornar seu texto mais literário”, usando exemplos de autores consagrados. Também expliquei algumas figuras de linguagem e usamos os exercícios disponibilizados no livro didático como suporte.

CAPÍTULO 4: *ORIGEM DA MINHA FAMÍLIA*

A proposta desse capítulo foi a de levar os alunos a investigarem a respeito da origem de suas famílias materna e paterna. Para isso, a ideia foi a de fazerem uma entrevista com membros dessas famílias e explorarem questões relativas aos lugares de origem, modos de vida, escola, como os avós e pais se conheceram, enfim, o objetivo foi o de levar os alunos a traçarem uma trajetória dos antepassados até eles.

Primeiramente, fizemos a leitura e análise de uma entrevista com Daniel Radcliffe, ator do filme *Harry Potter*, já que alguns alunos são leitores dessa saga. Como fariam uma entrevista nessa etapa do projeto, achei por bem mostrar a eles uma para que observassem a forma composicional do gênero.

Figura 6. Ilustrações, na lousa, da música “Eu”, Palavra cantada



Fonte: A autora.

de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que visa colaborar com iniciativas de leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país, como as Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Em seguida, contei aos alunos a história da música “Eu”, da banda Palavra Cantada. Para contar, fiz desenhos na lousa, depois, passei a música. A narrativa da canção fala a respeito da origem dos familiares, mencionando os lugares de onde vieram.

Fiz as orientações para a realização do trabalho e sugestões para algumas perguntas. A proposta foi a de que, além da entrevista em si, os alunos desenvolvessem um texto multimodal, com informações relativas ao local de origem dos pais, com receitas de família, ilustrações e mapas. Para inspirá-los, levei várias revistas *Superinteressante* e *Mundo estranho*, cujas matérias se estruturam dessa forma.

Para Bakhtin (2006), a compreensão de um enunciado se dá na comparação com outros enunciados, estabelecendo um constante diálogo entre eles, uma vez que são um elo na cadeia comunicativa. Nas palavras dos autores:

> Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua. [...] Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. [...] A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Por isso, durante todo o percurso do projeto, fizemos diversas leituras, de diversos gêneros. Durante essas aulas, partindo do plano linguístico para o discursivo, pudemos debater sobre o contexto de produção de cada obra, sobre o momento histórico, sobre o gênero, além de sobre as especificidades que cada texto carrega. Nesses momentos, meu direcionamento continuou sendo dialógico, dentro de uma concepção bakhtiniana de linguagem, já que o princípio era o diálogo com e entre os enunciados, com e entre os alunos e enunciados. Além disso, nesse cotejo de muitos textos, o intuito foi criar um repertório de leituras para os alunos. Nesse momento, também

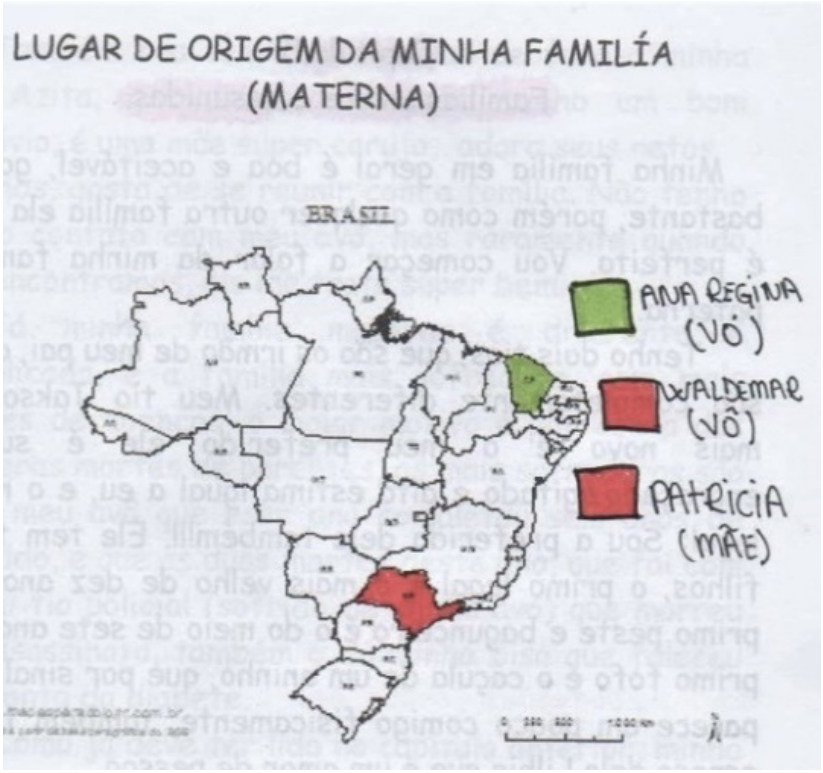
lemos trechos dos livros *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai, e *Transplante de menina,* de Tatiana Belinky.

Bakhtin (2006), em suas reflexões acerca da construção de sentidos, diferencia significação de tema, atribuindo àquela elementos reiteráveis, idênticos e linguísticos, e a este, elementos irrepetíveis, únicos e ideológicos. Isto é, a significação de um enunciado, somada a uma situação concreta de comunicação, nos fornece indícios para entender o tema, única e inteiramente ligado ao contexto. Assim, para que haja um entendimento pleno, precisamos compreender a situação comunicativa e o contexto do outro, já que "a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão" (BAKHTIN, 2006, p. 137). Por isso, a compreensão também é vista como uma forma de diálogo, pois as significações dos enunciados são transferidas para nós pelos contextos e fruto da interação do ouvinte/leitor com o receptor/autor.

Trazendo essa reflexão para o trabalho com o gênero memórias, posicionar-se perante as lembranças tendo clareza de que o contexto era outro, mesmo sendo o mesmo sujeito, dialogando com outras memórias, sejam as de autores consagrados, sejam as dos colegas, colabora para que os alunos não apenas tenham subsídios para se entenderem, como para se ressignificarem. Foi o que aconteceu durante o trabalho desse capítulo. Como se sabe, é comum em nossa época outras configurações familiares, e falar sobre isso, compartilhando essas vivências, contribui para que os alunos percebam que cada família é única e toda experiência é válida. Curiosamente, muitos alunos relataram dificuldades na realização da entrevista com membros paternos, uma vez que não conviviam com essa parte da família, nem mesmo com o pai. Em uma das turmas, surpreendentes 80% dos alunos não conviviam com suas famílias paternas. Foi um dado assustador que gerou reflexões da turma a respeito do papel do homem na sociedade e do peso para essas mães e avós, que acabam por criar os filhos e netos sozinhas. Discussões como essa enriquecem a construção identitária dos alunos, uma vez que criam percepções novas de si e do entorno. Nesse sentido, acredito que o professor precisa ter uma escuta atenta das particularidades de sua comunidade para que esses debates possam emergir e se aprofundar. E, também,

olhar tais realidades sem ideias preconcebidas é obrigatório para qualquer professor. Nesse contexto, revelar as memórias individuais dos meus 131 alunos envolvidos no projeto, desnudando as imposições sociais que muitas vezes colaboram para uma baixa autoestima desses adolescentes, foi um rico processo do projeto. Aqueles alunos que, de início, se sentiram envergonhados por não conseguirem fazer a entrevista com a família paterna, depois das discussões em sala, do diálogo e da troca dessas vivências e interpretações, sentiram-se valorizados em suas histórias e até mesmo agradecidos às matriarcas.

Figura 7. Ilustração do livro de um aluno: mapa da origem



Fonte: A autora.

Depois da correção dos trabalhos, devolvi-os aos alunos. Esse foi um dos momentos mais ricos do processo de escrita. Como fiz uma correção minuciosa dos trabalhos e utilizei critérios bem definidos, senti que eles compreenderam suas notas e em que precisariam melhorar. Comecei a aula lendo as orientações dadas a eles quando propus o trabalho, lembrando-os de pontos importantes.

Em seguida, projetei na lousa os critérios escolhidos para avaliar as entrevistas e, enquanto fui explicando um a um, pedi que os alunos fossem registando em um papel a nota que imaginaram que tirariam em cada item. Por fim, entreguei os trabalhos com as notas e vários alunos se interessaram por reescrevê-los. Senti que esse interesse partiu da clareza que sentiram a respeito do que seria um "bom trabalho".

Outro ponto importante desse capítulo é que ele serviu de tema para uma exposição sobre a família organizada pela escola depois dessa produção, em agosto de 2017. Junto com os alunos, decidimos que o melhor recorte que poderíamos fazer a respeito do capítulo e que seria sucesso em uma exposição seriam as "receitas de família" – parte da composição do capítulo. A ideia, que partiu dos alunos, foi a de que alguns fizessem a receita de suas famílias e levassem para que os visitantes da exposição degustassem. Eles também organizaram uma "árvore" com as fotos dos familiares e fizeram cartazes com os mapas das origens das famílias.

Figura 8. Família na escola: exposição "receitas de família"



Fonte: A autora.

Sobre o trabalho com a escrita, durante a digitação desse capítulo, trabalhei com os alunos a importância de situar o leitor quanto ao tempo e ao espaço das narrativas. Para isso, analisamos trechos do livro *O menino do espelho*, de Fernando Sabino, e *Antes que o tempo apague*, de Rostand Paraíso. Também conversamos sobre a im-

portância da comparação quando relatamos as histórias dos mais velhos. Para essa reflexão, lemos o texto “O lavrador de pedras”, de Manoel de Barros.

Também nesse momento, achei oportuno trabalhar acentuação gráfica, pois percebi que os alunos não acentuavam seus textos, mesmo aqueles que apresentavam melhor proficiência escritora. O ensino da língua deve se preocupar com a inserção social das práticas de leitura e escrita, numa abordagem dialógica da linguagem, a qual acredita que os sujeitos agem sobre o interlocutor por meio dela (ROJO; MOURA, 2012). Nesse sentido, o texto é o próprio lugar de interação e os interlocutores são ativos, constroem e são construídos por essa interação, e o trabalho com as regras de acentuação se justificou pelas necessidades comunicativas dessa prática viva.

CAPÍTULO 5: *MINHA FAMÍLIA*

Comecei a aula com um relato a respeito da minha família (membros, histórias, travessuras entre irmãos) e deixei os alunos participarem, contando também as histórias de seus familiares. O pensamento filosófico de Bakhtin focaliza a noção do outro e de sua importância para a reflexão sobre a linguagem, trazendo a interação entre sujeitos como mote centralizador de suas teorias. Para Bakhtin, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem. O dito só passa a ter sentido no processo enunciativo, que se dá na interação entre os sujeitos, entre seus discursos. O discurso, nessa perspectiva, sendo considerado como a língua viva, em ação, desconsidera o caráter individual dessa ação, já que a linguagem em funcionamento pressupõe pelo menos um outro além do eu. Portanto, a real natureza da língua está nas relações sociais estabelecidas pelas interações verbais. Assim, a questão do diálogo não é apenas definidora da constituição da linguagem, mas também do ser humano, pois a existência do outro é fundamental para a construção do um. Isto é, o homem não existe fora do diálogo, fora da interação com o outro – outro sujeito, outro discurso (BAKHTIN, 2006).

Explorar as interações em sala de aula e a troca de histórias possibilita que os sujeitos se construam. E relacionar as vivências familiares com a construção da identidade dos sujeitos colabora para a percepção de si e do outro como seres únicos. Não há como olharmos para o discurso apenas pelo ponto de vista único e individual, tampouco apenas pelo social. A dialogia pressupõe considerarmos os dois pontos.

> Portanto, pensar em linguagem na concepção bakhtiniana é refletir sobre a influência de um sujeito sobre o outro, de um discurso sobre o outro, de vozes que reverberam de cada enunciado, enfim, a natureza interacional. De igual maneira, no trabalho com o texto na escola, há de se olhar para os discursos que emanam dos textos, levando os alunos a entenderem que a construção de significados se dá em um processo dialógico e pode extrapolar o dito pelo autor, já que dessa materialidade trazemos referências e fazemos outras, estabelecendo constantes diálogos e cotejos (ZANDONADI, 2019, p. 55).

Depois da contação de histórias, os alunos escreveram o texto e desenharam uma árvore genealógica para ilustrar.

Figura 9. Ilustração do livro de um aluno



Fonte: A autora.

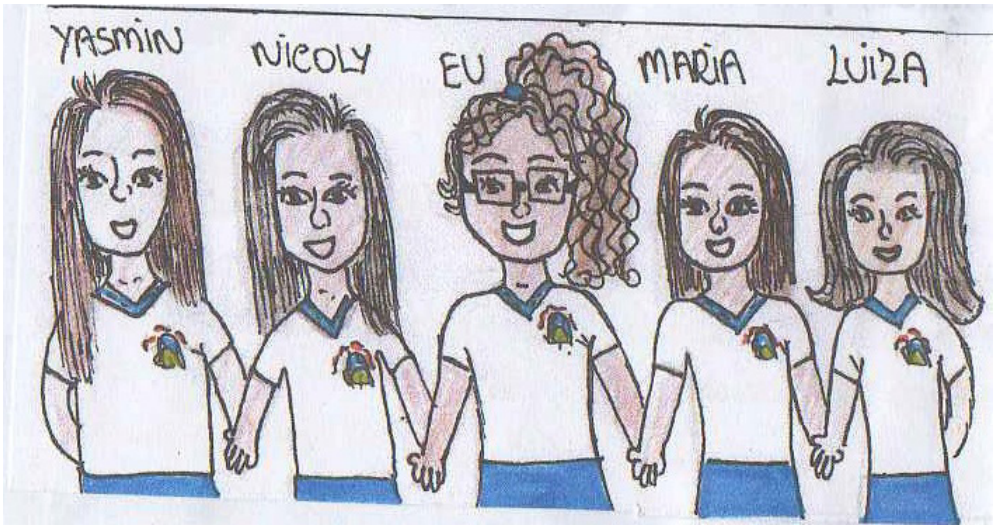
CAPÍTULO 6: *MINHA ESCOLA*

Para a construção desse capítulo, comecei com a reflexão: *o que a escola nos lembra?*. Conversamos sobre aspectos positivos e negativos da escola, o que seria a escola ideal, em que a escola precisa melhorar, o que podemos fazer para melhorá-la, e deixei que os alunos levantassem questões pertinentes a eles.

Em seguida, saímos da sala de aula e fizemos um passeio pelas dependências da escola. O intuito foi fazer com que observassem os espaços e usassem a descrição como recurso para esse texto. Também aproveitamos para conversar com trabalhadores da escola: merenda, direção, secretaria. Queria que entendessem que muitos estavam ali para deixar aquele espaço o melhor possível para eles.

Também estimulei os alunos a se lembrarem de momentos marcantes em suas trajetórias escolares: uma professora especial, um aprendizado significativo, uma prova que deu medo, uma diretora brava, um amigo que permaneceu para além dos muros da escola. Também pedi uma pesquisa a respeito da Escola Sebastião Tavares.

Figura 10. Ilustração do livro de um aluno



Fonte: A autora.

CAPÍTULO 7: *A HISTÓRIA E EU*

O intuito desse capítulo foi o de levar os alunos a se entenderem como seres históricos, cujos saberes e experiências estão em diálogo com os acontecimentos do entorno, e que a história do Brasil e do mundo não está apenas nos livros de história, ela faz parte também de quem somos.

Comecei passando o filme *Forrest Gump: o contador de histórias*, cuja personagem relata suas memórias relacionando-as à história dos EUA. Propus o mesmo aos alunos. Para isso, contei com a parceria do professor de História, que ajudou os alunos na busca por esses fatos e na compreensão de como eles influenciam nossa percepção de nós mesmos. Para complementar as aulas de História, o professor pediu para que eles fizessem um levantamento na internet de fatos ocorridos durante suas trajetórias de vida. Com esse material, os alunos construíram uma linha do tempo dupla: de um lado os fatos históricos do Brasil e do mundo; do outro, aspectos marcantes de suas vidas.

Figura 11. Exposição para a feira cultural: grupo “a história e eu”



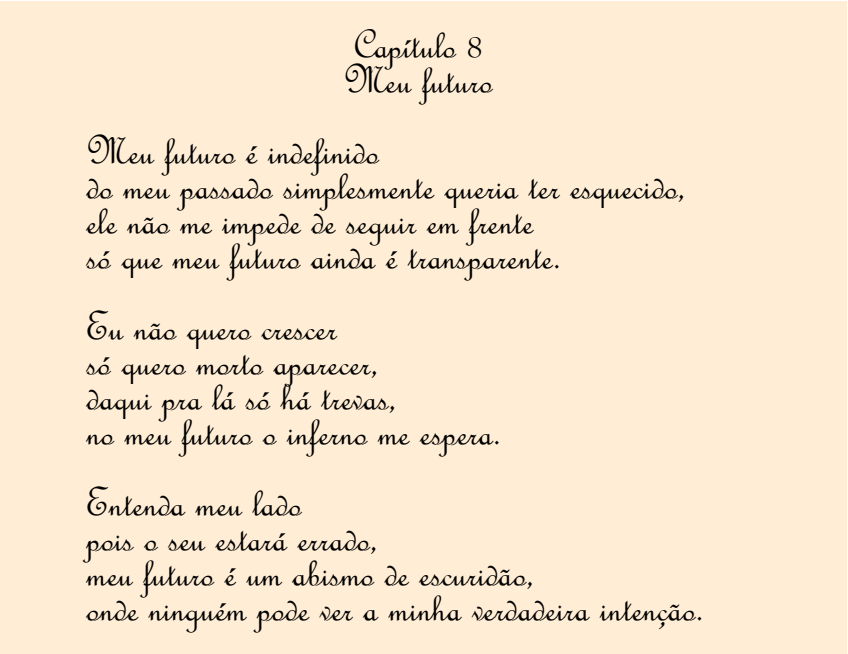
Fonte: A autora.

Na aula de Língua Portuguesa, os alunos escolheram alguns desses fatos e criaram um texto, sempre relacionando suas vivências à história.

CAPÍTULO 8: *MEU FUTURO*

Para iniciar essa reflexão, pedi para os alunos se imaginarem 15 anos adiante e pensarem em como gostariam de estar em relação à profissão, à vida amorosa e aos familiares, onde estariam morando, com quem, enfim, o intuito foi o de debatermos sobre projetos de vida, desejos e sonhos. Como essa reflexão implicava maior subjetividade, propus que fizessem em forma de poema. Essa produção demandou algumas atividades para auxiliá-los em relação à estrutura do gênero.

Figura 12. Poema de um aluno



Capítulo 8
Meu futuro

Meu futuro é indefinido
do meu passado simplesmente queria ter esquecido,
ele não me impede de seguir em frente
só que meu futuro ainda é transparente.

Eu não quero crescer
só quero morto aparecer,
daqui pra lá só há trevas,
no meu futuro o inferno me espera.

Entenda meu lado
pois o seu estará errado,
meu futuro é um abismo de escuridão,
onde ninguém pode ver a minha verdadeira intenção.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

O poema que ilustra esse item é de um aluno que se destacou no projeto. Durante o período de correções, me emocionei especialmente com o seu livro. Estávamos em HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) quando a coordenadora da escola falou aos professores sobre as atuais condições de um de nossos alunos. Ele

estava fora de casa havia três dias, sem banho, sem comida, sem nada. Os pais haviam saído para usar drogas, trancaram a garagem onde moravam e levaram a chave. André não participava das aulas, embora fosse nítido para todos os professores a sua capacidade cognitiva. Ele era esperto. Das poucas vezes que interagia nas aulas, sempre oralmente, demonstrava maturidade na análise das questões. Ia bem nas avaliações, mas não fazia nada além disso. Às vezes dormia, baixava a cabeça e era um aluno de quem eu sempre "pegava no pé", pois me incomodava o desleixo com que ele tratava as atividades da aula. No dia desse comunicado da coordenadora, fui corrigir seu texto. Estava corrigindo os de outra sala, mas quis antecipar essa leitura. Esperava que ele tivesse entregado o que correspondia à sua postura nas aulas, algo que demonstrasse seu desinteresse e apatia: talvez alguns textos com poucas linhas. Surpreendi-me. Ele havia escrito muito bem sua triste história. E com qualidade literária! Outros alunos contaram histórias tristes, mas a de André emocionou a mim e a todos os professores que a leram. Nesse momento, senti o quão importante é sabermos as histórias de nossos alunos. Embora a escola não tenha ferramentas necessárias para resolver situações como a de André, precisa ter, no mínimo, empatia. Pensei também que o projeto não poderia morrer no dia da exposição final, que esses bons resultados poderiam servir para elevar a autoestima de alunos como ele. Conversei com a direção da escola e decidimos fazer uma premiação para os melhores livros. Foram doze premiações: cinco intituladas "escritor revelação" e sete "menções honrosas". A diretora da escola, apoiadora do projeto desde o início, financiou com verba da Associação de Pais e Mestres – APM livros para os cinco "escritores revelação". Marcamos o dia da apresentação e chamamos os pais. A avó de André foi. Nessa época ele já estava morando com ela. Foi emocionante. Ainda fizemos a apresentação de todos os livros para a comunidade no dia da "Feira cultural" da escola. Cada grupo de alunos ficou responsável por montar um painel a respeito de cada capítulo.

ARTE FINAL: REESCRITA, PREFÁCIO, DEDICATÓRIA, TÍTULO, CAPA, ILUSTRAÇÕES

Quando todos os capítulos foram finalizados, começamos um trabalho de lapidação dos textos. Propus trocas dos livros entre os alunos para que se ajudassem.

Os mais dedicados à escrita perceberam que o primeiro capítulo estava bem diferente do último e que houve grande evolução.

Em relação a isso, notei um avanço nas habilidades escritoras da maioria dos alunos, tanto no aprimoramento da linguagem, no sentido de demostrarem mais intimidade com o uso conotativo e com a escrita de estruturas frasais menos básicas, quanto na progressão temática, com narrativas que envolviam o leitor. Uma das alunas, quando pedi para que antes de me entregar lesse na íntegra seu livro e fizesse as últimas modificações, comentou que achara seu primeiro texto “parecendo de uma criancinha. Como eu escrevia mal, professora!”, disse. Esse comentário mostra como o trabalho intenso com a escrita colabora para a proficiência e para uma autopercepção do que se escreve. Essas revisões feitas pelos alunos em seus textos, tão caras às aulas de Língua Portuguesa, já demonstraram por si só uma compreensão de que as habilidades escritoras são aprimoradas na prática.

Além disso, outro ganho significativo com o projeto foi em relação à qualidade literária dos textos: avaliei a capacidade dos alunos de criar narrativas que atingissem a dimensão artística e que envolvessem o leitor. Um dos itens observados foi a ampliação do uso conotativo da linguagem, habilidade atingida por alguns alunos.

Depois da reescrita, os alunos ainda criaram o título, a dedicatória, um prefácio e considerações finais. Com o livro impresso, começaram o trabalho de elaboração das capas e ilustrações. Por fim, ainda expusemos todos os livros e fizemos uma mostra de cada capítulo na “Feira Cultural” da escola.

Figura 13. Produto final: os livros.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

ALGUMAS REFLEXÕES

Em toda sua obra literária e acadêmica, Paulo Freire (1998) defende uma educação que leve os alunos a serem sujeitos do seu aprendizado. Essa concepção vai de encontro à visão de educação que coloca o professor como centro das aulas e detentor de todo o saber debatido ali. Da mesma forma, a concepção bakhtiniana de linguagem rompe com algumas hierarquias ainda impostas pela constituição da escola, quais sejam, alunos enfileirados, professor à frente, seguindo um cronograma de conteúdos (im)posto pelas Secretarias de Educação, muitas vezes descontextualizados das necessidades daquele grupo e não permitindo a coautoria dos alunos na construção das aulas. Paulo Freire e Bakhtin entendem que os sujeitos não podem pensar uns pelos outros, mas sim uns com os outros. Freire (1998) também defendia uma educação dialógica quando afirmava que os sujeitos crescem na interação. Essa concepção, para o autor, é uma forma de respeitar os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Nossos alunos não chegam à escola desprovidos de conhecimentos. O que precisamos fazer é colaborar para que esse conhecimento entre em diálogo com os nossos, com o dos outros, com o dos livros. E as histórias de vida são um excelente recurso para instaurar esse diálogo e colocar os alunos como sujeitos do saber. Afinal, são eles que conhecem as próprias histórias, são eles que trarão os conteúdos para o diálogo. E, "para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo[...]" (GADOTTI, 1996, p. 86).

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, com todos e com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante comunicante; transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de conhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1998, p. 46).

Paulo Freire (2005) acredita que para os sujeitos deixarem de ser oprimidos, de serem coisas para serem sujeitos, precisam prolongar a consciência de si próprios. Essa consciência é adquirida conforme se relacionam com o mundo, conforme se posicionam e compreendem o que os circunda. Por isso Freire defendia que "não basta saber ler mecanicamente 'Eva viu a uva'. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 72). Vemos, portanto, a importância do embate de vozes sociais estar em destaque na escola e a potencialidade que o trabalho com as memórias pode ter nesse contexto, uma vez que refletir sobre as vivências é uma forma de entender todo seu entorno e o papel dele na construção da identidade de cada um.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (FREIRE, 1983. p. 43).

Quando nos aproximamos de um ensino de língua portuguesa calcado na concepção de dialogismo, defendida pelo Círculo de Bakhtin, na qual o ser humano e sua consciência se constituem na e pela interação verbal, em uma atitude responsiva aos já existentes enunciados, sendo esses vivos apenas quando no fluxo da comunicação, situada sócio, histórica e ideologicamente, entendemos que a interação e a percepção dos alunos enquanto sujeitos devem ser inerentes ao processo de ensino. Infelizmente, ainda percebemos na pedagogia curricular vista hoje nas escolas, em que conteúdos predefinidos numa linearidade a ser seguida são impostos aos docentes, uma visão monológica da linguagem, relacionada, também, a uma ideia de transmissão de uma cultura hegemônica, cristalizada, um modelo a ser seguido, como se a escola precisasse cumprir o papel de apagar as culturas vindas dos alunos e, no lugar

delas, devesse inserir outras, valorizadas, colaborando para a opressão dos sujeitos.

Contrária a essa lógica, acredito que os conteúdos devam aparecer quando necessários à prática que se propõe, como o uso das regras de acentuação, citado anteriormente. Eles devem servir à compreensão dos enunciados (e da vida), e não o contrário. Nessa experiência, pude atestar que, quando interessados, produzindo algo com sentido nquela realidade, os alunos acabam por adquirir habilidades conceituais, como os avanços na escrita, por exemplo.

Por fim, saliento que o trabalho com as memórias tem papel importante na reconstrução das experiências humanas, uma vez que auxilia os jovens a se formularem como narradores de suas vivências, ao mesmo tempo em que se empoderam de suas origens.

REFERÊNCIAS

As tristes histórias reais que inspiraram grandes contos infantis. **Observador**, Lisboa, 12 nov. 2015. Disponível em: https://observador.pt/2015/11/12/as-tristes-historias-reais-inspiraram-grandes-contos-infantis/. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Manoel de. **O lavrador de pedras**. In: Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**. São Paulo: Moderna, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

GATTAI, Zélia. **Anarquistas, graças a Deus**. São Paulo: Record, 1979.

PARAÍSO, Rostand. **Antes que o tempo apague**. Recife: Comunicarte, 1993.

PAULA, Luciane. de; FIGUEIREDO, Marina Heber de.; PAULA, Sandra Leite de. O Marxismo no e do Círculo de Bakhtin. In: STAFUZZA, Grenissa Bonvino (Org.). **Slovo – O Círculo de Bakhtin no contexto dos Estudos Discursivos**. Curitiba, PR: Appris, 2011, p. 79-98.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABINO, Fernando. **O menino do espelho**. São Paulo: Record, 1982.

ZANDONADI, Raquel Santos. **Leituras e escritas em Língua Portuguesa**: a *fanfiction* na sala de aula. 2019. 401 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, 2019. 2 v. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182067

CAPÍTULO 14
A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE UBERLÂNDIA: CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS, PESQUISAS E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

Maísa Gonçalves Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Raquel F. Gonçalves Machado
Universidade Federal de Uberlândia

Youry Souza Marques
Universidade Federal de Uberlândia

Wilma Pereira Santos Faria
Universidade Federal de Uberlândia

Fellipe André Diniz Prudente
Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

Ao considerar levantamentos realizados nos últimos dois anos, observa-se que a pesquisa no Brasil é realizada, principalmente, em instituições públicas de ensi-

no superior, concentrando-se a maior parte das produções científicas em programas de pós-graduação. Atentos às relações de troca e construção coletiva realizadas entre os diferentes sujeitos das universidades e dos Colégios de Aplicação (CAp), identificamos oportunidades para a realização de pesquisas nesses espaços de maneira potencializada.

As atividades propostas pelos CAp ampliam o acesso à ciência e à produção do conhecimento científico, auxiliando os alunos da Educação Básica (EB) e da graduação, e também os professores envolvidos com a realização de trabalhos de Iniciação Científica (IC).

As propostas de incentivo à formação do aluno pesquisador se apoiam, em geral, numa crítica que se tem feito à escola tradicional, que é a de estar se limitando a formar alunos para dominar determinados conteúdos para saber pensar, refletir, propor soluções para problemas, trabalhar e cooperar uns com os outros.

A IC caracteriza-se como uma atividade em que os estudantes iniciam o trabalho recorrendo a técnicas e métodos científicos orientados por um pesquisador, possibilitando sua formação inicial. Quando se refere ao trabalho do(a) educador(a) com a IC, o desafio intensifica-se caso esses indivíduos não participem de um grupo ou núcleo de pesquisa, visto que essa participação enriquece a fundamentação e favorece trocas nos momentos de organizar, sistematizar, gerenciar, mobilizar, planejar e formar a pesquisa.

Este trabalho relata como eram realizadas as pesquisas no CAp até 2011, além de divulgar a experiência de criação, registro e gestão do grupo de pesquisa, relatando os aspectos históricos, administrativos e práticos do funcionamento do Grupo de Estudos, Pesquisas e Inovações Tecnológicas (Gepit), de modo a divulgar e multiplicar ações como esta, além de fornecer suporte aos interessados em trabalhar com IC na EB.

Participam desse grupo alunos da EB; orientadores, os quais são professores atuantes na EB; graduandos no processo inicial de formação na UFU; e monitores que acompanham e auxiliam o processo de realização da pesquisa, preparando-se para serem futuros orientadores.

Com o propósito de ilustrar a significância da participação nesse grupo serão apresentados depoimentos de atuais integrantes e também daqueles que já tiveram

participação nele, referendando a potencialidade de criação e organização de grupos de pesquisa na EB.

Observa-se que os envolvidos com a IC têm a oportunidade de desenvolver conhecimentos correlacionados a diferentes áreas do saber, pois o problema investigado não se encontra apenas em um conteúdo escolar específico, possibilitando, assim, que a formação dos alunos nesse espaço possa ser mais ampla e significativa, enriquecida pela participação em diferentes eventos científicos que possibilitam a divulgação das pesquisas realizadas.

As reflexões e as discussões entre os orientadores sobre as pesquisas e as dificuldades dos alunos pesquisadores mobilizam a elaboração de minicursos que favorecem a formação desses estudantes, refletindo sobre os impactos da produção desses saberes no desenvolvimento humano e na sociedade, o que se aproxima das pesquisas acadêmicas realizadas no ensino superior.

ORIGEM DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESEBA

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba) é uma instituição de ensino que atende discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EF). O EF oferece a modalidade regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta com a formação profissional em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Ela se configura como uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), designada assim pelo Conselho Universitário.

Historicamente, a Eseba foi criada com a função de atender aos filhos dos funcionários da antiga Universidade de Uberlândia (UnU), que foi federalizada em 1978, surgindo assim a UFU. Em 1988, essa instituição deixou de ser uma “escola benefício” para se tornar uma escola pública federal.

Desde sua origem, a Eseba apresenta aspectos relacionados com as condições de trabalho que a diferenciam quando comparada com a realidade das demais escolas públicas de Uberlândia e região. Esse espaço é considerado um CAp pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Regulamentado pelo MEC por meio da portaria 959 de 27/9/2013, destacamos o artigo 2º:

> Consideram-se colégios de aplicação as unidades de Educação Básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (BRASIL, MEC, 2013, p. 3).

Desse modo, o espaço escolar passa a ser organizado objetivando estimular e promover o intercâmbio entre os diversos campos de conhecimento, sem perder de vista as especificidades inerentes a cada um deles, organizando o ensino de forma a concretizar não só o planejamento, mas a viabilização de práticas educacionais que possibilitem aos discentes construir conhecimentos e expressar-se de forma crítica, não segmentada, ampliando sua visão de mundo e seu papel na sociedade.

A Eseba organiza a educação fundamentada no princípio da formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, por meio de metodologias diferenciadas. Para a formação desse cidadão, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, faz-se necessário o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais.

Nessa perspectiva, foi organizada uma comissão de IC propondo a implementação do Programa de Iniciação Científica Discente (PICD), constituído como um projeto institucional responsável por envolver toda a escola, considerando a utilização de todos os recursos humanos e físicos, configurando-se como um instrumento capaz de introduzir os alunos da EB em atividades científicas.

A primeira versão do PICD ocorreu no ano de 2005, quando foi aprovada sua institucionalização na Eseba. A participação dos alunos no projeto atentava para uma configuração diferenciada. A proposta para alunos do 4º ao 9º ano indicava a integração de todos os estudantes pela escolha do tema, não se atendo ao ano de ensino destes, incentivando o diálogo e o respeito à diversidade. Esse princípio não foi proposto para os alunos da Alfabetização Inicial envolvidos com as pesquisas. O tema escolhido poderia ser diferente tanto para os anos de ensino quanto para as turmas, entretanto a organização delas se mantinha. O cronograma elaborado para o ano letivo, envolvendo diferentes atividades (encontros semanais, apresentações), era proposto e referendado para todos os alunos nos diferentes anos de ensino, do 1º ao 9º ano do EF, com participação de todos no evento de encerramento das atividades.

Inicialmente, os alunos do 4º ao 9º ano optavam por um tema, buscando formar grupos de, no máximo, 12 integrantes. Estes, que poderiam ser de anos de ensino diferentes, eram organizados segundo o orientador, o professor ou o técnico, tendo como critério de identificação as seis linhas de pesquisa relacionadas às diferentes áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As orientações ocorriam durante os encontros presenciais previamente agendados para o horário regular das aulas do turno dos alunos. Desse modo, o PICD fazia parte da grade horária do aluno. Nessa organização, priorizava-se o revezamento de dias e horários nos quais as aulas dos diferentes conteúdos seriam substituídas pelas reuniões de orientação. Durante o ano, eram agendados 25 encontros.

As atividades de pesquisa culminavam no Congresso de Iniciação Científica, onde os trabalhos eram apresentados em modelos de mostras científicas. O congresso ocorria em um sábado letivo já previsto em calendário, quando todos os trabalhos eram apresentados simultaneamente, sendo avaliados por um professor, monitor ou estagiário pré-selecionado. Além do certificado de apresentação, os relatórios finais poderiam ser publicados no site da escola nos anais do evento. Em 2011, foram apresentados 60 trabalhos.

Considerando o constante fluxo de professores substitutos; a reformulação do quantitativo de docentes e/ou técnicos da instituição realizada pela gestão governamental; a insatisfação de um percentual significativo de orientadores quanto ao modelo de organização do PICD; o aumento do número de orientandos, que passou de 7 para 12; e o desinteresse de alguns alunos, esses argumentos foram utilizados como uma justificativa para a suspensão do PICD para avaliação no âmbito da instituição.

Assim sendo, o projeto foi realizado de 2005 a 2011. No primeiro semestre do ano de 2012, a atividade foi listada para análise no Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA)[43], mas não ocorreu sua discussão e avaliação, encerrando-se assim

43 "O Conselho Pedagógico e Administrativo, tido como órgão máximo deliberativo, consultivo e normativo, é presidido pela direção da Escola e constituído por todos os docentes e técnicos administrativos da Eseba/UFU. Esse Conselho se reúne ordinária e extraordinariamente com a finalidade de "aprovar o plano de trabalho escolar, solucionar problemas ligados à educação e deliberar, ao nível da Escola, e tratar de assuntos não previstos em lei e que independem da aprovação superior" (UFU, ESEBA, 1981, p. 11). Atualmente o Conselho foi alterado, sendo composto pelos coordenadores de cada área de conhecimento, por representantes dos técnicos administrativos e por todos os membros da direção.

o PICD na Eseba e o seu modelo de IC. A finalização do PICD acabou por gerar inquietação de uma parte dos alunos, que tinha intenção de continuar suas investigações, e de outros, que tinham interesse em novos assuntos.

No ano de 2013, na Eseba, foi divulgado o edital da 1ª Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (1ª Febrat). O evento foi destinado aos CAp e também aos Institutos Federais. Na inscrição para a Febrat, só era possível fazer o registro de dois alunos por trabalho. Desse modo, foram selecionados os alunos dentre os integrantes do grupo original (PICD), considerando seu empenho no desenvolvimento da atividade.

Na oportunidade, três professores se dispuseram a representar a escola e a participar desse evento, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. Os professores de Educação Física (TI) e de Filosofia (RO), que realizavam um trabalho em parceria, selecionaram seus alunos e fizeram a inscrição na Febrat. Já a professora de Matemática (MA) selecionou dois trabalhos, com dois alunos cada, e eles retomaram as suas atividades de pesquisa durante quatro meses antes da realização da feira, preparando o grupo de alunos e também reelaborando os registros das pesquisas, desenvolvidas em 2008 e 2009, preparando-os para um evento nacional.

Destaca-se que os envolvidos com o surgimento, o funcionamento e as entrevistas nessa publicação tiveram seus nomes substituídos por códigos com o propósito de garantir anonimato por questões éticas.

Devido à organização, ao interesse dos alunos e à parceria com três graduandos – dois deles (AL e NA) faziam pesquisas com a professora (MA), e o outro (VI) era estagiário –, o grupo mostrou-se favorável à continuidade das atividades de pesquisa, iniciando suas atividades no ano de 2014.

Os quatro profissionais (AL, NA, VI e MA) buscaram experiências de outros modelos de orientação, fazendo um estudo sobre a pesquisa na/para a EB. Esse grupo de profissionais foi identificado como orientadores, independentemente da conclusão ou não da graduação, pois, no modelo definido, todos teriam um trabalho direto com os alunos.

Por intermédio dos resultados desse estudo e considerando as observações e experiências realizadas, concluiu-se que o contato dos alunos com a “pesquisa” dar-

-se-ia por meio de trabalhos em que o professor ofereceria um tema para que os alunos “pesquisassem”. Isso gerou a primeira divergência, pois diferenciou-se o que se compreendia como trabalhos escolares, investigações e pesquisas, destacando-se o rigor e a confiabilidade das informações que deveriam ser apresentadas em cada uma das diferentes atividades. Observou-se que um dos problemas era quanto à consulta em sites não confiáveis, dentre eles, destacou-se a Wikipedia, uma das fontes mais consultadas. Sendo assim, delimitou-se que as consultas seriam realizadas em sites oficiais (.gov, .org) e também no Google Acadêmico, devido à confiabilidade das fontes. Também se limitaram como materiais de acesso as mídias de grande circulação, além dos livros, sendo eles didáticos ou não.

O grupo de orientadores buscou formação por meio de cursos disponíveis apenas on-line. Dentre eles, destacaram-se os oferecidos pela UFMG e pela USP, que possibilitaram a elaboração de um “modelo” de orientação embasado no método científico. Modelo de pesquisa esse que pressupõe um trabalho dinâmico e interdisciplinar em que os alunos são os autores, ou seja, participam ativamente, levantando as hipóteses, as fontes de pesquisa, problematizando, elaborando os objetivos, utilizando diferentes estratégias de pesquisa, registrando as descobertas, socializando os resultados e avaliando o percurso. Para isso, a atuação do orientador nesse processo é fundamental, pois ele tem o papel de instigar, orientar e principalmente de envolver os alunos em todas as etapas.

Na EB, a metodologia científica não visa apenas o conteúdo trabalhado no projeto, mas ensinar as estratégias de pesquisa para que o aluno busque novos conhecimentos (IZQUIERDO; SANMARTÍ; ESPINET, 2009). Segundo Demo (2011), um dos instrumentos essenciais da investigação é a criação, e nisso está o seu valor educativo, para além da descoberta científica. Ela “introduz a face metodológica e teórica da produção do conhecimento, constituindo-se em expediente formativo por excelência, porque cultiva a autonomia e o saber pensar crítico e criativo” (DEMO, 2014, p. 18).

Partindo desse pressuposto, consideramos que as atividades de pesquisa possuem melhores resultados quando são estruturadas segundo uma determinada organização. Nesse sentido, essa organização do trabalho propõe algumas etapas que envolvem “uma verdade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo” (HERNÁNDEZ, 2007, p.

184). As atividades são executadas seguindo as seguintes etapas: definição do tema; justificativa para o tema escolhido; construção dos objetivos do trabalho; elaboração da problematização; levantamento das hipóteses; cronograma das ações; listagem de diferentes fontes de pesquisa que poderão ser utilizadas; exploração do material coletado; confrontação das hipóteses com os dados da pesquisa; socialização dos resultados, culminância do projeto e sua avaliação, considerando seu impacto na sociedade; e a apresentação em eventos científicos. Em todos esses momentos a escrita do texto e a elaboração de materiais estão presentes, sendo as ações da pesquisa direcionadas à sociedade, contribuindo assim na formação e no desenvolvimento de diferentes sujeitos que, a partir dessas informações, poderão ter ações mais conscientes e críticas.

Considerando que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 2003, p. 30), elaboraram-se os princípios da realização de pesquisa com base na reflexão sobre a relação investigação-ensino-educação desse grupo de orientadores. Ressalta-se o termo investigação, por considerá-lo mais apropriado para abarcar o sentido dessa atividade na EB.

No ano de 2014, as atividades foram realizadas pelos orientadores (AL, VI, MA e NA) e por dois grupos, com os alunos GR e GT, e MT e PP. Como a atividade não era regulamentada no CAp, o registro foi feito apenas por meio de declaração simples. Todos os envolvidos tinham dificuldade de justificar as horas dedicadas à pesquisa, levando-se em conta que as atividades não eram referendadas pelo Conselho Pedagógico e Administrativo.

Considerando a organização escolar e administrativa, para que o Gepit fosse criado e passasse a ser considerado uma atividade institucional, foi feita uma requisição de registro do grupo protocolada na secretaria da direção. O ponto de pauta foi debatido e apreciado em três reuniões do CPA da Eseba no ano de 2014. Após análise de parecer elaborado, a atividade passou a ter registro dentro da unidade.

O Regimento do Gepit, com as normas de funcionamento do grupo tendo por fundamento o objetivo geral de realizar pesquisas e investigar soluções para problemas socioambientais considerando medidas sustentáveis, definiu o eixo (Sustenta-

bilidade)[44] que orientaria as pesquisas do grupo. O regimento foi elaborado por dois professores (MA e VA) e por um bolsista (VI) do Programa de Bolsas de Graduação (PBG) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), juntamente com seis alunos (GR, GT, CA, MA, MT e PP). Com a aprovação e institucionalização do Gepit, passaram a ser ofertadas duas disciplinas optativas, possibilitando uma formação relacionada ao método científico, às questões metodológicas e a aspectos práticos da realização de uma pesquisa. Os conteúdos optativos são oferecidos em horário de retorno, como forma de enriquecer o currículo escolar dos estudantes matriculados do 4º ao 9º ano do EF. No início de cada ano letivo, os professores das áreas de conhecimento divulgam os conteúdos e projetos de ensino que são oferecidos. Os interessados devem procurá-los para fazer sua inscrição.

No Gepit, a demanda supera a oferta de vagas desde sua criação. Sendo assim, estipulou-se como forma de ingresso a aprovação em Processo Seletivo Simplificado (PSS), em que os alunos são avaliados quanto à produção escrita e à capacidade de apresentação de uma proposta de pesquisa fundamentada no eixo sustentabilidade.

As disciplinas estão estruturadas de acordo com os fundamentos éticos, políticos e pedagógicos da comunidade escolar da Eseba, atendendo às questões de valores, às diretrizes do currículo, que objetivam uma educação humanitária para a formação de sujeitos autônomos e críticos. As ementas das disciplinas foram estruturadas considerando os princípios estabelecidos na reestruturação curricular que vem sendo realizada na Eseba por meio das modificações feitas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Desse modo, a partir de 2014, as atividades do Gepit passaram a compor o currículo do aluno, com registro no histórico escolar. No ano de 2016, o grupo passou a ser reconhecido também como atividade de extensão, contando com a participação de quatro alunos de uma instituição estadual integrando os grupos de pesquisa com alunos da Eseba. Em 2017, os pesquisadores da EB que participam do Gepit foram reconhecidos como pesquisadores da UFU por meio do registro no Programa de Inicia-

44 Sustentabilidade: termo usado para definir ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais dos seres humanos sem comprometer o futuro das próximas gerações. Ou seja, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma inteligente para que eles se mantenham no futuro. Seguindo esses parâmetros, a humanidade pode garantir o desenvolvimento sustentável (DIAS apud SILVA, 2018, p. 13).

ção Científica Voluntária (Pivic), que possibilita acesso aos diferentes espaços físicos da universidade, ampliando a possibilidade de parceria entre diferentes unidades de ensino, sendo eles da graduação e pós-graduação.

Figura 1: Evolução da logo do Grupo Gepit



Esquerda: logo do grupo Gepit de 2014-2016. Direita: logo criada em 2017.
Fonte: Acervo dos autores.

Recentemente, em 2019, o grupo contava com 95 pessoas, envolvidas direta e indiretamente com registro de atividade de ensino, pesquisa e extensão. São 20 trabalhos registrados[45], desenvolvidos por alunos do 4º ano do EF ao 3º ano do Ensino Médio (EM). Participam também orientadores e coorientadores de diferentes áreas do conhecimento e um grupo de 12 alunos de graduação "extensionistas" que colaboram com o desenvolvimento das atividades do grupo.

As reuniões ocorrem semanalmente, com duração aproximada de três horas e meia. Cada orientador coordena um ou mais projetos de pesquisa, em que participam duplas ou trios de alunos. Essa organização leva em consideração a proximidade do nível de ensino e a aptidão do orientador quanto ao tema e/ou o interesse dos alunos para a constituição dos trios ou duplas. Destaca-se que no período anterior ao registro do projeto no Pivic há flexibilidade para solicitar a modificação de tema ou de parceiros de pesquisa.

45 Buscando por Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovações Tecnológicas ou @grupodepesquisagepit é possível identificar diferentes informações sobre o grupo, além de pesquisas desenvolvidas pelos seus integrantes.

Os encontros acontecem no turno da tarde, em um espaço conquistado para as reuniões onde ocorrem as atividades de pesquisa, as discussões do referencial e a construção do texto, assim como a organização de materiais, testes, análises, maquetes e protótipos segundo as proposições do orientador, conforme o cronograma de pesquisa.

Figuras 2: Imagem do espaço conquistado para as reuniões do Grupo Gepit



Fonte: Acervo dos autores.

Em cada encontro há um intervalo reservado para o lanche coletivo organizado por escala, que possibilita a socialização entre os integrantes do grupo.

Figuras 3 e 4: Momentos do lanche coletivo no espaço conquistado para as reuniões do grupo Gepit





Fonte: Acervo dos autores.

Apesar de poder contar com o espaço acima ilustrado, em razão de suas limitações, é necessária a utilização de outros locais da instituição para a realização dos encontros, o que, em contrapartida, favorece o diálogo entre os pesquisadores. Apresentamos registros de alguns desses encontros:

Figuras 5, 6 e 7: Momentos de reuniões do Gepit no Laboratório de Ensino Aprendizagem de Matemática







Fonte: Acervo dos autores.

No início do ano, os orientadores definem os eventos locais, regionais e/ou nacionais de que participarão e elaboram um calendário com as datas de submissão e realização das Feiras de Iniciação Científica. Esse recurso é utilizado na elaboração do cronograma da pesquisa, que define os registros e produções acadêmicas de resumos e artigos da pesquisa, sendo estes uma das exigências dos eventos.

Antes de realizar a inscrição em um evento, os textos são revisados de forma coletiva pelos orientadores. Destaca-se a importância dessa ação, considerando o compartilhamento de experiências, conhecimentos sobre os projetos e aspectos técnicos da pesquisa, contribuindo com a formação dos sujeitos envolvidos.

O Gepit atende as normativas de realizações de pesquisas, tendo número de registro em comitê de ética. O grupo é afiliado a associações e instituições de apoio à pesquisa, além de fundações de fomento.

O aluno, ao ingressar no grupo, recebe Termo de Autorização de Uso de Imagem, Termo de Participação no Grupo, Termo de Direitos Autorais e Intelectuais, documentos os quais são assinados pelos estudantes e responsáveis, tornando-os cientes das normas do Gepit. No decorrer do ano, cada evento solicita algumas autorizações, que são requisitos para a participação do pesquisador menor de idade. No caso da Autorização de Viagem e Hospedagem, é exigência a autenticidade de assinatura com reconhecimento em cartório.

Por meio da reflexão e das experiências dos orientadores, concluiu-se a necessidade de organização de minicursos[46] com o objetivo de formar os pesquisadores da EB. Neles, além de se trabalhar com o tema da Semana de Ciência e Tecnologia, que orienta os eventos científicos do ano, são trabalhados também aspectos técnicos e elementares no desenvolvimento da pesquisa, como método científico, metodologia de pesquisa, método de amostragem, dentre outros. Destacam-se também tópicos específicos do próprio Gepit, considerando o eixo norteador dos projetos – a sustentabilidade.

Comtemplando o regimento do Gepit, ao final do ano ocorre a avaliação do desenvolvimento dos projetos e do envolvimento dos orientandos na realização destes, fornecendo suporte para a avaliação individual dos alunos pesquisadores e definindo pela continuidade ou não no grupo.

EVENTOS E DIVULGAÇÃO DE PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO GEPIT

Os eventos científicos de que geralmente o Gepit participa mantêm regime anual com objetivos bem estabelecidos, como promover, motivar e contribuir para o progresso da pesquisa e da IC em todos os níveis educacionais; incentivar crianças,

46 A periodicidade dos minicursos é diversificada; um minicurso pode ocorrer durante todo o semestre, contemplando tópicos de estudos referentes a conteúdos importantes e ao desenvolvimento das pesquisas, explorando, por exemplo, conceitos de física, química ou biologia que não estejam contemplados pelas disciplinas do Ensino Fundamental. Existem ainda minicursos que ocorrem em períodos menores, mensalmente, que contemplam os conhecimentos básicos para a realização de uma pesquisa, como método científico, metodologia de pesquisa, método de amostragem, orientações para evitar plágio, dentre outros.

adolescentes, jovens e adultos para a autonomia; oportunizar um contato próximo entre estudantes e professores da EB com a universidade, permitindo parcerias, colaborações e ações conjuntas para o desenvolvimento da educação científica em ambos os espaços; possibilitar a interdisciplinaridade e a transversalidade de conhecimentos técnico-culturais; além de valorizar, oferecer suporte e estimular estudantes com habilidades e/ou interesse em ciência, tecnologia e inovação.

Dentre os eventos aos quais são submetidos trabalhos do Gepit, destacam-se a Feira Brasileira de Iniciação Científica (Febic), em Jaraguá do Sul (SC); a Feira Mineira de Iniciação Científica (Femic), em Mateus Leme (MG); a Febrat, em Belo Horizonte (MG); e Ciência Viva, em Uberlândia (MG).

Figuras 8 e 9: Participação dos pesquisadores do Gepit em eventos científicos



Fonte: Acervo dos autores.

A reflexão de Arboit, Bufrem e Moreiro-González (2011) nos ajuda a compreender um pouco mais os eventos científicos. Segundo eles,

> Os eventos científicos são considerados meios mais informais e, com efeito, mais ágeis na transmissão e troca do conhecimento científico. Diferentemente dos meios convencionais de comunicação, tais como livros e periódicos, grande parte da informação é transferida oralmente, estimulando o debate instantâneo dos especialistas interessados no tema. No entanto, antes de se tornarem públicos os trabalhos submetidos ao evento passam por avaliação rigorosa do comitê científico, comumente constituído por especialistas do campo. Esse processo de avaliação é similar ao dos artigos de periódicos, apesar da publicação em periódicos científicos ser, em geral, mais valorizada. Os eventos permitem também o contato informal entre os

> pesquisadores que atuam na mesma área do conhecimento. Assim, congregam pessoas com interesse comum, estimulam a troca e compartilhamento de conhecimento e a criação de novas parcerias ou grupos, uma vez que a troca de informações e conhecimento se dá de forma mais dinâmica do que os outros meios de comunicação científica, apesar do seu caráter menos formal (ARBOIT; BUFREM; MOREIRO-GONZÁLEZ, 2011, p. 217).

Nota-se que a citação acima estabelece um paralelo entre os canais de comunicação formais e informais. Para tanto, menciona a agilidade na transmissão de informações proporcionadas que se dá na concretização dos eventos científicos, que possuem sua importância, uma vez que permitem um amadurecimento contínuo por meio de debates sobre ciência.

Assim, outro ponto importante é saber que esses eventos possuem diferentes modalidades, por exemplo: congresso, simpósio, colóquio, feiras científicas (FC), seminários, o que pode gerar certa dúvida sobre qual é o tipo de atividade científica ou até mesmo sobre o que ocorre, em termos práticos, nesses espaços.

Tendo em vista a IC na EB, o evento científico mais voltado para esse nível educacional são as FC. Fazendo um rápido recorte histórico, elas se tornaram muito populares na década de 1990, um legado que desde 1960 vem acontecendo e ganhando força no Brasil e na América Latina como local oportuno para que estudantes apresentem suas produções (BRASIL, 2006). Em alguns eventos, as FC são denominadas mostras (MEC, 2006), e destinam-se à apresentação de projetos de pesquisa elaborados pelos estudantes a partir da escolha e delimitação de uma determinada temática. Sob orientação de um professor, o grupo define objetivos e metodologias na tentativa de resolver uma questão problema, a depender do tipo de investigação. Nesse movimento, faz-se necessário um bom planejamento para que todo o processo de sistematização vivenciado seja comunicado ao público-alvo de maneira clara.

Assim, podemos agora compreender melhor a IC, que busca “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado” (CNPQ, 2019).

Acredita-se, dentro desse contexto, que as FC, além de despertarem vocação científica e de incentivarem talentos potenciais, coloca os pesquisadores que ainda estão na EB em uma posição não mais passiva no processo de aprendizagem ao dar visibilidade a eles e torná-los os maestros do seu próprio conhecimento, caracterizando um movimento pedagógico que contribui para a formação cidadã desses estudantes. É válido analisar que os ganhos também se direcionam aos orientadores com contribuições para sua formação docente por oportunizar relações escolares e pessoais que tornam a prática docente mais significativa.

Assim, para aquele que pretende experimentar o ambiente de uma FC, apresentando trabalho como estudante pesquisador(a), orientador(a) ou apenas como visitante, apresentamos a seguir algumas características que podem facilitar o entendimento da dinâmica nesses eventos.

Já foi destacado que existem particularidades e o quadro seguinte ajuda a perceber outra dimensão: as categorias em que os trabalhos geralmente são inscritos.

Quadro 1: Possíveis divisões de categorias em Feiras de Ciências

CATEGORIA I	CATEGORIA II	CATEGORIA III	CATEGORIA IV
Educação infantil/ Ensino Fundamental anos iniciais – 1º ao 5º	Ensino Fundamental anos finais – 6º ao 9º	Ensino Médio – 1º ao 3º	Outros – Ensino Médio e Profissionalizante concomitante ou Pós-Médio; estudantes de Ensino Técnico Subsequente; EJA; Graduação; Pós-Graduação.

Fonte: Autores.

Cada evento utiliza as diferentes categorias de forma a agrupar os trabalhos que concorrem no mesmo grupo. Considerando as avaliações, os trabalhos são ranqueados e premiados. Os destaques recebem credenciais para outros eventos. Essas são formas de incentivar os estudantes, principalmente os da EB, a continuar no caminho da pesquisa científica, bem como de responder aos seus esforços individuais e/ou coletivos. Em alguns casos, os alunos que se destacam recebem Bolsa do Programa de Iniciação Científica Júnior (Pibic) do CNPq.

É válido destacar que a categorização dos integrantes, conforme o Quadro 1, pode se diferenciar segundo a organização dos eventos. O mesmo pode ocorrer com a categorização destes pelo porte, visto que, segundo a dimensão, podem ser

diferenciados em local – menor unidade, restrita a uma cidade, onde geralmente poucos trabalhos são expostos; regional – média unidade, várias cidades de um mesmo estado, com uma maior quantidade de trabalhos expostos; e nacional/internacional – maior unidade, contemplando várias cidades de estados diferentes, inclusive do exterior, com muitos trabalhos expostos.

Cabe dizer que essa divisão em relação ao porte dos eventos mostra didaticamente a abrangência destes, porém não é algo inflexível e excludente. Ou seja, do ponto de vista da equipe organizadora, podem ocorrer participações estrangeiras em atividades regionais ou locais.

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que na EB os trabalhos não abandonam os requisitos procedimentais de um fazer científico. Entretanto, cada pesquisador ou grupo de pesquisadores pode interferir e construir suas produções de tal forma que a inversão dessa estrutura não cause prejuízo da organização estabelecida. Os passos percorridos pelos pesquisadores garantirão reconhecimento pela comunidade à qual as produções se destinam, a apresentação dos trabalhos em eventos, assim como publicações em anais e revistas.

Outro fator importante é a trajetória percorrida para a produção dos textos no decorrer das pesquisas, visto que um dos elementos que distingue as FC é a necessidade de organização do diário de bordo. Seguindo um modelo internacional de pesquisa, é exigido dos envolvidos um caderno que registre e organize de maneira cronológica a maior quantidade de informações possíveis desde as primeiras reuniões até as etapas finais. Nesse sentido, o documento é analisado na busca por detalhes do andamento do processo de construção da pesquisa com imagens, fichas e outros dados que sejam uma forma alternativa para que aqueles que não conhecem o projeto possam ter outra visão do trabalho, inclusive avaliadores.

Por esse ponto, o exercício da escrita naturalmente demanda dos estudantes esforços que garantam o aprendizado, pois, segundo Cañate (2010),

> A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elabora-

> ção lógica e de reflexibilidade", de forma mais acabada do que na expressão oral (CAÑATE, 2010, p. 41-42).

Assim, todo o arcabouço elaborado de maneira sistematizada para o funcionamento da pesquisa contribui na formação dos estudantes, uma vez que o diário de bordo proporciona o registro do pensamento de maneira escrita. Vale salientar que esse documento é solicitado na forma física pelos eventos, talvez por uma característica cultural de construção, como o caderno citado anteriormente.

Entretanto, o Gepit produz seus manuscritos de maneira virtual. Dessa forma, são feitos diários em documentos digitados, os quais são apresentados em eventos por meio de computadores portáteis, tablets, smartphones ou qualquer outra tecnologia que substitua a necessidade de impressão.

Esse movimento contempla a temática geradora do grupo, a sustentabilidade; por conseguinte, seria contraditória a utilização de um material facultativo, uma vez que outras alternativas cumprem satisfatoriamente o mesmo requisito. Observa-se esse comportamento também na utilização de canudos e copos descartáveis; o impacto da não utilização supera as ações do próprio grupo, atingindo a família e a comunidade escolar.

Já o relatório do projeto é o documento que conterá todas as informações necessárias para dar suporte nos momentos de confecção de resumos, pois a elaboração destes é a primeira demanda ao se inscrever em eventos científicos. Cada evento difere quanto à exigência textual, de forma que podem ser solicitados resumos, trabalhos completos ou relatórios. Esses materiais são publicados nos anais do evento compondo o currículo do aluno, assim como o certificado de apresentação e participação nos minicursos. Pontua-se que os estudantes, ao participarem do Gepit, ganham destaque dentro e fora do meio escolar devido às suas experiências, **às** produções relacionadas **à** sua pesquisa, bem como **à** iniciação da construção de um currículo para uma sociedade que cada vez se torna mais competitiva.

Dessa forma, as informações contidas no site da Femic conseguem fazer uma síntese sobre o que é, assim como sobre o que se espera do relatório:

> O Relatório do Projeto é a exposição escrita na qual se descrevem fatos verificados mediante pesquisas, execução de experiências e também a reflexão a partir das questões identificadas. É geralmente acompanhado de documentos demonstrativos, tais como diagramas, tabelas, gráficos, estatísticas e outros. O Relatório do Projeto realizado pelo estudante deve conter todos os dados, desde a concepção e objetivos até os resultados finais do projeto, contendo a pesquisa bibliográfica utilizada no embasamento científico, descrição detalhada de todas as fases de realização, descrição detalhada dos resultados e conclusões sobre o projeto. Este documento deve ser redigido de forma detalhada, de modo que o leitor compreenda todo o processo criativo do projeto e da concepção, estudos realizados até os resultados e a conclusão (FEMIC, 2019).

Sob tal ótica, um novo desafio é iniciado por intermédio da possibilidade das submissões. Podemos perceber que em todo momento da pesquisa a escrita se estabelece como forma de comunicação no registro de informações, mais uma vez dando protagonismo aos estudantes por eles serem os produtores de textos dentro de um padrão de organização.

Calkins (1983) reitera esse pensamento ao afirmar que

> [...] escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizaram nossa existência (...). A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos (CALKINS, 1983, p. 15).

Portanto, o ato de escrever com sentido requer uma vivência social, histórica e cultural, que, quando mediada pelo orientador, é um estímulo para a produção no meio científico.

Outro fator importante é reconhecer que todos os processos, sejam de estudo, investigação e/ou produção, têm como pretensão a educação dos estudantes em bases científicas. Logo, as FC ganham novas proporções e sentidos no momento da comunicação das produções científicas, uma noção mais integrativa e menos pre-

conceituosa. É nesse sentido que se busca um modelo democrático de divulgação científica:

> Em outras palavras, acredito que o objetivo da divulgação científica não pode ser mais pensado em termos de transmissão do conhecimento científico dos especialistas para os leigos; ao contrário, seu objetivo deve ser trabalhar para que todos os membros da nossa sociedade passem a ter uma melhor compreensão, não só dos resultados da pesquisa científica, mas da própria natureza da atividade científica. A perspectiva mais distante, ainda que neste momento possa parecer utópica, é mudar a ciência de forma que ela possa finalmente diluir-se na democracia (LÉVY-LEBLOND, 2006, p.43).

Para Bueno (2010, p. 1), a prática da divulgação científica cumpre função ao democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica, que pode ser compreendida como o fornecimento de um conhecimento especializado, de maneira que a pessoa consiga fazer a interpretação dos fenômenos e resolver problemas que circundam sua realidade. De acordo com Caldas (2010), quando a sociedade tem acesso ao conhecimento por um viés reflexivo, mediante alfabetização científica, ela consegue compreender as relações de poder pelo grau de seletividade social que atravessa a prática científica, como explicado anteriormente de maneira implícita no caso das desigualdades e fragmentações sociais.

É possível perceber como os eventos científicos assumem um papel importante em termos comunicativos, visto que os estudantes, ao se apresentarem em diferentes modalidades, conseguem demonstrar sua criatividade, seu raciocínio lógico e sua capacidade de pesquisa para os avaliadores e para a comunidade em geral, o que, para Carmo e Prado (2005, p.131), ganha a configuração de uma ciência que é uma atividade social, e, portanto, necessita ser divulgada, debatida e pensada.

REFLETINDO SOBRE AS AÇÕES DE ORIENTADORES E ORIENTANDOS NO GEPIT

Considerando os diferentes aspectos abordados anteriormente, relativos ao percurso do Gepit, deduzimos a importância de dialogar com alguns orientadores e orientandos do grupo de pesquisa.

Neses diálogos, pretendíamos saber sobre as experiências vivenciadas; sobre como ou por que os alunos se sentiram instigados a participar do processo, seja pela ação de orientar ou pela realização da pesquisa efetivamente; sobre o que se constituiu como um desafio significativo para eles; e sobre como enfrentaram esses desafios e conseguiram superá-los. O objetivo foi conhecer o que eles referendavam como suas conquistas pessoais e/ou profissionais por terem se envolvido com a pesquisa, e, principalmente, perceber quais seriam alguns dos argumentos que os orientadores e orientandos apresentariam a outros estudantes ou profissionais para incentivá-los a se envolverem com a pesquisa na EB.

Pelo relato de RM (orientador) e VI (orientador), identificou-se que o envolvimento com a orientação de pesquisas ocorre predominantemente por indicação de professores ou colegas envolvidos:

> As atividades tiveram início enquanto estagiário, quando ainda era estudante da graduação em Matemática, apenas acompanhando, vendo como as atividades aconteciam junto à professora MA, para só depois assumir a orientação de um grupo. O primeiro e maior desafio foi me constituir enquanto orientador dos estudantes [...]. Saber sobre o conteúdo para poder explicar, tive muita ajuda dos outros orientadores. Atualmente o desafio é conciliar o horário de trabalho com o das reuniões de orientação (RM).

> O maior desafio, enquanto orientador, primeiro enquanto estagiário foi ser convidado para orientar o projeto, até então só era orientando. Assumir a responsabilidade de estar à frente de um projeto, auxiliar os alunos a organizar as ideias, a colocar no papel o que iam fazer, a testar o que era possível ou que não era. A dificuldade na parte teórica, porque os orientandos só queriam fazer a maquete, ver o negócio funcionando. Incentivar a não de-

> sistir porque tinham muita dificuldade na parte do texto com rigor científico, é complicado ensinar alguém a escrever um artigo tão cedo, meninos de 6º ano, que mal faziam redação [...]. Foi um desafio bom (VI).

Podemos entender que o envolvimento com o processo de pesquisa, em destaque a orientação, contribui de forma significativa para a formação profissional. Envolver-se como orientador oportuniza ao professor reconhecer-se como "um novo profissional, que tem um lugar no cenário educativo, assumindo poder de fala e direito de produzir verdades sobre sua atividade" (LUDKE, 2006, p. 8).

Em diálogo com RM e VI, tem-se que a participação na pesquisa na EB contribui para a formação do sujeito, destacando-se que os entrevistados conseguem perceber essas contribuições:

> Eu acho que a maior conquista foi o crescimento enquanto profissional, porque eu acredito que se eu não tivesse passado por tamanha experiência esse crescimento enquanto professor em sala de aula, enquanto pesquisador. Toda essa experiência foi uma construção enquanto professor (VI).

> A maior conquista é o conhecimento, e quanto mais for aprendendo, poderá melhor desenvolver a escrita. Estas ações ajudam no trabalho, percebi o quanto desenvolvi a capacidade de argumentar com outros profissionais [...]. E se um dia decidir por retornar *à* licenciatura, estas ações são importantes para enriquecimento do currículo (RM).

A percepção de crescimento e ganhos tão significativos mobiliza o convite ao Processo Seletivo Simplificado (PSS):

> Participar de IC tanto para professores quanto alunos é um crescimento em vários sentidos, pessoal, profissional, acadêmico [...]. Sair da zona de conforto, estudar outras coisas e começando a ter autonomia, responsabilidade e também desenvolvimento teórico (VI).

> Na graduação não temos estes ensinamentos, os professores subentendem que já sabemos, mas nós não temos estas informações de perto, por isso nosso desafio é grande. Por isso é bom ser orientador, vale a pena aceitar o desafio. Para os estudantes da EB que se envolvem no processo, quando estiverem na graduação será muito mais fácil (RM).

A experiência se constituiu como significativa para VI, que, ao mudar de cidade, continuou com as atividades de IC, estabelecendo um projeto de extensão entre instituições de ensino de dois estados da federação. A ausência da política de IC na EB nos estados envolvidos, a administração de diferentes instituições quanto à gestão e apoio aos professores orientadores acentuaram as dificuldades, comprometendo o desenvolvimento de alguns projetos.

Destacamos, a seguir, excertos de diálogos com estudantes pesquisadores. Em relação ao PICD, MS (ex-orientanda) ressalta:

> Comecei com o PICD, acho que foi no 4º ano, em 2008 [...] quando a professora MA nos orientou no Projeto de TV digital. Foi muito legal, era um grupo de 12 meninas. Falava sobre prioridade das pessoas em ter televisão em detrimento de alguns bens essenciais (geladeira, carro) [...] diferença entre TV digital e analógica. Em 2011, quando estava no 7º ano, foi meu último PICD, não teve mais (MS).

Entendemos como uma opção dos estudantes o envolvimento com a IC. Destacamos excertos sobre suas trajetórias, citando o que os mobilizou pela pesquisa:

> Quando estava no 9º ano na ESEBA, organizaram a 1ª FEBRAT, eu e CE fomos escolhidas por nosso rendimento. Apresentamos na FEBRAT, foi bem legal a experiência (MS).

Percebemos que a IC foi significativa para essa aluna, pois retornou para a escola no 2º ano do EM como integrante do Gepit.

Apresentamos a seguir excertos de diálogos com os pesquisadores AC (orien-

tando), MR (orientando), MM (orientanda) e MC (orientanda), estudantes egressos da Eseba que estavam cursando o EM:

> MR e eu entramos em 2016, nos anos anteriores a gente descobriu o GEPIT, estava no 6º ano e tinha aula com a MA, alavancou mais ainda a vontade de participar. A gente investigou, pesquisou o que teria que fazer, teve a ideia, participou do PSS, conseguiu entrar (AC).
>
> Participei do GEPIT de 2016 a 2019, tomei conhecimento sobre o grupo pelas redes sociais em 2015, quando alguns amigos viajaram para a FEBRAT em BH. Quando os professores orientadores passaram nas salas de aula junto com os alunos participantes do GEPIT, senti vontade de entender como funcionava o processo de pesquisa científica, uma vez que sempre gostei muito de estudar e pesquisar (MM).
>
> Este ano completa quatro anos. Porque nosso professor de Matemática VI, foi na sala e chamou eu e mais dois colegas meus, para participarmos, daí ele explicou como era o GEPIT, perguntou se teríamos interesse[...] ia ter compromisso toda sexta-feira, por ser uma experiência nova. [...] então a gente entrou para o GEPIT (MC).

Cumpre dizer sobre a importância da participação de estudantes da EJA como pesquisadores do Gepit por considerarmos a singularidade de suas conquistas nessas experiências com a pesquisa. Apresentamos excertos de diálogos com EV (orientanda), estudante do 9º ano do EF; com CI (ex-orientanda); e com JC (ex-orientando), ambos egressos da Eseba:

> Tinha começado a estudar era no início na primeira semana a professora RA falou comigo, eu nem nunca tinha ouvido falar em GEPIT. Aí eu fiquei assim sem entender, mas eu gosto de desafio e falei que queria [...] embarquei nessa. Estou completando dois anos (EV).

Pelos diálogos, identifica-se a diversidade na forma de contato e inscrição para o envolvimento com a investigação no grupo de pesquisa.

O registro da experiência desses estudantes confirma o quanto é importante a ação da universidade junto à comunidade, oportunizando parcerias com outras instituições que podem favorecer o incentivo e a disseminação de possibilidades, enriquecendo e divulgando conhecimentos.

Consideramos que o desenvolvimento de uma pesquisa com estudantes da EB pode representar importantes desafios, pois sinaliza um contexto diferenciado no cotidiano destes, a compreensão dos procedimentos metodológicos, a seriedade, o cuidado, bem como a qualidade das informações construídas na realização de uma investigação científica.

Evidenciamos alguns desafios citados pelos pesquisadores:

> Foi desafiador conciliar os horários, estava no 3º do EM, fazer os relatórios, construir os banners, as maquetes [...] trabalhar à distância, minha colega de pesquisa era aluna na ESEBA participava dos encontros semanais e me atualizava sobre o que havia sido discutido em reunião (MA).

> Acho que principalmente entender de maneira correta o que a gente estava pesquisando, porque tem esse processo... ler, escrever um pouco, mas... talvez essa parte de escrita a gente não escreve muito bem, mas acaba que o principal desafio é entender sobre aquele assunto. (AC)

Foi frequente o discurso sobre a dificuldade de falar em público ao divulgar a pesquisa:

> A gente passa por medos de apresentar na frente de outras pessoas diferentes (MC).

> No início eu tinha uma dificuldade muito grande em falar em público. Nunca tinha feito este tipo de apresentação explicando muita coisa, sabendo que estavam avaliando, depois melhorou muito (EV).

> Apresentar em eventos, com tantas crianças em volta e eu ter que explicar para eles, falando, explicando. Falar diante do público não é fácil, foi uma experiência enorme! (JC).

Ainda segundo esses estudantes pesquisadores, a participação no processo de desenvolvimento de uma investigação representa conquistas relevantes:

> A maior conquista neste processo de pesquisa... são tantas! Conhecimento que eu tinha e que eu não sabia que iria precisar [...] Ganhei bastante, na faculdade fazemos muitos relatórios, querendo ou não a gente acaba tendo mais facilidade. Administrar o tempo, teria chegado muito despreparada na Universidade no sentido de organização (MA).

> Desde lá a gente vem evoluindo na pesquisa, e continuamos, um desejo pessoal é entender que é importante pesquisar desde cedo para chegar na faculdade com alguma noção maior e tudo mais. Com o GEPIT, a gente começa a olhar para fora, não tem aquela coisa da escola com o ensino básico, a gente começa a ter conceitos e reflexões que talvez a gente nunca teria, se não tivesse esse acompanhamento (AC).

> Além de ter uma base para escolher seu curso, já que estamos no ensino médio, com uma visão maior do que gostaria de fazer no curso superior. Contribui para além da profissão. Além de ter mudado a minha personalidade como uma questão pessoal para dialogar mais, falar em público como uma questão de pensamento de mundo sobre a real situação, a questão de sustentabilidade e a falta dela no planeta e do que eu poderia fazer para contribuir. Base que não teria se não tivesse feito o projeto (MR).

> Estar envolvida em projetos de pesquisa mudou muito minha formação positivamente. [...] e pretendo, inclusive, seguir carreira como professora para realizar atividades de pesquisa (MM).

> Eu acho que mudou muito minha empolgação, porque tinha de contar para todo mundo da pesquisa, fico orgulhosa e na escola também com as colegas. Contar sobre as apresentações, o parecer favorável dos avaliadores sobre o trabalho, as contribuições deles para melhorar o projeto. Eu não conseguia tirar um tempo para mim, aí depois começando a estudar e participando da pesquisa, foi uma dificuldade sair, mas eu falava: eu vou, preciso sair e estudar. Fazer meu tempo, uma conquista minha, se eu não estivesse estudando eu *não estaria envolvida, eu não saberia que poderia dar conta (EV)*.

> Perceber meu crescimento nas investigações, parece que quanto mais a gente pesquisa mais a gente quer saber [...] Quanto mais eu vejo mais eu quero fazer, um assunto vai levando a outro (CI).

Nos diálogos com os pesquisadores, investigamos a quais argumentos eles recorreriam para instigar outros estudantes a se envolverem em investigações científicas. A seguir, apresentamos excertos de algumas das proposições apresentadas por eles:

> A pesquisa querendo ou não contribui com a formação do indivíduo, porque pode-se pesquisar qualquer tema, talvez a gente tenha alguma opinião formada no desenvolvimento da pesquisa e conseguimos reverter esta opinião, às vezes até opiniões ignorantes sobre aquele assunto[...]A pesquisa na parte de humanas, por exemplo, sociologia, filosofia ela abre reflexões que às vezes podem ajudar alunos do EM, por exemplo a entender a situação do país[...]Com a pesquisa podemos ver coisas que talvez nunca veríamos, seria algo que passaria em branco na nossa caminhada educacional e, só com muito esforço talvez lá na frente a gente teria conhecimento (AR).

> Conversar com uma pessoa sobre porque pesquisar, primeiramente entenderia se ela (sempre foi) é a fim de um tema sobre qualquer área, ter o conhecimento disso para aplicar no dia a dia seja para um desenvolvimento pessoal sobre o que seguir de carreira ou mudar de carreira, tanto uma questão de posicionamento ideológico sobre o mundo que você gostaria de viver, porque seria muito difícil entender o mundo se você não começasse a pesquisar e entender sobre as causas e consequência (MR).

> Eu falaria pela questão do conhecimento mesmo, quando você está ali pesquisando você aprende coisas que você não aprenderia no dia a dia, você começa a pesquisar um tema, aí você quer saber sobre aquilo, você vê uma coisa ali que você não sabe nunca nem viu [...]aí você pesquisa, pesquisa muito e as coisas vão começando a aparecer no seu dia a dia, estão falando sobre algo e eu sei, eu entendi porque eu pesquisei [...]também para entender um pouco como está o mundo porque com a pesquisa tem como você saber (MC).

> O quanto a pesquisa é importante, seja trabalhar com um material a ser reciclado até pesquisar sobre um remédio. Pesquisar como transformar e trazer para a sociedade (CI).

Observando os registros apresentados anteriormente, podemos identificar uma diversidade importante de experiências vivenciadas tanto pelos orientadores quanto pelos estudantes. Entretanto, se atentarmos para outros níveis de ensino, podem-se destacar algumas similaridades com os desafios e as barreiras enfrentadas por aqueles pesquisadores.

Segundo as pesquisadoras Ludke e Barreto (2005), ainda que elas se reportem aos desafios na formação de professores, entendemos que obstáculos e barreiras também são vivenciados no processo de formação de pesquisadores estudantes da EB:

> Quando se trata de assegurar as condições que permitam ao docente levar a cabo essa importante função (pesquisador), ergue-se uma barreira quase intransponível, formada por componentes de natureza burocrática, como carga horária de aulas e outras obrigações do trabalho escolar, mas também de características pessoais do professor e de sua formação, assim como da instituição na qual trabalha, tais como a integração com grupos de colegas, a colaboração com professores da universidade e, sobretudo, a possibilidade de receber uma bolsa ou um auxílio financeiro no desempenho dessa atividade (LUDKE; BARRETO, 2005, p. 101, acréscimo nosso).

Em acordo com as autoras, para além de todos os desafios, destacamos a possibilidade de recebimento de bolsa de estudos que, entendemos aqui, configura-se como uma conquista que se constitui em um diferencial para pesquisadores da EB, visto que contribuirá de forma importante para a sua ação:

> Este ano eu consegui uma bolsa de estudos, recebendo direitinho desde o começo das atividades de pesquisa, foi o que garantiu minha participação nos diferentes encontros que fomos, o pagamento de hospedagens, de banners, de materiais que precisamos comprar para os testes da pesquisa. Se não fosse por ela não conseguiria ter viajado, apresentado a pesquisa em todos os eventos (MC).

Consideramos a importância e valorização da pesquisa para a EB por identificar nos registros desses estudantes o quanto são singulares as apropriações e elaborações derivadas da participação em uma investigação científica. Entendemos como um desafio aos profissionais do ensino, concordando com Almeida (2000), para quem

> Questionar, investigar e refletir sempre, eis o princípio e a necessidade a destacar em qualquer proposta de formação contextualizada voltada para a mudança na prática profissional e a construção da mudança na escola. Assim, compreendemos que as atividades educacionais são inseparáveis entre si e comportam a integração entre teoria e prática, formação e ação, formador e formando, ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2000, p. 3).

Percebemos nessa contextualização uma referência possível às ações investigativas junto aos estudantes da EB possibilitando sua formação como pesquisadores, constituindo-se, assim, em um diferencial em seu crescimento pessoal e profissional.

Assim como nós, esses estudantes entendem como um ganho importante o envolvimento com investigações na EB, afirmando que “ela vai chegar na graduação com uma vivência de mundo muito diferente”/“pesquisar como transformar e trazer para a sociedade”/“quanto antes melhor, a pesquisa é algo que você aprende tanto na escrita e na fala, e ajudará na capacidade de entender e refletir”.

Atuar em investigações envolve pesquisa, reflexões, mobilizações, (des)construções, realização de experimentos, ações necessárias e significativas para a elaboração de um posicionamento consciente e crítico, que podemos observar e confirmar nas diversas afirmações desses estudantes. Dessa forma, reafirmamos a necessidade de valorização, proposição e incentivo à investigação científica com estudantes da EB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A IC transforma e amplia a atual formação dos alunos da EB, fazendo com que eles desenvolvam o senso crítico, a cooperação necessária para um trabalho em equipe e soluções para problemas propostos. Além disso, esse tipo de trabalho atende a uma exigência na formação de futuros professores que podem trabalhar com a IC, independentemente do nível de ensino em que forem lecionar.

O desenvolvimento do PICD foi um trabalho colaborativo que contribuiu para a formação de todos os envolvidos, seja na formação continuada dos professores, seja na formação dos alunos da EB. A criação do Gepit gerou um amadurecimento dos sujeitos envolvidos, promovendo a formação inicial dos alunos de graduação, sendo estes bolsistas ou não. Além disso, os alunos da EB alcançam uma nova formação na perspectiva profissional, pois seus trabalhos são permeados por diálogos e reflexões, os quais possibilitam mudanças na prática educativa como um somatório do compromisso de todos os envolvidos.

Além da ação de impacto social que a IC possui, a parceria do grupo com diversas escolas públicas e privadas da cidade e os resultados estendidos à comunidade fazem com que o Gepit, além de integrar o ensino à pesquisa na unidade acadêmica, o relacione com ações de extensão. Dessa forma, tem-se a oportunidade de constituir no currículo dos sujeitos envolvidos experiências de ensino, pesquisa e extensão, o tripé da educação, considerando a integração entre comunidade e universidade.

O desenvolvimento do grupo de pesquisa dentro do CAp cria espaços de diálogos com os professores da escola e com alunos do curso de graduação da UFU de maneira a pensar e potencializar o ensino e a aprendizagem considerando a IC no cotidiano escolar e, assim, a utilização de novas ferramentas de ensino. Observa-se que os recursos obtidos pelo grupo colaboram na formação dos sujeitos interessados em

investigar e aprender sobre essa área educacional, a qual possui poucas pesquisas de IC desenvolvidas com recursos materiais e financeiros atribuídos a esse nível de ensino, ressaltando-se a necessidade de mais investimentos governamentais destinados à pesquisa e à criação de novas práticas pedagógicas na EB.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **O Conviver e o Aprender em uma Formação de Professores Contextualizada**. Projeto Práxis – Rede Telemática para Formação de Educadores: Implantação da Informática na educação e de mudanças nas escolas de países da América Latina, julho de 2000. Disponível em: http://pan.nied.unicamp.br/oea/mat/beth_puc_formacao1.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

ARBOIT, A. El; BUFREM, L. S.; MOREIRO GONZÁLEZ, J. A. A produção brasileira em ciência da informação no exterior como reflexo de institucionalização científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 75-92, mar. 2011. https://doi.org/10.1590/S1413-99362011000300005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/QWzMvvdDLw99M9C6hL5y5Yf/abstract/?lang=pt

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica: FENACEB, 2006. Brasília: MEC/SEB, 2006. 88p.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura (MEC). Portaria 959 de 27 de set. de 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 10 nov. 2019.

BUENO, W. da C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. In: **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1-12, 2010. http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15n1espp1. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585

CALDAS, G. Divulgação científica e relações de poder. In: **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 31-42, 2010. http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15n1espp31. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/5583

CALKINS, L. M. **Lessons From a Child**. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1983.

CAÑATE, L. S. C. **O Diário de Bordo como Instrumento de Reflexão Crítica da Prática do Professor**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CSKSG. Acesso em 10 nov. 2019.

CARMO, J. dos S., PRADO, P. S.T Apresentação de Trabalho em Eventos Científicos: Comunicação Oral e Painéis. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 131-142, jan./jun. 2005. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3293/2637

CARNEIRO, V. C. G. Contribuições para a formação do professor de matemática pesquisador nos mestrados profissionalizantes na área de ensino. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, 2008, p. 199-222. Disponível em http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/743. Acesso em: 11 out. 2019.

CNPQ. Iniciação Científica Júnior – ICJ – Norma Específica. Disponível em: http://www.cnpq.br/documents/10157/96bfa431-898f-49b8-a70f-4c070af213e6. Acesso em: 25 set. 2019.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

DIAS, R. **Sustentabilidade**: origem e fundamentos; educação e governança global; modelo de desenvolvimento. São Paulo: Atlas, 2015.

FEMIC (Mateus Leme). **Desenvolva seu Trabalho**: produza o relatório sintético. 2019. Disponível em: http://www.femic.com.br/p/desenvolva-seu-projeto.html. Acesso em: 02 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

IZQUIERDO, M; SANMARTÍ, N; ESPINET, M. Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n.1, p. 45-60, 2009. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21559

LÉVY-LEBLOND, J. M. Cultura científica: impossível e necessária. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura Científica**: desafios. São Paulo: Edusp; FAPESP, 2006.

LUDKE, M. A.; BARRETO, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 out. 2019.

LUDKE, M. A Pesquisa e o professor da Escola Básica que pesquisa, professor? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, M. B. P. da. **Estudo de caso do Sítio Pedra D'água em Caturité – PB**. 2018. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Agroecologia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais. Lagoa Seca, PB, 2018. Disponível em: https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/handle/123456789/21110

CAPÍTULO 15
PESQUISA CIENTÍFICA NA SALA DE AULA: APRENDIZAGEM, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Leandro Silva Costa
Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Janielle Gomes Freire
Centro Infantil Mônica Alves do Amaral

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca do atual modelo escolar no Brasil e da necessidade de se atender às demandas da sociedade quanto à reformulação do papel da escola na formação integral dos jovens estudantes. Essas discussões promovem efetivamente o estímulo a reflexões sobre os processos de ensinar a aprender e o entendimento crítico de situações que fazem parte do cotidiano dos alunos (ARANHA, 2009; REIS et al., 2015).

Dentro dessas discussões, destaca-se a necessidade de inserção e exploração de diversas ferramentas de aprendizagem e de habilidades no cotidiano escolar, tais como a leitura de textos literários, projetos de aprendizagem baseados em pro-

blemas, aulas práticas laboratoriais e o desenvolvimento de pesquisa em sala de aula (GOMES, 2015; LUCK, 2017). Essa última vem merecendo atenção nos últimos anos, inclusive nos debates para a construção da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por se mostrar eficiente como ponto de partida para os avanços no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, melhorando a prática docente e atraindo os interesses dos alunos.

A pesquisa se sustenta nos pilares da Ciência (do latim *Scientia*), que significa aprender ou alcançar conhecimento (ESTRELA, 2018), e de uma forma mais ampla pode ser compreendida aqui neste trabalho como um processo contínuo de construção do conhecimento a partir da observação, da compreensão, da interpretação e da transformação do mundo natural, social e tecnológico através do uso de ferramentas metodológicas sistemáticas. O método científico aparece então como um conjunto de regras e procedimentos que compreende etapas de problematização, elaboração de hipóteses, experimentação, análise de dados e conclusões sobre os fenômenos estudados. Logo, acredita-se que o aprofundamento desses conceitos e a abordagem de problemas de forma sistematizada permite estimular o estudante a refletir sobre todas as etapas do processo científico.

Por intermédio do trabalho pedagógico focalizado na contextualização, na problematização, no planejamento e na implementação de ações investigativas e na intervenção sobre a realidade, o que faz parte da prática de pesquisa (DEMO, 2006), acreditamos ser possível desenvolver a criticidade no aluno, o que, consequentemente, será capaz de transformar o contexto em que ele está inserido (FREIRE, 2000). Assim, trabalhar de forma sistematizada com o método científico enquanto método de ensino se apresenta como uma prática inovadora.

Apesar de toda a importância da pesquisa em sala de aula para o desenvolvimento dos alunos, importância essa reconhecida, a pesquisa como prática de ensino não tem ampla repercussão no cenário brasileiro.

Nesse sentido, o presente capítulo narra uma experiência com alunos do ensino médio com o objetivo de demonstrar como os estudantes podem desenvolver projetos de pesquisa durante todo o ano letivo como componente curricular integrado às disciplinas do curso, nesse caso, em particular, em Biologia, discutindo assim importantes temáticas locais que os ajudarão na aquisição de habilidades essenciais para

o seu processo de formação, entre estas, a de diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental de suas comunidades.

PLANEJAMENTO E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA EM SALA DE AULA

Contexto e participantes do projeto

O projeto em questão foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Ceará-Mirim, localizado no município de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte. O município e a região em que se encontra o Instituto apresentam um sistema de ensino deficitário, com índices educacionais insatisfatórios. Segundo a última nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2017, as escolas municipais dos anos finais do ensino fundamental tiveram nota 3,0, classificação bem abaixo da meta (4,0) estipulada pelos gestores locais (QEDU, 2017).

Participaram desse projeto 52 alunos de duas turmas do 3º ano do curso integrado de Informática que estavam cursando a disciplina Biologia I. Vale ressaltar que, devido às organizações curriculares anteriores e com o objetivo de priorizar disciplinas técnicas no início do curso, os alunos do IFRN têm contato com Biologia apenas nos dois últimos anos (3º e 4º) do ensino médio (IFRN, 2012). Esse detalhe foi de extrema relevância no diagnóstico inicial de interesses de pesquisa, posto que os alunos apresentavam maior aproximação com os conteúdos da área tecnológica, em especial com as tecnologias digitais e da informação, ao mesmo tempo em que não se mostravam familiarizados com os conteúdos das ciências da natureza.

Apresentação do projeto aos participantes

Considerando a não familiaridade dos alunos com processos de pesquisa, foi necessário um período de apresentação da proposta de trabalho e de familiarização com ela. O projeto foi apresentado como uma proposta voltada para resolver problemas locais, fazendo uso de conhecimentos tecnológicos com os quais os alunos tinham afinidade, por exemplo, conhecimento sobre como construir sites e aplicativos, uso de materiais de eletrônica, dentre outros.

De início, foram discutidos os aspectos teóricos do planejamento e execução de um projeto de pesquisa, detalhando os procedimentos abordados no método científico (problematização, elaboração de hipóteses, experimentação, análise de dados e conclusões). Posteriormente, as seguintes etapas do trabalho investigativo foram colocadas em prática ao longo do ano letivo, nos diferentes bimestres: definição do problema científico pelos alunos (1º bimestre); elaboração e apresentação do projeto científico (2º bimestre); experimentação, coleta e análise de dados (3º bimestre); e elaboração do relatório final do projeto (4º bimestre).

Esse planejamento auxiliou os alunos na compreensão do uso do método científico e possibilitou que os professores envolvidos no processo acompanhassem o desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da pesquisa, identificando suas dificuldades, demandas pedagógicas e interesses particulares nos diferentes tópicos estudados.

Desafios e soluções para a implementação da pesquisa em sala de aula

Variados foram os desafios impostos para a implementação da pesquisa em sala de aula. Nesta seção, destacamos dois desses desafios e trazemos para a discussão quais foram as estratégias adotadas para superá-los.

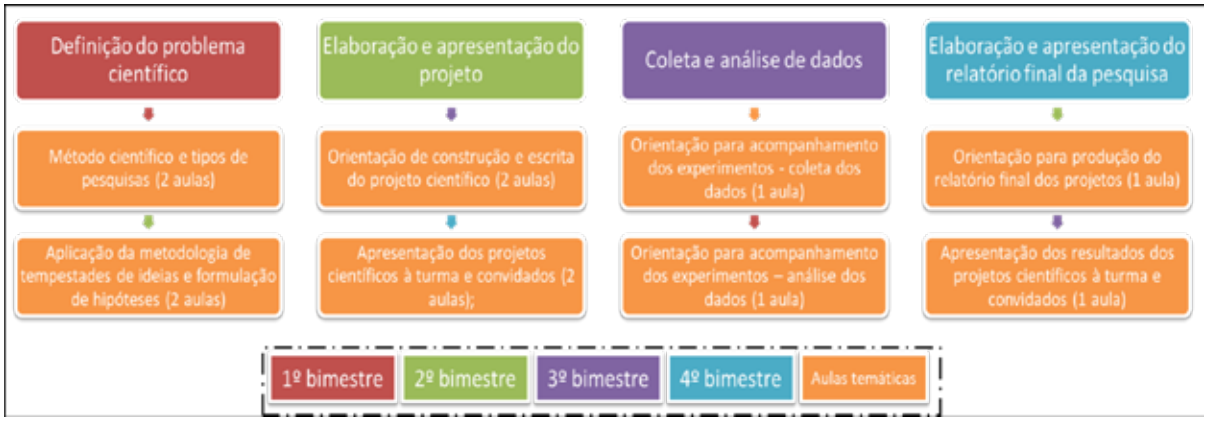
O primeiro desafio foi a própria dificuldade dos alunos em compreender o projeto de pesquisa, sua estrutura e implementação. Identificamos a necessidade de construir diretrizes para oferecer o suporte que eles precisavam, principalmente durante os primeiros dias de aula. As estratégias que utilizamos foram:

g. trazer para os alunos várias temáticas relacionadas aos conteúdos abordados nas disciplinas como possibilidades de exploração: problemas ambientais locais; reprodução humana; sexualidade; saúde relacionada à reprodução humana e sexualidade; tecnologias educativas no ensino de biologia. Essas condições se justificam pelo fato de os temas selecionados serem abordados no ensino da disciplina Biologia I, em que estava sendo desenvolvida a experiência, além de serem temáticas transversais a outras disciplinas e que são utilizadas como grandes temas geradores de projetos, conforme preconiza o BNCC e os demais documentos norteadores da educação no país (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017);

h. previsão de uma proposta de intervenção como solução para a problemática levantada, especialmente que levasse em consideração o uso de tecnologias digitais e sociais, haja vista que uma das preocupações expostas no BNCC de Ciências da Natureza para o Ensino Médio é umaa maior ênfase nos processos e práticas de investigação com foco na busca de "soluções de natureza teórica e/ou experimental" (BRASIL, 2017, pag. 551);
i. c) desenvolvimento do trabalho durante todo o ano letivo. A cada bimestre os grupos deveriam cumprir algumas metas mínimas para fins de avaliação (essas metas também foram devidamente entregues aos alunos na apresentação da proposta).

O segundo desafio foi a demanda por maior carga horária. Ao longo dos quatro bimestres, um total de doze horas-aulas foram destinadas aos processos de ensino e orientação dos alunos para a execução de projetos de pesquisa. Essas aulas não estavam previstas no planejamento inicial do projeto, mas, percebendo o pouco conhecimento dos alunos acerca dos temas a serem investigados, ficou instituída a necessidade de um maior aprofundamento teórico. Dessa forma, as aulas tiveram como objetivos: fazer uma explanação teórica sobre o método científico e sobre os tipos de pesquisas (duas horas-aula); aplicar a metodologia científica usando como técnica o *brainstorming* (termo originário da junção dos termos em inglês: *brain* = cérebro/mente e storming = tempestade), uma ferramenta que consiste na interação de indivíduos em grupo para gerar várias ideias de forma livre e não crítica (BAXTER, 1998; CAMARGO; DAROS, 2018) (uma hora-aula); formular hipóteses para o problema científico e definir as ferramentas necessárias para resolvê-lo (uma hora-aula); orientar os grupos quanto à construção e escrita do projeto científico (duas aulas); apresentar os projetos científicos à turma e convidados (duas aulas); orientar para acompanhamento dos experimentos, coleta e análise dos dados (duas aulas); orientar para a produção do relatório final dos projetos (uma aula); apresentar os resultados dos projetos científicos à turma e convidados (uma aula). Todo o percurso metodológico pode ser visualizado de forma mais resumida na Figura 1.

Figura 1. Percurso metodológico da pesquisa em sala de aula.

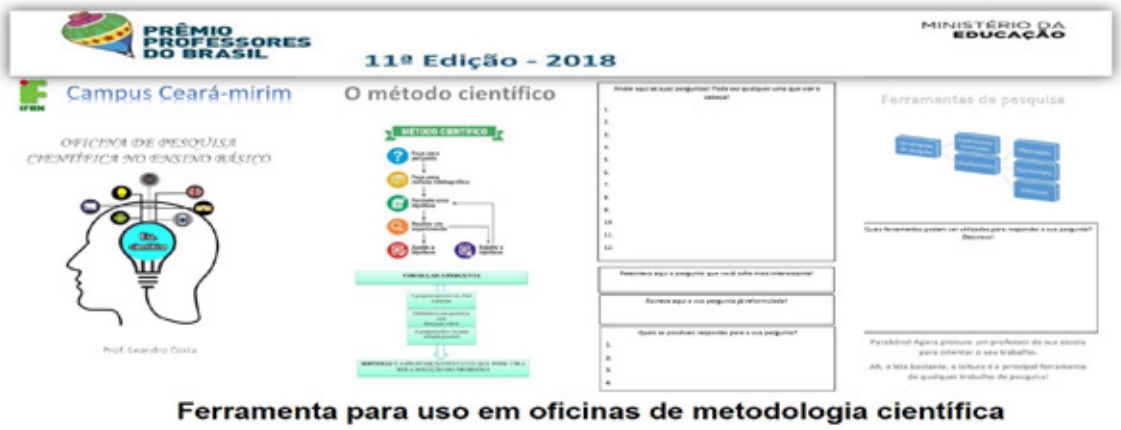


DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O projeto foi desenvolvido durante todo o ano letivo, tendo suas etapas e metas divididas por bimestre, como explicitado na seção anterior. A maioria das atividades foi realizada dentro de sala aula. A carga horária foi organizada reestruturando a divisão das aulas e, diferentemente da grade horária padrão, com horários prefixados, o projeto demandou flexibilização e um enquadre centrado nas demandas pedagógicas dos alunos. Horários que usualmente seriam utilizados para diferentes disciplinas foram reagrupados para suprir as demandas do projeto.

Todos os alunos, desde os primeiros encontros, foram estimulados a observar de forma mais crítica os problemas ambientais e sociais que acometiam a população de seus bairros e cidades. Os três primeiros encontros foram utilizados para introduzir conceitos de ciências, tecnologia, metodologia científica e métodos de pesquisa, além de ajudar os alunos na definição dos problemas científicos com que eles trabalhariam ao longo do ano. A estratégia pedagógica adotada durante esses encontros seguiu uma metodologia própria (ver Figura 2), inspirada na metodologia científica de Celicina Azevedo (AZEVEDO, 2009), e ofereceu suporte necessário para os estudantes iniciarem o processo de levantamento e definição de problemas.

Figura 2. Ferramenta usada em oficinas de metodologia científica adaptada da obra *Metodologia cientifica ao alcance de todos* (AZEVEDO, 2009).



O material era usado na forma de folheto impresso.

Percebe-se aqui a primeira vantagem de se inserir a prática da pesquisa em sala de aula – a valorização da experiência cotidiana dos alunos. Nesse sentido, corrobora essa afirmação a fala de uma das alunas quando perguntada a sua opinião sobre o desenvolvimento da pesquisa científica e sobre o uso do método científico na sala de aula:

> O uso do método científico possibilita ao aluno outras visões de mundo. No momento em que o aluno é inserido na pesquisa, o mesmo tem a oportunidade de investigar problemas que afetam a sua escola, a comunidade e, com isso, buscar soluções para estes. Isto é, possibilita ao aluno enxergar o outro com empatia, reconhecendo a realidade em que está inserido e, para tanto, servir de agente modificador de tal cenário" (Fala de um aluno avaliando o projeto).

Nessas etapas, muitos questionamentos foram levantados, mostrando que os alunos se interessaram pela metodologia, e, como consequência disso, 13 projetos foram iniciados (ver Quadro 1, Apêndice A).

Concluídas as etapas de definição do problema científico, deu-se início à elaboração dos projetos. Manteve-se durante todo o percurso de desenvolvimento dos projetos um diário de bordo como instrumento para o acompanhamento do desenrolar

de projetos de pesquisa com registro detalhado com datas e locais de todos os fatos, passos, investigações, descobertas, entrevistas, observações, bem como as reflexões que se constituíram durante toda a pesquisa (OLIVEIRA et al., 2017). Baseados nas observações e no desempenho dos alunos durante os encontros de orientação, foi possível identificar dificuldades e agir de forma a solucionar os desafios. Por exemplo, percebeu-se uma grande dificuldade da maioria dos alunos, especificamente na escrita, o que, de certo modo, já era esperado, e pode ser justificado por dois motivos: 1) as escolas municipais de Ceará-Mirim, apesar da constante evolução observada nos últimos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), ainda estão aquém das metas nacionais almejadas e também abaixo da média para as escolas do Rio Grande do Norte, mostrando uma formação insuficiente de seus alunos; 2) alguns autores mostram que as escolas públicas pouco têm se dedicado à busca pela qualidade na produção textual de seus estudantes, que, por sua vez, não demostram nem um pouco de interesse em produzir e evoluir (VASCONCELOS; MARTINS, 2017).

A solução encontrada foi estimular a busca por referenciais teóricos relacionados aos projetos, o que se mostrou eficiente. Particularmente, apoiado nos temas e objetivos de cada projeto, buscaram-se artigos científicos relacionados aos projetos que foram compartilhados com os grupos de alunos antes das reuniões de orientação. Além disso, aos alunos foram apresentadas plataformas especializadas e de fácil acesso para a busca de textos científicos, como o Google Scholar. A solução proposta mostrou-se bastante eficaz, visto que os alunos que responderam ao questionário de avaliação declararam ter lido inúmeros artigos relacionados aos seus problemas de pesquisa (em números, variou de cinco a vinte artigos).

A etapa seguinte, de experimentação e coleta de dados, ficou marcada pelo notável envolvimento da maioria dos estudantes. Percebeu-se participação efetiva de grande parte dos componentes dos grupos com o intuito de atingir as metas propostas por eles em suas pesquisas iniciais. Além disso, em alguns projetos os alunos buscaram alcançar algumas das metas avançadas propostas pelo professor no início do ano letivo, com destaque para duas: o preenchimento do diário de bordo e o envolvimento de outras disciplinas e professores no projeto.

As etapas seguintes – análise dos dados e elaboração do relatório final – foram particularmente mais simples, provavelmente pelo fato de os discentes já estarem ambientados com a metodologia e por já observarem alguns resultados para os seus questionamentos, levantados no início do ano letivo. Mais uma vez, destacam-se os benefícios observáveis da prática do ensino, como a capacidade de desenvolver o raciocínio e de aprender, interpretar e criticar resultados a partir de experimentos e demonstrações, bem como de entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências, habilidades essas sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dentro da competência de investigação e compreensão.

AVALIAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE PESQUISA

Dos treze projetos desenvolvidos, em apenas dois não foi possível atingir nenhuma das metas propostas, em razão do tempo limitado dos estudantes para se dedicar à pesquisa (muitos estavam envolvidos em outros projetos e estágios que demandavam muito tempo) e da falta de recursos, como computadores de alto desempenho para funções gráficas e softwares específicos para o desenvolvimento das atividades inicialmente propostas.

Em outros quatro projetos não foi possível alcançar todas as metas, especialmente a aplicação das propostas de intervenção junto às comunidades e públicos pesquisados. Entretanto, vale destacar que nesses projetos as pesquisas bibliográficas iniciais que sustentavam cientificamente o problema levantado pelos alunos foram concluídas, o que pode permitir a eles, caso tenham interesse, dar continuidade ao projeto após a conclusão do ano letivo.

É de se destacar, também, que, em sete projetos, todos os objetivos foram concluídos. Foram esses: “Educoambiental: construção e uso de um aplicativo Android na reeducação ambiental”; “Eletropan: desenvolvimento de aplicativo para conscientização e coleta de lixo eletrônico em Ceará-Mirim/RN”; “Conscientização sobre o descarte do lixo através da robótica”; “Saneamento básico na cidade de Ceará-mirim”; “Website para o Parque Municipal Boca da Mata: tecnologia a favor da preservação”; “Desenvolvimento de aplicativo Android para auxílio de oficinas de metodologia científica em escolas públicas de Ceará-Mirim/RN”; e “Saúde dinâmica”.

Ainda mais que isso, o envolvimento dos alunos em alguns projetos ultrapassou os limites da sala de aula, de forma que els passaram a se dedicar integralmente a eles no contraturno de suas aulas para a resolução dos questionamentos levantados. Como resultado disso, dez dos trezes projetos foram inscritos para apresentação em pelo menos um evento científico, com produção de textos aprovada por seus pares acadêmicos, tendo alguns recebido premiações por reconhecimento de sua importância pela comunidade escolar. Os trabalhos foram apresentados em seis eventos de alcance regional, nacional e até mesmo internacional, que estão destacados no Quadro 1.

Quadro 1. Trabalhos apresentados em eventos locais, nacionais e internacionais.

Evento	Nº de projetos apresentados	Premiações e destaques
I Exposição Tecnológica do IFRN Ceará-Mirim (Ceará-Mirim/RN)	10	-
Encontro de Tecnologia do Alto Oeste Potiguar (Pau dos Ferros/RN)	1	1º lugar na área de Ciências da Saúde na modalidade oral (Desenvolvimento de aplicativo para conscientização e coleta de lixo eletrônico em Ceará-Mirim)
Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão do IFRN (Caicó/RN)	3	-
Mostra de Ciência e Tecnologia da Zona Norte de Natal (Mocitec-ZN) (Natal/RN)	1	1º lugar geral do evento e 1º lugar na área de Ciências Biológicas e da Saúde (Análise dos parâmetros físico-químicos e biológicos dos recursos hídricos armazenados nas cisternas dos municípios localizados na região do Mato Grande/RN);
Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace) (São Paulo/SP)	1	2º lugar na área de Ciências Humanas (Educoambiental: construção e uso de um aplicativo Android na reeducação ambiental)
Hong Kong Student Science Project Competition (Hong Kong)	1	Menção honrosa de participação (Análise dos parâmetros físico-químicos e biológicos dos recursos hídricos armazenados nas cisternas dos municípios localizados na região do Mato Grande/RN)

Vale destaque um breve relato dos projetos “Educoambiental: construção e uso de um aplicativo Android na reeducação ambiental” e “Análise dos parâmetros

físico-químicos e biológicos dos recursos hídricos armazenados nas cisternas dos municípios localizados na região do Mato Grande/RN".

O primeiro, selecionado para uma das maiores feiras científicas de ensino básico do país, a Febrace (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia), organizada pela Universidade de São Paulo (USP), recebeu o prêmio de 2º melhor trabalho da área de Ciências Humanas. O aplicativo encontra-se em fase de registro e um manuscrito está em fase de elaboração para posterior publicação em revista científica especializada. As alunas envolvidas nesse projeto estão sendo responsáveis pela disseminação da ferramenta junto à comunidade promovendo oficinas didáticas para alunos e professores de escolas públicas da região. Um vídeo interativo, produzido exclusivamente pelas alunas para apresentação na Febrace, pode ser visto no link https://youtu.be/eV6aABXaAg, o que mostra o engajamento, a criatividade e a autonomia delas no desenvolvimento do projeto.

O segundo projeto, aceito para apresentação na Mostra de Ciência e Tecnologia da Zona Norte de Natal (Mocitec-ZN), foi premiado com o 1º lugar geral da feira, o que rendeu um credenciamento para participação no evento internacional *Hong Kong Student Science Project Competition*, em Hong Kong, em março de 2018. Esse trabalho, que contou com a coorientação de um professor de química, tinha como objetivo analisar parâmetros físico-químicos e biológicos de água de cisternas dos municípios da Região do Mato Grande/RN, além de propor ferramentas tecnológicas de baixo custo que ajudassem a diminuir a propagação de agentes patogênicos que colocariam em risco a saúde humana.

A viagem a Hong Kong trouxe um grande desafio à equipe, que foi a escrita e apresentação do projeto em inglês. Os dois alunos que tiveram a oportunidade de viajar, com apoio e recursos do IFRN, tinham um nível de conhecimento de língua inglesa muito baixo, entretanto, apesar do pouco tempo para preparação (cerca de 4 meses), foi notável a dedicação deles, que, com a ajuda de professores de língua inglesa da instituição, conseguiram avançar significativamente a ponto de apresentar todo o trabalho em inglês, o que incluiu responder perguntas de avaliadores na arguição.

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE PESQUISA EM SALA DE AULA

A avaliação da utilização da pesquisa em sala de aula como método de ensino-aprendizagem foi realizada por meio da observação do rendimento dos alunos durante as aulas e reuniões de orientação, com a aplicação de questionários on-line ao fim de cada uma das atividades. Após finalizados e apresentados os projetos, foi aplicado um questionário com o intuito de coletar informações acerca das experiências dos alunos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, é importante destacar que quase nenhum dos alunos tinha tido contato com atividades de pesquisa e que o uso do método científico em sala de aula foi considerado uma experiência de extrema importância, tanto como forma de aquisição de conhecimento como de preparação/iniciação para projetos futuros.

Por outro lado, os alunos destacaram que as maiores dificuldades encontradas por eles foram a dificuldade em pensar na problemática, a escrita do projeto e a falta de tempo para testar as hipóteses.

Ainda, quando questionados se o desenvolvimento da pesquisa científica em sala de aula ajudou no seu aprendizado, todos os alunos declararam que sim. Percebemos que, dentre as respostas dadas, as mais comuns versavam sobre o desafio de irem além do aprendizado em sala de aula e sobre a possibilidade de se aprofundar e solucionar problemas de suas comunidades.

Por fim, vale enfatizar que, apesar de ser algo não esperado no início da experiência, a grande quantidade de trabalhos apresentados em eventos científicos e as premiações conquistadas também serviram como forma de avaliação, pois, nesses casos, os resumos e/ou artigos eram selecionados a partir de avaliações feitas por professores e pesquisadores conceituados em suas áreas de atuação. Dos treze trabalhos, dez foram apresentados em pelo menos um evento, e três foram premiados, sendo dois destes em eventos de abrangência nacional, o que corrobora a qualidade dos trabalhos desenvolvidos ao mesmo tempo em que estimula outros alunos e grupos a investirem seu tempo em ciências e pesquisas científicas. Sendo assim, é incontestável o valor desse trabalho e interessante pensar nas possibilidades que ele traz para substituir o ensino vertical, que se aprofunda de forma disciplinar em determinados conteúdos, e para explorar essa metodologia horizontalizada, capaz de trazer

resultados mais significativos para o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, constituindo-se em uma possibilidade para se pensar em uma nova maneira de propiciar a construção de uma educação de qualidade para formar jovens preparados para as demandas da sociedade.

Apesar dos resultados positivos, tem-se plena consciência de que a metodologia utilizada aqui ainda necessita de melhorias e de que muitas outras perguntas ainda precisam ser respondidas; afinal, o ensino é dinâmico e está em constante evolução. Porém, também se acredita que a partir desse projeto muitos outros trabalhos podem ser desenvolvidos e muitos professores podem incorporar essa metodologia às suas práticas pedagógicas, proporcionando uma formação mais humana e integral aos seus estudantes. A crescente demanda por práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado dos estudantes do ensino básico não vai parar, e é preciso que entendamos a necessidade de se incluir tais práticas no currículo escolar, o que ainda é uma dificuldade da comunidade escolar. A pesquisa científica no ensino básico é uma prática inovadora e essencial para o alcance de competências e habilidades diversas. Nesse sentido, o trabalho aqui narrado dá visibilidade a uma experiência exitosa na busca por desenvolver uma prática pedagógica que estimule os alunos à pesquisa cientifica dentro do ensino de Biologia. Após um ano de projeto, pode-se afirmar que, além de ser possível inserir a pesquisa e o método científico na rotina escolar, essa prática traz uma série de benefícios ao processo de ensino-aprendizagem: valorização da experiência cotidiana dos alunos; estímulo à leitura, análise e interpretação de textos e ao próprio letramento científico; desenvolvimento de competências de investigação; e compreensão do conteúdo na realidade estudada e problematizada no processo de pesquisa.

Na verdade, outros projetos já estão em andamento, com novas turmas de Ensino Médio iniciando na prática de pesquisa científica, e, dessa vez, numa perspectiva mais interdisciplinar, com a participação de outros professores (COSTA et al., 2019). Além disso, a metodologia vem sendo usada em programas de formação de professores da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Norte com o intuito de disseminar essa proposta em outras escolas públicas. E como forma de facilitar esse processo, um aplicativo Android e um *website* estão em fase de desenvolvimento, de forma que em breve poderão auxiliar em melhorias da qualidade de formação dos nossos jovens.

REFLEXÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A PESQUISA EM SALA DE AULA

A ciência é uma ferramenta transformadora capaz de instigar jovens estudantes a buscarem autonomia e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, essa experiência, que pode servir como inspiração para outros professores inovarem em suas práticas pedagógicas, foi planejada para ser replicada independentemente da realidade escolar que se tenha.

É evidente que, numa eventual replicação da experiência, alguns fatores podem ser bastante complexos, a depender da realidade escolar, de sua infraestrutura, qualidade e formação dos professores, mas, com planejamento e apoio pedagógico adequado, os resultados serão interessantes.

De início, é necessário que os professores se apropriem das definições de ciências e das etapas do método científico, além de terem conhecimento prévio sobre o processo de elaboração de um projeto de pesquisa, pois em vários momentos surgirão dúvidas e questionamentos dos alunos sobre a temática, e a compreensão correta destes será essencial para o andamento do projeto. Além disso, os estudantes poderão ter dificuldades em levantar temas e perguntas para realizarem suas pesquisas, mas, nesse caso, a ferramenta “Oficina de pesquisa científica no ensino básico”, mostrada na Figura 2, pode facilitar o levantamento de temas e perguntas e a definição de hipóteses e metodologias para o desenvolvimento da pesquisa pelos alunos.

Neste relato, fica clara ainda a necessidade de envolvimento de outros professores colaborando em orientações e coorientações dos projetos dos alunos, afinal, todos os projetos premiados contaram com docentes de outras disciplinas, buscando evitar que um único profissional ficasse sobrecarregado de atividades. A sugestão é que a experiência seja uma proposta pedagógica da escola e que envolva todos os professores, ou mesmo um grupo deles.

Por fim, acredita-se na importância da disseminação de ferramentas que estimulem pesquisas no ensino básico e que essa metodologia pode, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, proporcionar um estímulo ao engajamento discente a partir do momento que este pensa em um problema que afete

a sua realidade e trabalhe na busca por soluções que podem trazer melhoria à qualidade de vida de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. A escola que os jovens merecem. **Revista Época**, 19 ago. 2009. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI87998-15223,00-A+ESCOLA+QUE+OS+JOVENS+MERECEM.html

AZEVEDO, C. B. **Metodologia cientifica ao alcance de todos**. São Paulo: Manole, 2009.

BAXTER, M. **Projeto de produto**. Guia prático para o desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Edgar Blücher, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file

CAMARGO F.; DAROS T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSTA, L. S. et al. O aplicativo Jovem Pesquisador: das oficinas de metodologia para formação continuada de professores à educação profissional e tecnológica no Ensino Médio Integrado. **Anais do V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional**. Natal-RN, 4-6 set. 2019. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/wp-content/uploads/2022/01/tl2-submissao81.pdf

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTRELA, C. (Org.). **Metodologia científica**: ciência, ensino, pesquisa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018.

GOMES, A. S. L. (Org.). **Letramento científico**: um indicador para o Brasil. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ILC_Letramento-cientifico_um-indicador-para-o-Brasil.pdf

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, presencial. 2011. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/campus/novacruz/arquivos/projeto-pedagogico-tec-integrado-em-informatica/view

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, A. M.; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017. https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6429

Portal QEdu. Dados do Ideb/Inep 2017. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/5415-ceara-mirim/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2017. Acesso em: 20 jul. 2019.

REIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

REIS, R., SOUZA, E., COLE, J.M., SANTOS, T. Identidades juvenis e experiência escolar no Ensino Médio. **Holos**, v. 4, Esp., 2015, p. 3-17. https://doi.org/10.15628/holos.2015.3189. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3189

VASCONCELOS, M. L. M. C.; MARTINS, V. B. Aulas de produção textual em língua portuguesa no ensino médio: um relato de experiência. **Teias**, v. 18, n. 49, abr./ jun. 2017. https://doi.org/10.12957/teias.2017.26151. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/26151

PARTE 3
EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Para compor a última parte deste livro, pensamos ser importante estabelecer pontes com práticas de outros países, possibilitando que ampliemos a compreensão de como a inovação e a criatividade podem ser entendidas a partir de referências e intercâmbios com outros contextos socioculturais. Dessa forma, trazemos nesta seção do livro duas experiências internacionais que são consideradas referências em qualidade e inovação e que discutem a criatividade como parte integral de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base sua leitura e experiência docente no país, Juliene M. Ferreira apresenta, no primeiro texto, os princípios fundamentais da educação infantil na Finlândia, enfatizando a aprendizagem centrada no brincar e a aprendizagem centrada no fenômeno enquanto pontos centrais na pedagogia do país. Num primeiro momento, o texto traz elementos para ampliar o entendimento sobre a estrutura e funcionamento da educação infantil na Finlândia, explora os princípios que garantem a qualidade da educação, bem como a interseção com outros setores e serviços sociais que asseguram a saúde e o bem-estar das crianças entre 0 e 6 anos. Em seguida, a autora explicita como o brincar e o olhar para os fenômenos naturais e sociais no entorno da criança fundamentam a prática dos professores da educação

infantil, abordando o conceito de inovação por intermédio do que o sistema educacional representa para a sociedade e para o indivíduo.

No segundo texto, Jim Tayler narra a trajetória de uma renomada escola canadense na busca por implementar uma aprendizagem significativa. O autor detalha diversas atividades que foram desenvolvidas com o intuito de ampliar o repertório social, cultural e tecnológico dos alunos. O pensamento crítico, a atividade colaborativa, a criatividade, a cidadania e a competência para uma comunicação ampla são marcas registradas dessa experiência. Sendo assim, na experiência narrada por Jim Tayler, podemos encontrar não apenas referências teóricas de uma metodologia inovadora, como também componentes para sua implementação prática.

CAPÍTULO 16
APRENDIZAGEM BASEADA NO BRINCAR E A APRENDIZAGEM BASEADA NO FENÔMENO NA EDUCAÇÃO INFANTIL FINLANDESA

Juliene Madureira Ferreira
Tampere University

INTRODUÇÃO

Ao falar sobre a Educação Infantil (EI) finlandesa, é comumente esperado ver escolas modelo e práticas bem específicas que revelem a inovação por trás dos bons resultados educacionais da Finlândia. Não obstante, em vez de apontar um caso específico – creche ou pré-escola – que supostamente poderia ser considerado inovador devido à adoção de práticas revolucionárias, penso ser mais relevante discutir práticas que podem ser observadas em múltiplas instituições, as quais constituem a inovação da EI finlandesa como parte essencial do sistema educacional. Neste capítulo, apresento alguns elementos-chave que fundamentam as práticas implementadas na EI da Finlândia e discuto como essas práticas diferenciam as experiências de aprendizagem e dão suporte ao processo educacional subsequente.

O ponto de início desta conversa é uma breve explicação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema que contempla a EI finlandesa. A ideia de inovação

é abordada aqui sob a perspectiva de que o sucesso da educação finlandesa está contido no alinhamento de diferentes componentes, tais como a formação continuada e de alta qualidade dos professores e outros membros da gestão, as soluções baseadas em pesquisa para os desafios educacionais e a experimentação com diferentes métodos de aprendizagem, respeitando o processo de desenvolvimento da criança e analisando as atuais demandas sociais. Ademais, falo sobre dois importantes pilares do currículo da EI finlandesa: a aprendizagem baseada no brincar e a aprendizagem baseada no fenômeno. Apresento exemplos práticos de como essas abordagens podem ser identificadas em diferentes atividades, destacando como o alinhamento entre teoria e prática constrói o sistema de aprendizagem e desenvolvimento através da educação que pode ser reconhecido por todo o país. Para avançar de uma mera descrição de conceitos, atividades e rotinas teóricas e não repetir o que colegas expuseram anteriormente em relação à EI finlandesa (HUJALA et al, 2016), aponto ao longo da apresentação como tais práticas dão suporte ao desenvolvimento da criança.

A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL FINLANDESA

A Finlândia é um dos países nórdicos no norte europeu e lar de mais de 5 milhões e meio de pessoas, as quais são favorecidas pelo direito a um sistema educacional inclusivo e gratuito – do 1º ano da educação básica até o ensino superior[47]. Essa trajetória de educação abrangente auxilia o desenvolvimento do indivíduo até a vida adulta e é considerada uma das razões subjacentes ao sucesso da educação finlandesa (SAHLBERG, 2015). A EI é parte do sistema educacional e é considerada uma etapa importante do caminho de crescimento e aprendizado da criança, entretanto a responsabilidade primária por essa educação está com os pais ou responsáveis legais (OPETUSHALLITUS, 2018). Dessa forma, no que se refere ao provisionamento da EI, a situação é um pouco diferente. A EI institucional (creches e pré-escolas) é cobrada gradativamente com base na renda dos pais e no número de crianças na família

47 Para uma ampla revisão da educação finlandesa, consultar: Sahlberg, 2015; Niemi; Toom, Kallioniemi, 2016.

(ACT 1503/2016)[48], sendo parcialmente subsidiada e estruturada de forma a garantir igualdade, encorajando a família com renda inferior, ou seja, em uma situação menos favorável economicamente, a utilizar o serviço.

A compreensão de como a EI finlandesa funciona envolve reconhecer o significado e a importância da igualdade para essa sociedade. Igualdade essa que é amplamente tratada e perpassa todos os serviços e setores sociais, sendo abordada sob a ótica da equidade. Isso significa que não é só questão de oferecer serviços para todos os cidadãos, mas de garantir, através de diferentes ações de suporte, que indivíduos tenham acesso a esses serviços conforme as suas necessidades individuais, possuindo igual oportunidade de aproveitar seus benefícios. As discussões sobre igualdade na Finlândia chegam a ações concretas e têm sido amplamente reconhecidas pela promoção e desenvolvimento da igualdade de gênero (RASSMANN et al., 2018), pela manutenção de um Estado de bem-estar social (ANTTONEN; BALDOCK; SIPILÄ, 2003) e pela compreensão do impacto do multiculturalismo em diferentes aspectos, tais como a participação dos pais na vida escolar das crianças (LASTIKKA; LIPPONEN, 2016). Além disso, marcada por uma história de guerras, e ainda enfrentando os desafios da atual estagnação financeira (WALKER, 2016), a Finlândia entende a necessidade de edificar a nação através da valorização da educação e utilizando-a na promoção do desenvolvimento nacional (SIMOLA, 2005). Portanto, essa compreensão ampla da igualdade incentiva a implementação de políticas nacionais que visem garantir o acesso a uma educação de alta qualidade para todas as pessoas, provendo-as com as mesmas oportunidades de acesso a uma vida recompensadora em sociedade.

Especificamente em relação à EI finlandesa, esta é frequentemente descrita como universal, o que significa que as políticas locais e nacionais de educação, bem como os dispositivos práticos, são alinhados para garantirem o fornecimento do serviço a todas as crianças. É universal, visto que é definida como um direito subjetivo de toda criança (PAANANEN et al., 2018), e pode ser implementada de diversas formas, tais como a elegibilidade legal a um local de EI, a provisão de serviço gratuito por algumas horas por semana, ou ainda distribuída de forma diferente de acordo com faixas

48 De agosto de 2020 a julho de 2022, a taxa mínima por mês pré-definida é 27 € por criança. A taxa máxima mensal é de 288 € para a primeira (ou única) criança, de 144 € para a segunda e de 27 € para a terceira.

etárias específicas (ALASSUTARIA et al., 2020). A igualdade também é materializada pela integração de múltiplos serviços ao que é conhecido como cuidado na primeira infância, por exemplo, com o oferecimento de serviços sociais envolvendo assistência médica gratuita, assistência material para todos os recém-nascidos e uma das licenças-maternidade e paternidade mais longas no mundo (KELA, 2017).

A DESCENTRALIZAÇÃO E A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA NO FORNECIMENTO DE SERVIÇOS DE EI

A responsabilidade de organizar a educação e cuidado na primeira infância para todos entre 0 e 6 anos de idade recai sobre os municípios. O serviço compreende o cuidado, a educação e o ensino, constituindo o assim chamado modelo *Educare*, que é entregue como parte de um pacote integrado de serviços (educação, social e saúde) envolvendo e intercruzando diferentes agentes, organizações e políticas; uma característica do modelo de bem-estar social nórdico (KARILA, 2012), que funciona como medida de auxílio para crianças cujo desenvolvimento está em risco (PÖLKKI; VORNANEN, 2016).

Uma vaga em um centro de EI ou creche é um direito universal, assim garantido para todas as crianças na Finlândia (FINLAND, 2018). A pré-escola pública é ainda o ambiente institucional mais comum para a EI. Entretanto, em alguns casos, os municípios, através da Instituição de Previdência Social da Finlândia, podem provê-la com um voucher ou com uma ajuda de custo para uso em pré-escolas privadas[2] ou através de serviços de creche particulares.

Como uma alternativa aos serviços institucionais, os pais podem optar por estender a sua licença, assumindo a responsabilidade da educação e do cuidado dos filhos menores de três anos em casa. Ao decidirem por cuidar dos filhos em casa, os pais são elegíveis para uma ajuda de custo que lhes permita permanecerem em casa ou usarem outras opções informais de cuidado (PAANANEN et al., 2018). O oferecimento aos pais de uma escolha de como prover educação e cuidado tem sido debatido em profundidade dentro do contexto finlandês[49], e essa escolha é atualmente entendida como uma das muitas ações para garantir igualdade social e respeito à

49 Para uma revisão sociológica estendida, ver: Sipilä; Repo; Rissanen, 2010.

liberdade individual das famílias em relação à criação das crianças. O ponto central nesse debate é considerar as particularidades de cada família e fornecer o serviço que melhor se encaixa para o bem-estar de cada criança individualmente[50]. Evidentemente, esse sistema tem desafios, e um deles é certificar que todas as crianças têm as mesmas condições para se desenvolver e aprender, apesar dos diferentes decretos locais das políticas de EI poderem construir barreiras relativas à aceitabilidade do uso dos serviços.[51]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SOLUÇÕES BASEADAS EM PESQUISA PARA OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA EI NA FINLÂNDIA

No sistema institucional de EI, a educação tem sido constantemente repensada tendo em vista a priorização da formação profissional de alta qualidade baseada em pesquisas e posturas social-democráticas (MORGAN, 2014). Isso significa que os programas de formação de professores estão em constante transformação e que o currículo é elaborado com base nas pesquisas realizadas nesse campo (MALINEN; VÄISÄNEN; SAVOLAINEN, 2012). A formação de professores de EI na Finlândia é feita dentro das universidades acadêmicas[52] ou em universidades de ciências aplicadas, através de cursos de bacharelado específicos em Educação e Cuidado na Primeira Infância. As universidades finlandesas têm leis nacionais que estruturam os conteúdos, objetivos e créditos mínimos, mas também são autônomas para decidir como o currículo será implementado, tendo como foco preparar indivíduos com a habilidade necessária para uma ação autônoma como professor, instrutor e educador (Ato 794/2004, parágrafo 18). O processo seletivo é disputado e pontuações altas em provas teóricas (baseadas em conhecimentos) não são suficientes para garantir o direito de estudar para essa profissão. Além da avaliação baseada em conteúdos padronizados, os candidatos à formação como professor de EI (assim como a formação de professores em geral) podem ser submetidos, por exemplo, a entrevistas e à avaliação de trabalho em grupo como parte do processo seletivo eliminatório. A habilidade de

50 para uma visão geral das estratégias de provisão da EI, ve: Salminen, 2017.
51 Para maiores detalhes, ver: Fjällström; Karila; Paananen, 2020.
52 A diferença entre educação e treinamento oferecido pelas universidades e universidades de ciências aplicadas é a duração dos programas, e o equilíbrio entre as abordagens baseada em pesquisas ou orientadas pela prática.

trabalhar colaborativamente em um ambiente multidisciplinar, de resolver problemas relacionados à realidade da EI e de mostrar motivação intrínseca para se tornar um professor para crianças pequenas é tão importante quanto resultados acadêmicos excepcionais. Os estudos para se tornar um professor demandam uma compreensão ampla das perspectivas sociológicas, desenvolvimentais, pedagógicas e políticas da infância, bem como a capacidade de conduzir trabalho multidisciplinar focalizando o bem-estar da criança.

Ainda, é exigido dos discentes de formação de professores o desenvolvimento de habilidades práticas durante treinamento no estágio supervisionado em creches e pré-escolas selecionadas em diferentes etapas de sua formação, além da execução de pesquisa, entendida como parte das tarefas que os alunos do curso de formação de professores devem dominar para adquirir as habilidades necessárias para desenvolver uma prática autônoma. Ademais, em uma situação ideal, entende-se que, ao se engajarem na pesquisa, os estudantes estarão em contato com abordagens teóricas, descobertas, discussões e métodos de trabalho atualizados, aumentando a possibilidade de as descobertas científicas serem incorporadas em práticas pedagógicas e encorajando os estudantes a continuarem buscando novos conhecimentos por intermédio de fontes científicas confiáveis (NIEMI; JAKKU-SIHVONEN, 2006).

Esse conjunto de requisitos compõe o arcabouço no qual os professores são educados, desenvolvem seu profissionalismo e identidade professoral. De acordo com Soini et al (2015), é o processo de seleção cuidadosa e a atuação professor-aluno internamente e intencionalmente orquestrada (ex: organização de oportunidades de aprendizado), bem como a formação de professor claramente delineada (isso é, atividades externas e reguladas nas quais o estudante está envolvido) que se mostram como elementos-chave para a qualidade da preparação e formação de professores dentro desse sistema. Como resultado desse processo, os profissionais que trabalham na EI finlandesa são confiáveis, socialmente respeitados e têm a liberdade de conduzir seu trabalho da forma que julgam ser melhor, dentro dos parâmetros declarados no Currículo Nacional (TOOM; HUSU, 2016). A confiança estabelecida entre sociedade e professores se tornou um traço da cultura e identidade finlandesa, que também apoia a participação dos professores em processos de tomada de decisão relativa ao seu campo de trabalho (PARNONEN; LAPPI, 2018).

Os munícipios são também responsáveis por prover educação continuada para profissionais atuantes. Nesse caso, não somente professores, mas auxiliares de EI, monitores e outros profissionais que trabalham em nível organizacional, responsáveis pela administração e pela rede de escolas. Toda a equipe da EI tem o direito de participar de treinamentos periódicos com foco em diferentes assuntos. A formação de professores pode abordar práticas e conteúdos pedagógicos específicos (ex: aprendizagem digital na EI, práticas inclusivas etc.) ou tópicos sociais mais amplos (ex: mudanças em legislação e políticas educacionais, promoção do bem-estar em um ambiente educacional, entre muitos outros). A formação é organizada por instituições específicas que conectam diferentes municípios de uma determinada região provendo cursos, oficinas e palestras ajustadas às necessidades locais e demandas sociais. Sobretudo, a equipe é encorajada a continuar seu desenvolvimento profissional e, embora se saiba que a atuação profissional consista de vários elementos (PYHÄLTÖ; PIETARINEN; SOINI, 2015), a atualização constante em abordagens teóricas, bem como o engajamento em debates diretamente relacionados à educação, incentiva os professores a desenvolverem uma comunidade profissional forte e altamente competente.

Outro elemento importante da formação profissional para a EI finlandesa é a abordagem baseada em pesquisa e resolução de problemas. Esse tópico pode ser abordado por diferentes perspectivas, mas gostaria de enfatizar aqui como a pesquisa é utilizada para melhorar a EI na Finlândia e como ela está em sintonia com a formação de professores. Embora a EI finlandesa seja vista como um modelo, os pesquisadores dessa área estão investigando continuamente o campo e trabalhando em prol do desenvolvimento de suas políticas, ambientes e práticas. As políticas de EI são constantemente submetidas à análise minuciosa e à revisão crítica, especialmente no que se refere à compreensão de como as autoridades locais refletem sobre seu oferecimento e de como as práticas são implementadas diante das demandas sociais atuais. Por exemplo, um estudo recente, que analisou as razões e os pré-requisitos de acesso à EI finlandesa, revelou três fatores diferentes, porém entrelaçados envolvidos nessa questão – igualdade de acesso para todas as crianças, necessidade real de EI e escolha dos pais (FJÄLLSTRÖM; KARILA; PAANANEN, 2020). O estudo revela como a colocação dos pais no mercado de trabalho, o nível de preocupação com a criança e os cuidados com sua educação agem como pré-requisitos para o acesso dela à EI,

trazendo novas perspectivas para o diálogo sócio-político mais amplo referente ao acesso universal a essa educação. Tais abordagens críticas incentivam uma revisão constante do sistema e de seu mecanismo de operação, tornando visíveis os elementos que ainda precisam de maior desenvolvimento, auxiliando o alinhamento entre os diferentes agentes envolvidos.

No que tange às práticas, os principais pilares da EI estão frequentemente sob escrutínio. Por exemplo, Kangas et al (2019) analisaram criticamente a aprendizagem baseada no brincar do ponto de vista da cultura operacional e do ambiente de aprendizado, e advogaram pela renovação das práticas e estruturas culturais, desenvolvendo brincadeiras para estimular o engajamento entre pares e não somente o conhecimento instrumental e habilidades. Relacionamentos interpessoais e, particularmente, a possibilidade e a habilidade de cooperar em situações de aprendizagem em grupo são considerados fundamentais para a sobrevivência e o desenvolvimento no processo escolar subsequente. Nesse sentido, a abordagem participativa (RAJALA et al, 2016) comumente adotada na pedagogia finlandesa também é testada e investigada. Um estudo recente validou essa abordagem através da demonstração de como práticas participativas são fortemente conectadas ao pensamento criativo em EI, especialmente entre pares (NIKKOLA; REUNAMO; RUOKONEN, 2020). Tal estudo informa professores em formação acerca dos benefícios de práticas participativas, assim como revela em quais condições e circunstâncias essa abordagem necessita de melhorias. O que a EI finlandesa nos mostra é que, para alcançar práticas de alta qualidade, o sistema necessita operar aberto à avaliação e análise constantes. Isso nos revela que a pesquisa precisa estruturar a formação profissional e estar presente em toda a tomada de decisão nesse campo.

A ANÁLISE DAS DEMANDAS SOCIAIS E DAS NECESSIDADES DA CRIANÇA DURANTE A REFORMA DO CURRÍCULO NA EI

Adicionalmente, os professores também atuam ativamente em todas as reformas curriculares feitas no sistema educacional finlandês (HALINEN, 2018). Reformas educacionais são conduzidas sob um processo democrático, sistêmico e da base ao topo, envolvendo profissionais da área, pesquisadores, investidores e os responsáveis

pelas políticas (AIRAKSINEN; HALINEN; LINTURI, 2017). Essa estrutura permite a discussão das diferentes ideias e visões de todos os envolvidos, bem como auxilia em uma melhor tomada de decisão financeira e técnica, visando à finalidade pedagógica. Como esperado em qualquer reforma educacional em nível nacional, as reformas curriculares na Finlândia também são desafiadas pela complexidade das múltiplas camadas envolvidas, assim como pelas posições e visões de gestão antagônicas quanto à maneira pela qual a educação deveria ser transformada. Estas são observadas entre os diferentes agentes envolvidos no processo (diretores de escola e responsáveis pelas secretarias de educação PYHÄLTÖ; SOINI; PIETARINEN, 2011). Apesar disso, a Finlândia é exemplo de um processo democrático efetivo e, conforme diferentes estudos (HALINEN, 2018; HALINEN; HOLAPPA, 2013), é a participação dos professores nas discussões em nível local (escolar), municipal e nacional que garante o alto nível de comprometimento deles com a implementação dos ajustes curriculares no trabalho local e escolar.

A participação de professores e outros profissionais trabalhando diretamente com as crianças e famílias permite uma visão ampla das atuais demandas sociais e das necessidades das crianças dentro das discussões curriculares. Turunen, Uusiautti e Määttä (2013) argumentam que as mudanças referentes às construções durante a infância influenciam significativamente nas discussões dos projetos pedagógicos e em sua implementação. Também é exposto que o acompanhamento de tais mudanças possibilita a reflexão e a construção sobre como a educação é vista e permite a discussão sobre o futuro desejado dos primeiros anos desta. Por exemplo, a última versão do Núcleo Curricular Nacional Finlandês para a Educação e Cuidado na Primeira Infância (EI) (OPETUSHALLITUS, 2018) enfatiza ainda mais a participação e atuação das crianças no aprendizado, evidenciando como as experiências delas devem ser levadas em conta para o planejamento de todas as atividades. A competência profissional e a sensibilidade para identificar possibilidades pedagógicas de estímulo à atuação das crianças nas diferentes situações é um requisito preponderante.

O currículo de EI coloca o aprendizado e o bem-estar das crianças no centro das atividades pedagógicas. Ambos os elementos são igualmente importantes e fundamentam as práticas educacionais para incentivar a incorporação dos interesses da criança e das múltiplas áreas de aprendizagem das atividades pedagógicas na pro-

moção do desenvolvimento integral delas (ver Figura 1). O currículo também explicita que as brincadeiras são uma fonte de desenvolvimento, aprendizado e bem-estar, e, com isso, determina que possibilitar às crianças oportunidades para brincadeiras e jogos diversos é um dos alvos da EI. O foco nessas áreas presente na estruturação curricular tem suporte em uma tradição sólida de pesquisa científica no campo da EI (HYVÖNEN, 2011; KANGAS ET AL., 2019; MÄÄTTÄ et al., 2019).

Figura 1. A estrutura para atividades pedagógicas na Educação e Cuidado na Primeira Infância na Finlândia



Adaptado de: Currículo Básico Nacional para Educação e Cuidado na Primeira Infância. Disponivel em: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2018.pdf

As instituições de EI tiveram até agosto de 2019 para adotar um currículo local seguindo as novas diretrizes. O currículo básico oferece uma diretriz geral para a im-

plementação de serviços de EI e providencia exemplos gerais de como o brincar deve ser um método de trabalho e a base para a rotina da criança. Por exemplo, o currículo sinaliza que "dramatização, improvisação e contos de- ada podem ser combinados no desenvolvimento de enredos para brincadeiras e construção de mundos imaginários" (p. 42), e que rimas, jogos de palavra e canções de ninar têm de ser incorporados em diferentes atividades para auxiliar no aprendizado e no bem-estar da criança. Dessa forma, o brincar é claramente declarado como o método-chave que permite o desenvolvimento do pensamento crítico, o domínio da linguagem e habilidades sociais, sendo associado a um senso crescente de comunidade, a uma atmosfera emocional positiva, ao bem-estar e ao aprendizado.

Para atender à complexidade contida em um plano pedagógico, o currículo possibilita aos professores o desenvolvimento de abordagens de trabalho versáteis através da implementação de diversos métodos para tratar das necessidades das crianças. Isso pode ser interpretado como uma diretriz genérica e superficial. Porém, associada à alta qualidade da formação dos professores, a abertura para diferentes metodologias de trabalho é exatamente o que faz o currículo flexível e ajustável às demandas locais. O currículo também deixa claro que professores devem escolher como vão trabalhar com as crianças tendo por base o que cada uma delas demanda. Professores devem desenvolver a sensibilidade para identificar possibilidades pedagógicas em diferentes situações e trazer oportunidades de desenvolvimento de habilidades ou conhecimento específico durante as brincadeiras. Nesse sentido, o currículo cria espaço para múltiplas culturas operacionais[53] coexistirem dentro do sistema de EI, caracterizando centros de EI como comunidades de aprendizagem profissional nas quais o pessoal entende e avalia os valores, conhecimentos e crenças subjacentes às suas ações (OPETUSHALLITUS, 2018). Trabalhar com flexibilidade e individualidade também requer um constante acompanhamento de cada criança, o que é majoritariamente feito por práticas de documentação pedagógic[54], permitindo o empoderamento

53 Cultura operacional é definida como "A maneira, em evolução cultural e histórica, de fazer as coisas" (OPETUSHALLITUS, 2016, p. 30). Pode ser entendida como uma entidade que abrange os princípios e práticas resultantes da interpretação de normas e objetivos, os recursos dos ambientes de aprendizado e as interações dentro da organização.

54 Processo contínuo de documentação sistemática das observações, documentos e sua interpretação, que permite uma compreensão abrangente do planejamento pedagógico, de suas diferentes estratégias de implementação e da avaliação e desenvolvimento das atividades.

dos professores como profissionais, uma melhor comunicação com pais e crianças e um foco dirigido às perspectivas das crianças e aos seus caminhos de desenvolvimento (RINTAKORPI, 2016).

Finalmente, o Centro de Avaliação da Educação Finlandesa – agência responsável por desenvolver e implementar processos de avaliação em larga escala pelo país – publicou suas primeiras diretrizes e recomendações para avaliar a qualidade de sua EI (VLASOV et. al., 2019). A avaliação da qualidade em nível nacional não tem precedentes na Finlândia e, atualmente, ainda está em construção. A metodologia elaborada para tal processo prevê métodos quantitativos e qualitativos baseados em uma autoanálise institucional e no desenvolvimento geral do ambiente de aprendizado, incluindo a análise da formação contínua de professores e outros profissionais da área. Esse método difere das práticas de avaliação executadas no Brasil (por ex.: CAMPOS et al., 2011). Em primeiro lugar, porque, no Brasil, ainda não há um processo nacional de avaliação de qualidade, ainda que já tenha havido iniciativas para implementá-lo através do Programa de Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) (BRASIL, 2016) (CAMPOS, 2020). E em segundo, porque a avaliação da qualidade é realizada através de procedimentos padronizados, utilizando a combinação de escalas para medir indicadores específicos de qualidade, com a análise sendo executada por avaliadores externos.

A APRENDIZAGEM BASEADA NO BRINCAR E A APRENDIZAGEM BASEADA NO FENÔMENO NA EI FINLANDESA

Tendo em mente a estrutura geral do sistema de EI finlandesa, as diretrizes definidas pelo currículo nacional e a observação de diferentes práticas, introduzo duas abordagens pedagógicas que considero essenciais para o desenvolvimento de um serviço de educação e cuidado integrativo: a aprendizagem baseada no brincar e a aprendizagem baseada no fenômeno. O objetivo não é discutir profundamente essas abordagens, mas sim apresentar uma perspectiva geral e, através de exemplos de diferentes práticas da EI finlandesa, destacar como elas estimulam o desenvolvimento e o aprendizado infantil.

A APRENDIZAGEM BASEADA NO BRINCAR AUXILIANDO O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DE EQUIDADE E BEM-ESTAR

A brincadeira é uma maneira interativa, dinâmica e complexa de personificar a imaginação, a qual simultaneamente requer diferentes construções simbólicas e complexas, a colaboração social e a produção de cultura (VYGOTSKY, 1978). Muitos acadêmicos definem uma situação lúdica olhando somente para a atividade realizada pela criança, ignorando o ambiente no qual o brincar ocorre. Essa abordagem tem sido duramente criticada, em especial durante a última década (BESIO, 2016). É igualmente importante analisar a motivação para a brincadeira, a liberdade de escolha quanto a ela, o engajamento em brincar e a sequência de eventos rotineiros na qual essa brincadeira está inserida (VIEJO; ORTEGA-RUIZ; ROMERA, 2018). Compreender a complexidade envolvida na brincadeira é o elemento-chave para entender as oportunidades de desenvolvimento possibilitadas pela brincadeira e, consequentemente, o caminho para a construção de uma prática pedagógica baseada nela.

A aprendizagem baseada no brincar é conceituada como um método (uma forma de engajar crianças na aprendizagem) no qual os objetivos pedagógicos (ex: conteúdos específicos, conceitos ou habilidades) são abordados através da maneira "natural" da criança de interagir com o mundo – pela brincadeira (LESTER; RUSSELL, 2010). As bases teóricas que embasam a aprendizagem baseada no brincar já podem ser identificadas no século XIX, com os trabalhos de Froebel (LIEBSCHENER, 1996), Montessori (1916) e Dewey (1956), passando por Piaget (1962) e Vygotsky (1978). A importância da brincadeira no aprendizado e no desenvolvimento infantil foi introduzida e desenvolvida em profundidade por esses e outros autores, criando o argumento sólido de que a criança, em diferentes etapas da sua infância, usa o brincar para entender e se comunicar com o mundo, compreender sua existência e a relação ação-reação nas suas interações, aprender e ampliar seu repertório cognitivo e desenvolver-se como ser social e cultural.

Os estudos envolvendo a aprendizagem baseada no brincar evoluíram de forma significativa e uma variedade de novos conhecimentos tem sido constantemente incorporada a esse referencial teórico. A pesquisa realizada, particularmente na Finlân-

dia, adotou uma tradição pedagógica social fortemente focada na ludicidade infantil e no desenvolvimento social, com ênfase no protagonismo da criança (BENNET, 2005). Por exemplo, durante as brincadeiras, é possível identificar como masculinidade e feminilidade são evidentes nas atividades do jardim de infância e, trabalhando com tópicos relacionados a gênero já na primeira infância, é possível aumentar a igualdade de gênero ao longo do tempo (NUGENT; MACQUARRIES; BEAMES, 2019). Do ponto de vista psicopedagógico, os estudos vêm contribuindo significativamente na compreensão de como brincadeiras orientadas incentivam interações de pares entre crianças com deficiências e crianças com desenvolvimento típico em um contexto de primeira infância inclusiva (FERREIRA, 2018; SYRJÄMÄKI; PIHLAJA; SAJANIEMI, 2018), assim como, através de um estudo longitudinal usando a análise das interações sociais, é possível identificar a incorporação de brincadeiras livres como suporte para a estabilização de laços de amizade entre as crianças ao longo do ano (WANG et al., 2019).

Sob essa tradição pedagógica social, dois elementos nas atividades da EI finlandesa são particularmente importantes no que se refere à ludicidade. Primeiro, o caráter lúdico estrutura a EI. Assim, a organização do ambiente de aprendizado é planejada para permitir o máximo de oportunidades possíveis de brincadeiras; o tempo e espaço para brincar não estão necessariamente predefinidos na rotina das crianças. Segundo, professores têm um papel participativo, mas não diretivo na aprendizagem; há um equilíbrio entre brincadeira livre e orientada, e a organização em grupos acontece através de um processo participativo que leva em conta com quem a criança quer brincar e quando.

Dizer que o brincar estrutura os serviços de EI significa dizer que as práticas, o ambiente, os materiais, o cronograma e a organização institucional giram em torno da ideia de que fornecer os meios para as crianças se engajarem em diferentes brincadeiras vai garantir cuidado, aprendizado e desenvolvimento. Isso significa que o processo de tomada de decisão, que é fundamental para que a educação e o cuidado sejam concretizados, vai levar em conta a necessidade de brincar organizada pelo professor sob orientação geral do currículo da EI (PAANANEN; RAINIO, 2019). Nessa perspectiva, o brincar acontece em todos os espaços da instituição (ex: corredores de sala, área de refeições, playground, arredores da escola etc.). Dessa forma, a arquitetura da instituição de EI tem que ser cuidadosamente planejada para permitir a mobilidade da

criança nas diferentes áreas que compõem o ambiente de aprendizado. A variedade de materiais e o tempo destinado às atividades de grupo consideram as vontades individuais e as necessidades de cada criança e as possibilidades de brincadeira em cada ambiente, que estão diretamente conectadas à cultura operacional de cada centro de EI. Diferentemente do que muitos podem pensar, inovações digitais e de alta tecnologia e ambientes de aprendizado hiperestimulantes não são a prioridade na composição dos ambientes institucionais da EI finlandesa. Os ambientes de EI priorizam espaços simples e funcionais, compostos de uma variedade de objetos (brinquedos, materiais e mobiliário) organizados de forma a permitir múltiplas experiências através de diferentes possibilidades lúdicas. Uma estrutura comum de salas em grupo para EI pode ser encontrada na Figura 2 abaixo.

Figura 2. Salas de aula na educação infantil





Fonte: Arquivo pessoal de uma creche em Tampere, Pirkamman. A publicação foi autorizada pelo administrador da instituição.

Em relação ao tempo e ao espaço no qual a brincadeira tem lugar, a aprendizagem baseada no brincar implica que este não é somente parte do que a criança faz ao longo do dia (ex: tempo de brincadeiras nas salas de brincadeiras ou no jardim), mas é através do brincar em todos os espaços disponíveis para as crianças que as atividades são organizadas. Nas figuras 3 e 4, podemos ver duas das quatro áreas oferecidas para as atividades das crianças em uma pré-escola na região de Pirkamaan. Como se pode ver na Figura 3, o corredor é organizado de forma que as crianças possam explorar os blocos de construção e outros quebra-cabeças que os professores entendem ser relevantes para esse grupo de alunos. Na Figura 4, as crianças estão utilizando o canto da sala de aula para fazer um jogo de faz de conta com um conjunto de cozinha em miniatura (isso é: forno, mesa, armário e utensílios de cozinha). Ambas as situações de brincadeira estão acontecendo simultaneamente em diferentes espaços com arranjos distintos; são oferecidas às crianças diferentes possibilidades de engajamento na dinâmica de grupo, conteúdos e ações.

Figura 3. Brincadeira livre com diferentes materiais



Figura 4. Jogo de faz de conta



Fonte: Arquivos pessoais de creches em Tampere, Pirkamaan. A publicação foi autorizada pelo administrador da instituição.

Neste ponto você pode se questionar: mas todas as creches e pré-escolas não incluem atividades lúdicas? Qual a diferença aqui? Sim, pode-se dizer que a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança é amplamente reconhecida; assim, todas as instituições de EI devem, de uma ou outra maneira, incluir tais práticas. Todavia, as formas pelas quais o brincar é incorporado à rotina das crianças varia consideravelmente e revela diferentes perspectivas quanto à compreensão e in-

terligação de brincadeiras e aprendizado. Diversas formas de implementar atividades lúdicas em EI são observadas quando o cronograma do dia é planejado pelos professores seguindo demandas organizacionais e administrativas e tendo como foco o fluxo predefinido de objetivos de aprendizagem (KANGAS; BROTHERUS, 2017 apud KANGAS et al., 2019). Em tais casos, a brincadeira se torna outra atividade na rotina das crianças, e não é contabilizada no plano docente como uma atividade educativa. Vários estudos têm amplamente pontuado a necessidade de entender a brincadeira como uma ação que permite que as crianças aprendam (KISHIMOTO, 2017; BRUNER; JOLLY; SYLVA, 2017). Da perspectiva dos infantes, o aprendizado é um processo que acontece pela ação, agindo e atuando no mundo, e isso traz uma ideia de que o que eles aprendem é importante para o "aqui e agora" (FERREIRA et al., 2018). Portanto, o que as práticas implementadas na EI finlandesa nos dizem é que a ludicidade é uma ferramenta crucial para o processo de aprendizagem. Se a brincadeira é livre ou guiada, se acontece interna ou externamente e se demanda materiais e ambientes específicos vai depender da avaliação do professor quanto às necessidades e vontades cotidianas dos pupilos; vai depender da cultura operacional em cada creche.

Na EI finlandesa, o equilíbrio entre atividades lúdicas livres e guiadas é estabelecido pelo oferecimento de diferentes atividades a grupos pequenos de crianças, permitindo a elas a escolha de qual espaço explorar e a decisão relativa a com quem gostariam de brincar. A participação das crianças na tomada de decisão sobre sua rotina é garantida pela criação de dinâmicas em que podem expressar suas vontades, por exemplo, os círculos pela manhã. Durante o círculo matutino, os professores perguntam às crianças de quais atividades gostariam de participar ao longo do dia, assim, a tomada de decisão é compartilhada com a criança diariamente. Isso significa que não há uma rotina simultânea única e específica predefinida para todas as crianças. Elas têm conhecimento dos diferentes espaços e atividades que podem escolher e pelas respostas dadas à pergunta dos professores elas naturalmente se dividem em grupos menores de acordo com sua preferência. Os nomes das crianças são colocados abaixo da figura, de forma que os pares possam identificar onde outros estão e assim podem dividir a quantidade de tempo gasta em cada atividade.

A EI finlandesa também deixa claro o papel dos professores quando estão construindo uma atividade lúdica. O professor tem um papel participativo, criando

oportunidades para a brincadeira e participando não somente para auxiliar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas para garantir a equidade e justiça social (PAANANEN, 2017). O professor, bem como outros profissionais da EI, é responsável por certificar que cada criança se sinta incluída, que tenha espaço e tempo para expressar suas opiniões e vontades e que partilhe com os outros o senso de comunidade. No entanto, é importante destacar que a cultura operacional pode variar em diferentes instituições e em alguns casos resulta em obstáculos para a implementação de uma aprendizagem lúdica participativa. Um estudo conduzido por Paananen e Rainio (2019) exemplifica como a implementação de políticas nacionais são restringidas pelas decisões locais. Dessa forma, para garantir atividades lúdicas na rotina diária, eles precisam "estar intencionalmente e cuidadosamente alinhados com outras políticas locais e os objetivos definidos" (PAANANEN; RAINIO, 2019, p. 200).

O impacto esperado no desenvolvimento das crianças é amplo. Particularmente, a abordagem baseada em brincadeiras instiga a construção de elementos específicos relativos ao bem-estar da criança e uma ação autêntica voltada ao aprendizado, influenciando a capacidade da criança "de agir independentemente" nos anos escolares subsequentes (JAMES; JAMES, 2008; MYKKÄNEN, 2016). Três desses elementos descritos na literatura finlandesa são: autorregulação, habilidades colaborativas e criatividade. Kangas, Ojala e Venninen (2015) mostraram que quando os professores organizam atividades lúdicas participativas a brincadeira provê oportunidades para o desenvolvimento da autorregulação através da negociação na interação com os outros. De acordo com o estudo, os professores incentivam a autorregulação das crianças através da participação, garantindo as iniciativas independentes delas e criando oportunidades para sua participação na tomada de decisão, provendo suporte social e cognitivo para atividades autorregulatórias. Autorregulação é uma habilidade essencial para a aprendizagem formal, ela incentiva o desenvolvimento da metacognição, da ação estratégica e da motivação do aprendizado, as quais estão diretamente conectadas aos resultados de aprendizagem infantil (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Similarmente, o brincar também estimula o desenvolvimento de comportamentos colaborativos (RIIHELÄ, 2002) e da criatividade entre as crianças (REUNAMO et al., 2013). No trabalho de Riihela (2002), as atividades conjuntas das crianças e sua maneira de produzir conhecimento são analisadas profundamente e os resultados

mostram que, através de brincadeiras conjuntas, elas podem entender e desenvolver padrões complexos de interação humana (ex: expressões, gestos, olhares e ritmos) que regulam a dinâmica social em situações de aprendizagem. Habilidades colaborativas são recursos importantes para a futura aprendizagem de pares, incluindo situações interativas nas quais as crianças experienciam caminhos de desenvolvimento significativamente diferentes, tais como interações entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com deficiência (FERREIRA, submetido para publicação).

No que tange ao desenvolvimento da criatividade, o estudo das atividades lúdicas na EI finlandesa mostra que a conjunção da liberdade de escolher e experimentar diferentes ambientes lúdicos e o papel participativo dos adultos nas atividades lúdicas instiga a criatividade da criança. Os adultos e as crianças mais velhas oferecem modelos comportamentais para o processo criativo que podem ser realizados numa variedade de formas e espaços (RUOKONEN, 2005). Reunamo et al. (2013) também encontraram correlações positivas entre criatividade e características pessoais, tais como confiança e independência, e habilidades como concentração e participação. Assim, o estudo mostrou que crianças que são criativas em jogos de faz de conta tendem a ser hábeis socialmente e participativas, e, em geral, necessitam de menor auxílio na comunicação oral, em habilidades motoras ou metacognitivas.

A APRENDIZAGEM BASEADA NO FENÔMENO NA EI, A POSSIBILIDADE DE ENGAJAMENTO NO MUNDO DO CONHECIMENTO E A SIGNIFICAÇÃO ATRAVÉS DA COMUNIDADE LOCAL

O segundo ponto-chave no currículo da EI finlandesa é a ênfase no “fenômeno do mundo real e o ambiente como uma fonte de aprendizagem” (OPETUSHALLITUS, 2018, p. 48), aqui referido como *aprendizagem baseada no fenômeno*. Essa abordagem de aprendizagem prioriza a criação de experiências em vez de expor a criança a um conhecimento específico, faz uso da ação e curiosidade infantil e da ideia de complexidade como pontos de partida (MEYER-DRAWE, 2008). Ela pode ser identificada não somente na EI, mas em todo o sistema educacional finlandês, porém foi inserida na EI muito antes de ser integrada no cerne curricular para a educação como um todo. É importante destacar que a abordagem baseada no fenômeno não está claramente

indicada como uma estrutura conceitual no currículo da EI finlandesa. Essa abordagem se apresenta implicitamente em diferentes partes do documento, traduzida como a interseção entre a criança e a comunidade. Ela pode ser transformada em prática através da cultura operacional em cada creche e é particularmente evidenciada dentro das práticas que estimulam a ação das crianças, tais como a escuta das ideias, perspectivas e vontades das crianças relacionadas à aprendizagem e a exploração do ambiente e de atividades coletivas, que as expõem ao ambiente do mundo real (OPETUSHALLITUS, 2018).

Além da ideia de que as crianças devem ser expostas ao ambiente externo e sua educação e cuidado devem ser integrados com outros espaços sociais, a EI finlandesa entende e incorpora a relação entre a criança e sua comunidade na promoção do desenvolvimento de consciência e competências culturais, pensamento ético, letramento e competência em tecnologias da informação, participação e envolvimento. Nesse sentido, nem o ensino nem o aprendizado podem ser totalmente instruídos; a tarefa da EI é oferecer às crianças a "capacidade de observar, analisar e entender seus arredores" (OPETUSHALLITUS, 2018, p. 49) pela exploração e interação com o ambiente. As crianças são guiadas à exploração e atuação no ambiente natural e construído, compreendendo os princípios básicos de sua sustentabilidade e coletando os elementos que elas querem aprender mais profundamente (REUNAMO; SUOMELA, 2013). Elas também são encorajadas e auxiliadas no desenvolvimento da habilidade de descrever suas observações, que pode ser avaliado pelas ações corporais ou por diferentes equipamentos e imagens. Em outras palavras, o pilar da abordagem baseada no fenômeno é identificado pela constante menção à importância de expandir o interesse da criança pelos fenômenos naturais específicos e pelos acontecimentos à sua volta, e nas diretrizes para a transformação da experiência subjetiva em uma análise sistemática dos diferentes elementos que constituem o fenômeno. Mas como essa prática é observada no cotidiano das crianças na EI?

As crianças são convidadas a explorar seus arredores diariamente. Isso pode ser através de longas caminhadas guiadas pela vizinhança, florestas ou parques, de uma visita a um museu, biblioteca ou a exibições culturais, ou recebendo a visita de alguém da comunidade na escola. O ponto importante aqui é que essas atividades são parte da rotina das crianças, organizadas para fortalecer a relação delas com sua

comunidade e a habilidade de agir responsavelmente por uma forma de vida sustentável (OPETUSHALLITUS, 2018, p. 50).

Durante a exploração, as crianças podem desenvolver o interesse por um fenômeno específico ou por uma situação que elas percebem como relevante. Essa situação é levada ao ambiente de sala de aula e tratada como uma matéria sob investigação. Novamente, a maneira como a criança vai experimentar essa atividade depende da cultura operacional de cada creche. No resumo abaixo, um exemplo contextualiza como essa prática complexa pode ser realizada, enfatizando como os professores auxiliam na colaboração e no pensamento independente das crianças.

> É fevereiro e as crianças estão caminhando na floresta, explorando as instalações próximas à escola. Uma das crianças de quatro anos de idade no grupo se interessa particularmente pelas formações de gelo presas às árvores e pergunta ao professor como o gelo pode estar pendurado nos galhos da árvore. O professor pede a atenção das crianças e levanta o questionamento ao resto do grupo, estimulando a participação e observando se outras crianças teriam o mesmo interesse. As crianças são desafiadas a pensar como esse fenômeno ocorre, lembrar se já observaram esse evento anteriormente, que informação receberam sobre esse assunto e onde mais eles poderiam encontrar um acontecimento similar. O professor traz a atenção para quão fria está a manhã e para o que está acontecendo com a água na lagoa próxima. O professor também instiga as memórias das crianças quanto ao congelamento do lago no inverno e como a água pode ficar dura, tão dura que eles podem andar sobre ela. As crianças ficam animadas sobre esse fenômeno e começam a fazer diferentes conexões entre o que elas estavam experimentando naquela manhã na floresta (experiências sensoriais) e outros eventos que elas viveram em contextos diferentes (ex: patinação no gelo no lago, brincar com a neve).
>
> De volta à sala de aula, o professor puxa a atenção das crianças para aquele assunto de novo – buscando o interesse e reunindo as perspectivas das crianças quanto ao que é importante sobre o acontecimento. As crianças ainda parecem interessadas. Elas perguntam e propõem atividades para interagir mais com o ambiente externo. Elas trazem diferentes pontos para a conversa; algumas estão interessadas em como o gelo pode chegar lá, outras querem trazer gelo para a sala de aula. Uma parte delas escutou que

> você tem de ser cuidadoso com o gelo na árvore porque ele pode cair na sua cabeça. E uma quer ver se é a neve que cai do céu que está fazendo as formas engraçadas de gelo nas árvores.
>
> Outros desenvolvimentos são elaborados e nos dias seguintes o professor propõe diferentes atividades para inspirar as crianças a investigar o tipo de fenômeno natural, por que, quando e por quanto tempo ele acontece e refletir em como esse fenômeno natural em particular é parte de suas vidas. Mais uma vez as crianças apresentam diferentes níveis de interesse e trazem explicações distintas para as questões levantadas. Conforme os interesses das crianças e suas propostas, o professor organiza diferentes atividades, tais como: outra caminhada à floresta para tirar fotos das árvores, recriar manualmente as figuras do gelo, utilizar cubos de gelo para explorar a sensação gelada, brincar do lado de fora e explorar mais as texturas e formas da neve. As crianças podem escolher dentre as diferentes atividades e o professor medeia os grupos menores assistido por outros dois profissionais na sala de aula (monitor e a enfermeira escolar). A explicação das diferentes fases da água e a interferência da variação de temperatura durante o dia e a noite não é o foco da mediação do professor. O foco é posto na observação de como os arredores diferem durante os períodos do ano (como as estações e seu clima específico influenciam a vida nas proximidades da escola), como as crianças podem interagir com a neve, água ou solo e as diferentes brincadeiras que podem ser feitas. O professor também levanta questões sobre como as crianças devem se comportar na floresta, porque é importante que visitemos a natureza, e como fazê-lo todos os anos, em todas as estações e cuidarmos desse local específico.
>
> Continuando as atividades na sala de aula, o professor pergunta às crianças se seria possível criar o mesmo tipo de estrutura em seus jardins e quais as ideias das crianças sobre como isso pode acontecer. As crianças que não estavam participando ativamente na discussão anterior têm outra oportunidade de participar, colaborar ou ainda ampliar a análise. Ideias e vontades são consideradas e o grupo, auxiliado pelo professor, testa as possíveis maneiras de recriar o fenômeno.

Na situação descrita, é impossível para o professor explorar diretamente o fenômeno (formação da geada) na sua totalidade, mas é possível estudar suas

articulações concretas no mundo real, que é parte da vida da criança. No caso em questão, o professor elevou a consciência das crianças em relação ao que acontece à sua volta e em como suas ações podem interferir no ambiente, criá-lo ou modificá-lo. Os esforços exigidos aqui estão colocados no alinhamento entre os níveis de construção de conhecimento e em como os professores auxiliam no desenvolvimento das crianças. A inovação consiste exatamente na articulação de todos os elementos que são necessários para incentivar o desenvolvimento holístico da criança e na sua participação ativa na construção de significados no processo de aprendizagem.

Tais práticas vão além da mera integração dos interesses das crianças nos tópicos abordados nas atividades em sala de aula; elas permitem a elas o desenvolvimento da experiência com os fenômenos que lhes interessam, testar seus pensamentos e atuar efetivamente na construção de conhecimento, colocando as bases para o desenvolvimento do pensamento crítico. As experiências proporcionadas pelo que foi referido aqui como aprendizagem baseada no fenômeno, na EI, constroem uma base sólida para o processo autônomo de aprendizagem, permitindo à criança estar consciente de seus interesses e, mais importante, a reunir informações, refletir sobre e incorporar a experiência com uma situação específica nas suas vidas.

A investigação do fenômeno natural é uma prática amplamente observada na EI finlandesa, e é considerada como uma base sólida e firme para processos futuros de aprendizagem complexos e sistematizados na vida educacional das crianças (REUNAMO; SUOMELA, 2013). De acordo com o currículo da EI finlandesa (2018, p. 49), a exploração e interação com o ambiente desde tenra idade auxilia no pensamento matemático, na educação ambiental e tecnológica, elementos que se mostrarão importantes nos anos seguintes da educação básica (LÄHDEMÄKI, 2018), uma preparação para a aprendizagem baseada no fenômeno que as crianças vão experimentar nos anos futuros da escola (SYMEONIDIS; SCHWARZ, 2016). Em uma perspectiva ampla, podemos ver um alinhamento entre a educação e o cuidado nos primeiros anos de escola e a educação básica.

Nesse sentido, discutir os elementos que estão próximos às experiências das crianças e auxiliá-las desde cedo, em uma etapa inicial, a levarem suas ideias em conta, contribui para a participação geral da criança na construção dos seus caminhos de

aprendizagem, equipando-as melhor para agirem nas mudanças necessárias no amanhã (REUNAMO; SUOMELA, 2013). Concordando com Reunamo e Suomela (2013),

> Se nós queremos que as crianças estejam preparadas para lidar com as mudanças aceleradas do ambiente no futuro, elas precisam experimentar o seu impacto no ambiente. A criança precisa praticar a visualização de como suas ideias evoluem em ações. Ela precisa praticar o compartilhamento das suas iniciativas com os outros e ver que suas iniciativas afetam o ambiente compartilhado [...]. Auxiliando a criança a trazer suas ideias e razões para fora na abertura para ação dos outros torna possível para a criança desenvolver suas habilidades participativas. Ajudando as crianças a experimentar os impactos de suas iniciativas, nós as auxiliamos a desenvolverem ideias dinâmicas que têm efeitos reais no ambiente (REUNAMO; SUOMELA, 2013, p. 100).

Como uma consideração final, o papel do professor nessa abordagem demanda sensibilidade técnica e a habilidade de fazer a mediação entre (fazer uma ponte) o fenômeno de interesse e os diversos elementos conceituais que podem ser explorados com isso. Demanda uma maneira particular de engajamento e flexibilidade no planejamento pedagógico, desafiando as competências profissionais do professor e impondo novos pontos de vista nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Ao combinar as abordagens baseadas em brincadeiras e em fenômenos para ensino e aprendizado, a prática pedagógica reforça o elemento de ação e proatividade para aprendizado na EI e a incorporação e participação ativa da criança se tornam características centrais das atividades diárias. O senso de atividade é compreendido como um resultado desejável do processo educacional e uma medida da qualidade e intensidade do engajamento da criança (HILPPÖ; LIPPONEN; KUMPULAINEN; RAINIO, 2016). Como exposto anteriormente, avaliar o que a educação faz para a consciência da criança quanto às suas possibilidades de ação é crucial para entender a qualidade do processo educativo, e os professores desempenham um papel fundamental na identificação e atuação nesse aspecto.[55]

55 Ver também: Lipponen; Kumpulainen, 2011; Rainio, 2010; Derry, 2004; Markström; Halldén, 2009; Sharp, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, abordei brevemente como a EI finlandesa é estruturada e opera e apresentei duas principais características das práticas realizadas nas creches do país. Certamente, a EI finlandesa pode ser tratada através de variadas perspectivas que levam a discussão sobre inovação a diferentes caminhos e níveis. Com essa apresentação, pontuei que a inovação na EI finlandesa é encontrada no alinhamento de suas estruturas e culturas operacionais, garantindo práticas que dão suporte ao desenvolvimento holístico da criança e a preparam para o processo educacional futuro.

A EI finlandesa já é um sistema bem reconhecido em nível global, servindo de referência para que outros países reflitam sobre suas instituições e serviços. Aplicando as ideias e práticas de aprendizagem baseadas no brincar e de aprendizagem baseada no fenômeno, crianças e adultos moldam a cultura da EI ao que é hoje – um ambiente que permite às crianças explorarem diferentes oportunidades de desenvolvimento, mudando de uma prática estática e centrada no adulto para um espaço aberto para a participação da criança, com a consciência de seu aprendizado. As conquistas estabelecidas pela EI finlandesa através de seu currículo consistente e coerente, com uma educação focada na resolução de problemas e baseada em pesquisas, treinamento e formação de professores de alta qualidade e na visão integrativa do desenvolvimento infantil, atrai visitantes internacionais e delegações de diferentes partes do mundo. Os especialistas e pesquisadores finlandeses participam de uma variedade de cooperações educacionais internacionais, colaborando em projetos e ações relativas à formação de professores, na consultoria em reforma de currículos escolares, na implementação das perspectivas finlandesas para escolas internacionais e na pesquisa educacional. A Finlândia, como uma vitrine, explicita a complexidade envolvida na implementação de um sistema de qualidade em nível nacional. Por uma perspectiva macro, o sistema finlandês mostra a necessidade de coordenar as políticas sociais, a formação de professores e a formação inicial e continuada com investimentos na infraestrutura e com um constante acompanhamento das pesquisas. Numa perspectiva micro, as práticas implementadas no cotidiano das creches e pré-escolas, particularmente a aprendizagem baseada no fenômeno e a aprendizagem baseada na brincadeira, servem de referência para outros países refletirem sobre a

possibilidade de incentivar a participação e atuação das crianças na aprendizagem. O exemplo finlandês não deve ser idealizado ou copiado, se muito, ele serve para inspirar globalmente educadores nas suas jornadas para a revolução da educação e para a melhoria de suas escolas. Para ser precisa, eu não acredito que simplesmente modelar as práticas finlandesas em outros contextos socioculturais produziria os mesmos resultados, especialmente em termos de transformação social. As principais características da EI finlandesa discutidas neste artigo servem para fornecer uma visão fundamentada sobre o sistema como um todo e talvez para ampliar a discussão sobre as possíveis melhores maneiras para alcançar uma EI de alta qualidade. Por exemplo, se considerarmos os argumentos atuais feitos por muitos especialistas em educação no Brasil (ex.: FRANÇA, 2018) defendendo diretrizes, materiais e pedagogia padronizada como a única solução para o desenvolvimento e crescimento da educação nacional, a Finlândia é um exemplo de uma abordagem oposta. Não obstante, é fundamental considerar todos os elementos que fazem essa abordagem possível. A estrutura descentralizada, a formação e o treinamento de professores de alta qualidade, a clara compreensão de como práticas pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento integral da criança e as experiências de aprendizado amplo, sem mencionar todos os outros fatores, são parte central disso.

REFERÊNCIAS

ACT 1503/2016. Act on client fees in early childhood education and care. Finland; Ministry of Education and Culture, 2016.

ALASUUTARI, M. et al. Epilogue: Contradictory equal access. In: REPO, K. et al. (Eds.). **The policies of childcare and early childhood education:** Does equal access matter? Cheltenham, UK; Northhampton, USA: Edward Elgar, 2020, p. 172-175.

ANTTONEN, A.; BALDOCK, J.; SIPILÄ, J. **The young, the old, and the state:** Social care systems in five industrial nations. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2003.

AHONEN, E.; PYHÄLTÖ, K.; PIETARINEN, J.; SOINI, T. Student teachers' key learning experiences: mapping the steps for becoming a professional teacher. **International Journal of Higher Education**, v. 4, n. 1, p. 151-165, 2015. https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p151. Disponível em: https://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/6278

AIRAKSINEN, T.; HALINEN, I.; LINTURI, H. Futuribles of Learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. **European Journal of Futures Research**, v. 5, n. 2, 2017. https://doi.org/10.1007/s40309-016-0096-y. Disponível em: https://eujournalfuturesresearch.springeropen.com/articles/10.1007/s40309-016-0096-y

BENNETT, J. Curriculum issues in national policy-making. **European Early Childhood Research Journal**, v. 13, n. 2, p. 5-13, 2005. https://doi.org/10.1080/13502930585209641. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930585209641?journalCode=recr20

BESIO, S. The need of play for the sake of play. In S. BESIO; D. BULGARELLI, **Play development in children with disabilities**, p. 9-52. Munich: De Gruyter, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI). Brasília: MEC/INEP, 2016.

BRUNER, J. S.; JOLLY, A.; SYLVA, K. **Play, its role in development and evolution**. Penguin Books, 2017.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt

CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade da educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020. https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32009. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009

DEWEY, J. **The child and the curriculum, and the school and society**. Chicago: Chicago University Press,1956.

FERREIRA, J. M. **Inclusive Early Childhood Education and the role of peer interaction: Brazil and Finland in dialogue**. Doctoral thesis – Faculty of Education and Culture, Suomen Yliopistopaino: Tampere, 2018.

FERREIRA, J. M. et al. Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland? **International Journal of Early Childhood**, v. 50, p. 259-277, 2018. https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6 Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13158-018-0228-6.pdf

FERREIRA, J. M. Exploring collaboration in asymmetrical peer interaction in early childhood education through an enactive account of social cognition. **Early Childhood Quarterly**. (manuscript under review)

FINLAND. Finnish law of early childhood education, 540/2018. Helsinki, 2018.

JÄLLSTRÖM, S; KARILA, K.; PAANANEN, M. A matter of universalism? Rationalities in access in Finnish Early childhood education and care. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 2020. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1816372. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1816372

FRANÇA, A. P. S. A importância da normatização para garantia de uma educação infantil de qualidade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 2, n. 4, p. 41-56, 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/garantia-de-uma-educacao-infantil-de-qualidade

HALINEN, I. The new educational curriculum in Finland. In: M. MATTHES; L. PULKKINEN; C. CLOUDER; B. HEYS. **Improving the Quality of Childhood in Europe**. Alliance for Childhood European Network Foundation, Brussels, Belgium, 2018, p. 75-89.

HALINEN, I.; HOLAPPA, A-S. Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. In KUIPER, W.; BERKVENS, J. (Org.). **Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe**. CIDREE yearbook: Enschede, the Netherlands, 2013, p. 39-62.

HILPPÖ, J; LIPPONEN, L.; KUMPULAINEN, K.; RAINIO, A. P. Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. **International Journal of Early Years Education**, v.24, n. 5, p. 1-15, 2016. https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1167676. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2016.1167676

HUJALA, E. et al. **The success story of the Finnish Early Childhood Education**. Nokia: Vertikal Oy, 2016.

HYVÖNEN, P. Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 8, p. 49-67, 2011. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5 Disponível em: https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss8/5/

JAMES, A.; JAMES, A. **Key Concepts in Childhood Studies**. London: Sage, 2008.

KANGAS, J.; OJALA, M.; VENNINNEN, T. Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. **Early Education and Development**, v. 26, n. 5, p. 847-970, 2015. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2015.1039434

KANGAS, J.; BROTHERUS, A. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: "Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!". In A. TOOM, A.; RAUTIAINEN, M.; TÄHTINEN, J. (Org.). **Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa**. Turku: Finnish Educational Research Association, 2017, p. 197-223.

KANGAS, J. et al. Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational contexts. In PHILLIPSON, S.; GARVIS, S. (Org.). **Policification of Childhood: Early Childhood Education in the 21st Century**. Routledge, 2019.

KARILA, K. A Nordic perspective on early childhood education and care policy. **European Journal of Education**, v. 47, n. 4, p. 584-595, Dec. 2012. ISSN:1465-3435. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23357036

KELA. **Statistical yearbook of the social insurance institution**. Helsinki, Kela, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LASTIKKA, A. L.; LIPPONEN, L. Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. **International Journal of Multicultural Education**, v. 18, n. 3, p. 75-94, 2016. https://doi.org/10.18251/ijme.v18i3.1221. Disponível em: https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1221

LÄHDEMÄKI, J. Case Study: The Finnish national curriculum 2016 – A Co-created National Education Policy. In COOK, J. (Ed.). **Sustainability, Human Well-being, and the Future of Education**. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018, p. 397-422.

LIEBSCHENER, J. **A child's work:** Freedom and play in Froebel's educational theory and practice. Cambridge: Lutterworth Press, 1996.

MALINEN, O.-P.; VÄISÄNEN, P.; SAVOLAINEN, H. Teacher education in Finland: a review of a national effort for prepare teachers for the future. **The Curriculum Journal**, v .23, n. 4, p. 1-18, Dec. 2012. https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011. Disponível em: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/09585176.2012.731011

MÄÄTTÄ, S. et al. Preschool group practices and preschool children sedentary times: a cross-sectional study in Finland. **BMJ Open**, v. 9, n. 12, Dec. 2019. 10.1136/bmjopen-2019-032210. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31852703/

MONTESSORI, M. **The Montessori Method**. New York: Schocken Books, 1926.

MORGAN, H. The Education System in Finland: A success story that other countries can emulate. **Journal Childhood Education**, v. 90, n. 6, p. 453-457, 2014. https://doi.org/10.1080/00094056.2014.983013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2014.983013?journalCode=uced20

MYKKÄNEN, A. **Young children's success in learning situations**. Doctoral thesis – Faculty of Education, Acta University Oulu. 2018.

NIEMI, H.; JAKKU-SIHVONEN, R. Research-based teacher education in Finland. In JAKKU-SIHVONEN, R.; NIEMI, H. (Org.). **Research-based teacher education in Finland:** Reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 2006, p. 31-51.

NIEMI, H.; TOOM, A.; KALLIONIEMI, A. **Miracle of Education:** The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

NIKKOLA, T.; REUNAMO, J.; RUOKONEN, I. Children's creative thinking abilities and social orientation in Finnish Early Childhood Education and Care. **Early childhood developments and care**, v. 192, n. 6, 2020. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813122. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1813122

NUGENT, C.; MACQUARRIE, S.; BEAMES, S. 'Mud in My Ears and Jam in My Beard': Challenging Gendered Ways of Being in Nature Kindergarten Practitioners. **International Journal of Early Years Education**, v. 27, n. 2, p. 143-152, 2019. https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1562884. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2018.1562884?journalCode=ciey20

OPETUSHALLITUS. National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy, 2018.

PAANANEN, M. et al. Unravelling conceptualizations of (in)equality in early childhood education and care system. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 5, n. 1, p. 54-64, 2018. https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1485423. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2018.1485423

PAANANEN, M.; RAINIO, A. P. Micro-policies of adult-child joint play in the context of Finnish ECEC system. In ALCOCK, S.; STOBBS, N. **Rethinking play as pedagogy**. London: Routledge, 2019, p. 189-204.

PAANANEN, M. The imaginaries that survived: Societal roles of early childhood education in an era of intensification. **Global Studies of Childhood** (ahead of print). https://doi.org/10.1177/2043610617704934. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2043610617704934

PARONEN, P.; LAPPI, O. **Finnish teachers and principals in figures**. Helsinki: Finnish National Agency for Education, 2018.

PIAGET, J. **Play, dreams, and imitation in childhood**. New York: WWNorton & Co, 1962.

PÖLKKI, P.; VORNANEN, R. Role and Success of Finnish Early Childhood Education and Care in Supporting Child Welfare Clients: Perspectives from Parents and Professionals. **Early Childhood Education Journal**, v. 44, p. 581-594, 2016. 10.1007/s10643-015-0746-x. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-015-0746-x

PYHÄLTÖ, K.; SOINI, T.; PIETARINEN, J. A systemic perspective on school reform. **Journal of Educational Administration**, v. 49, n. 1, p. 46-61, 2011. http://dx.doi.org/10.1108/09578231111102054 Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231111102054/full/html

PYHÄLTÖ, K.; PIETARINEN, J.; SOINI, T. Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 7, p. 811-830, 2015. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2014.995483

RAJALA, A. et al. Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. **Learning, Culture and Social Interaction**, Helsinki, v. 10, p. 17-26, Sept. 2016. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656116000076

RASSMANN, K. et al. Evaluation of improvement of women's and girl's rights in Finland's development, policy and cooperation. Indofor Oy, 2018. Disponível em: https://www.outcomemapping.ca/resource/evaluation-improvement-of-womenaetms-and-girls-rights-in-finlandaetms-development-policy-and-cooperation-2012-2017

REUNAMO, J. et al. Children's creativity in day care. **Early Child Development and Care**, v. 184, n. 4, p. 617-632, 2013. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.806495. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2013.806495

REUNAMO; J.; SUOMELA, L. Education for sustainable development in early childhood education in Finland. **Journal of teacher education for sustainability**, v. 15, n. 2, p. 91-102, Dec. 2013. https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0014. Disponível em: https://sciendo.com/article/10.2478/jtes-2013-0014

RIIHELÄ, M. Children's play in the origin of social activity. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 10, n. 1, p. 39-53, 2002. https://doi.org/10.1080/13502930285208831. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930285208831

RINTAKORPI, K. Documenting with Early Childhood Education Teachers: Pedagogical Documentation as a Tool for Developing Early Childhood Pedagogy and Practices. **Early Years: an international journal of Research and Development**, v. 36, n. 4, p. 399-412, 2016. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2016.1145628

RUOKONEN, I. **Estonian and Finnish gifted children in their learning environments.** Department of Applied Sciences of Education, Faculty of Behavioural Sciences, University of Helsinki. Helsinki: University Press, 2005.

SALMINEN, J. Early Childhood education and care system in Finland. **Studia interdyscyplinarne**, v. 2, n.5, p. 135-154, 2017. http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.05.09. Disponível em: https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/24953/0_9_09-Salminen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SAHLBERG, P. **Finnish lessons**: what can the world learn from educational change in Finland. 2 ed. New York, Teachers College Press, 2015.

SIMOLA, H. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. **Journal of Comparative Education**, v. 41, n. 4, p. 455-470, 2005. https://doi.org/10.1080/03050060500317810. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060500317810

SIPILÄ, J.; REPO, K.; RISSANEN, T. (Org.). **Cash-for-childcare**: the consequences for caring mothers. Cheltenham, Edward Elger, p.177, 2010.

SOINI, T.; PIATERINEN, J.; TOOM, A.; PYHÄLTÖ, K. What contributes to first years student teachers' sense of professional agency in the classroom? **Teachers and Teaching**, v. 1, n. 6, p. 641-659, 2015. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2015.1044326?journalCode=ctat20

SYMEONIDIS, V.; SCHWARZ, J. Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. **Forum Oświatowe**, v. 28, p. 31-47, 2016. Disponível em: http://www.edite.eu/wp-content/uploads/2017/11/Phenomenon-based-teaching-and-learning-through-the-pedagogical-lenses-of-phenomenology_The-recent-curriculum-reform-in-Finland.pdf

SYRJÄMÄKI, M.; PIHLAJA, P.; SAJANIEMI, N. Enhancing Peer Interaction during Guided Play in Finnish Integrated Special Groups. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 26, n. 3, p. 418-431, 2018. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463908. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2018.1463908?journalCode=recr20

TOOM, A.; HUSU, J. Finnish teachers as 'Makers of the many': Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. In NIEMI, H.; TOOM, A.; KALLIONIEMI, A. (Eds.). **Miracle of Education:** The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2016, p. 41-55.

TURUNEN, T.; UUSIAUTT, S.; MÄÄTTÄ, K. Changing voices in early years curriculum. An example from Finnish pre-school education. **Early childhood development and care**, v. 184, p. 293-305, 2013. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.785540. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2013.785540

VIEJO, C.; ORTEGA-RUIZ, R.; ROMERA, E. Children's play and development. In KISHIMOTO, T. M. (Ed.). **Early childhood education schools in Brazil:** play and interculturality. IHI Global, 2018, p. 131-149.

VLASOV, J. et al. **Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care**. Tammerfors: Finnish Education Evaluation Centre, 2019. Disponível em: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/FINEEC_Guidelines-and-recommendations_web.pdf

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society:** the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Sao Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALKER, A. Finland: the sick man of Europe? **BBC News**, 9 out. 2019. Disponível em: http://www.bbc.com/news/business-35656150

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Educational psychology handbook series**. Handbook of self-regulation of learning and performance. Routledge/Taylor & Francis Group, 2011.

CAPÍTULO 17
GLASHAN SCHOOL: BUILDING A CULTURE OF DEEP LEARNING

Jim Tayler
Glashan School, Ottawa – Canada

INTRODUCTION

This chapter tells a story about what is possible in public education. It documents one school's journey that resulted in a significant cultural shift within the school and the widespread impact on students, staff, and the community.

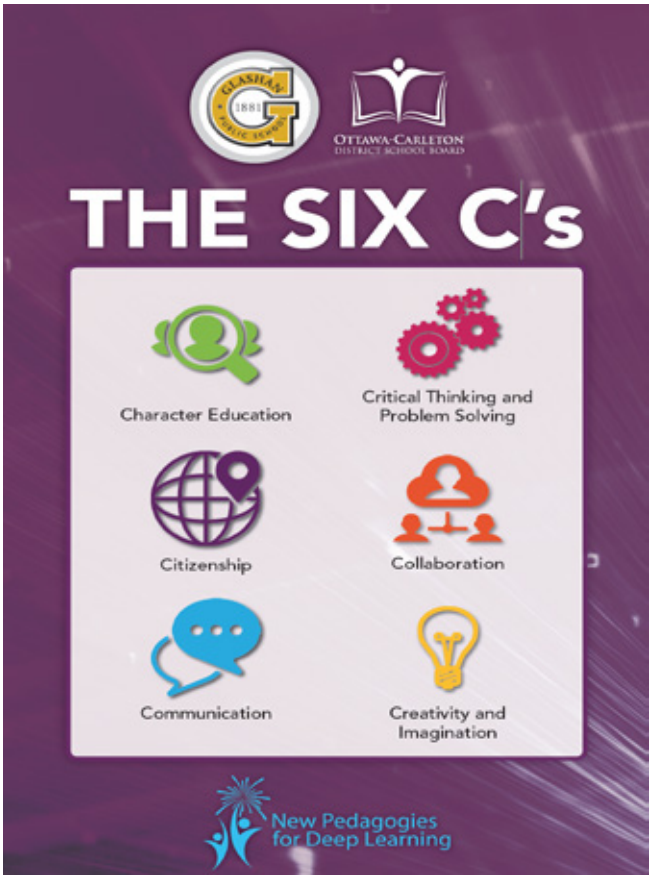
When I began my tenure as principal of Glashan Public School in September 2012, I had no idea that in seven short years the school would experience a significant cultural change, be featured in a Brazilian television documentary, develop the use of the 6Cs, or that we would be part of a revolution intended to transform teaching and learning around the world known as *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL). I could not have predicted a community-based initiative like the Glashan Greening Project nor the successful organization of four international trips to destinations like China, Sweden, and Vietnam. But it all happened.

WHAT IS DEEP LEARNING?

The deep learning movement that is based on Michael Fullan's work and which is the basis of the Glashan story, is unlike other initiatives that have attempted to transform education (FULLAN, 2018). According to Fullan, deep learning is unique in that the forces of change are coming from teachers, administrators, and students rather than policy makers from above. With support from districts, deep learning ideas, approaches, and initiatives are likely to thrive in environments that help to create and nurture the necessary conditions for the revolution to take place. Being open to having students as change agents is one of these conditions.

The 6Cs are the foundation of Fullan's model for deep learning. The 6Cs are global competencies that provide the platform for both teachers and students to fully embrace and navigate the complexities of curriculum, technology, and other aspects of the teaching and learning process.

Figure 1. The six C's (publicly accessible)



But what actually takes place in a deep learning classroom or school? What's so different from traditional methodologies and approaches? "Deep learning is the process of acquiring these six global competencies: character, citizenship, collaboration, communication, creativity, and critical thinking. These competencies describe the skills and attributes needed for students to flourish as citizens of the world" (FULLAN, 2018, p. 33). Fullan also describes the characteristics of classrooms that are moving towards deep learning (FULLAN, 2018):

1. Students asking the questions in an inquiry-based learning environment.
2. Questions are valued above answers as the process of learning is as important as the end result.
3. Varied models of learning that reflect a selection of approaches that match student needs and interests.
4. Explicit connections are made to real-world applications and the learning design is scaffolded and built on relevance and meaning.
5. Students develop and maintain their skills to collaborate within the classroom and beyond.
6. Assessment of learning that is embedded, transparent, and authentic with students defining personal goals, monitoring their progress towards success criteria, and engage in feedback with peers and others (p.79)

As teachers model and integrate the 6Cs into their teaching practice and instructional design, powerful avenues begin to open for both their students and colleagues. The 6Cs begin to make sense to students as they see them modeled by adults and other students, see them used as a framework to view curriculum and content, and finally as a tool to use to gain insight into themselves as learners. The 6Cs enable students to not only master content but more importantly, the learning process itself.

In addition to the 6Cs, Fullan also describes the 'Four Elements of Learning Design' – Learning Partnerships, Learning Environment, Pedagogical Practice, Leveraging Digital (FULLAN, 2018). By paying attention to these four elements, teachers and students can ensure "that learning experiences incorporate the complexity and depth

that facilitates growth and scaffolds the prerequisite skills and understandings to maximize success" (p. 36).

Through the focused integration of both the 6Cs and the Four Elements of Learning Design, teachers are able to provide rich, engaging, and meaningful tasks that reflect student interests and mobilize their curiosity and desire to learn. The Glashan story is very much about how the school embraced the ideas around deep learning, acted upon them, and consequently changed the culture of the school and the lives of its students.

ABOUT GLASHAN

Glashan is a publicly funded school located in Ottawa's Centretown neighbourhood. It is part of the Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), a district with 148 schools and 70,000 students (ENROLLMENT DATA, 2019). The urban setting of Glashan provides the school with a very diverse student population and a surrounding community with a variety of businesses and residential areas all within minutes of Parliament Hill, Canada's centre of government.

Glashan is an intermediate school with students only in grade seven and grade eight (twelve and thirteen years of age). The school's population has been approximately four hundred students for the last number of years. Six elementary schools feed into Glashan while grade eight students generally transition to two area high schools for grades nine to twelve.

The school has a staff of twenty-five teachers, most of whom are seasoned educators and who have spent many years at the school. Due to the bilingual nature of our country, and like many schools in Canada, Glashan offers both French and English programs. The school also has three special education programs for exceptional learners who have Individual Education Plans (IEPs). Two of the programs are for students who are identified as gifted. The third program is for students with mild intellectual delays. About 25% of the school's population are English Language Learners who need English as a Second Language support.

Glashan has a long history of serving new Canadians many arriving from countries and regions experiencing conflict, drought, and poverty, and some coming with

little or no formal schooling. As noted in Part I, Canada had a rise in non-European immigrants in the 1990's and Glashan represented this wave of immigration with well over 30 different languages spoken by students at the school.

During my first two years at Glashan (2012-2014) much was accomplished. Several operational adjustments were successfully implemented and the school as a whole began to reflect the potential it had as a powerful 'centre of educational excellence'. Similar to other schools, we were experimenting with new technologies and discovering ways to utilize digital devices to support student learning.

WELCOME TO NEW PEDAGOGIES FOR DEEP LEARNING

In August 2014, I was invited to a meeting that outlined details of a new initiative known as *New Pedagogies for Deep Learning*. I learned that the initiative was led by Canadian educator Michael Fullan whose work I was familiar with and regarded very highly.

What drew me into the project was the close alignment with my own ideas, beliefs, and vision as an educator. The ideas presented in *A Rich Seam* made sense to me with value being placed on learning partnerships and the goal of forging new relationships between teachers and students as well as parents and community and the thoughtful but focused use of technology to support student learning.

While I quickly became intrigued and interested in joining the NPDL project, it didn't necessarily mean that the teaching staff would automatically 'buy-in'. But with the trust and credibility I felt I had with the staff, I was confident that in presenting the NPDL project to them the ideas that framed the project would resonate with many and that sufficient interest and commitment would be generated.

HOW WAS THE NPDL PROJECT PRESENTED TO STAFF?

In early September of 2014 a formal meeting was held to introduce the New Pedagogies for Deep Learning project to the Glashan staff. Along with an OCDSB teacher seconded by the board to work on the project, I presented an overview of the concepts – the 6Cs, the Four Elements of Learning Design – Learning Partnerships, Learning Environment Pedagogical Practice, Leveraging Digital) and the role of Technology.

Prior to delving into the three areas, staff were provided background on the NPDL initiative including brief summaries of its overarching goals and the strong international presence within the project itself.

The first area of focus were the Global Competencies known as the 6Cs (collaboration, citizenship, character education, critical thinking & problem-solving, creativity & imagination, communication). The 6Cs were developed by Fullan as a framework from which the concepts around deep learning could be built. Each was described and explained to the Glashan staff.

The second area of focus were the Four Elements of Learning Design which again placed important concepts into an easily understood framework. Staff were provided examples of each of the Elements. While there was familiarity with all four in the context of our current work in the school, their depth and breadth as presented to staff provided the evidence of the seriousness of the project and a committed effort to change the nature of teaching and learning around the world.

The final topic covered concerned both technology and the international nature of the project. In addition to the potential for increasing our inventory and building individual and collective capacity of our team, the opportunity to connect with educators from around the world through the NPDL Hub appealed to staff particularly the 'activators' who were already expressing an interest and desire to 'get going on deep learning'.

However, there was a major and very significant incentive to encourage our participation in the project. Through the support of the Council of Ontario Directors of Education (CODE), each participating OCDSB school would receive $21,000 CDN for the purchase of new technology. The funds would be spread over the three years which was the duration of each school's commitment to NPDL. Teachers who were already very comfortable and familiar with existing technology saw this as an important opportunity to have the digital tools necessary to create a modern learning environment for our students. The majority of teachers were mindful of the pitfalls of technology and the importance of having the tools to support student learning not to drive it.

THE GLASHAN JOURNEY BEGINS

After the initial staff meeting in September, the following weeks and months were spent slowly building the staff's understanding of basic 'Deep Learning' terms and concepts. Even with an experienced team like the Glashan staff, it takes time to decode and decipher meaning when presented with new ideas about teaching and learning. But questions were asked. What makes this different from what I already do? Isn't 'deep learning' just another educational buzzword? There were no simple answers to the questions asked by our staff but when addressing them collectively or on an individual basis every opportunity was made to add to each teacher's understanding.

On any school staff there are certain teachers who embrace and act upon the highest levels of our profession. Principals know who these teacher 'activators' are. They are experimental in nature, not afraid to take risks, and create and provide a student-centred approach to their instructional and pedagogical practice. These teachers are innovative and constantly seek ways to improve their practice. They tend to be very collegial and see themselves as contributing members of a team. They also build strong relationships with their students that promote healthy partnerships. Activators are the 'movers and shakers' in a school setting and approach new initiatives with curiosity, interest, and an open mind. We identified six Glashan teachers whom we felt were our activators.

Glashan's activators attended a professional learning session with those from other NPDL schools in the district. After the session, the activators returned to their respective schools, shared their learning, and began to help their colleagues move forward in their own NPDL journey. Release time was provided so activators were able to meet in small teacher teams and focus on specific curriculum content and areas of study with their colleagues. It was through these meetings that the Glashan staff had their first experiences of looking at curriculum with consideration of the 6Cs and the Elements of Learning Design framework.

Did this work? Given the intense working lives of teachers, bringing something new to the table is always risky and with the potential of a lack of 'buy-in'. Overall, the meetings with the teachers involved were successful with terrific ideas shared and focused and purposeful work achieved. For those staff members who already felt clo-

sely aligned with the main concepts surrounding deep learning, the team meetings provided an opportunity to inspire and influence others while gaining deeper insights themselves. However, some teachers were likely overwhelmed and not quite ready to embrace NPDL wholeheartedly. But over the coming months everyone had the opportunity to look at ways to adjust their practice and incorporate approaches that reflected the 6Cs and Four Elements of Learning Design.

BUT WHAT ABOUT THE STUDENTS?

The focus of our attention for NPDL was initially on the development of understanding by the teaching staff. But I saw the importance of bringing students into the fold and began a process that would introduce them to Deep Learning. In forging a new kind of partnership between themselves and their teachers, Glashan students needed to have an understanding of what we were trying to achieve and the role that each of them could play as they are ultimately responsible for their own learning.

Three events occurred that changed the path of the NPDL project at Glashan and the role of students. All three events contributed to a shift that occurred in the school that accelerated and strengthened the spread of Deep Learning ideas and practices in the school. Each of the events helped to move our thinking beyond the school and into the community.

THE FIRST EVENT: STUDENT ASSEMBLIES

The first event were the assemblies at which the NPDL project was introduced to our students and the 6Cs presented. We knew it was important to engage students and captivate their interest. The assemblies took place in early January of 2015 with one for each grade level. Prior to the assemblies, posters depicting the 6Cs were placed in hallways and classrooms. Teachers began introducing the 6Cs as part of our new Deep Learning project.

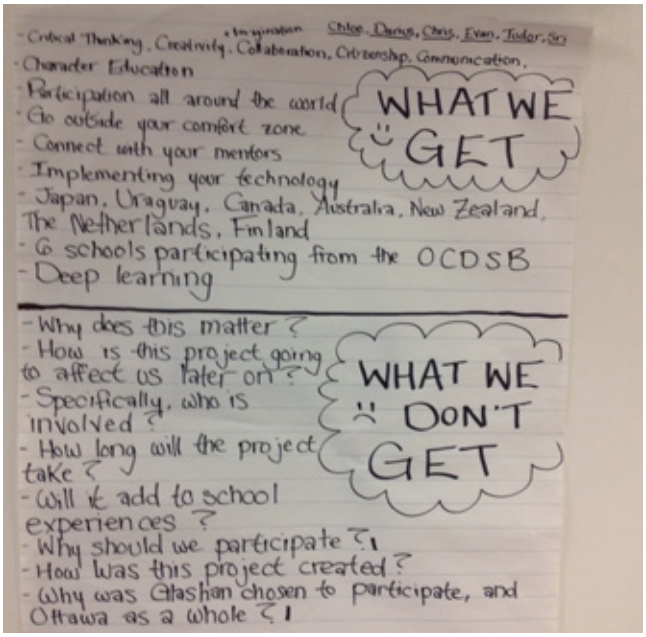
The 6Cs were explained to our students. The terms and language were made understandable but with further classroom follow up required. The second component which interested the students was a description of the international nature of the pro-

ject. Like the teaching staff, our students liked the idea of connecting with students in other NPDL schools and collaborating on projects of interest.

Shortly after the assemblies, twenty-eight students were invited to a meeting where they had a chance to think more deeply and discuss with each other the content of the assembly. The evolution of Glashan's student Deep Learning Team can be traced directly to this meeting.

The twenty-eight students worked in teams of four and discussed the two questions presented: 'What we got (from the deep learning assembly)' and 'What we didn't get'? Their responses were recorded on chart paper and presented to the full group by each team. Their work was also displayed in the hallway of the school so all students could see the results of the thinking from this group of students.

Figure 2. Questions and answers from students about the Deep Learning project (2015).



How did the assemblies change the nature of teaching and learning at Glashan? The assemblies helped to open the doors that began a mutual conversation between students and teachers about the nature of deep learning (what it is and what it isn't). With teachers already familiar with and thinking about the 6Cs, the extended conversation with students was the catalyst in the important step of embedding deep learning ideas throughout the school and in every classroom. With a fun and positive tone, I

began to stop students in the hallways of the school to ask for a recitation of the 6Cs. Almost everyone wanted to give it a try and even sometimes did so in collaboration with other students.

The 6Cs were now on their way to becoming part of the Glashan school culture.

THE SECOND EVENT: THE GLASHAN GREENING PROJECT

A second significant initiative actually started prior to the introduction of the 6Cs and began with a beetle. A concerned parent approached the school in the fall of 2013 with an inquiry about the problem resulting from the Emerald Ash Borer, a wood--boring beetle that was feeding on many of the school's ash trees. After several preliminary meetings about the issue, the Glashan Greening Project (GGP) was implemented. This turned into a remarkable project that involved students, teachers, parents, and community members. Through the efforts of the parents directly involved, $150,000 was raised in an effort to improve the overall quality of the Glashan School yard partially by replacing trees impacted by the Emerald Ash Borer but also increasing areas for student seating during non-instructional times.

Raising $150,000 caught the attention of many in the community and support grew in the fall of 2013 and spring of 2014. Without necessarily realizing it, the school embarked on a deep learning project that directly addressed three of the Four Elements – Learning Partnerships, Learning Environment, and Pedagogical Practice. Within the GGP, another exciting initiative took place. Glashan entered a Canada-wide contest to win funds to build an Outdoor Classroom. This initiative had a direct impact on classroom instruction, particularly in mathematics where math teachers engaged their students in outdoor classroom design – using important math skills to determine dimensions, design, and functionality.

The school approached well-known Ottawa native singer-songwriter Bruce Cockburn (If I Had a Rocket Launcher, Rumours of Glory) for his support and specifically the use of his music and image to promote the project. We learned that Bruce's mother had attended Glashan in the 1930s and with that connection, Bruce consented to our requests. His support contributed to a second place finish in the national contest and prize money of $8,000 awarded to the school. However, the creativity and imagination we showed in promoting our participation in the contest garnered the school an addi-

tional $3,000 from the contest organizers.

Due to its scope, the Glashan Greening Project eventually overlapped with the introduction of the deep learning concepts which were being introduced to the school. It was a perfect meeting of ideas and opportunity and helped to accelerate the understanding of the 6Cs and the Four Elements of Learning Design. Teachers had a tangible project on which to base lessons and class discussions about how deep learning was reflected in the GGP.

Another initiative within the GGP was the development of the first outdoor murals displayed on the exterior walls of the school. Funding was acquired to hire a local artist to work with groups of students in a new and innovative approach to creating and displaying art. The first four pieces of art were completed in the fall of 2014 and remain displayed on the school's exterior walls with eleven additional pieces added between 2015 and 2019. Each of the murals has a particular theme e.g. Creativity & Imagination, Diversity, Canadian Landscapes, Celebrating the Arts. The process of creating the murals clearly reflected the 6Cs and again provided us with an opportunity to have a real-life example of an activity that reached beyond the school, involved and relied on student engagement and voice, and impacted the community.

Figure 3. Outdoor murals that were created by students are displayed on the Glashan exterior walls



Author's personal archive.

While it was only a small number of students who worked on the murals, the teams were inclusive and reflective of the student population. In June 2017 a mural was developed that celebrated and showcased 'Deep Learning'. It remains prominently displayed near the school entrance and guests and visitors to the school (including Michael Fullan) marvel at the detail, colour, and overall visual impact.

THE THIRD EVENT: COLLABORATION WITH THE UNIVERSITY OF OTTAWA

A third event also took place in January-February 2015 that provided a unique opportunity for students to strengthen their own understanding of deep learning but also to share their learning with others both within the school and in the community.

Classroom teachers were experimenting with ways to incorporate the 6Cs into their instructional practice. Mark Wilson was a teacher at Glashan and one of the school's activators. He fully embraced the concepts behind deep learning and set out to improve his own practice.

As part of the Ontario Mathematics curriculum, Mark had his grade eight students complete an assignment in the data management strand which would require them to pose a research question, collect and analyze data, come to some conclusion about the data, and then present the results to the class. The nature of the assignment was not uncommon nor were the expectations for the completed work. However, one team of grade eight girls clearly exceeded expectations in the research process. Mark monitored the progress of the three students throughout the assignment and knew they were excelling at the content and learning skills required.

Upon completion of their research and presentation to their classmates, Mark and I discussed how we could take this particular assignment and the work completed outside of the school walls. The girls had fresh research on an important topic (What is the relationship between student subject preference and student achievement in those subjects?). One of the important characteristics of a deep learning task is the creation of new knowledge. The student teams in Mark's class certainly created new knowledge. All of the teams completed their own original research on a variety of topi-

cs connected to middle school students. But how and where do we share this new knowledge? Why not the University of Ottawa?

A week and a half after the conversation with Mark, eight Glashan students were on the University of Ottawa campus preparing for a presentation to forty-five pre-service teacher candidates enrolled in the Faculty of Education. Working collaboratively with colleagues from the Faculty of Education, arrangements were made to have our three grade eight students present their research to the teacher candidates. Along with the three presenters, three additional students provided contextual information about the school and the Deep Learning project. Also present were two grade eight students who filmed the event.

What followed was a remarkable exchange about teaching and learning between a group of thirteen year olds and forty-five adult pre-service teachers. Our students were poised and confident in their presentations of both the research and the process. All of the adults in attendance were impressed with the ability of the Glashan students to field questions from the audience about the research but also about their interpretation and understanding of deep learning itself. These discussions themselves were taking place within a 'deep learning' environment.

Figure 4. Grade eight students presenting their research at the University of Ottawa (2015).



Author's personal archive

The presentation was well received by the University of Ottawa staff and students. One of the university students said “When I was thirteen I didn’t know the word ‘pedagogy’ even existed, let alone be able to use it in a sentence”. The Glashan students involved in the University of Ottawa presentation became members of our just-developing Deep Learning team and became pivotal in the remaining months of the school year in supporting the project from a student perspective.

THE GROWTH OF DEEP LEARNING

As the various events took place within the school and while other initiatives and activities were happening, the school as a whole was moving forward. There was increasing evidence gained by classroom walkthroughs and professional conversations with teaching staff that ideas, approaches, and thinking attached to NPDL were meaningful, relevant, and beneficial to students and staff. The evidence included increased attention to incorporating the 6Cs into instruction. The 6Cs evolved as a lens from which to view not only content but also the learning process.

As part of their experimentation with instructional strategies and approaches, changes began to occur in the learning environments created by teachers. In particular was the increased flexibility teachers had in meeting student needs. The physical environments of some classrooms changed. Students in consultation with their teachers could work in a variety of settings – some liked to work in the hallway, others preferred a tall desk, some enjoyed sitting on a floor. The expectations were always made clear and understood by students.

On a typical day walking down the hallway of the school, we might observe students in costume rehearsing a presentation on the history of New France. You may have a group of students using an iPhone to record their drama presentation. It would be typical to have a group of students using chart paper or a Chromebook while collaboratively working on a project that could be confidently explained. The Learning Commons would be a hub of activities with students working in teams or on their own addressing various topics in a variety of subject areas, with many of them using devices to support their learning.

As we grew in confidence in our ability to utilize technology, members of our Deep Learning student team created the first Glashan video that came forth through the project. The video was filmed and edited completely by students and was based on a 'We Are...Nous Sommes' activity earlier in the year. The completed video was shared with the school and community and was the first of a strong digital presence in the coming years. A vibrant, learning-focused atmosphere permeated the school and was often referenced by our visitors and guests as a highly noticeable characteristic.

INTERNATIONAL DELEGATIONS

As the Deep Learning project became more embedded into the culture of the school and Glashan's reputation grew, there was an increase in the number of international delegations visiting the school. Although not always coming specifically to learn about the NPDL project, it certainly became the focus of attention for many of these school visits. It was during these visits that our student leaders began to shine as the Deep Learning team started the custom of welcoming visitors and developing a program that provided an overview of deep learning from a student's perspective. A thirty-minute presentation was designed that included short skits depicting the 6Cs and DL5 as well as time to engage in discussions about the learning process. Our students were curious about our guests and asked high quality questions that impressed and often surprised them.

Various delegations from Sweden, the UK, Spain, China, South Korea, and other parts of Canada have visited Glashan over the years. Individual educators from Italy, Turkey, and Norway have spent time in the school. Teachers from both Spain and South Korea have enjoyed extended stays as part of district-based projects. In June of 2019, thirty-four teachers from Brazil came to Glashan and spent a morning visiting classrooms, meeting students, and engaging in friendly conversations with them about their learning. The delegation also had the chance to participate in the Deep Learning Hot Seat, a unique Glashan experience that is described later in the chapter.

Our students enjoy meeting educators from other parts of the world. It brings forward the international nature of the Deep Learning project which attracted the students in the first place. Our students are very proficient in speaking with adults and

most are comfortable explaining what they are learning and why. They are also able to describe how they are learning and what they are going to do with the learning. Multiple observations were made by visitors to the school about the level of articulateness of many of our students.

BUILDING INTERNATIONAL FRIENDSHIPS

There were several initiatives that resulted from visits by international educators which added to the depth of opportunities for Glashan students and strengthened deep learning ideas throughout the school. In the spring of 2016 a delegation of Swedish principals spent a day at the school. All were impressed with what they saw, particularly in student engagement and the inclusive culture that permeates the school. One principal from Stockholm was very interested and wanted to provide her students with an opportunity to connect with our students. Thus, the Stockholm Project was created with Hokarangsskollan.

We connected two motivated teachers in both our schools who were interested in developing a collaborative project between their students. The two classes began with straightforward email exchanges that provided a starting point on which to explore potential ideas. Students in both schools created videos depicting a day in the life of a student and a virtual tour of the school.

But the experience was deepened when the students in Stockholm sent an email with an unexpected request. They were doing a class project on the Swedish Taxation system. In an extension of their original thinking and a push towards deep learning themselves, the Swedish students requested information about the Canadian tax system from Glashan students. Our grade seven students – realizing they knew virtually nothing about the tax system in Canada – got right on the assignment. The students self-organized into teams each with a specific area of taxation to consider (local, provincial, federal) and researched using a variety of sources. Each team compiled relevant information that was synthesized and sent to their friends in Stockholm to include in their final product.

The project connected Glashan with Hokarangsskollan in a way that continues to exist. It would prove pivotal in another upcoming opportunity that would change the

lives of a number of Glashan students. Eleonora Gallo is the principal of Instituto Comprensivo di Viale Lombardia near Milan, Italy. She visited the school for a short time in the spring of 2017. These are the observations she made about her visit:

> During my visit to Glashan in April 2017 I noticed from the beginning that the students were free but at the same time, strongly committed during their classes – cell phones in their hands (as tools), books on the desks, teachers not fixed behind their desks. Everything was in movement and in harmony.

> I saw different learning settings. Besides the traditional setting (school desks in row) there were innovative spaces. I found the re-use of the spaces very interesting (I love reusing!), especially the underground floor which was changed into new area dedicated to a wide range of activities in order to create something concrete, that could have a real impact on the neighborhood, on the city, and on the world. However the most important thing to me was that the Principal, never known and never seen before, met me as an old friend and he showed me the same vision for his school as mine. It was such a positive shock: a short but impressive experience (and full of consequences).

Glashan's connection with Eleonora and her schools would take an exciting turn later that year.

THE INVENTION OF THE DL5

In the fall of 2015 Glashan was one year into its deep learning journey and had met with success in many aspects of the implementation of the project but I felt that something was missing that had not yet been addressed. We needed to provide students with more than just the 6Cs as a road map for their success. Turning back to our source document, *A Rich Seam* contained explanations and descriptions of the role of students in Deep Learning. But students are not likely to read Michael Fullan's work to determine what they need to do to become more proficient learners. What could we pull from this document that made sense to students?

I reviewed *A Rich Seam* and identified approximately twelve concepts/ideas that touched on the student's role in deep learning. I compiled the list and presented it to members of our Deep Learning team. The feedback I received from Glashan students was immediate, precise, and very clear that twelve was too many and revisions were needed.

At the same time, we had seven student teachers from the University of Ottawa completing their practicum at the school and who, unknowingly, were about to assist in the creation of a Glashan invention. All seven were required to complete a 'community service' project under the direction and supervision of the principal. Already intrigued by the concepts around deep learning, the student teachers agreed to my proposal that their community service project would be the co-creation of a description of the student role in deep learning.

In an environment that brought out the best in all the participants, a unique collaboration took place over two hour-long sessions that resulted in the development of the 'DL5' (Deep Learning 5). Approximately twenty Glashan students from both grades seven and eight joined together with the seven student teachers to go through a process that resulted in the distillation of the twelve original ideas previously presented. Working individually but in collaboration with those around them, a remarkable process occurred with adult student teachers having rich and meaningful conversations about deep learning with twelve and thirteen year old. The depth and quality of these conversations reflected the mutual respect that transcended the age difference in the participants. Using 'stickies' the twelve original components were reduced to six and then, through a collaborative editing process with students, resulted in the final five components known as the DL5.

Both students and student teachers endorsed the DL5 and a plan was developed to introduce them to staff and students. Over the coming weeks and months school-wide exposure to the DL5 added a great companion to the 6Cs. The DL5 have stood the test of time and proven their value on many occasions.

THE ROLE OF TECHNOLOGY

Glashan's participation in the NPDL project provided the school the opportunity to capitalize on funds that were being utilized to support the acquisition of digital devices for the school. Like other schools, Glashan had been pioneering the use of digital devices prior to NPDL and had an inventory of assets that were used on a school-wide basis. We also had a progressive approach to the use of personal devices mirroring the OCDSB policy.

Over three years we spent $21,000 on technology. There were multiple items to choose from including smart boards, projectors, iPads, and Chromebooks. In consultation with staff and board personnel, we chose to augment our inventory with additional Chromebooks. As the utility of Chromebooks became increasingly apparent, it was an easy decision to make. Students benefited from easier access. Classrooms and our Learning Commons were far better equipped than before.

But having an increase in digital devices doesn't automatically improve teaching and learning in a school. Staff had varying degrees of comfort and expertise with digital devices and it was important that we met them wherever they were on their learning continuum. We needed to make sure that the devices were viewed as a learning tool that may or may not be appropriate for the task at hand. As a school, we discussed with our students the importance of digital citizenship as an extension of the 6Cs. We also wanted to make sure that the devices were being used to their potential not simply for word processing or basic research on the Internet. We wanted to use the devices to create new knowledge and serve as platforms for collaboration within the school and beyond.

Glashan was also fortunate to have an Augmented Reality Sandbox placed in the school for an extended period of time. The sandbox was often one of the highlights of school tours for visitors and guests. Our 'Sandbox Team' became proficient in its use and even better at explaining and sharing their expertise with visitors to the school. Students at Glashan used the sandbox to explore ideas and concepts around history, geography, geology, and more.

Figure 5. Our Augmented Reality Sandbox provided hands-on learning for Glashan students.



Author's personal archive

MICHAEL FULLAN CONNECTS WITH GLASHAN

In the fall of 2014 I had the privilege of attending my first Deep Learning conference in Toronto under the leadership of Michael Fullan and his team. I had the chance to briefly meet Michael and let him know we were just starting our Deep Learning journey. A year later I met Michael again at a conference in Ottawa. I was able to provide him with a substantial update on the NPDL project at the school. Subsequently, the NPDL team became more interested in the work we were doing and intrigued by some of our initiatives like the DL5. At the same time, we had a strong social media presence on Twitter and regularly showcased the work we were doing as a school. With followers around the world, Glashan's profile as an innovative school increased. Our goal however was to organize and arrange a visit from Michael Fullan so he could see first hand the progress we had made. This would take some time but would eventually happen.

OTHER SCHOOL INITIATIVES: STOCK MARKET AND THE HERITAGE FAIR

There were two school initiatives that predated the arrival of the Deep Learning project but in both circumstances reflected much of what is possible in schools with a dedicated staff. Since 1982, Glashan staff have organized an annual event known as 'Stock Market'. Grade eight students work in teams of three and create their own 'brokerage' that 'buys and sells stocks' over the course of a full day. The preparation prior to the event takes three weeks which is necessary for the activity to function properly. There is a strong and significant presence of the 6Cs throughout the activity with teams needing to communicate, think critically about the 'news headlines', and collaborate in the decision-making process. Stock Market was developed by a group of visionary educators who probably had no idea the activity would continue for 37 years. Stock Market 38 took place in mid-December 2019. A video showcasing Stock Market is listed in the appendix.

A new initiative began in 2013 that involved grade seven students at Glashan. For approximately two weeks, grade seven students work together in pairs in preparation for the school's annual Heritage Fair which is similar to a school Science Fair. Student teams develop an inquiry question on which they base their research and prepare their presentation. The actual fair consists of over a hundred separate displays depicting some aspect of Canadian Heritage. Parents, community members, feeder school students, and distinguished guests provide the audience as well as Glashan grade eights.

The quality of the research questions increased in their complexity each subsequent year. As we began the NPDL project, the Heritage Fair was an excellent opportunity to use both the 6Cs and the Four Elements of Learning Design to improve the quality of both content and student presentations. Sample questions generated by twelve year olds include:

1. How was the Ottawa River the superhighway of the 17th century?
2. How does the CBC (Canada's national broadcaster) meet the linguistic needs of Canadians?
3. What impact did the French Revolution have on Canada?

Many students dress up in costumes depicting their research time period or specific person. Winning teams have the opportunity to move on to regional, provincial, and national fairs. The Heritage Fair is now a tradition at the school and based on many deep learning principles and ideas that reflect best practices.

OUR MILAN PROJECT

Upon returning to Italy after her short visit to Glashan, Principal Eleanora Galli remained in contact with me. She was very intrigued by what she observed at Glashan and wanted to find ways to connect both staff and students. Using email to communicate, Eleonora and I created a very unique opportunity for a small number of staff and students. In November of 2017 a group of educators near Milan, Italy assembled in a meeting room patiently awaiting the commencement of an online presentation by Glashan teachers and students. After small technical difficulties were addressed, an amazing two hour online conversation took place. Our students and staff members outlined the Deep Learning project and answered questions posed by the educators in Milan. To their delight, one of the students from our Deep Learning team described the daily life of a Glashan student but did so in Italian which is one of three languages he spoke. The online conference was incredibly successful and was of immense benefit to our participating staff members and students. The connection with the school remained right through to 2019 with online projects completed with grade seven students.

Figure 6. Glashan students and staff connecting with educators near Milan, Italy (2017)



Author's personal archive

HAVE YOU EVER THOUGHT ABOUT TAKING A GROUP OF STUDENTS TO CHINA?

Glashan's reputation as an international centre of educational excellence was becoming well-known across the district. Geoff Best, Executive Director of the district school board's international education team, was familiar with the work we were doing. He had been looking for a school that would serve as a pilot for an international trip. International trips were very common in Ottawa high schools with some schools organizing trips since the early 1990's. But due to school board policies, similar trips were not permitted for elementary students. But Geoff wanted to change that and needed a school willing to commit to making a trip happen. He chose Glashan.

In the fall of 2015 the OCDSB school board policies were changed making it possible to request permission to plan and organize a trip outside of Canada for elementary students. Through Geoff's connections, China was selected as the destination and planning began immediately. We worked closely with an educational liaison who knew the Chinese education system very well and a draft itinerary was quickly

developed. The change in policy allowed our students to stay with homestay families on the trip. Not only did this reduce costs but it added to the richness and depth of the cultural experience. But large questions became apparent immediately. Who is going on the trip? How do we select students? Which staff members will go? Who pays for the trip? When will we go?

All of these questions and more were answered in the following weeks. The application process would be unique and indicative of our trust in the strength and presence of the 6Cs within the student culture of the school. It was also decided the number of students participating would be limited to twelve and would only consist of grade eights. The trip was planned for March 5-16, 2016 which partially coincided with the March Break holiday.

After receiving approval from the school board, an assembly for grade eight students was held in late November of 2015 at which the application process was outlined. Using a format of their choice, students were invited to submit an application describing how they use the 6Cs at school, at home, and in the community. The students had three weeks to complete the application. The trip would be self-funded meaning each family covers the costs but opportunities to apply for bursaries were available as well as fund raising initiatives in the school and community. An evening presentation was also done for the benefit of parents and to generate interest in the trip.

We received twenty-three applications for the trip and chose twelve students who would represent their school and country on the trip of a lifetime. Meetings were held with parents and students, visas obtained, and itinerary finalized. Connections were made with our partnership schools in China. On March 5, 2016, twelve Glashan students and five staff members (including me) left for Beijing with subsequent destinations of Suzhou and Quzhou which are in the south of China near Shanghai.

The trip had a remarkable impact on all participants including staff. The reception of our schools and families was beyond expectation. The warmth and generosity extended to us made the trip very meaningful and life changing. With the trip to China an overwhelming success, plans were made to continue with an international trip the following year. We were fortunate that our friends at Hokanrangsskollan in Stockholm were interested and able to host us. A second international trip was planned and organized for May of 2017.

It should be noted that the nature of the student submissions astounded the staff involved in selecting the students. We received videos, PowerPoints, stop-action films, scrapbooks, and traditional essays. The creativity shown by the students went well beyond what was expected and has been successfully transmitted to each ensuing group. We were fortunate to have Michael Fullan visit the school, meet students, and have a chance to view some of the Sweden submissions. He was intrigued by the grade eight student affectionately known as 'Suitcase Girl' as her Sweden submission was literally all inside a suitcase with her boarding pass to Stockholm safely in place. In 2018 Glashan organized an international trip back to China. The same criteria was used and again a remarkable range of student projects were submitted for consideration.

VIETNAM 2019

The fourth international trip to Vietnam was a ground-breaking experience for students, staff, supporting parents, and our host school in Hanoi. The destination of Vietnam was unprecedented within the OCDSB and likely the province of Ontario for any group of students. Why Vietnam?

While the OCDSB connections to China and Sweden were strong, a relationship with schools in Vietnam with our school district was limited. But with a deep cultural history, Vietnam was viewed as a country moving forward in both its infrastructure and economy. While we were intent on organizing a trip to Vietnam, it could not happen without the identification, support, and commitment of a partnership school.

We were very fortunate to get connected with Olympia Schools in Hanoi. Olympia Schools is a private school with goals and aspirations very similar to Glashan's. They were fully invested in developing a school with a strong level of global awareness and international opportunities for their students. When approached, the school responded enthusiastically to the proposal and assured us that they had the ability to host our students and wanted to work collaboratively to develop a suitable itinerary.

However, prior to the approval of the trip and due to the distance and status as a new but unknown destination, I travelled to Vietnam in the summer of 2018, met with the school principal and members of her staff, and came away knowing that our partnership school had been found. This provided evidence that Vietnam was a safe

destination to take students and that the usual international trip protocols would be followed. The trip was approved in September 2018 and planning began immediately. Included in our itinerary was a four day trip to Sapa in northwest Vietnam. Sapa is populated by a number of ethnic minorities which have settled in the area over hundreds of years and have maintained much of their language, culture, and traditions. Sapa is a popular tourist destination and many of the locals are employed in the industry.

The trip to Vietnam was extraordinary. It took place from March 5-16, 2019 and had a significant impact on all participants in both schools. Our student homestay experiences were very successful (although not always easy) and the connection with students grew stronger each day. Nine of the Olympia students joined us on the trip to Sapa which was unique for them. They were full participants in the remarkable cultural activities that took place as well as the 15km trek through the mountains that tested the strength and endurance of everyone.

Figure 7. Glashan students on their 15km trek through the terraced rice fields near Sapa, Vietnam (2019).



How did the trip impact individual students? All of the Glashan students came back as changed individuals as a result of their experience. Already very capable, the students grew in their confidence of their ability to handle change, naviga-

te through a unique cultural experience, and to get along with others in a setting that was far from home. Our students had a strong effect on their homestay friends and the school as a whole. As a result, three months later, a small group of five Olympia students came to Ottawa for five days with our families reciprocating the hospitality received in Vietnam.

MENTAL HEALTH SYMPOSIUM

A new initiative was developed in the spring of 2017. Educators in many parts of the world focus on the well-being of their students and view this as a fundamental part of the work done in schools. In recent years greater attention has been directed towards students' mental health and the concerns of the growing number of issues amongst students that require support from both the school and from parents.

A short four-minute video created by two Glashan grade eight students in the fall of 2016 served as a catalyst for another ground-breaking initiative at Glashan. Through discussions with the two students, teachers, and board staff, Glashan's Mental Health Symposium was created. In a format that resembled a conference, we invited a variety of local organizations and presenters to participate. We arranged for a keynote speaker from the Indigeneous community. Through the symposium, our grade eight students learned about the mental health resources available for youth in the city as well as hearing firsthand accounts from community members and in one case, a former Glashan student who had struggled with mental health issues during their middle school years.

This undertaking again reflected our pursuit of deep and meaningful opportunities for our students and to provide them with the chance to learn how to help themselves but also their friends and family members. At the most recent symposium in April 2019, Sophie Grégoire-Trudeau, the wife of Canadian Prime Minister Justin Trudeau, spoke to the students and shared her own insights and personal story that deeply impacted the students and staff.

Why was the Symposium unique? While the format was familiar at the high school level, no other intermediate school in the OCDSB had developed an opportunity to the same degree as what we created at Glashan. Our students were ready for both

the format and the content and being well-versed in the 6Cs, had the tools to successfully experience a powerful day of learning.

THE DEEP LEARNING LAB

An additional way of engaging Glashan students was developed in early 2016. The activity known as a 'Deep Learning Lab' was completely facilitated by students. The activity involves a class of students who are guided through sets of questions by grade eight facilitators that pertain to themselves as learners. Topics for discussion include fixed and growth mindsets, goal setting, learning partnerships, and learning styles. The nature of the Deep Learning Lab makes it easy to replicate in other schools and with training be led by students themselves.

THE DEEP LEARNING HOT SEAT

How often are educators engaged in discussions about teaching and learning with twelve- and thirteen-year old outside of the context of their own classrooms and schools? Over the last three years, Glashan developed a unique experience for visitors to the school. We called it the 'Deep Learning Hot Seat' and included it as part of our program for visiting delegations. Educators from Brazil, Sweden, the UK, Spain, China, and South Korea have all experienced the Hot Seat coming away with a fresh and admirable impression of our students and the experience in general. In June of 2019, Michael Fullan participated in a unique version of the Deep Learning Hot Seat which was done live online as Michael was located in another part of Ontario.

The Hot Seat participants sit in chairs facing our students which usually numbers around twenty. One student serves as facilitator and starts the session with introductions of our guests and a request for brief background information on their schools and work. Then the questions begin! What ensues is a rich, robust conversation between our students and guests that engages everyone and focuses on high quality learning through effective inquiries (Does your school have anything like the 6Cs? What aspects of Glashan would you like to take back to your schools? How is technology used to support learning in your schools?). The Hot Seat was reciprocal in that our guests had the

chance to ask our students questions about their experience as learners again being impressed with the level of articulateness and self-understanding our students expressed.

The online Deep Learning Hot Seat with Michael Fullan also proved to be an exceptional experience. Prior to the session our students prepared a number of questions about the Deep Learning project and articulately posed each of them to Michael. Michael also had the chance to ask several of the students who went to Vietnam about their trip and the nature of the changes they experienced as a result.

Figure 8. Brazilian educators in the Deep Learning Hot Seat, June 2019.







Like the DL5, the Deep Learning Hot Seat is another example of how Glashan customized ideas from the deep learning body of knowledge and created very unique opportunities for students.

THE DEEP LEARNING CHALLENGE: OUR AMAZING RACE

In the spring of 2018 Glashan collaborated with a local community organization known as the Glebe Neighbourhood Action Group (GNAG) to develop a unique and innovative activity to celebrate the end of the school year and the upcoming transition to high school for grade eight students.

Using a format influenced by the popular television series 'The Amazing Race' the school worked with GNAG to develop a full day outdoor activity that involved the completion of 16 'challenge' events by our students. The students worked in self selected teams of 8 and completed a circuit of the various activities all of which required the use of the 6Cs in order to successfully complete them. Each activity was facilitated by GNAG staff.

This collaboration between Glashan and GNAG was incredibly successful. Students and staff enjoyed the day immensely. In June of 2019 the partnership between Glashan and GNAG continued with a similar day that was planned and organized for our students.

BRAZILIAN TELEVISION DOCUMENTARY

The work being done at Glashan was noticed across our district and through the exposure to multiple international delegations coming to the school, educators in other countries had an awareness of the progress we had made in our Deep Learning journey. In the fall of 2017, Glashan was invited by the producer of a Brazilian television network (Canal Futura) to consider being featured in an upcoming episode of a documentary series on innovative schools around the world. Our school had been suggested as a possibility through a connection with then-OCDSB Director Jennifer Adams and an educational advisory board that worked with the network to suggest possible schools.

With the full support of the school district, Glashan committed to the development and production of the documentary. Between dozens of emails and Skype meetings, a shooting schedule was developed. Early in the process, Cesar Arrais, a Brazilian journalist living in Ottawa, spent a week at Glashan learning as much as possible about the nature of the school and its deep learning journey. Cesar's observations and recommendations to the producers served as the framework on which the schedule was built. The school had significant input in what we wanted to showcase in the fifty-minute documentary.

On March 26, 2018, a film crew of five arrived from Rio de Janeiro to spend two weeks in Ottawa filming in the school and region. What transpired over the next eight days was pure magic. The film crew quickly became part of the Glashan family and the high quality of their skills and production talents were apparent immediately. We had the good fortune of arranging for Michael Fullan to be present for filming. His segment was filmed at the school and opens the documentary.

What was filmed during the crew's production schedule? The crew filmed innovative instructional strategies taking place in classrooms. They interviewed students

and staff. The crew went on location to a local ice skating rink where a unique skating lesson took place which focused on our Brazilian student who attended the school and who was interviewed in Portuguese.

Another segment of significance was the filming of the Blanket Exercise. As indicated in Part I, the Blanket Exercise is an important activity that helps to educate students and adults about the shared history of Canada between the Indigenous peoples and Europeans who arrived beginning in the 16th century. The segment featured in the documentary honours and respects both the content and process including the impact on students as shown by their responses.

We are immensely proud of the Glashan documentary. While not every segment filmed could be included, the final version broadcast on Brazilian television and uploaded to Canal Futura's YouTube Channel, was a beautifully filmed documentary that weaved the Glashan's Deep Learning journey into an insightful, informative, and enjoyable experience that accurately shared important parts of a compelling story.

FINAL WORDS

Glashan's five-year deep learning journey is not over but will likely take a new direction. With my retirement and a new principal taking over, the school is poised to continue its journey forward – again ready to break ground on new territory in education. With a new principal already familiar with the 6Cs, new staff members, and a team of seasoned educators who themselves have navigated their own deep learning journey – there remains much to look forward to. As a school that loses 50% of its population every year, the challenge of transmitting the school's culture from year to year remains. But the evidence of the last five years suggests that through the efforts of staff, students, and parents, what is valued and important at Glashan is carried forward year to year.

Glashan's story is very much about an opportunity that accelerated a cultural change that was imminent. Through the collective commitments of the entire community – students and staff in particular – Glashan reflects what is possible in public education. Although we had support and access to resources through our involvement in the NPDL project, ultimately the relationship between students and teachers is what drove the project forward.

Figure 9.



An indoor mural entitled ‘Inclusivity’ (2019).

We were involved in many large scale events and activities that were bold and captured the attention of the school community and beyond. While these were incredible learning opportunities for our students, more important – and the essence of our success – were the day-to-day interactions and exchanges between students and their teachers. It was the overall ethos of the school that impressed our many visitors. It was the nature of the assignments and tasks and the emerging partnerships that grew over time between students and teachers. It was the accumulation of these ex-

periences and opportunities that helped to build a culture of deep learning. It was the openness to explore new ideas by the teaching staff and a willingness by students to seize the opportunity to reflect on themselves as learners and to use the 6Cs to assist them in their own deep learning journeys – wherever it takes them.

REFERENCES

ENROLMENT DATA (n.d.). Retrieved from https://www.ocdsb.ca/about_us/enrolment_data. 2019.

FULLAN, M.; LANGWORTHY, M. (2014). **A Rich Seam:** How New Pedagogies Find Deep Learning. Pearson.

FULLAN, M. (2017). **New Pedagogies For Deep Learning.** Thousand Oaks, California. Corwin Press Inc.

PUBLIC WORKS AND ENVIRONMENTAL SERVICES DEPARTMENT. (2019, July 24). Emerald ash borer. Retrieved from the City of Ottawa.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Albertina Mitjáns Martínez

amitjans49@gmail.com

Psicóloga pela Universidade de Havana, com estudos de pós-graduação na Faculdade de Psicologia da Universidade "Lomonosov", de Moscou. Doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana, fez estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Madri. Atualmente, é pesquisadora colaboradora da Universidade de Brasília e líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano, do Diretório de Grupos de pesquisa do CNPq. Suas principais pesquisas referem-se às áreas de criatividade, subjetividade, aprendizagem, educação e psicologia escolar em uma perspectiva cultural-histórica. É autora de cinco livros, 65 capítulos de livros e 60 artigos científicos.

Beloní Cacique Braga

caciquebeloni@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Uni-BH (1998) e em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (2007), é mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2005). Professora da área de Alfabetização da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia desde 2013; professora mediadora do curso de formação de professores do Programa Institucional "Diário de ideias", da Proexc/UFU, em 2019; professora voluntária no país do Mali, África, no período de 2015-2017, atuando na formação de professores africanos; professora premiada em 2º lugar nacional em 2005 pelo Instituto Arte na Escola, com o projeto de arte "A cidade e sua gente". Atua principalmente com os seguintes temas: alfabetização, formação docente, material didático, cultura africana, arte/ensino e literatura infantil.

Christian Alves Martins

prof.christian@ufu.br

Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com mestrado e graduação pela mesma universidade. Atualmente, é professor efetivo do Colégio de Aplicação desta universidade (CAp Eseba/UFU). Possui experiência na área de História, com ênfase no ensino de novas linguagens e na avaliação para as aprendizagens. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisas em Espaços Educativos Inovadores (Gepeei).

Cristiano Alberto Muniz

cristianoamuniz@gmail.com

Possui graduação, bacharelado e licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília (1982), com mestrado em Educação pela mesma universidade (1992) e doutorado em Sciences de Education pela Université Paris Nord (1999). É pós-doutor em Educação pela UnB (2015), com o projeto “As crianças que calculavam: o ser matemático como sujeito produtor de sentidos subjetivos na aprendizagem”. É professor associado aposentado da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em educação matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, aprendizagem matemática, e formação do professor de matemática. Participou como autor de políticas públicas como GESTAR, PNAIC, PNLD, Direito de Aprender e Desenvolvimento (CNE), e foi crítico da BNCC. Hoje desenvolve jogos para aprendizagem matemática para crianças DI, tendo sido, inclusive, conteudista da série da TVE “Fabulosas coleções do seu Gonzalo”. Atualmente desenvolve projetos socioeducacionais para crianças em situação de risco social na Chapada dos Veadeiros, em Goiás.

Fellipe André Diniz Prudente

fellipe.andre1997@gmail.com

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuou em projetos de ensino e extensão na Escola de Educação Básica da UFU. É mestrando do Programa de Pós-Graduação em Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo e professor substituto do magistério superior na UFU.

Gabriela Martins Silva

gabrielampsico@ufu.br

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2017), mestre em Psicologia pela UFU (2010), com especialização em Gestão Pública em Saúde (2012) e graduação em Psicologia pela mesma universidade (2007). É docente e psicóloga escolar do Colégio de Aplicação, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). http://lattes.cnpq.br/8569281086814154, ORCID ID: 0000-0003-0230-4385.

Geandra Cláudia Silva Santos

geandra.santos@uece.br

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, com mestrado em Educação Especial e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. É professora adjunta da Uece, com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-Uece, na área de Educação Especial/Inclusiva. É líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial – Uece/CNPq. Áreas de interesse: educação especial/inclusiva e subjetividade, com ênfase na formação e atuação de professores. Orcid: 0000-0002-7782-6316.

Isaias da Silva

isaiassilva-@hotmail.com

Pedagogo pela UFPE/CAA. Especialista em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas- UPE. Especialista em Educação Especial e em Libras pela Faculdade Futura, e especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Favapi. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC-UFPE/CAA, é professor da rede municipal de Vitória de Santo Antão-PE e do Centro Universitário Facol – Unifacol; integrante do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação; e membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo - Nupefec/UFPE.

Janielle Gomes Freire

janifreire@hotmail.com

Professora do Centro Infantil Mônica Alves do Amaral (Secretaria de Educação de Parnamirim/RN). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e especialização em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Potiguar (Iesp). Atua principalmente com pesquisas relacionadas aos temas: transtorno do espectro autista (TEA) em contextos escolares e não escolares, comunicação alternativa e ensino naturalístico, currículo, novas tecnologias educacionais, práticas pedagógicas inovadoras, e formação de professores do ensino básico.

Jim Tayler

jtayler16@gmail.com

Jim Tayler se aposentou como diretor da Glashan Public School em Ottawa, Canadá, em junho de 2019, após ocupar o cargo desde 2012. Ele foi um dos diretores mais experientes do Conselho Distrital Escolar de Ottawa Carleton e reconhecido como um líder tanto a nível escolar como distrital. Desde o início de sua carreira educacional em 1980, Jim trabalhou como professor, vice-diretor e diretor em uma variedade de configurações e escolas. Jim tem um interesse de longa data em educação internacional, planejamento de melhoria escolar, desenvolvimento de currículo e aprendizado profissional. Durante seus sete anos na Glashan, Jim trabalhou com sua equipe para fortalecer a reputação da Glashan como uma instituição escolar inovadora imersa na pedagogia do século 21 e abordagens educacionais contemporâneas. Jim foi um líder na implementação da pedagogia Deep Learning (Aprendizagem Profunda/Significativa), uma iniciativa educacional internacional liderada pelo canadense Michael Fullan. Como resultado de muitos projetos e iniciativas locais e globais de sucesso, a escola de Jim foi destaque em um episódio de uma série documental de televisão sobre escolas inovadoras. Jim está atualmente trabalhando em um projeto colaborativo com educadores de Chengdu, China e OCDSB, além de lecionar na Universidade de Ottawa na Faculdade de Educação.

Juliene Madureira Ferreira

Juliene.madureiraferreira@tuni.fi

Professora da Faculdade de Educação e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Tampere, na Finlândia. Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Tampere. Trabalhou durante oito anos no Colégio de Aplicação da UFU, lotada na área de Psicologia Escolar/Educacional, atuando diretamente com crianças, pais e professores da educaçäo infantil e alfabetização inicial, bem como na gestão escolar. Atualmente é pesquisadora do grupo de pesquisa ECEPP (Early Childhood Education Institutions, Policies and Practices), investigando diversos temas, tais como inclusão escolar, aprendizagem colaborativa, interação entre pares e agenciamento da criança em processos de aprendizagem a partir de teorias da corporeidade.

Leandro Silva Costa

leandro.costa@ifrn.edu.br

Professor de Biologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui graduação em Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado) pela UFRN (2005), mestrado e doutorado em Bioquímica pela mesma universidade, e pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (IFRN). Atualmente, atua em projetos de pesquisa na área de Biologia (bioquímica e biologia molecular) e de Educação (novas tecnologias educacionais, práticas pedagógicas inovadoras e ética em pesquisa com seres humanos).

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

liliane.araujo@ufu.br

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1997), mestrado em Psicologia Aplicada pela mesma universidade (2005) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2020). Atua como docente e psicóloga escolar na área de Psicologia Escolar do Colégio de

Aplicação, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). Tem experiência na área de Psicologia Clínica e Escolar, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, dificuldades na escolarização nas séries iniciais, saberes e práticas do psicólogo escolar, formação docente e educação inclusiva.

Luciana de Oliveira Campolina

campolina.luciana@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, com período de doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires. Possui mestrado em Psicologia na área de Desenvolvimento Humano em Contexto Sociocultural (2007) e graduação em Psicologia (2000) pela UnB. É professora de Psicologia do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e do mestrado em Psicologia na Linha de Pesquisa Psicologia e Educação. Realiza pesquisas sobre inovação educacional, aprendizagem, subjetividade e teoria histórico-cultural.

Luciana Soares Muniz

luciana.muniz@ufu.br

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, com graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora titular da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), atuando na área de Alfabetização Inicial. Em 2018, foi vencedora nacional do 11º Prêmio Professores do Brasil, na Categoria Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), com o projeto “Diário de ideias: linhas de experiências”. Condecorada com a Medalha da Ordem Nacional do Mérito Educativo – Grau de Cavaleiro da Ordem pela Presidência da República/Brasil (2018), é idealizadora e coordenadora do Programa Institucional Diário de ideias, da Pró-Reitoria de extensão da UFU, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade (Gepecas). Site pessoal da autora: www.lucianamuniz.com.br

Lucianna Ribeiro de Lima

lucianna.lima@ufu.br

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP/SP (2015); mestre em Educação pela UFU (2004), graduada em Psicologia pela mesma universidade (1994), com especialização em Psicopedagogia pela Uemg/BH (1996). Tem experiência como docente da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação. É professora titular do Colégio de Aplicação, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/Eseba/UFU), atuando como docente e psicóloga escolar. Suas principais áreas de estudo e pesquisa são: psicologia escolar, atuação do psicólogo escolar, aprendizagem e desenvolvimento humanos, queixa escolar e processos de escolarização. Atua como coordenadora de apoio do Programa Institucional Diário de ideias da Proexc/UFU e como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Criatividade (Gepecas).

Maísa Gonçalves da Silva

maisasilva.eseba@gmail.com

Professora de Matemática e Metodologia de Pesquisa da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU); mestre em Educação (2015) pela Universidade de Uberaba/Uniube; especialista em Ensino de Ciências e Matemática (2010) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em Metodologia de Matemática e Física (2017) pela Uninter. Possui licenciatura em Matemática e habilitação em Física (2007) pela UFU; é coordenadora e professora orientadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Inovações Tecnológicas (Gepit); representante mineira do Instituto Brasileiro de Iniciação Científica (Ibic); orientadora do Programa de Iniciação Científica Voluntária (Pivic/UFU); orientadora do Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (Pibic Jr./UFU); e coordenadora da Comissão de Iniciação Científica na Educação Básica (Ciceb/Eseba/UFU).

Myrtes Dias da Cunha

myrtesufu@gmail.com

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar.

Pâmela Faria Oliveira

pamela.faria@ufu.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008), especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Católica de Uberlândia (2009) e mestre em Educação pelo PPGED/UFU (2011). Atua como docente efetiva do Colégio de Aplicação/Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia na área de Educação Infantil (Cap Eseba/UFU). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação infantil, currículo, história da educação, metodologias inovadoras, alfabetização discursiva e avaliação formativa.

Paula Amaral Faria

paula_afaria@yahoo.com.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uniminas (2006), mestre em Educação (2014) e doutora pelo PPGED/UFU (2020). Atua como docente na educação infantil no Cap Eseba/UFU. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação infantil e linguagens.

Raquel Fernandes Gonçalves Machado

raquelfgmac@ufu.br

Professora titular pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF); mestre em Educação e graduada em Matemática pela UFU. Professora aposentada da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba/UFU); professora orientadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Inovações Tecnológicas (Gepit /2016-2018); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Insubordinações Criativas em Educação Matemática (Icem) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (Nepeja).

Sérgio Antônio da Silva Leite

sasleite@uol.com.br

Psicólogo. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor titular aposentado do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp, onde atualmente é professor colaborador. Diretor da Faculdade de Educação da Unicamp de 2008 a 2012. Coordenou o EA2 – Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da Unicamp, de 2013 a 2017. Coordena o Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA, da FE/Unicamp. Organizou as seguintes obras relacionadas com o tema da afetividade: *Afetividade e práticas pedagógicas* (Casa do Psicólogo, 2006); *Afetividade e letramento na EJA* (Cortes, 2013); *Afetividade – as marcas do professor inesquecível* (Mercado de Letras, 2018). Atua na área de Psicologia Escolar e Educacional desde 1973. Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas da afetividade, processo de ensino-aprendizagem e pedagogia universitária, com ênfase na formação do professor no ensino superior.

Tatiana Santos Arruda

arruda.tatiana@gmail.com

Pedagoga pela Universidade de Brasília. Doutora e mestra em Educação pela mesma universidade. Atualmente atua na formação continuada de professores da educação infantil, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Possui experiência como professora de educação básica e do ensino superior em instituições públicas e priva-

das, com atuação nos seguintes temas: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais – alfabetização e letramento, currículo, didática, criatividade no trabalho pedagógico e organização do trabalho pedagógico.

Youry Souza Marques

yurysmsm@gmail.com

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participou do Programa de Educação Tutorial (PET/Biologia – MEC/SESu/Difes 2015-2017). Bolsista de extensão pelo Peic (2018) na área de Educação em Saúde; mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU; integrante do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS); professor orientador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Inovações Tecnológicas (Gepit/Eseba/UFU).

Wilma Pereira Santos Faria

wilmasantosfaria@gmail.com

Licenciada em Matemática pela Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atuou em projetos de ensino do Laboratório de Ensino e Aprendizagem Matemática da Escola de Educação Básica da UFU (Leam/Eseba). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFU; professora orientadora no Grupo de Estudos, Pesquisa e Inovações Tecnológicas (Gepit/Eseba/UFU).