

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DAS LICENCIATURAS DA UESB CAMPUS DE JEQUIÉ



ORGANIZADORES

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO
LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA

editora
FAMEN

BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO &
LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO
CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: A
EXPERIÊNCIA DAS LICENCIATURAS DA
UESB *CAMPUS* DE JEQUIÉ



Copyright © 2023 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2023l16>

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

E79 O estágio supervisionado como campo de investigação: a experiência das licenciaturas da UESB campus de Jequié. [e-book] / Organização Bernardino Galdino de Sena Neto e Larissa Monique de Souza Almeida. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2023.

4,68 Mb ; PDF; il.

ISBN: 978-65-87028-33-0.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2023l16>.

1. Ciências da Educação. 2. Iniciação à docência.
3. Licenciatura – Pedagogia. I. Sena Neto, Bernardino Galdino de. (Org.). II. Almeida, Larissa Monique de Souza (Org.). III. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370
2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.

CONSELHO EDITORIAL

Editora-Chefe: Doutora Andrezza M. B. do N. Tavares, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Editor Adjunto: Doutor Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Diagramação: Eddean Riquemberg C. Xavier e Miqueias Alex de Souza Pereira
Projeto Gráfico: Eddean Riquemberg C. Xavier

Normalização: Miqueias Alex de Souza Pereira

Revisão de Textos: Professor Doutor Dayvyd Lavanierly Marques de Medeiros

Ilustração da Capa: Tamires Suelen Carvalho Fagundes

Capa: Eddean Riquemberg C. Xavier

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Presidente: Doutor Manuel Tavares (Universidade Nove de Julho – Brasil)

Doutor Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho – Portugal)

Doutor Dionísio Luís Tumbo (Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique)

Doutor Gabriel Linari (Universidade de Buenos Aires – Argentina)

Doutora Cristina Rafaela Ricci (Universidade Nacional de Lomas de Zamora – Argentina)

Mestre Gustavo Adolfo Fernández Díaz (Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile)

Mestre Manuel Teixeira (Instituto Superior de Ciência de Educação – Angola)

Doutora Antonia Dalva França Carvalho (Universidade Federal do Piauí – Brasil)

Doutora Elda Silva do Nascimento Melo (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil)

Doutora Karla Cristina Silva Sousa (Universidade Federal do Maranhão – Brasil)

Doutora Márcia Adelino da Silva Dias (Universidade do Estado da Paraíba – Brasil)

Doutor Adir Luiz Ferreira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil)

Doutora Giovana Carla Cardoso Amorim (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil)

Doutora Lucila Maria Pesce de Oliveira (Universidade Federal de São Paulo – Brasil)

COMITÊ CIENTÍFICO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

- Presidente: Doutor Rylanneive Leonardo Pontes Teixeira** (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN - Políticas Públicas).
- Doutora Juliana Alencar de Souza** (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN – Psicologia)
- Doutor Júlio Ribeiro Soares** (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN – Educação)
- Doutora Leila Salim Leal** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Comunicação Social)
- Doutora Christiane Mylena Tavares de Menezes Gameleira** (Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA – Engenharia Civil)
- Doutor José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti** (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN – Psicobiologia)
- Doutora Kadydja Karla Nascimento Chagas** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Educação Física)
- Doutor Avelino de Lima Neto** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Filosofia)
- Doutor Sérgio Luiz Bezerra Trindade** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – História)
- Doutor Eduardo Henrique Cunha de Farias** (Centro Universitário do Rio Grande do Norte – UNIRN – Biologia)
- Doutor Bruno Lustosa de Moura** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Física)
- Doutora Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti** (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Administração)
- Doutor José Moisés Nunes da Silva** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Matemática)
- Doutora Francinaide de Lima Silva Nascimento** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Educação)
- Doutor José Paulino Filho** (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP – Matemática)
- Doutor Marcos Torres Carneiro** (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN – Educação)
- Doutor Bernardino Galdino de Sena Neto** (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Pedagogia)
- Doutor José Flávio da Paz** (Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Estudos Linguísticos)

Doutora Laércia Maria Bertulino de Medeiros (Universidade Estadual da Paraíba- UEPB – Educação)

Doutora Maria das Graças de Almeida Baptista (Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Educação)

Doutor Antonio Marques dos Santos ((Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Física)

Mestre Maria Judivanda da Cunha (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN - Biologia)

Mestre João Maria de Lima (Escola da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte – Linguística)

Mestre Eric Mateus Soares Dias (Escola da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte - Gestão Ambiental)

Mestre Adriel Felipe de Araújo Bezerra (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN – Antropologia)

Mestre Luiz Antonio da Silva dos Santos (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN - Educação Informática)

Mestre Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza (Faculdade do Maciço do Baturité – FMB – Educação)

Mestre Valdete Batista do Nascimento (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN - Direito)

Mestre Wendella Sara Costa da Silva (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN - Geografia).

COMITÊ CIENTÍFICO DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Mestre Adriana Moreira Pimentel Teixeira (UNEB)

Mestre Adriano Lucena de Góis (UFRGS)

Doutora Célia Camelo de Sousa (UFERSA)

Mestre Cléia Maria Alves (SEEC/RN)

Doutora Conceição Maria Alves Sobral (UESB)

Mestre Dailza Araujo Lopes (UESB)

Doutora Elenice de Brito Teixeira Silva (UNEB)

Mestre Fabiano Araújo de Albuquerque (IFRN)

Mestre Francisca Leidiana de Souza (IFRN)

Especialista Gilma Benjoino Oliveira (UNEB)

Doutora Gillyane Dantas dos Santos (UEPB)

Doutor Joilson Silva de Sousa (URCA)

Mestre Luiz Antônio da Silva dos Santos (SEEC/RN)

Mestre Maria Judivanda da Cunha (IFRN)

Doutor Nanael Simão de Araújo (SEMEC Lajes/RN)

Mestre Susane Martins da Silva Castro (UNEB)

SOBRE OS ORGANIZADORES



BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP/IFRN. Professor Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, lecionando as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Escolar e Educação Não-Escolar. Coordenador da Área de Metodologia e Prática de Ensino - AMPE (2023-2024) do curso de Pedagogia. Membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Práticas Educativas na Educação Escolar e Não-Escolar - GEPE, grupo no qual desenvolve pesquisas relacionadas a multiplicidade dos espaços escolares e não-escolares em interface com as práticas educativas contemporâneas.

E-mail: bernardino.neto@uesb.edu.br.



LARISSA MONIQUE DE SOUZA ALMEIDA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na linha de Infância e Educação Infantil. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista (2016). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié (2012). Atua como Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié, no Curso de Pedagogia na disciplina de Estágio em Educação Infantil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINF) e do ENLACEI - Estudos em Infância, Cultura e Educação Infantil da UFMG, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. Atua principalmente nos seguintes temas: Infância e a Educação Infantil; Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Formação de professores; Pesquisa e educação básica.

E-mail: larissa.almeida@uesb.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização – 24, 26, 27, 29, 48, 49, 51, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 116, 128, 129, 132, 133, 134, 136, 141, 143, 144, 145, 172, 173.

Ancestralidade – 255, 272, 288, 290, 293, 309.

D

Desenvolvimento integral – 68, 74, 82, 91, 94, 182, 183, 185, 187, 203, 204.

E

Educação infantil – 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 92, 94, 95, 151, 158, 160, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 2018, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 236, 265, 330.

Estagiários – 29, 31, 50, 60, 75, 76, 79, 100, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 128, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 165, 166, 190.

Estágio supervisionado – 24, 30, 59, 66, 79, 80, 102, 112, 115, 150, 152, 153, 154, 161, 174, 182, 184, 203, 207, 232, 234, 235, 236, 237, 248, 249, 256, 257, 262, 263, 265, 266, 282, 308, 347, 349, 353, 364.

I

Identidade negra – 232, 233, 234, 236, 237, 243, 247, 252, 256, 258, 259, 263, 265, 266, 267, 274.

Inclusão – 256, 261, 267, 312, 313, 314, 318, 319, 322, 327, 328, 331, 332, 333, 336, 339, 340.

Iniciação à docência – 24, 61.

L

Lúdico – 150, 151, 153, 154, 155, 156, 162, 165, 167, 168, 169, 176, 177.

M

Método sociolinguístico – 25, 27, 28, 30, 31, 48, 51, 57, 58, 59, 60, 61, 115, 116, 128, 129, 133, 136, 137, 141, 143, 144, 145.

P

Pedagogia – 25, 30, 43, 50, 58, 100, 103, 104, 105, 112, 113, 115, 121, 128, 144, 153, 154, 174, 183, 196, 212, 229, 232, 236, 257, 260, 262, 266, 331, 359.

Práxis pedagógicas – 207, 223.

R

Racismo – 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 253, 258, 259, 263, 264, 266, 267, 276, 299, 306.

S

Saberes docentes – 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 41, 42, 49, 51, 55, 58, 60, 129, 138.

T

Teatro – 272, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 290, 292, 298, 299, 300, 306, 307, 308, 309, 347, 352, 361, 362, 363.

Apresentação



Prof. Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto



APRESENTAÇÃO

O livro intitulado *O estágio supervisionado como campo de investigação: a experiência das licenciaturas da UESB Campus de Jequié* tem como foco descortinar experiências de estágio supervisionado nas licenciaturas do campus da UESB na cidade de Jequié-BA. Desse modo, objetiva delinear um panorama das diferentes realidades enfrentadas durante o percurso do estágio e contribuir para a divulgação de resultados de pesquisas científicas na área da Educação como um meio propulsor de fazer/escrever ciência. Para tanto, nesta coletânea abordaremos experiências dos cursos de pedagogia e de teatro.

O livro possui onze capítulos que abordam diversos temas a partir do estágio supervisionado, tais como: educação infantil, alfabetização, ludicidade, relações étnico-raciais, inclusão, saberes docentes, práticas pedagógicas, dentre outros.

O primeiro capítulo, nomeado “Saberes docentes dos estagiários na iniciação à docência”, de autoria de Laís Gaspar Silva e Socorro Aparecida Cabral Pereira, busca compreender como os saberes docentes são mobilizados no estágio na iniciação à docência, por meio da aplicação do método sociolinguístico, que consiste na reinvenção do processo de ensino da leitura e escrita, a partir de uma perspectiva social.

Com o título “A relação entre a organização dos espaços e as interações entre as crianças na educação infantil: um relato de experiência de pesquisa e estágio supervisionado”, de autoria

de Rafaela Santos Santana, Sarah Pereira dos Santos e Larissa Monique de Souza Almeida, aparece como segundo capítulo, o qual procura refletir sobre as vivências no componente curricular Estágio em Educação Infantil do Curso de Pedagogia durante o semestre letivo 2022.2, tendo como foco analisar a relação entre a organização dos espaços e as interações entre as crianças na Educação Infantil.

O terceiro capítulo, “Dilemas práticos no estágio de pedagogia”, de autoria de Anna Karolline Vieira Gomes Sposatto e Socorro Aparecida Cabral Pereira, tem como objetivo abordar os dilemas práticos no Estágio de Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia: salas homogêneas em contraposição a salas heterogêneas com alunos da mesma faixa etária, porém em níveis de escrita diferentes, dentre outros.

O quarto capítulo, sob o título “Os dilemas vivenciados pelos/as estagiários/as de pedagogia na adoção do método sociolinguístico de alfabetização durante a retomada das aulas presenciais”, de autoria de Adriano da Silva e Silva e Gabriela Ribeiro Gomes, promove reflexão acerca da aplicação do método sociolinguístico de alfabetização e dos dilemas vivenciados pelos/as estagiários/as do Curso de Pedagogia durante a fase de regência na cidade de Jequié-BA, onde os autores, através do método, buscaram estabelecer estratégias de recomposição das aprendizagens das crianças em contexto de retomada das aulas presenciais pós-Covid-19.

Para relatar e refletir acerca da prática lúdica na sala de aula, durante o período de regência realizado durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia, o quinto capítulo, intitulado “O lúdico na sala de aula do ensino fundamental: uma análise da experiência do estágio supervisionado”, de autoria de Juliete Santos Ramos, Marilete Calegari Cardoso e Bernardino Galdino de Sena Neto, objetiva compreender como a prática lúdica influencia no desenvolvimento das crianças daquela etapa de ensino.

O sexto capítulo, “A brincadeira como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança: um relato sobre a experiência de estágio supervisionado na educação infantil”, de autoria de Aiara Miranda Costa, Élviz Nathan Muniz Araújo e Larissa Monique de Souza Almeida, reflete sobre as vivências no componente curricular Estágio em Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, com base na realização da proposta investigativa e didática ao longo da pesquisa de campo, tendo como foco a brincadeira na Educação Infantil.

“A docência na educação infantil: uma análise das práticas pedagógicas a partir do estágio supervisionado”, de autoria de Lara Lorrane da Silva Matos, Thaíssa de Jesus Bastos e Conceição Maria Alves Sobral, aparece como sétimo capítulo. Seu objetivo é investigar a tríade Educar, Cuidar e Brincar, além de refletir sobre a docência na Educação Infantil e suas reverberações no processo de ensino aprendizagem das crianças.

O oitavo capítulo, nomeado “A identidade negra no contexto escolar: experiências e contribuições do estágio supervisionado do curso de pedagogia/UESB/Jequié”, de autoria de Jamile Vieira dos Santos e Dailza Araújo Lopes, descreve de que maneira o estágio supervisionado do curso de Pedagogia colaborou na construção da noção de identidade de crianças negras em uma escola municipal de Jequié-BA, oportunizando a introdução da temática da educação para as relações étnico-raciais no cotidiano dos/as alunos/as.

O nono capítulo, “Teatro das oprimidas pretas: encenadoras de suas lutas e pesquisadoras de sua ancestralidade”, de autoria de Ana Lécia Santos Felipe, narra as primeiras ações realizadas na oficina intitulada Teatro das Oprimidas Pretas, ministrada por ela na disciplina Estágio Supervisionado I com Encenação: práticas de montagem durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em 2021.

Com o título “Inclusão e práticas pedagógicas para alunos surdos: um estudo de caso em uma escola municipal de Jequié-BA”, de autoria de Danyele Lessa dos Santos e Émile Assis Miranda Oliveira, o décimo capítulo aponta a necessidade de reflexão sobre como ocorre a inclusão de surdos na escola comum e quais as práticas pedagógicas direcionadas a estes alunos. O artigo tem o objetivo de fomentar as discussões acerca do tema e conhecer as práticas pedagógicas inclusivas em uma escola municipal de Jequié-BA.

Finalmente, o décimo primeiro artigo, intitulado “Processo colaborativo em teatro e o desenvolvimento da autonomia: análise de uma experiência artístico-pedagógica”, de autoria de Cícero Antônio Moreira dos Santos, investiga o desenvolvimento da autonomia através do processo colaborativo em teatro. Assim, descreve e analisa a experiência artístico-pedagógica realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Teatro da UESB.

Este e-book se constitui, portanto, em uma oportunidade de compartilhamento de saberes, a partir de reflexões que transcendem as questões teóricas, englobando as questões práticas inerentes ao cotidiano do estágio supervisionado como um lugar de produção de conhecimento da práxis do professor.

Boa leitura!

Prof. Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Prefácio



Socorro Aparecida Cabral Pereira



PREFÁCIO

Estou vivendo a felicidade de ter sido convidada pelos meus parceiros de Estágio na escrita do prefácio do nosso primeiro E-book. Os autores que compõem esse primeiro volume, são na maioria deles companheiros de estudo e de docência do Departamento de Ciências Humanas e Letras, e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Nos fluxos e refluxos dessa itinerância, a esperança tem permanecido e aumentado! E as gratificações também. E nessa caminhada algumas questões vão sendo elucidadas: Como as licenciaturas têm concebido o trabalho de Estágio com investigação na sua docência? Quais experiências podem servir como nossas fontes de reflexão e pesquisa? Podemos de fato pensar e conceber um estágio que rompa com uma visão meramente tecnicista e de imitação de modelos para práticas de investigação e autoria? Como podemos pensar no estágio tendo a escola de educação básica como parceira e não apenas como espaço meramente de execução de um componente curricular? Como aproximar a escola de educação básica da universidade através do estágio? Como pensar em práticas de colaboração no estágio, buscando o crescimento dos nossos estudantes na parceria e enfrentamento da complexidade da sala de aula? Como ousar construir desenhos didáticos interdisciplinares nos cursos da licenciatura tendo o estágio como eixo articulador?

Quando tensiono a questão do estágio como investigação e como eixo articulador do currículo do curso de Pedagogia, que, além de cumprir com os objetivos sugeridos na Resolução UESB/CONSEPE nº 98/2014, cumpre também com a sua finalidade enquanto campo de conhecimento, uma vez que o “estágio com pesquisa” cria condições para o exercício da reflexão, análise e problematização da prática e dos conhecimentos tácitos presentes nessas práticas. A pesquisa é um princípio fundante na formação do professor, haja vista a necessidade que o docente possui de dominar os procedimentos da produção do conhecimento científico, bem como os instrumentos para a apropriação desse conhecimento. Procedimentos que não se referem apenas às técnicas, mas também a capacidade de: conhecer-se melhor; superar limitações; dialogar com seus colegas e professores; discutir e argumentar; defender ideias; aprender a aprender; refletir sobre a sua aprendizagem; navegar no desconhecido; aprofundar conhecimentos; ter a capacidade de enfrentar desafios; e construir, de forma contextualizada, um saber.

Nessa perspectiva, é indispensável que o profissional da educação assuma autoria do seu trabalho, tomando decisões educativas, éticas e morais, tendo o contexto coletivo como cenário determinante, rompendo assim com uma dimensão meramente técnica e unidirecional da formação, rumo a uma ótica de abordagem profissional sintonizada com os desafios contemporâneos.

Acreditamos com essa publicação, que a pesquisa é o pilar indispensável para pensarmos nossas práticas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo a teoria, a prática e a reflexão, compreendidas como dimensões indispensáveis no ato da docência. Nossos queridos autores estão oferecendo aos educadores e aos sistemas de educação contribuições inestimáveis, que resultam em muito estudo, pesquisas e experiências.

Faço votos, com muita alegria e esperança, que os leitores, principalmente docentes de estágio e futuros estagiários, possam refletir nessa obra a importância do estágio como elemento fundamental na construção de uma formação sólida nos cursos de licenciatura, e a crença de que é possível construir uma escola de qualidade para todos a partir da formação de qualidade de seus profissionais.

Jequié, setembro de 2023.

Socorro Aparecida Cabral Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 – SABERES DOCENTES DOS ESTAGIÁRIOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 24

Laís Gaspar da Silva / Socorro Aparecida Cabral Pereira

CAPÍTULO 02 – A RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO 66

Rafaela Santos Santana / Sarah Pereira dos Santos / Larissa Monique de Souza Almeida

CAPÍTULO 03 – DILEMAS PRÁTICOS NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA 100

Anna Karolline Vieira Gomes Sposatto / Socorro Aparecida Cabral Pereira

CAPÍTULO 04 – OS DILEMAS VIVENCIADOS PELOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS DE PEDAGOGIA NA ADOÇÃO DO MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS.....128

Adriano da Silva e Silva / Gabriela Ribeiro Gomes

CAPÍTULO 05 – O LÚDICO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 150

Juliete Santos Ramos / Marilete Calegari Cardoso / Bernardino Galdino de Sena Neto

CAPÍTULO 06 – A BRINCADEIRA COMO UMA ATIVIDADE ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL182

Aiara Miranda Costa / Élvys Nathan Muniz de Araújo / Larissa Monique de Souza Almeida

CAPÍTULO 07 – A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁXIS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 207

Lara Lorrane da Silva Matos / Thaíssa de Jesus Bastos / Conceição Maria Alves
Sobral

**CAPÍTULO 08 – A IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO
ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA / UESB / JEQUIÉ
..... 232**

Jamile Vieira dos Santos / Dailza Araújo Lopes

**CAPÍTULO 09 – TEATRO DAS OPRIMIDAS: ENCENADORAS DE
SUAS LUTAS E PESQUISADORAS DE SUA ANCESTRALIDADE
.....272**

Ana Lécia Santos Felipe

**CAPÍTULO 10 – INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE JEQUIÉ-BA 312**

Danyele Lessa dos Santos / Émile Assis Miranda Oliveira

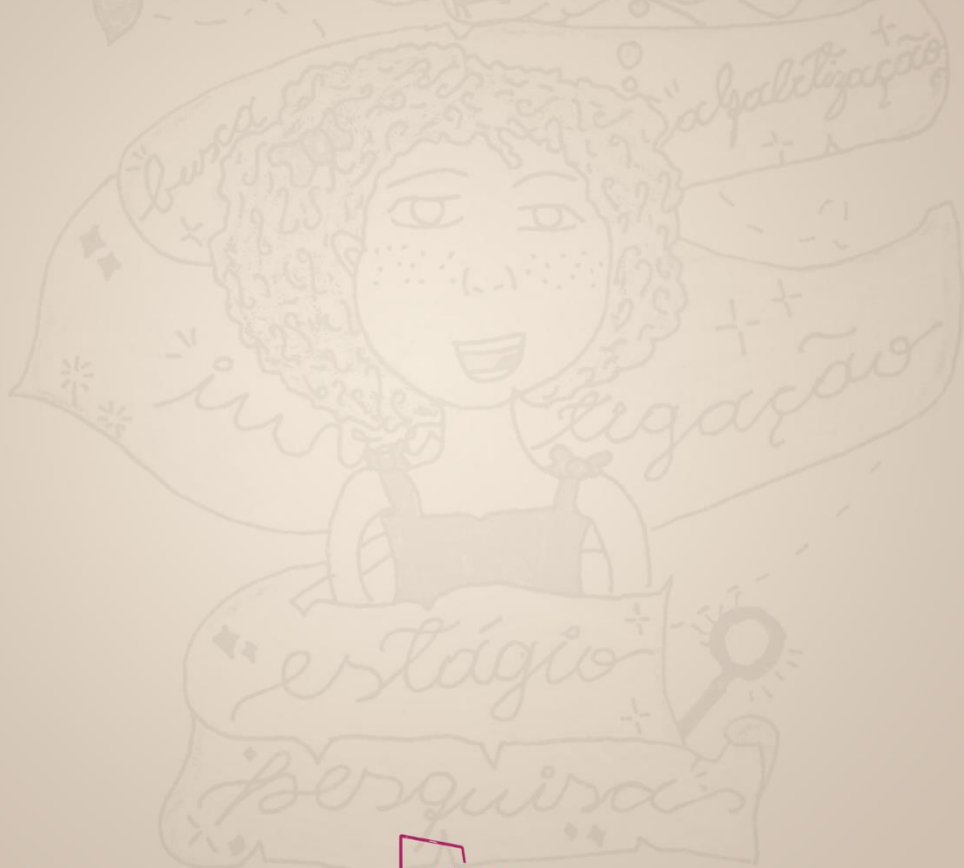
**CAPÍTULO 11 – O PROCESSO COLABORATIVO EM TEATRO E O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA 347**

Cícero Antônio Moreira dos Santos

Capítulo I



Lais Gaspar da Silva
Socorro Aparecida Pereira



CAPÍTULO 01 – SABERES DOCENTES DOS ESTAGIÁRIOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Laís Gaspar da Silva¹ // Socorro Aparecida Cabral Pereira²

INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, inserida no contexto educacional contemporâneo, intencionamos apresentar algumas concepções e experiências diante da importância dos saberes docentes exercidos na trajetória construtiva e formativa do estágio supervisionado. Nesse sentido, o primeiro contato com a temática “Saberes Docentes” ocorreu a partir do ingresso no componente curricular *Estágio do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais*, ministrado pela orientadora Prof^a Dr^a Socorro Aparecida Cabral Pereira, especialmente, por meio de uma pesquisa na condição de aluna e estagiária em contexto escolar na aplicação do método de alfabetização.

Nesse cenário conduzido pela investigação dos saberes docentes, o conhecimento geral dos docentes vem sendo exigido no sistema educacional. De certo modo, esses conhecimentos

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UESB. E-mail: lai.gaspar2014@gmail.com.

² Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: socorro.cabral@uesb.edu.br.

são mediados pelos graduandos da universidade no ensejo do estágio em que há novas responsabilidades e desafios formativos para o desenvolvimento profissional. No entanto, em sintonia com a realidade, buscamos, aqui, discutir, analisar e compreender a construção e mobilização dos saberes docentes no estágio de Pedagogia a partir da aplicação do método sociolinguístico, com intuito de mapear os saberes construídos no estágio.

Ao tratar da formação de professores em um caráter geral, tema que sempre ocupou um lugar de protagonismo nas investigações e estudos em relação à profissão docente, percebe-se que as pesquisas têm evidenciado os dilemas, as concepções, os avanços e retrocessos no processo formativo dos professores. Com isso em vista, durante a pandemia de 2020, muitos professores, no exercício de sua profissão, passaram a buscar cursos para aperfeiçoamento. Essa decisão visava à construção e ao conhecimento de novos saberes, resignificando suas informações e estudos, como a reflexão sobre as próprias atitudes, readequação às novas práticas, a importância do espaço profissional em que está inserido, bem como o processo de aprendizagem dos alunos.

Conforme Saviani (2009, p. 144), ao dar importância à formação de professores no país, em 1827 passou a haver, com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, “[...] a exigência de preparo didático, embora não se faça referência

propriamente à questão pedagógica”. O autor aborda que a exigência do processo de formação diante da preparação didática não está só ligada às ações dos professores em sala de aula, mas também a “o que fazer e como fazer”, ou seja, entender como se constituem determinadas habilidades profissionais.

Diante desse fato, os estágios, que são um grande “pontapé” na formação inicial, possibilitam diversos desafios aos graduandos. Cada situação vivenciada leva ao progresso dos alunos, transforma-se em aprendizado para o professor em formação. Pimenta e Lima (2009) indicam que esses elementos revelam inúmeros caminhos para as questões das atividades de estágio em relação à teoria e à prática, com uma proposta em que a ação profissional possibilite a formação eficiente dos docentes. Questionar os saberes, segundo as autoras, fornece avanço nos conhecimentos e nas competências exigidas as quais são adquiridas também na formação continuada, ou seja, ocupam um lugar central na vida profissional.

Em uma breve reflexão, a educação do Brasil, especialmente, em relação à etapa do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, tem demonstrado pequenos avanços nos índices de alfabetização na aquisição da leitura e escrita. Esses avanços propostos pela escola estão registrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao pautar que as crianças devem ser alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental, quando se encontrarem na faixa etária de 6 a 7 anos. De acordo com o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2019 e 2022, o número de crianças de 6 a 7 anos não alfabetizadas alcançou um nível significativo, uma taxa de 2,4 milhões de crianças dessa faixa etária que não foram alfabetizadas nos anos de 2020 e 2021. Isso corresponde a 40,8% dos brasileiros dessa idade.

Em vista desse dilema do sistema educacional, observa-se o quão relevante é trabalhar e articular o método sociolinguístico, pois ele evidencia a reinvenção do processo de ensino da leitura e escrita, a partir de uma perspectiva social. Desse modo, possibilita a inserção do aluno em seu contexto social e político, de acordo com a sua realidade, podendo fomentar um despertar para a cidadania, levando-o a sua transformação social e consciência crítica. Além disso, o método sociolinguístico tem o sentido de valorizar o campo correspondente aos fonemas para exercitar o estudo das sílabas e letras.

Diante dos saberes mobilizados na prática de alfabetização no estágio, convencemo-nos de que os saberes construídos a partir do método aplicado foram e são indispensáveis para a uma formação acadêmica exitosa. Esses conhecimentos enfrentados e construídos ao longo das jornadas de trabalho são descritos como saber docente, sendo relacionados a uma pluralidade e mobilizados, tanto, cientificamente, por cursos formativos, quanto, racionalmente,

pelas culturas e experiências. As culturas e experiências são integradas à identidade do professor, pois são trabalhadas durante as vivências no cotidiano do meio escolar e entre práticas pedagógicas.

Os saberes devem ser originais, próprios, passíveis de desenvolvimento individual em sua competência profissional. Nesse âmbito, cada docente reage e interpreta de uma forma diferente e cabe a ele, em seu exercício de ensino, denominar os conhecimentos e saberes pertinentes para sua formação. Portanto, quais saberes docentes foram construídos e/ou mobilizados na experiência de estágio nos anos iniciais?

Com o objetivo de discutir, analisar e compreender os saberes docentes construídos por meio do método sociolinguístico durante o estágio, optamos pela pesquisa qualitativa a qual tem a característica de criar familiaridade com o pesquisador. Assim, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa no campo da epistemologia, pois a pesquisa científica constitui-se como uma atividade racional, no sentido de adquirir conhecimentos por meio de análise das investigações, incluindo a reflexão crítica. Essa abordagem adotada na pesquisa se baseou na participação docente na prática escolar realizada no estágio. Conforme Denzin e Lincoln (2006) explicam, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, ou seja, o significado que os pesquisadores estudam em seu ambiente natural, buscando

compreender os fenômenos em termos do sentido atribuído pelas pessoas. Ao reconhecer o caráter da pesquisa como interpretativa dos aspectos subjetivos, dos fenômenos sociais e do comportamento humano, os objetos de uma pesquisa são baseados em tempo, local e cultura.

No entanto, toda pesquisa precisa ser sistematizada por meio de uma organização intensa das etapas de participação, observação e participação direta do pesquisador. Nesse processo, outras técnicas de coleta de dados podem ser necessárias, tais como: a análise documental e a entrevista de informantes. A partir dessas inspirações, utilizaremos as narrativas dos estagiários coletadas no Google Formulário, cujas práticas foram realizadas na instituição de ensino básico da cidade de Jequié-BA.

Os resultados e reflexões deste trabalho foram sistematizados em dois tópicos, a saber: no primeiro, apresentamos uma revisão das concepções sobre os saberes docentes, tomando como principais referências as obras de Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998); no segundo, uma breve contextualização da alfabetização, baseando-nos em Soares (2004), Mendonça e Mendonça (2007) e análise das percepções sobre os saberes mobilizados nas práticas de estagiários na alfabetização.

Como instrumento para a coleta de dados da investigação, utilizamos o questionário, que visa destacar as

informações da realidade, as crenças, identificar sentimentos, valores acerca do grupo de pessoas analisadas. Embora tenha sido elaborado com foco em duas questões: 1) Quais os saberes que você construiu durante o período do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Dr. Joel Coelho Sá, tendo como base a aplicação do “Método Sociolinguístico?” 2) Como você acha que os saberes descritos anteriormente foram mobilizados na prática docente durante o estágio? Acreditamos que apenas uma seria suficiente para estabelecer relações e realizar o agrupamento da pesquisa. Dessa forma, organizamos as narrativas com base na análise de dados de Bardin (2016), sistematizadas em um quadro referente à pergunta; em seguida, fizemos o agrupamento por temáticas e sistematizamos as categorias que vieram das narrativas dos sujeitos, identificando os saberes docentes que surgem das noções subsunçoras.

Para isso, disponibilizamos ao coletivo de estudantes do sétimo semestre do curso de Pedagogia esse questionário, via rede social WhatsApp, com o intuito de conhecermos as suas reflexões acerca das aprendizagens e saberes profissionais extraídos da prática do estágio supervisionado como regentes de sala. Assim, obtivemos o retorno de sete discentes. A escolha dos pesquisados seguiu os critérios: a) ter cursado a disciplina de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental; b) ter aceitado participar da pesquisa; e c) trazer narrativas reflexivas

sobre o processo de formação. Decidimos categorizar os estagiários em *alfabetizadores*, pelo fato de o método sociolinguístico ter sido eficiente nesse processo que vivenciamos o ensino de leitura e escrita, obedecendo todas etapas do método.

A PLURALIDADE DE SABERES DOCENTES

Segundo Pereira (2008) ao discutir os estudos dos saberes docentes, nota-se a sua inserção em contextos sobre a profissionalização do ensino nos países da América do Norte, Europa e América Latina, atendendo às constantes críticas sobre o trabalho docente e envolvendo a inexperiência do professor em tarefas no processo de ensino. Essas descobertas de domínio mundial têm acentuado o valor a ser dado à autonomia do professor, a fim de reassumir a relação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Dessa forma, os saberes docentes representam uma das principais discussões sobre a formação. Assim, é impossível separar a prática pedagógica da vida dos professores.

Borges e Tardif (2001) destacam que a criação do tema “Saberes docentes” é muito evidente, pois rememora o desenvolvimento educacional desde as décadas do pós-guerra (1940-1950), quando os conhecimentos eram registrados nos aspectos psicológicos e psicopedagógicos. Nesse contexto, eram evidenciados os estudos pensados para o aluno, restringindo o

papel do professor a apenas uma versátil atuação secundária que induzia à aprendizagem discente através do seu comportamento. Nesse sentido, as pesquisas tinham como objetivo a produtividade do ensino, vinculada, principalmente, a certos atributos conduzidos pela personalidade do professor (parceiro, empático, dedicado etc.). Para Gauthier *et al.* (1998, p. 45):

Entretanto, nada provava que os traços apontados pelos informantes fossem eles alunos, professores de universidades ou outros professores correspondiam realmente a um melhor ensino em classe, visto que nenhum desses estudos media a eficácia dos comportamentos do professor sobre os alunos. Tudo era baseado na opinião.

Com essas análises, é notório que uma das grandes falhas desse ponto de vista foi não averiguar a situação do trabalho docente no ambiente da sala de aula, sobretudo, levando em conta todos os dilemas e potencialidades. Nesse caso, conforme Dunkin e Biddle (1974 *apud* Gauthier *et al.*, 1998, p. 52), as pesquisas demarcavam “uma espécie de representação ideal do professor, sem examinar o próprio processo de ensino em contexto real”.

Ao mencionar um contexto histórico, nas últimas décadas, algumas pesquisas vêm amadurecendo discussões sobre os saberes docentes, a prática e a formação profissional

dos professores. Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino teve início na década de 1980, quando houve o reconhecimento da existência de saberes específicos que identificavam a profissão docente. Do mesmo modo, o movimento reconhecia também os saberes produzidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto na própria realidade de suas ações como docentes. É notório que os professores são protagonistas que lecionam num espaço institucional considerado primordial na sua vida, antes e durante sua formação inicial e na sua atuação profissional – esses espaços são recursos estruturais da sua profissionalidade.

Em vista dessa atuação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96) discutiu políticas públicas, assegurando que a formação de professores seja vista como competência, no sentido de influenciar na preparação de bons profissionais. O Art. 61 da LDB considera, conforme definido no capítulo VI, sobre os profissionais da educação, que a formação dos docentes deve apoiar-se no exame dos objetivos dos níveis e dos métodos educacionais e nas características dos alunos em cada fase de desenvolvimento. Alguns incisos dessa lei prescrevem: “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil, 1996) e o “II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Brasil, 1996). Os

saberes docentes vêm sendo valorizados, de modo que o professor pode relacioná-los continuamente com dilemas complexos e singulares. Assim sendo, precisam reconhecer a atuação de certos saberes na sua prática de trabalho (Borges; Tardif, 2001).

Atrelados à formação de professores, para Tardif (2002), os saberes docentes adquiridos na prática e experiências: 1. envolvem questões de ordem pessoal; 2. têm alcance social; 3. surgem e se desenvolvem ao longo do tempo; 4. assumem características culturais e heterogêneas; e 5. São, em grande parte, desenvolvidos na pessoa do professor. Como resultado, são diversos os desafios econômicos, sociais e culturais enfrentados, seja no ambiente individual, seja no coletivo. Um verdadeiro confronto entre pressões de todos os lados faz com que a sociedade se configure, tendendo para uma adequação, tornando-se um ambiente complexo e instável nas diferentes extensões.

As repercussões acerca da constituição do ser docente devem levar em consideração as questões teóricas acerca da natureza dos saberes, ou seja, do conhecimento, do saber-fazer, das competências e das habilidades aplicadas pelos professores em suas rotinas, tanto no ambiente escolar quanto nos diversos espaços escolares. Segundo Tardif (2002), no campo dos ofícios, não é possível mencionar o saber sem confrontá-lo com o contexto do trabalho, isto é, o saber é uma particularidade de

alguém que exerce algo com o objetivo de realizar algum propósito. Com o saber docente não é diferente, comparara-se à experiência da vida dos profissionais e à jornada percorrida. Logo, é preciso estudar e relacionar os recursos que concebem o trabalho docente com a compreensão dos desafios para a sua composição.

Encontramo-nos, aqui, diante de uma questão: a profissão docente é julgada como aquela que detém o conhecimento, porém é aquela também que deve atuar com independência na seleção de conteúdos propostos por um currículo. A ação de ensinar é universal. Apesar disso, mesmo sendo exercida quase em todas as partes do mundo, pouco se conhece sobre os fatos que a ela correspondem (Gauthier *et al.*, 1998). Para Gauthier *et al.* (1998), ainda estamos compreendendo como se dá a comunicação entre o educador e os educandos, pois é essencial entender este princípio para que se desenvolva um admirável trabalho em que seja possível o professor agir de forma adequada e com competência. Mesmo enfrentando diversos dilemas na educação, deve-se dar enfoque no exercer da docência. O ensinar não está somente no significado em si, pois o espaço da docência traz uma complexidade para ser analisada.

Em concordância com Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2009, p. 17) acentua que, ao debater sobre a docência, considera-se que os professores ficam sujeitos às necessidades do sistema

produtivo, ou seja, “[...] o tempo de aprender não tem valor para si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva”.

Do ponto de vista do autor, isso se dá pelo contexto histórico da Educação Profissional no Brasil, posto que o sistema capitalista integrado ao país de forma subordinada impõe aos professores os saberes práticos e programas para a preparação das classes trabalhadoras. É, na ideia de considerarem o processo de fazer, que os cursos técnicos orientam e designam para o mercado de trabalho para estabelecer uma vida financeira estável. Ocasionalmente, o sistema restringiu quem deve chegar às universidades ou ser o “degrau” para a elite, sobretudo, por considerar que nem todos detêm a mesma capacidade e merecem o mesmo direito.

Em um excelente discurso de Tardif (2002), intitulado *Saberes Docentes e Formação Profissional*, tratando acerca dos saberes docentes quanto à formação profissional dos professores e à prática da docência, o autor enfatiza que as pesquisas são articuladas para os professores pensarem os seus próprios saberes. Nesse sentido, o conceito de saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2002, p. 54). A respeito

dessa pluralidade, o autor faz a classificação de saberes docentes identificados a partir da natureza de origem; as diversas fontes de aprendizagens e a relação dos saberes que os professores estabelecem já são existentes entre eles, como os seus próprios saberes adquiridos.

De forma mais específica, os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos. Os trabalhos são realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica, porque os professores, na ação, no trabalho, buscam atingir diferentes tipos de objetivos, não sendo exigidos os mesmos tipos de conhecimentos, de competências ou aptidões. Em outras palavras, a prática profissional refere-se aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Embora seja também interessante refletir sobre como ocorre a mobilização desses conhecimentos em sala de aula, pois, ao observar professores atuando na presença dos alunos, verifica-se que eles procuram atingir as metas de maneira simultânea. Alguns exemplos disso podem ser descritos, como: controlar o grupo, motivá-lo a se concentrar numa tarefa, dar atenção particular, organizar atividades de aprendizagem, acompanhar as evoluções, fazer com que os alunos compreendam e aprendam.

Nesse raciocínio, na obra de Tardif (2002), em conexão com Lessard (2000), a perspectiva de “saber” é um sentido vasto que engloba os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes, pois diz respeito a tudo aquilo que foi chamado de

saber, saber-fazer e saber-ser. Esse sentido amplo reflete sobre o que os professores pensam a respeito de seus próprios saberes profissionais. Portanto, a finalidade de uma epistemologia para o exercício da prática profissional é apontar esses saberes, compreender como são incluídos concretamente nas tarefas dos professores e como são incorporados, utilizados, produzidos, aplicados e transformados segundo os limites e os elementos característicos das suas atividades de trabalho. Também visa destacar a natureza desses saberes, assim como sua função tanto no processo de trabalho docente quanto em contato com a identidade profissional dos professores.

Dessa forma, é necessário conhecer os quatro tipos de saberes para a compreensão de que são plurais, pois envolvem uma diversidade de conhecimentos e de saber fazer, como são desenvolvidos, suas subjetividades e, o mais importante, como identificá-los em nossa prática docente. Assim, Tardif (2002) traz as implicações desses saberes na atividade do professor: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais. Veremos, a seguir, como o autor determina os saberes supracitados.

Para Tardif (2002), os *Saberes da Formação Profissional* são apresentados aos docentes a partir dos cursos oferecidos pelas instituições mediante a formação inicial ou continuada,

ocorrendo uma divisão entre aqueles que produzem e os que executam.

Os *Saberes Disciplinares* são entendidos e oferecidos pelas universidades e selecionados nas disciplinas oriundas dos diversos campos de conhecimentos e pelos diferentes cursos de formação na instituição sob a modalidade de disciplinas. São produzidos e organizados pela sociedade na história da humanidade e administrados pela comunidade profissional /científica, acessíveis nos ambientes educacionais.

Os *Saberes Curriculares* compreendem-se por meio do que os professores devem aprender e aplicar, pois são transmitidos pelas instituições educacionais e administrados pela gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e, em seguida, expostos para os estudantes; nesse caso, são os saberes disciplinares mediados através de programas escolares.

Por último, tão importante quanto os demais, os *Saberes Experienciais*, considerados saberes específicos pelo fato de resultarem no trabalho cotidiano do professor. São voltados indiretamente a todos os outros, porém exercidos no desenvolvimento da prática docente, das vivências e das situações dilemáticas, sendo individuais ou coletivas no espaço escolar, podendo ocorrer com alunos e entre os professores.

Dessa maneira, refletindo nessa lógica, percebemos que os saberes da experiência se caracterizam pela abundância de aprendizagem para sua formação no contexto da realidade.

Destarte, os saberes que se manifestam pela experiência do docente estão enraizados no ensino e se desenvolvem em um contexto mais amplo de interação, “representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (Tardif, 2002, p. 49). Assim, essas restrições não são abstratas ou técnicas, estão associadas às situações específicas, geralmente não são definições prontas e cumpridas, todavia, exigem alguma improvisação e habilidade do próprio professor.

Tardif (2002) reconhece e desenvolve a noção de saber pedagógico, elemento básico constituinte da prática docente. É, por meio da mobilização e articulação entre esses saberes, que a prática docente se constrói. No entanto, acreditamos que o conhecimento gerado pelos professores no ambiente de trabalho é marcadamente desvalorizado. Enfatiza-se muito os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares incorporados à prática docente e não gerados e formalizados por esta. Para o autor, essa tendência cria uma relação de exterioridade relacionada aos saberes do professor o qual é visto como executor dos conhecimentos produzidos por outras instâncias. Em contrapartida, o professor cria conhecimentos vivenciais para dominar e compreender melhor a sua prática, criando e improvisando novas soluções no contexto das diversas interações.

No tocante à exterioridade mantida pelos professores de acordo com os saberes curriculares, disciplinares e da formação

pedagógica, essa medida é uma maneira de valorizar, ainda mais, os seus próprios saberes experienciais, considerando que os professores sustentam o controle sobre o conjunto de saberes, quer seja na sua produção, quer seja na sua legitimação. Sabe-se que os professores vivenciam situações concretas em seu dia a dia na escola a partir das habilidades, capacidade de improvisação, interpretação, dentre outros. Nenhum cenário é singular em relação ao outro, porém guardam entre si proximidades específicas que possibilitam ao professor transformar as suas estratégias de êxito em alternativas prévias para a resolução de ocorrências parecidas na lógica de desenvolver um hábito individual na sua profissão.

Na perspectiva de Tardif (2002), o saber profissional dos professores é uma mistura de diferentes saberes. Isto representa a pluralidade dos distintos elementos advindos de pesquisas em que são construídos e pertinentemente mobilizados pelos docentes conforme as imposições de sua atividade profissional. Cabe salientar que esse é um argumento apresentado pelo autor no sentido de julgar inúteis as tentativas de conceber uma classificação para os saberes docentes sobre os critérios isolados à sua origem, à sua utilização ou às suas condições de domínio e construção. Segundo o autor, todos os fatores em conjunto questionam, especialmente, as relações que existem para, apenas dessa maneira, produzir um modelo válido de entendimento e análise para os saberes dos profissionais. Por

esse ângulo, os saberes seguintes sintetizam um modelo tipológico para definir e classificar os saberes docentes.

Em relação à segunda abordagem dos saberes docentes, Tardif (2002) destaca os “saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração do trabalho docente”, visto que eles denominam as funções específicas utilizadas pelos docentes no espaço de sua atividade profissional e na ação em sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2002) defende a sociabilidade dos saberes profissionais, apontando que os diferentes saberes dos professores não são gerados diretamente por eles, pois as externalidades do comportamento docente são derivadas de seu passado e, ao longo de suas carreiras, são afetadas pelo meio social em que vivem – casa, escola etc.

Dito isso, segundo Tardif (2002), a educação tem sua historicidade. Em conexão com o âmbito de aquisição dos saberes profissionais dos professores, o processo de construção na perspectiva profissional do professor não se limita ao aspecto presente. Em outras palavras, as fontes de aquisição dos conhecimentos dos professores retratam a semelhança das experiências do presente e, especificamente, do passado. Assim, também, priorizam os conhecimentos adquiridos no contexto cotidiano da sua vida particular e familiar e em todo o percurso escolar, por isso são fatores essenciais na formação da sua identidade profissional, reforçando, ainda, a característica temporal dos saberes dos professores. De acordo com Gauthier

et al. (1998), uma das exigências de toda profissão é a realização dos saberes necessários ao exercício de tarefas que lhes são atribuídas e pertinentes, seguindo as próprias singularidades.

Ainda na visão de Gauthier *et al.* (1998), embora a educação tenha sua historicidade, os fenômenos relacionados ao ensino ainda são pouco compreendidos; o ensino requer tempo de reflexão em comparação com o ofício de expandir a base de conhecimento. Os avanços no estudo de bases do conhecimento pedagógico permitiram enfrentar dois obstáculos que, historicamente, impediram o desenvolvimento da pedagogia, isto é, um *ofício sem saberes* e os *saberes sem ofício*.

Em sintonia com a relação pluralista de Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998, p. 28) explica que “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nesse contexto, compreende-se que os saberes acontecem a partir do ensino, pois o professor é recheado de capacidades e conhecimentos “guardados” para serem analisados e classificados em suas experiências diante dos dilemas encontrados na prática cotidiana. Logo, ao observar, experimentar e vivenciar as atividades docentes, criam-se ideias envolvendo saberes necessários que adquirimos. No estudo de Gauthier *et al.* (1998) sobre esse senso comum construído para ensinar alguém,

destaca-se que é preciso conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura.

A partir dessas perspectivas, em suas pesquisas, Gauthier *et al.* (1998) distingue três ângulos relacionados ao que abrange a ação docente: *ofícios sem saberes*, *saberes sem ofício* e *ofícios feitos de saberes*. A primeira abordagem, *ofício sem saberes*, refere-se a uma falta de sistematização no ensino que impossibilita a especialização. Em discussões desse tipo, destaca-se o clichê de ensinar o suficiente para conhecer o conteúdo. O conhecimento de nossa compreensão do conteúdo é fundamental para a atividade docente, mas reconhecemos que reduzir essa atividade apenas a essa dimensão é, no mínimo, uma simplificação do debate.

Em relação à segunda abordagem, os *saberes sem ofício*, Gauthier *et al.* (1998) aponta que a própria formalização sem conexão com os componentes da realidade reduz o debate e não auxilia o processo de profissionalização do ensino, pois impede a composição do ensino de um saber pedagógico.

Na terceira abordagem, Gauthier *et al.* (1998) traz categorias para *um ofício feito de saberes*, evitando cair na perspectiva da prática sem formalização e da formalização sem prática. Nessa mesma intenção, Gauthier *et al.* (1998) apresenta diversos saberes mobilizados pelos professores na sua prática: *Disciplinar*, *Curricular*, *das Ciências da Educação*, *da Tradição Pedagógica*; *Experiencial* e *o saber da Ação Pedagógica*.

Gauthier *et al.* (1998), nos saberes da docência, expandiu a classificação dos ofícios acerca dos saberes. *O saber disciplinar*, em sua perspectiva, pode ser compreendido como os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas que produzem conhecimento científico. Engana-se quem pensa que esse saber disciplinar não provém do professor, entretanto o docente se constitui nesses saberes para ensinar.

Já o *saber curricular*, conforme Gauthier *et al.* (1998), é mediado pela disciplina, pois sofre alteração para se tornar um programa, sendo vinculado por outras pessoas e devendo admitir o programa para planejar e avaliar. Assim, o *saber das ciências da educação*, refletido a partir de Gauthier *et al.* (1998), acerca dos conhecimentos profissionais que informam, em relação à natureza da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança), é desconhecido pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões.

No *saber da tradição pedagógica*, em Gauthier *et al.* (1998), o professor deixa de lecionar aulas individuais para ministrá-las em grupo, pois, dessa maneira, reflete que todos têm uma ideia de escola ainda antes de conhecê-la e essa representatividade, ao oposto de ser desmascarada e censurada, serve de exemplo para conduzir o desenvolvimento do docente. No *saber experiencial*, para Gauthier *et al.* (1998), a experiência e o hábito se sobrepõem e a experiência torna-se regra, ou seja, a experiência é pessoal e

privada, o que acontece na sala fica como segredos da sala de aula. Consequentemente, tem-se o *saber da ação pedagógica* como saber experiencial, porquanto torna-se público, testado e validado.

A jurisprudência particular que todo docente possui, entretanto, não se adequa para reconhecimento profissional, pois não é regularizada e nem partilhada. Nesse sentido, além da carência do saber da ação pedagógica, o foco é utilizar o bom senso, a tradição, a experiência, visto que estes possuem limitações e não se diferenciam do conhecimento das demais pessoas.

Com base nas reflexões de Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998), compreende-se a importância de desvendar conhecimentos sobre o comportamento docente por meio da pesquisa docente, pois isso é a pedra angular da identidade profissional docente. Refletindo sobre essa construção de identidade, Pimenta (2005) enfatiza que esse saber é confrontado, porque, para encontrá-lo, depende de algo externo, ou seja, de outras identidades que proporcionam condições para o seu processo de construção. Dessa forma, a identidade também não é um ato fixo e estável, e, sim, variável. Assim, é interessante destacar a importância do professor em sua própria constante formação, reconstruindo seus saberes diante daquilo que é vivenciado de perto, as diferentes experiências de vida profissional e a sua rede de relações.

Outra atenção necessária sobre esse debate refere-se ao tempo da profissão, pois é pelo trabalho, no movimento cotidiano, que conseguimos nos apropriar dos saberes da profissão. Destarte, não podemos esquecer da trajetória de vida do professor, seu tempo de prática e do processo de socialização criado com o discente. Assim, é sabido que passamos na escola a maior parte do tempo, antes mesmo de sermos professores, mas trazemos uma “bagagem” da função de docente para contribuir com as nossas práticas (Tardif, 2002).

Em contribuição a essa concepção, dando importância à existência de um repertório de conhecimentos sobre o ensino no processo da profissionalização docente, Gauthier *et al.* (1998) indicam a falta de uma formalização dos saberes pelos docentes e a desordem dos saberes produzidos pelo meio acadêmico com as reais necessidades da docência. Os estudiosos especificam o ensino como um ofício universal, uma profissão e justificam que sabemos muito pouco sobre os fenômenos inerentes. Deste modo, destacam, ainda, a relevância das pesquisas desenvolvidas na sala de aula, sobretudo, nos últimos anos, em definirem um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, contribuindo para que “o docente se conheça como docente” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 18).

Ao assumir o conhecimento em múltiplas dimensões dos saberes no campo da educação, compreendemos que, para o pedagogo, é imprescindível conhecer os aspectos pertinentes ao

ato de alfabetizar, uma vez que, sendo o educador profissional licenciado para atuar no ensino fundamental, reveste-se da missão da alfabetização. Os saberes do professor são plurais e advêm de muitas fontes (Tardif, 2002). Nesse sentido, o método sociolinguístico surge como sistematizador da ação de alfabetizar, um agente mobilizador de saberes, seja na ação do professor de profissão, seja nas práticas do professor em formação, nas práticas de estágio.

Portanto, no que se refere às práticas e aos saberes dos alfabetizadores em sala de aula, construir o pensamento profissional e ação voltados às necessidades do cotidiano, rompendo com os muros da escola, refletindo, assim, a prática pedagógica, buscando diferentes formas de ensinar, leva o educador a trabalhar com uma visão mais ampla de mundo. Em vista disso, veremos como a experiência docente é uma das fontes que compõem esses fatores dos saberes e da prática, bem como as trajetórias de vida pessoal e de formação profissional têm a capacidade de subsidiar a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização.

SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS A PARTIR DO MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO: A EMERGÊNCIA DAS NOÇÕES SUBSUNÇORAS – ANÁLISE

Não há como negar uma pluralidade de saberes no âmbito escolar. Por isso, pensamos em consonância com Tardif (2002) a associação do saber disciplinar (língua portuguesa e matemática para as atividades); do saber curricular (discursos, objetivos, conteúdos e os métodos para organizar o projeto de intervenção); do saber experiencial (construído no desenvolvimento da prática docente no cotidiano, ao que foi aprendido na trajetória acadêmica e com as vivências); do saber da formação profissional (cursos preparatórios conduzidos pelas instituições com formação inicial ou continuada). Este último admitimos que foi pouco mobilizado, pois, para obter uma formação adequada, é necessário intenso estudo e instruções para se qualificar e exercer na prática. Esses saberes mobilizados exerceram um vasto repertório de conhecimentos profissionais ao ensino, mediados, principalmente, pela alfabetização, entregando-se, intensamente, às subjetividades e aprendendo a cada experiência.

Em busca de compreensões, de acordo com o contexto do estágio formativo, interpretar e avaliar narrativas possibilitaram-nos informações sobre a temática pesquisada. Vale destacar, como estudante e futura pedagoga que se

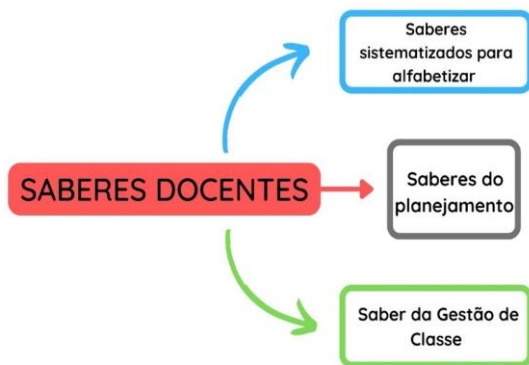
inspirou nos teóricos, dialogando com a pluralidade de saberes encontrados no campo de pesquisa, que, nesse complexo jogo, surgiram as noções subsunçoras. Essas noções podem ser compreendidas como os sentidos e significados expressos da competência de análise desta licencianda imersa nessa investigação e das teorias estudadas. Diante disso, são sete narrativas dos estagiários de Pedagogia, vivenciando práticas docentes na Escola Municipal Dr. Joel Coelho Sá no município de Jequié-BA.

Notamos que é fundamental entender os sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências em determinado contexto, imersos no exercício prático da docência, daí emergem as noções subsunçoras. Nessa perspectiva, estas sempre estão em constante atualização a partir do ponto que o pesquisador encontra uma nova informação pelo contato com os estudos teóricos e/ou empíricos. Quando somos provocados com uma realidade, devemos entender que esta não se enquadra em um conceito e é necessário estabelecer certa distância teórica para estabelecer usabilidade diante dos acontecimentos em curso durante a observação. Ao realizar a construção dos dados, foram recuperadas inspirações teóricas, permitindo seu funcionamento crítico no contexto das explicações produzidas por pesquisas específicas. Nesta seção, ancorada por saberes já sistematizados e “dados” em tempo real, “nasce o conhecimento

que espera sempre ser enriquecido pelo ato reflexivo de questionar e manter a curiosidade” (Macedo, 2000, p. 206-207).

As noções subsunçoras originadas no campo da pesquisa emergiram três categorias de saberes docentes através da prática dos sujeitos: Os *saberes sistematizados para alfabetizar*, *saberes do planejamento* e *saberes da gestão da classe*. Para visualizarmos melhor esses saberes mobilizados no estágio, organizamos as noções subsunçoras em um diagrama, conforme ilustra a figura 1, para facilitar a compreensão.

Figura 1 – Saberes mobilizados pelas práticas do método sociolinguístico



Fonte: elaboração própria (2022).

No caso do *saber sistematizado para alfabetizar*, é interessante pensar na eficiência do método sociolinguístico, sendo utilizado como instrumento para uma nova alfabetização, pois, por seu intermédio, o aluno consegue criar estratégias nas

suas aprendizagens de leitura e escrita. É interessante que o docente conheça o termo *sociolinguístico*. Segundo Mendonça e Mendonça (2007), “socio” significa que, de maneira, eficaz é desenvolvido o diálogo no contexto social da sala de aula e “linguístico” visa trabalhar com esquemas específicos da linguagem: codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, textos, contextos. Além disso, desenvolve a leitura e habilidades de escrita, tais como: direção de leitura, uso de ferramentas de escrita, organização espacial e suporte do texto. Veremos o ponto de vista do Alfabetizador 3 ao salientar por que antes do estágio já tinha a mesma opinião e, a partir da adoção do método, sinaliza que os alunos obtiveram um grande avanço na aprendizagem:

Aplicar o Método sociolinguístico foi uma experiência que deu certo e me surpreendeu, porque até então eu pensava que o método era uma balela, no entanto não foi assim. Baseando no resultado do diagnóstico, partimos da concepção do pré conhecimento e experiências que cada aluno possui sobre determinado tema, estabelecemos um diálogo e trocas de informações. Iniciar todos os dias as aulas com a apresentação do alfabeto, diferenciar as vogais e as consoantes, fazer a leitura fora da ordem e pedir para que escrevam ou falem palavras que se iniciam com aquela letra escolhida foi com toda certeza os maiores avanços da turma, eles realmente conseguiam identificar mais as letras. (Alfabetizador 3, 2022).

Com base na narrativa do Alfabetizador 3, percebemos que ele compreende que este processo de alfabetização se baseia sistematicamente em: o que são letras, quais são as letras do alfabeto, como combinar letras para formar sílabas, como combinar sílabas para formar palavras e o que é texto e sua função social, visto que tudo se desenvolve a partir de textos reais e contextualizados. Refletimos como o alfabetizador analisado recorre às abordagens sociolinguísticas, exercendo sua eficácia ao mobilizar conhecimentos que integram a vida e a formação do educando, tornando-se um cidadão crítico e esperançoso e que almeja uma sociedade onde as pessoas tenham direitos.

A alfabetização em si é um processo complexo, que exige tempo, dedicação e disciplina para obter êxito. Assim, deve ser conduzida juntamente com o letramento. De acordo com Soares (2004), aprendizagens iniciais de leitura e escrita mantêm sua singularidade sobre as discussões dos dilemas de domínio de habilidades, de uso da leitura e da escrita junto ao letramento. Logo, os conceitos de alfabetização e letramento interseccionam-se.

Conforme o *saber do planejamento*, compreendemos como essa ferramenta é capaz de auxiliar na prática pedagógica, pois permite organizar, metodologicamente, os conteúdos em sala de aula. Destacamos o quanto o planejamento é necessário para o desenvolvimento do aluno, proporcionando o sucesso no

ensino aprendizagem. Frisamos duas narrativas baseadas em evidências que levam a uma justificativa da importância do processo de planejar para o estágio. Nas palavras dos Alfabetizadores 4 e 5:

O método traz um planejamento para cada etapa específica da alfabetização e dessa forma ajuda o professor a elaborar seu plano de aula. Eu achei o método muito eficaz, visto que em uma semana pude observar a diferença no comportamento e na aprendizagem das crianças! (Alfabetizador 4, 2022).

Planejamento do trabalho docente, ou seja, todo o processo de planejar o material, organizar o material de acordo com a proposta do método, tempo de execução etc. (Alfabetizador 5, 2022).

Para os Alfabetizadores 4 e 5, o planejamento prevalece sendo a base diária para que a turma atinja seus objetivos e o docente reúna os resultados de seu trabalho, buscando a construção da capacidade crítica, engajado no aprendizado e desenvolvendo cidadãos plenos, conscientes de seus direitos e deveres. Menciona-se, por exemplo, que, quando o professor adquire um bom desempenho na gestão da sala de aula, os principais benefícios que podem ser alcançados são: melhor desempenho docente; os alunos aprendem a ter mais autonomia e melhorar o desempenho; tanto os alunos quanto os professores sentem-se mais motivados quando os propósitos são alcançados. Em sintonia, Gauthier *et al.* (1998) argumenta

como as tarefas de ensino exigem certas habilidades e conhecimentos passíveis de serem “formalizados” e constituírem saberes docentes. A gestão de disciplinas está relacionada a operações que os professores utilizam para fazer com que os alunos aprendam conteúdos, ou seja, o:

[...] planejamento, ao ensino e à avaliação de uma lição ou de uma parte de uma lição. Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens (Gauthier *et al.*, 1998, p. 436).

Gauthier *et al.* (1998) destaca que o comportamento do professor sobre o planejamento do ensino da matéria é uma estratégia de ensino. Desse modo, as atitudes docentes configuram-se diante de dois fatores: “[...] a organização e a manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 186). Ainda, assim, é tarefa do professor construir e manter a ordem, seja no ensino dos conteúdos e atividades, seja quanto às regras de interação em classe. E essa instauração e manutenção da ordem do saber do planejamento é constatada, simultaneamente, pelos Alfabetizadores 5 e 7, uma vez que eles destacam a importância do *saber da gestão da sala de aula*, um depende do outro para que os objetivos do professor possam contribuir no desenvolvimento dos alunos:

Gestão de sala e dos alunos, ou seja, a organização do espaço e dos alunos por níveis de aprendizagem (inicialmente) e depois mesclar os alunos de níveis diferentes e agrupá-los. De modo que inicialmente o professor desse todo suporte à execução das atividades, tendo foco maior nos alunos com dificuldades e posteriormente com a mesclagem incentivar a autonomia e o sentimento de cooperação entre o grupo, o aluno que estava mais avançado orientava os colegas na execução da atividade e posteriormente o professor (estagiário) em cada grupo fazia um processo de revisão do processo de aprendizagem (identificar as letras, praticar a junção das sílabas etc.) (Alfabetizador 5, 2022).

A elaboração e aplicação de atividades por nível de escrita baseadas no método sociolinguístico proporcionou maior segurança no desenvolvimento do estágio. Os saberes da experiência que foram vivenciados durante o estágio na resolução de dilemas e reflexão acerca da aprendizagem dos alunos após o período pandêmico também contribuíram de maneira significativa na nossa formação (Alfabetizador 7, 2022).

Verificamos, com base nessas duas falas, que a gestão da sala de aula contribuiu para a execução do método e da prática para mediar as atividades. Concordamos com as narrativas sobre essa atenção e cuidado aos níveis de escrita serem essenciais para nossa formação, embora não tenha sido fácil fazer as rotatividades, respeitando as dificuldades, pois um sabia mais e outro menos. Então, era preciso um tempo maior nas explicações de cada questão. A partir dessas experiências,

fomos conhecendo as crianças, seu desenvolvimento, contribuimos com investimento profissional e segurança, principalmente, porque utilizamos um apoio fundamental que é o “método de alfabetização”, inserindo as etapas que aprofundassem no ensino das famílias silábicas. Trata-se de uma oportunidade que permitiu novos olhares para a alfabetização, além de compreender as realidades e dificuldades do processo de aprendizagem, no pós-pandemia, em meio aos avanços e retrocessos dos alunos.

Dessa forma, ao saber profissional sistematizado na alfabetização não basta apenas transmitir o conteúdo, e, sim, construir estratégias para mediação do assunto, facilitando o aprendizado. Fiorentini, Souza e Melo (1998) destacam que o saber profissional não consiste apenas em aplicar o conhecimento teórico e prático, mas aprofundá-lo no sentido crítico e articulado e que seja dentro do contexto, no caso, baseando-se no "Método Sociolinguístico". Nesse sentido, o conhecimento aprofundado desse saber possibilita aos professores a evolução da sua ação docente e a busca de um principal objetivo: o desenvolvimento dos educandos por meio da qualificação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolveu uma análise da mobilização de saberes docentes por meio do “Método Sociolinguístico” para a alfabetização, tendo como campo epistemológico as práticas de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oriundos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié-BA.

Com respaldo nesse contexto, configuramos esta pesquisa que traz como objetivo compreender a construção e mobilização dos saberes docentes no estágio de Pedagogia, diante da aplicação do “Método Sociolinguístico”. Nosso interesse foi mapear os saberes docentes específicos construídos no estágio; discutir como esses saberes profissionais foram mobilizados; e analisar a importância dos saberes na formação dos pedagogos. Acreditamos que atingimos o objetivo geral deste trabalho ao destacarmos a realidade da prática de estágio nas falas dos estudantes, revelando a importância do método sociolinguístico para esse movimento de saberes.

Em vista disso, discorreremos sobre os “Saberes docentes” requeridos ao educador e discutidos com base nos trabalhos de Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998). Com isso, refletiremos sobre esses conhecimentos auxiliou na compreensão da pluralidade e suas classificações, que demonstram quais são importantes para a personalidade pessoal e profissional. Compreendemos, por

meio das abordagens, que os saberes são temporais, ou seja, uma construção que vai sendo formada e fortalecida ao longo das inúmeras experiências com a prática docente no contexto da alfabetização. Daí, pode-se apontar a relevância do professor se familiarizar com seu espaço de ensino, repensando seus próprios saberes de acordo com a realização das atividades propostas.

Em relação ao “Método Sociolinguístico”, podemos destacar o seu caráter eficiente na alfabetização a partir da realidade dos educandos. Ao contextualizar os conteúdos a serem estudados, o “método sociolinguístico” passa da mera reprodução de conhecimentos para a sistematização da realidade. Logo, permite aos educandos a apreensão da realidade; quanto ao professor, a adoção do “método sociolinguístico” como auxiliar na mobilização de saberes. Assim, esse movimento de saberes pode despertar ao educador uma gama de sentimentos e possibilidades, provocando, em sua profissionalização, o desejo de buscar, cada vez mais, estratégias que incentivam o ensino consciente e crítico, respeitando a cultura local da criança.

Por intermédio da abordagem metodológica em pesquisa qualitativa e pela coleta de dados, foi possível conhecermos as reflexões acerca das aprendizagens e saberes profissionais extraídos na prática do estágio supervisionado. Fundamentando-se nessa metodologia, outras pesquisas

poderão, também, enriquecer a discussão, inspirando novos pesquisadores a realizarem coleta de relatos e evidenciando diferentes experiências aos futuros profissionais que desejam exercer a docência, novos vieses sobre o método de alfabetização. Desse modo, refletimos a respeito de como vem acontecendo esse processo de sistematização da lecto-escrita das crianças e do desenvolvimento da aprendizagem.

Em vista dessa construção de dados sobre os saberes docentes construídos e/ou mobilizados na experiência de estágio nos anos iniciais, destacamos as categorias de três saberes produzidos no estágio pelas narrativas dos estagiários. Tivemos os saberes sistematizados para alfabetizar, focados na eficiência do “método sociolinguístico”, uma nova alfabetização para criar estratégias na aprendizagem das crianças na leitura e escrita. Com os saberes do planejamento, as aulas tendem a uma prática prazerosa e ao desenvolvimento do ensino. Por último, abordamos os saberes da gestão da classe, pois, com uma boa gestão, os objetivos docentes são alcançados e reproduzidos no desenvolvimento dos alunos.

Os discentes, no período do estágio, em seus relatos de vida pessoal e profissional, são produtores e mobilizadores de seus próprios saberes no exercício da prática educativa. Acreditamos que os participantes da pesquisa, bem como do estágio, realizaram a regência com profissionalismo, porquanto

cada saber, mobilizado ou construído, contribuiu na formação inicial.

Portanto, foi recompensador pesquisar sobre essa temática, pois vivenciamos diversos momentos nesse penúltimo semestre da graduação desde o primeiro contato com as crianças quando experienciamos a iniciação à docência. Nesse ínterim, o “método sociolinguístico” teve seu maior destaque, para uma melhor compreensão da alfabetização, depositando uma grande importância no desenvolvimento dos indivíduos, partindo da realidade através de palavras e estratégias condizentes às leituras e diálogos em sala de aula. Isso influenciou a construção do sujeito social e consciente e o processo de sistematização do trabalho docente a fim de promover uma educação de qualidade que proporcione novos saberes aos professores em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BORGES, C; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, Ano XXII, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Art. 21. I e II. Arts. 61. 62. 63. 64. 66. e 67. - Lei de nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso em: 06 maio 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: < <http://secon.udesc.br/leis/ldb/ldb6.html>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FIORENTINI, D.; SOUZA, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

IBGE/Pnad Contínua/Todos Pela Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 06 maio 2022.

MACEDO, R. S. A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, S. A. C. Saberes Docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2008.

PIMENTA, S. (Org). Saberes Pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiesis, vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan/abr 2009.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C. Le travail enseignant au quotidien - au quotidien. Bruxelas: De Boeck, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2009.

Capítulo 2



Rafaela Santos Santana
Sarah Pereira dos Santos
Larissa Monique de Souza Almeida

CAPÍTULO 02 – A RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Rafaela Santos Santana³ / Sarah Pereira dos Santos⁴ / Larissa Monique de Souza Almeida⁵

INTRODUÇÃO

O lugar dos espaços na Educação Infantil é um tema relevante e crucial para o desenvolvimento pleno das crianças. Através de ambientes cuidadosamente projetados e adequados às necessidades e interesses das crianças, é possível proporcionar experiências de aprendizagem significativas e estimular o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Um espaço bem planejado pode proporcionar um

³ Graduanda do VI Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Jequié-Bahia. 2019. E-mail: 201920528@uesb.edu.br.

⁴ Graduanda do VI Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Jequié-Bahia. 2019. E-mail: 201920467@uesb.edu.br.

⁵ Professora auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Campus de Jequié. Doutora em Educação Pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: larissa.almeida@uesb.edu.br.

ambiente acolhedor, seguro e necessário para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Outro aspecto importante é a presença de materiais pedagógicos adequados, como livros, jogos educativos, brinquedos, entre outros. Esses recursos podem oportunizar a criatividade, a curiosidade e o interesse das crianças pelo aprendizado. Neste contexto, este texto visa explorar a influência dos espaços na Educação Infantil e destacar a importância de sua criação e organização para promover um ambiente propício ao aprendizado e ao crescimento integral das crianças.

Para embasar este estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica, a partir da consulta a livros, artigos científicos e pesquisas relacionadas ao tema. Além disso, foram analisados relatórios e diretrizes pedagógicas, que forneceram orientações e boas práticas para a concepção e organização dos espaços na Educação Infantil. Esta pesquisa permitiu uma compreensão aprofundada das teorias e abordagens que fundamentam a importância dos espaços na Educação Infantil, bem como contribuições práticas e experiências de profissionais da área.

Realizamos, também, a pesquisa de campo, o que nos auxiliou a entender os espaços, os materiais disponíveis e a rotina da creche, para analisarmos com mais detalhes, fizemos os registros dos espaços através de fotos. Para compreender quem eram os profissionais que ali trabalham, realizamos entrevistas individuais com a coordenação, direção e

professoras, entrevistas que nos possibilitou entender um pouco mais sobre a instituição e as pessoas, o início de suas carreiras profissionais, seus sonhos, perspectivas e objetivos. Foi um momento muito importante que nos aproximou de maneira significativa de cada um deles, o que contribuiu para que o processo se tornasse mais leve.

Com base nessas informações, esta pesquisa tem como objetivo apresentar informações relevantes sobre a relevância dos espaços na educação infantil e como eles podem ser estruturados e explorados de maneira apropriada para otimizar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

A história da Educação Infantil em nosso país é relativamente recente. Embora as iniciativas na área existam há bastante tempo, foi nas últimas décadas que houve o crescimento do atendimento a crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas apresentando um maior significado, além de acompanhar a tendência internacional. A Educação Infantil é uma fase de muita importância na vida do indivíduo, por isso, é necessário que as escolas contribuam com o seu papel, que é oferecer o cuidado necessário para elas se desenvolverem com segurança, aprendendo de forma lúdica a conquistar novas

habilidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um elemento importante para a garantia da qualidade na Educação Infantil. Ela veio para descrever os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que devem nortear a prática do professor em creches e pré-escolas, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

O Brasil teve um grande avanço nos últimos anos no que diz respeito ao acesso à Educação Infantil, mas são poucas as políticas públicas que permitem diagnosticar a sua qualidade. Sabe-se, no entanto, que profissionais qualificados, práticas pedagógicas enriquecidas, espaços físicos e materiais apropriados são essenciais, mas para investir na melhoria do serviço é importante saber onde e em que aspectos ele precisa ser aprimorado. A Constituinte de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional asseguram hoje o direito de todas as crianças em creche e pré-escola. Essas legislações visam garantir a assistência, alimentação, saúde e segurança, tendo condições materiais e humanas que possibilitem benefícios sociais e culturais para as crianças. O espaço da creche é para crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos. A Educação Infantil tem um papel social muito importante no desenvolvimento humano e social na vida de cada criança.

No cenário brasileiro, o reconhecimento da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica ocorreu ao longo das últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 foi um marco nesse sentido, estabelecendo o direito à educação para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou essa concepção, estabelecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Com o passar dos anos outras discussões sobre a Educação Infantil foram sendo realizadas, sendo uma delas no ano de 2008 através de um convênio de cooperação técnica entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre as práticas realizadas no cotidiano das crianças dando base para as diretrizes curriculares (Ministério da Educação, 2010).

A Educação Infantil é um momento fundamental na vida de uma criança, pois é nesta fase inicial que ocorrem importantes descobertas, desenvolvimentos e aprendizagens. Ela é uma etapa essencial no processo educativo, que deve ter como base um ambiente acolhedor, em que elas possam explorar, questionar, criar e aprender. Nessa fase, a educação é pautada no brincar, na interação e na curiosidade natural das crianças. É através do brincar que elas desenvolvem habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras, explorando o mundo ao seu redor de maneira lúdica e prazerosa. Além disso, é um

período em que a socialização se torna cada vez mais relevante, permitindo que as crianças aprendam a conviver em grupo, respeitando as diferenças e construindo relações saudáveis.

Na Educação Infantil, os espaços de convivência desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças. Compreender as percepções e experiências delas em relação a esses espaços é fundamental para promover um ambiente educacional saudável. É importante entender que ao investigar as percepções e experiências das crianças, podemos obter informações valiosas sobre como elas se sentem ao interagir com os diferentes ambientes da Educação Infantil. Isso nos permite entender suas necessidades, preferências e como os espaços podem ser adaptados para melhor atendê-las. No dia a dia das salas de aula, muitos docentes não conseguem ver a brincadeira de maneira significativa e em que cada espaço daquele ambiente pode se tornar um lugar diferente, uma floresta com muitos animais, uma praia com vários peixes ou uma pista de corrida com vários carros coloridos, na imaginação de cada criança todo lugar pode se transformar em diversão e a sala de aula deve ser um ambiente que estimule a criança a desenvolver sua imaginação, através das cores, dos livros, das formas dos objetos e dos brinquedos que podem ser industriais ou construídos por eles mesmos.

É importante analisar as estratégias pedagógicas e de organização dos espaços que favorecem interações

significativas entre as crianças. Ao examinar essas estratégias, podemos identificar práticas eficazes que promovem a colaboração, a comunicação e o desenvolvimento social das crianças. Essas interações significativas não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também contribuem para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Vygotsky (1987, p. 37) conceitua:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Ao compreender as percepções por meio das brincadeiras, a criança, como um sujeito social e como protagonista de sua própria história, expressa uma forma diferente de enxergar o mundo, elas não apenas brincam, mas exploram ao máximo a realidade e os espaços que as cercam, adquirem conhecimentos e criam os seus próprios valores. Isso inclui a criação de ambientes inclusivos, acolhedores e adaptados às necessidades individuais das crianças, promovendo interações saudáveis e proporcionando experiências de aprendizados sobre as diversas linguagens, permitindo que a criança exploradora possa entrar em ação e ter acesso livre a tudo que foi disponibilizado a ela. Deve ser muito

mais que um papel e um lápis de cor, mais elementos da natureza, folhas, água, terra, flores, mostrando a elas a importância de cuidar de tudo isso, pois fazemos parte disso, ter contato com vários tipos de texturas, formatos, cores diversas de tintas que quando misturadas transformam-se em outras. Todos esses aprendizados podem ser descobertos sozinhos no momento em que são permitidos a fazer isso, como por exemplo, experiências com espelhos para que vejam suas características físicas, possibilitando o conhecimento sobre a sua identidade.

Para que as crianças realizem suas próprias criações e descobertas, o professor deve ser o mediador de qualquer atividade, seja ela livre ou direcionada, ele deve estar ao lado de cada criança observando suas ações e interações, orientando-as através de um olhar sensível que transmita a elas conforto e segurança de que tudo é um aprendizado. É importante criar experiências que tragam significado à sua realidade utilizando, assim, do cuidar, do olhar, do toque físico, do tom de voz utilizado, a confiança e o afeto, toda a relação realizada nesse processo deve demonstrar o cuidar para com a criança, por isso é importante estar em constante observação.

Lembrando, sempre, que na prática docente da Educação Infantil, ensinar, cuidar e educar são elementos indissociáveis na educação e que a criança tem um papel ativo em seu aprendizado, considerando assim, suas necessidades e

limitações como seres humanos ativos na sociedade. Para isso se faz necessário o conhecimento e o respeito às especificidades etárias, na criação de atividades e projetos com finalidades e objetivos específicos através das experiências da primeira infância por meio da organização do trabalho pedagógico infantil individual e as descobertas que serão feitas decorrentes das brincadeiras, desenhos, espaços, o coletivo, das relações sociais, questões culturais e sua diversidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) foram desenvolvidas no contexto da busca por uma educação de qualidade e inclusiva para as crianças brasileiras. Essas diretrizes surgiram a partir de uma compreensão crescente da importância dos primeiros anos de vida na formação integral das crianças. O principal objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é promover uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades, pois a Diretriz deve ser uma articulação dos conhecimentos e experiências das crianças.

A infância é uma fase crucial para a formação de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas, que irão impactar o seu crescimento e aprendizado ao longo da vida, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem, descubram e construam conhecimentos de forma lúdica e

significativa desenvolvendo essas habilidades. Essa deve ser uma diretriz utilizada nas escolas que dará base para uma educação de qualidade. Nessa etapa inicial da educação, é essencial que o planejamento seja projetado de maneira simples e acessível, levando em consideração as características e necessidades específicas das crianças pequenas como a faixa etária e suas individualidades.

O estágio como pesquisa possibilita ao estagiário conhecer o movimento do trabalho pedagógico, a estrutura física da escola, as condições sociais da comunidade na qual está inserida a escola, concepção de educação que o professor tem e os objetivos pretendidos por ele. Por isso, é necessário que se tenha um olhar atento para a escola como um todo em movimento. O que acontece dentro dos espaços escolares tem as características próprias da instituição, mas recebem a influência determinante das políticas de educação e dos contextos da história. “Essa compreensão é fundamental para o estagiário analisar o que acontece na diretoria, na secretaria, no pátio, na quadra de esportes e em todos os locais da escola” (Lima, 2004, p. 23).

É buscando compreender essas relações que o estágio se configura enquanto campo de pesquisa o que possibilita conhecer de fato as relações que há no espaço escolar, compreendendo assim, a dinâmica da instituição de ensino, percebendo e analisando os limites e as possibilidades para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico. É por meio de um olhar sensível que este estágio contribuiu para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, deixando a sua marca, pois é através desse olhar que poderá descobrir caminhos e possibilidades condizentes com a realidade e as necessidades da escola. Esse olhar de pesquisador vai contribuir para uma identidade profissional de maneira significativa. É na perspectiva do estágio como campo de pesquisa que o estagiário pode construir sua identidade profissional (Pimenta; Lima, 2008).

O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. Assim, o estágio curricular se caracteriza como um espaço de pesquisa que possibilita um olhar crítico-reflexivo acerca das situações observadas em sala de aula. O estágio nos possibilita conhecer diversas aprendizagens e experiências valiosas, como o conhecimento prático sobre o desenvolvimento infantil, permitindo-nos compreender melhor as suas diferentes fases e como elas se manifestam em sala de aula, assim como, as habilidades em planejar e conduzir atividades pedagógicas que ajudam a desenvolver habilidades de organização, liderança e criatividade. Aprendemos a observar as crianças e entender suas necessidades, interesses e habilidades para planejar atividades educativas adequadas para sua faixa etária.

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, paciência e resiliência, que são fundamentais para o trabalho com crianças, foram muito importantes no contato com cada uma delas, embora no começo tenha sido difícil os primeiros contatos por sermos algo "novo" e pessoas diferentes do convívio delas na escola de Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Metodologicamente, esta pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, aliada à pesquisa de campo, a fim de investigar a relação entre a organização dos espaços e as interações entre as crianças na Educação Infantil. A escolha da abordagem qualitativa se justifica pela sua capacidade de compreender os fenômenos sociais e humanos em sua complexidade, permitindo a exploração das perspectivas dos participantes, suas motivações, valores e comportamentos. Essa abordagem flexível e exploratória busca gerar insights e teorias a partir dos dados produzidos, possibilitando uma compreensão aprofundada do tema em estudo.

A primeira etapa da nossa metodologia consiste na condução de entrevistas com especialistas e profissionais experientes no campo relacionado ao tema em questão. Essas entrevistas foram conduzidas de forma estruturada, permitindo-nos explorar suas opiniões, experiências e

conhecimentos detalhados sobre o assunto. As entrevistas proporcionaram uma perspectiva especializada e nos ajudaram a identificar elementos-chave, tendências emergentes e desafios enfrentados nesse contexto. A pesquisa de campo foi realizada como uma etapa subsequente ao estudo bibliográfico, que permitiu aos pesquisadores adquirirem um amplo conhecimento sobre o assunto. Tendo por objetivo compreender as percepções e experiências das crianças em relação aos espaços de convivência e analisar as estratégias pedagógicas e de organização dos espaços que promovem interações significativas entre as crianças na Educação Infantil.

Fizemos a escrita em diários de bordo na semana de observação e coparticipação para nos lembrar das atividades que eram realizadas pelas professoras, atividades, essas bem dinâmicas e lúdicas, onde as crianças tinham a participação total na realização de cada uma delas, o ambiente da escola é muito acolhedor e as professoras trabalham sempre em parceria, por meio de projetos, o que faz que tudo fique bem organizado e planejado, o que nos possibilitou ter um olhar muito analítico e criterioso para planejar e selecionar as atividades.

A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O estágio é uma atividade curricular que tem como objetivo auxiliar os estudantes na sua formação inicial, proporcionando a oportunidade de relacionar e vivenciar a teoria e a prática sendo que os dois são indissociáveis, contribuindo na ampliação do campo de experiências. “O estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores” (Felício; Oliveira, 2008, p. 217). É um momento vivido fora da sala de aula, um espaço que entramos com perspectivas, questionamentos, receios, um lugar que nos permite vivenciar as práticas pedagógicas por meio da observação do cotidiano escolar.

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil proporciona um ambiente de aprendizado enriquecedor para nós estagiários onde temos a chance de observar e interagir com as crianças, compreendendo suas necessidades individuais e coletivas, temos a oportunidade de aplicar diferentes estratégias pedagógicas, desenvolver atividades lúdicas e estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. É uma oportunidade de compreender a importância da afetividade e do cuidado na Educação Infantil, aprendemos a

estabelecer vínculos com as crianças, criando um ambiente acolhedor e seguro, no qual elas se sintam confiantes para explorar, descobrir e aprender. Além disso, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil nos permitiu trabalhar em equipe com os educadores da instituição, compartilhando experiências, recebendo orientações e trocando conhecimentos. Essa colaboração contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o nosso desenvolvimento profissional.

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia a dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia (Libâneo, 1999, p. 02).

Quando começamos a desenvolver o nosso planejamento começamos a pensar em maneiras de realizar atividades em que as crianças pudessem se divertir, fazer interações coletivas e individuais, mas que principalmente vivenciassem aquele espaço e momento, então fomos pensando em dinâmicas e atividades em que a autonomia deles pudesse

estar o mais presente possível, nas suas escolhas e atitudes, a cada planejamento íamos relembrando nossas vivências escolares e acadêmicas e o quanto que as atividades e vivências com a utilização de matérias diferentes com cores, tapetes, espaços fora da sala de aula, organização das cadeiras de maneira diferente, nos faziam querer estar naquele espaço e participar de tudo que nos era disponibilizado. Com as realizações de cada atividade percebemos o quanto eles ficaram fascinados e concentrados ao realizá-las e vimos o quanto é importante um espaço que chame a atenção, que eles possam explorar, aproveitar e que não seja uma rotina “chata”.

A atividade da identidade foi uma das atividades em que as crianças ficaram radiantes, cada uma criando seus rostos do jeitinho delas, das cores que elas queriam, com as decorações que elas mais gostavam. Outra atividade de muita interação foi o circuito, as crianças amaram, participaram ativamente e queriam ir mais e mais vezes, respondiam às perguntas com animação. Elas se envolveram em cada atividade que foi proposta, e isso foi muito importante para o nosso planejamento.

Os espaços na Educação Infantil devem ser flexíveis e adaptáveis, de modo a atender às necessidades individuais de cada criança. Sendo projetados levando em consideração a diversidade de interesses, habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, que proporcione um ambiente inclusivo. Os espaços

preparados para realizar atividades na Educação Infantil devem ser ambientes ricos em estímulos e oportunidades de aprendizado. Precisam ser cuidadosamente planejados para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas individualidades e incentivando a curiosidade, a criatividade e a autonomia. Refletindo e analisando isso durante várias semanas, começamos a organizar as atividades que levaríamos para as crianças. Pensamos em temas que fizessem elas se reconhecerem por meio da arte, de colagem, desenhos, estar perto da natureza, entender seus próprios gostos e maneiras de realizar cada uma das atividades.

A educação é um processo de troca contínua, no qual docentes e discentes compartilham conhecimentos e vivências, construindo sua criatividade e autonomia. Esse processo visa não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Figura 1 – colagem com papel crepom inspirado na história “A menina bonita do laço de fita”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 2 – Crianças realizando colagem



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 3 – Momentos da contação de histórias



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 4 – Roupa e livro utilizados



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Todas as nossas atividades foram sobre a temática “Identidade: Características Físicas e Raciais”, que tinham como objetivo desenvolver o fortalecimento da identidade e da cultura através das relações pessoais e interpessoais, por meio do reconhecimento e da percepção das diversidades nas interações com os outros. Para contextualizar a temática, selecionamos a história “A Menina Bonita do Laço de Fita”. Fizemos a contação de maneira bem lúdica com personagens e materialidades, que foram sendo adicionados ao avental, com ajuda de velcro conforme fôssemos contando a história, o que fez com que as crianças prestassem mais atenção e participassem mais. Uma das primeiras atividades que realizamos com eles foi a colagem de papel crepom para representar o cabelo da personagem, atividade de confecção de cartazes. Foi um momento em coletivo e as crianças interagiram.

Figura 5 – Confeção do cartaz



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 6 – Colagem de folhas e flores



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 7 – Cartaz finalizado

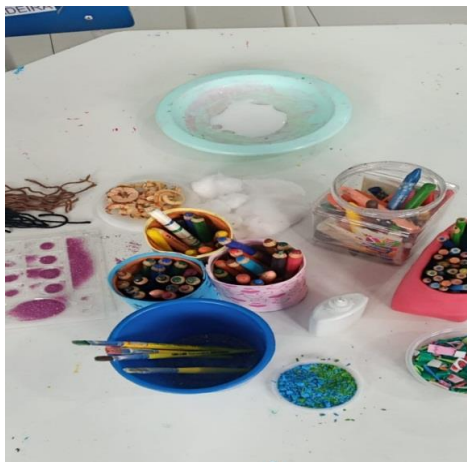


Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

As professoras sempre realizam a contação de histórias e escolhem uma palavra em seguida sua letra inicial, para realizar atividades de fixação para que as crianças já comecem a se familiarizar com as letras, optamos por dar continuidade a isso e selecionamos a letra F. Em nossa atividade, levamos as crianças para vivenciarem um momento com a natureza e saírem um pouco da sala de aula, várias plantas, folhas e flores estavam disponíveis para que elas pudessem pegar a que mais lhes chamassem a atenção. Foi importante realizar essa atividade ao ar livre, visto que a natureza oferece a elas muitas aprendizagens com as quais podem ser construídos diferentes conhecimentos, pois esse ambiente “funciona como um papel

em branco em que a criança desenha e reinterpreta suas fantasias. A natureza inspira a criatividade da criança” (Louv, 2016, p. 29).

Figura 8 – Atividades usando materiais diversos



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 9 – Crianças selecionando os materiais



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 10 – Momento de interação



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 11 – Resultado final da atividade de representação do “Seu rosto”





Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

A atividade proposta foi a identidade facial. No primeiro momento da atividade levamos cada um deles em frente ao espelho para que pudessem se ver, perguntamos as partes do corpo de cada um e logo em seguida fomos para a atividade. A proposta dessa atividade era que eles criassem os seus próprios rostos de uma forma divertida onde eles pudessem interagir com os materiais disponíveis: tinta, lápis de cor, papel crepom, glitter, cordão e para representar os formatos dos rostos foram utilizados pratos de papel. Nesta atividade nós queríamos proporcionar um espaço onde eles tivessem a liberdade de escolher o que quisessem para fazer “seu rostinho” e o resultado nos surpreendeu, um utilizou tudo, outro quase nada, selecionando apenas a tinta com a cor semelhante à dele, outra

utilizou cores mais escuras e cada um foi mostrando a sua identidade de maneira linda e criativa. Esses convites também são conhecidos na abordagem italiana como contextos investigativos, neles, à medida em que as crianças interagem, o educador observa e documenta os interesses manifestados, o pensamento criativo expresso nas teorias provisórias que emergem e o aprendizado que as crianças vão conquistando por si mesmas (Resnick, 2020).

O espaço físico é um elemento fundamental na Educação Infantil, pois é por meio dele que as crianças têm acesso às atividades e interações que promovem seu desenvolvimento integral. O ambiente escolar deve ser pensado de forma a contemplar as necessidades das crianças em suas diferentes dimensões, incluindo a cognitiva, a física, a social e a emocional. Um espaço físico adequado deve ser seguro, estimulante e acolhedor, proporcionando à criança oportunidades de explorar, experimentar e aprender por meio de brincadeiras e interações com os colegas e com os materiais disponíveis. Além disso, deve ser planejado para atender às necessidades específicas de cada faixa etária, considerando aspectos como a ergonomia dos móveis, a disposição dos objetos e a utilização das cores e texturas.

Figura 12 – Espaço montado para realizar o circuito de formas geométricas



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 13 – Materiais utilizados



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 14 – Túnel e formas geométricas utilizadas



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Para realizar essa atividade de linguagem matemática e corporal utilizamos túnel, formas geométricas de diferentes tamanhos e criamos um circuito onde fomos dando alguns comandos às crianças, como: “pula no triângulo” e “joga a bolinha dentro do círculo”. Conforme íamos interagindo com elas, percebemos que as mesmas realizavam o circuito fazendo o pareamento de cores e foi uma atividade muito divertida, depois deixamos elas brincarem livremente em todo o espaço. Alguns no início estavam com medo de entrar no túnel, mas ao observarem os colegas eles começaram a tentar e no final todos participaram.

Ao ensinar às crianças sobre formas como quadrados, círculos, triângulos, entre outros, elas desenvolvem sua

capacidade de compreender e identificar padrões e relações entre as formas e os números. Quando trabalhamos as formas geométricas permitimos que nossas crianças deem o primeiro passo para o estudo de geometria e do raciocínio espacial. Outro objetivo importante do ensino das formas, é ajudar as crianças a compreender o mundo ao seu redor, já que estão presentes em muitos objetos e paisagens do dia a dia, desenvolvendo assim sua capacidade de observação. Essa variedade de atividades que podem ser desenvolvidas a partir das transformações no plano, enriquece ainda mais o trabalho com a Geometria, pois favorecem a relação da forma real, ao ser construída / representada no plano e as mudanças/transformações que são possíveis de realizar a partir dele, como ampliações, reduções de formas proporcionais ou iguais, no caso das simetrias de reflexão que são trabalhadas nas coleções.

Diante de tudo que aprendemos fica evidente para nós que a atenção aos espaços na Educação Infantil não é apenas uma questão estética ou organizacional, mas sim um elemento crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Como futuras educadoras, pretendemos refletir sobre os conhecimentos adquiridos, buscando criar ambientes que inspirem e valorizem as múltiplas formas de aprendizagem, contribuindo para o florescimento das potencialidades de cada criança e para a construção de uma base sólida para o seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o estágio na área da Educação Infantil e mergulhar na compreensão da importância dos espaços nesse contexto, fomos profundamente impactadas pelo poder transformador que um ambiente bem estruturado e acolhedor pode exercer na vida das crianças. Através dessa experiência, podemos presenciar como os espaços educacionais são capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos. Durante esse período, percebemos que os espaços físicos não se limitam apenas a elementos decorativos ou funcionais, mas são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem estimulante, que desperte a curiosidade e promova o engajamento das crianças. A disposição dos móveis, a seleção criteriosa dos materiais e brinquedos, a criação de áreas temáticas e a atenção aos detalhes são aspectos que podem fazer toda a diferença na qualidade da experiência educativa. Além disso, aprendemos que os espaços devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades e interesses das crianças.

Além da importância dos espaços físicos, compreendemos também a relevância dos espaços emocionais na Educação Infantil. Durante o estágio, percebemos que criar um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam seguras, amadas e valorizadas, é essencial para o seu desenvolvimento

socioemocional. Um espaço emocionalmente positivo promove o bem-estar, fortalece a autoestima e fortalece relações saudáveis entre as crianças e com os educadores. Nesse sentido, entendemos a importância de cultivar uma atmosfera de respeito, empatia e cuidado mútuo, onde as crianças se sintam livres para expressar suas emoções, compartilhar suas ideias e interagir de forma construtiva, pois os espaços promovem a construção de vínculos afetivos sólidos, estimulam a colaboração e o respeito às diferenças, preparando as crianças para serem cidadãos responsáveis e solidários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L. E. de; OLIVEIRA, C. A. de. Ensino das Formas Geométricas Planas na Educação Infantil: Contemplando os Campos de Experiência da BNCC. **Encontro de Ludicidade e Educação Matemática**. [S. l.], v. 3, n. 1, p. e202116, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/elem/article/view/12056>. Acesso: 13 jun. 2023.
- CABRAL, A. C.; FÉLIX, C. S. Organização dos espaços na educação infantil: o lúdico como facilitador de práticas significativas. **Paideia**, ano XII, n. 18, 2017. Disponível em:
<<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5489> >
Acesso: 10 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso: 08 jun. 2023.
- 10 BRINCADEIRAS de antigamente e suas regras. **Curso de Babá**. 2019. Disponível em: <https://cursodebaba.com/brincadeiras-de-antigamente-criancas/>. Acesso: 03 jun. 2023.
- CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cad. Pesquisa**, n. 101, pp.113-127, 1997. Disponível em: Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741997000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2023.
- DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p.

189–196, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.3590. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso: 13 jun. 2023.

FERREIRA, L. G. FERRAZ, R. D. O estágio com pesquisa: um olhar sobre o processo ensinar/aprender. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 277–294, 2021. DOI: 10.5433/1984-7939.2021v6n2p277. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43373>. Acesso em: 13 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

VERNAGLIA, V. T. **Pesquisa Qualitativa**. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581071/4/Pesquisa %20Qualitativa.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581071/4/Pesquisa%20Qualitativa.pdf). Acesso: 08 jun. 2023.

OSTEC. **Conheça as vantagens e desvantagens da inserção de tecnologia na formação de crianças**. Blog (Ostec Blog 2020). Disponível em: <https://ostec.blog/geral/insercao-tecnologiacrianças/#:~>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ZABINI, F. O.; RODRIGUES, G. R.; OLIVEIRA, M. R. F. relato de experiências a partir do estágio supervisionado em educação infantil da Universidade Estadual de Londrina. VI simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em educação. **Anais**. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAI/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/RELATO%20DE%20EXPERIENCIAS%20A%20PARTIR%20DO%20ESTAGIO%20SUPERVISIONADO%20EM%20EDUCACAO%20INFANTIL%20DA%20UNIVERSIDADE%20ESTADUAL%20DE%20LONDRINA.pdf>. Acesso: 11 jun. 2023.

Capítulo 3



Anna Karolline Vieira Gomes Sposatto
Socorro Aparecida Cabral Pereira



CAPÍTULO 03 – DILEMAS PRÁTICOS NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA

**Anna Karolline Vieira Gomes Sposatto⁶ / Socorro Aparecida
Cabral Pereira⁷**

INTRODUÇÃO

O estágio é um campo de conhecimento e de pesquisa, é nesse espaço que todos os graduandos têm um contato direto com a sua profissão. No âmbito da pedagogia especialmente, podemos dizer que é um divisor de águas, visto que, nesse momento, os estudantes vivenciam os desafios da sala de aula; vão para o “chão da escola” e, dessa forma, são iniciados na docência como professores estagiários. É na itinerância do estágio que ocorre a construção da identidade profissional e é nesse espaço que o estagiário mobiliza os saberes que serão utilizados e tantas outras descobertas que surgem nesse período.

Sabe-se que a formação docente tem encontrado desafios ao longo dos anos no Brasil. Essa dificuldade é ocasionada pela necessidade de formar profissionais que atendam a

⁶ Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: roll.gomesv@gmail.com.

⁷ Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: socorro.cabral@uesb.edu.br.

prodigalidade de demandas resultantes de tantas outras questões da vida particular dos alunos que compõem uma sala de aula. A resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 02/2015, em seu artigo 10, estabelece que “A formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação”. Diante disso, é importante ressaltar que a educação de qualidade é um direito de todo cidadão e para garantir que esse direito seja cumprido o primeiro passo é que o professor da educação básica tenha uma formação de qualidade e bem elaborada, perpassando por todos os níveis e etapas da educação.

A busca pela educação de qualidade tornou-se uma luta constante ao longo dos últimos anos, porém, infelizmente, essa luta ainda está longe de acabar. A cada ano que se passa o número de crianças que não são alfabetizadas na idade certa cresce consideravelmente. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças devem ser alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental, quando se encontram na faixa etária de 6 a 7 anos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2019 e 2022 o número de crianças de 6 a 7 anos não alfabetizadas quase dobrou.

Além disso, o IBGE também informa que 2,4 milhões de crianças dessa faixa etária não foram alfabetizadas nos anos de 2020 e 2021, o que corresponde a 40,8% dos brasileiros dessa idade. É de grande relevância ressaltar que durante o período

pandêmico as crianças não tiveram contato com a sala de aula e, infelizmente, por falta de recursos e de instrução, as famílias não souberam instruir essas crianças.

Diante desse cenário, compreende-se que é necessário repensar os cursos de formação inicial levando em consideração a urgência de formar docentes que possam suprir as demandas da atual realidade da sociedade e que sejam capazes de enfrentar as adversidades da sala de aula e refletir sobre elas para construir sua autonomia profissional. Assim, torna-se relevante que durante o período de formação inicial o futuro professor vivencie e compreenda a imbricação entre teoria e prática. Acreditamos que para que o estudante vivencie e compreenda esta ligação todas as disciplinas do curso precisam fazer um trabalho articulado com a escola da educação básica desde o primeiro semestre do curso. Destacamos também a importância do estágio supervisionado, em razão de ser um espaço de fundamental importância na aprendizagem da profissão docente.

Assim sendo, concordamos com Pimenta e Lima (2008) sobre a relevância do estágio nos cursos de licenciatura, pois abre novas possibilidades para a aprendizagem da profissão. As autoras destacam o estágio como lócus de se aprender a profissão e conseqüentemente a construção da identidade profissional; logo, ele precisa ser compreendido como campo de conhecimento, sendo trabalhado numa abordagem de

investigação da prática docente com destaque para a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Diante disso, é necessário buscar desenhos didáticos de estágio que ofereçam ao aluno a oportunidade de desenvolver essas habilidades. Acreditamos que dos formatos de estágio que existem hoje o mais propício para esse desenvolvimento seja o estágio com pesquisa. Essa modalidade de estágio tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia intelectual profissional e da identidade docente, formando, assim, um professor pesquisador da própria prática como construção da autonomia.

Assim como Pimenta e Lima (2008), consideramos que o estágio como pesquisa possibilita a ampliação das análises do real contexto onde a escola está inserida, levando em conta toda a realidade social, cultural e econômica. E é com base nessa realidade que os futuros professores vão desenvolvendo saberes, aprendendo e investigando, atentando-se às particularidades de cada sala de aula. Além disso, um estágio como pesquisa bem desenvolvido proporciona ao aluno uma formação adequada, com teoria e prática caminhando em conexão.

O trabalho de estágio desta licencianda e autora do texto na perspectiva da investigação, na condição de estagiária de pedagogia do VII semestre, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, foi vivenciado na escola municipal Dr. Joel

Coelho Sá. Inserida no contexto da prática de estágio, foi possível identificar vários dilemas, como, por exemplo, a falta de parceria da família, a grande quantidade de vezes que os alunos faltam à escola durante a semana, a dificuldades em lidar com problemas pessoais das crianças que interferem na vida escolar etc. Percebemos, então, que os dilemas são importantes, pois desafiam-nos a pensar na nossa profissão e a construir estratégias para buscar sua superação. Diante dessas questões dilemáticas, passamos a refletir sobre o seguinte problema: quais são os dilemas enfrentados pelos estagiários do curso de pedagogia e quais estratégias são utilizadas para a resolução desses dilemas?

Nesse sentido, o objetivo desta investigação é descobrir quais os dilemas que emergem no estágio de pedagogia, de modo que optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa. Inspiramo-nos nas autoras Ludke e André (1986), porquanto afirmam que a essa abordagem, permite ao pesquisador um contato pessoal e uma experiência direta com o fenômeno estudado. No entanto, para que seja confiável, ela precisa ser sistematizada através de um planejamento rigoroso das etapas de participação, observação direta e introspecção do pesquisador. Além disso, em determinadas situações faz-se necessária a utilização de outras técnicas, como, por exemplo, a entrevista de informantes, a qual utilizamos para identificar os dilemas vivenciados pelos estudantes.

Para obter os dados, disponibilizamos um questionário aberto no Google Formulário e socializamos via Whatsapp no grupo da disciplina de estágio. Os sujeitos da pesquisa foram nove alunos do curso de Pedagogia da UESB do sétimo semestre, selecionados a partir dos seguintes critérios: a) ter cursado a disciplina de estágio nos anos iniciais no semestre 2021.1; b) ter aceitado participar da pesquisa; c) trazer narrativas reflexivas sobre esse processo de formação. Os alunos serão identificados como: Estagiário 1, Estagiário 2, Estagiário 3, Estagiário 4, Estagiário 5, Estagiário 6, Estagiário 7, Estagiário 8 e Estagiário 9.

ESTAGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR PRINCIPIANTE

O estágio é um campo de conhecimento e de pesquisa, no qual todos os graduandos mantêm um contato direto com a sua profissão. No âmbito da pedagogia especialmente, ressaltamos sua grande relevância, tanto pelos desafios quanto pelos aprendizados e experiências advindos do chão da escola, no papel de professores estagiários. É na itinerância do estágio que acontece o início da construção da identidade profissional, que se reconhece quais tendências pedagógicas são mobilizadas e tantas outras descobertas que surgem nesse período. A respeito deste tema, existem diversos estudos e algumas concepções.

Pimenta e Lima (2008), em sua obra *Estágio e Docência*, apresentam três concepções sobre o estágio: 1. a prática como imitação de modelos, 2. a prática como instrumentalização técnica e 3. o estágio com pesquisa.

Quanto à *prática como imitação de modelos*, Pimenta e Lima (2008) abordam que o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou uma ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Este modelo que alguns autores chamam de “artesanal” tem como pressuposto a concepção de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também. Diante disso, nessa perspectiva o estágio se restringe apenas à observação do trabalho do professor e imitar esses modelos, sem nenhum tipo de análise crítica fundamentada teoricamente e sem levar em conta a realidade social em que o ensino se processa. Não concordamos com essa visão, pois é imprescindível desconstruir a visão de que o estágio se restringe a observar a parte prática da profissão.

Já na segunda concepção, a *prática como instrumentalização técnica*, Pimenta e Lima (2008) apontam que o estágio é reduzido à observação dos professores em sala de aula. Assim, os estagiários passam a ser imitadores dos modelos

observados, porém essa imitação é desprovida de reflexão, do desenvolvimento de uma crítica a respeito desses modelos, ou seja, no modelo de instrumentalização técnica a prática é reduzida a uma ação tecnicista, da técnica pela técnica. Ora, a prática educativa e a ação do professor não podem ser reduzidas a operações tecnicistas. No estágio com pesquisa o professor deve ser um agente reflexivo, em constante ação-reflexão-ação. Com isso, não estamos afirmando que a técnica não seja importante, ao contrário, o saber-fazer do professor é imprescindível para o desenvolvimento da prática educativa. O ponto central que queremos destacar aqui é que a técnica por si só não garante ao professor o desenvolvimento de sua autonomia em sala de aula. Ao afirmarmos que a sala de aula é permeada por dilemas, estamos impreterivelmente salientando que a prática educativa é complexa. A escola está inserida numa dada realidade, e cabe ao professor uma postura crítica diante dessa realidade. Assim, para que a técnica seja efetivamente útil, é necessária uma postura reflexiva.

Como citado anteriormente, é de suma importância que o professor desenvolva sua autonomia, para que em sala de aula ele possa ter a segurança de lidar com as situações emergentes da docência na educação básica, além de ter a liberdade para desenvolver seu planejamento de acordo com a necessidade de cada turma. Dessa forma, concordamos com a Pimenta e Lima (2008) quando afirmam que a formação com base tecnicista

contribui para diminuição dessa autonomia, gerando, assim, insegurança no estagiário e conseqüentemente no profissional.

Conforme Oliveira (2016), ser autônomo é, antes de mais nada, ter conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos para poder realizar as escolhas pedagógicas determinadas para cada um dos objetos de ensino; significa conhecer o aluno, o contexto histórico, social e cultural em que se dá a escolarização, sabendo, sobretudo, suas necessidades atuais e prevendo as competências necessárias para a construção de projetos de vida sólidos e aplicáveis.

Partindo disso, entendemos que para que o professor tenha autonomia é necessário que ele possua, além do domínio de conteúdo, o conhecimento do contexto onde o aluno está inserido, levando em consideração a realidade social, histórica e cultural deste, pois, de posse desses conhecimentos, o professor adquire mais segurança para as resoluções dos possíveis dilemas, assegurando-se do seu conhecimento sobre o contexto em que a escola e o aluno estão inseridos. Além disso, existem outros sérios problemas gerados por essa base tecnicista do estágio. O estágio com base tecnicista está fundamentado apenas na observação do trabalho de professores e gestores para que depois de formado o aluno reproduza o que observou nesse período. É durante essa etapa que surge um grande problema: neste período de observação, da maneira que o modelo tecnicista propõe, os alunos vão para a escola apenas para pescar desvios e

falhas que os profissionais cometem. A prática dessa concepção ocasionou um distanciamento entre as escolas e as universidades, visto que os professores regentes e também gestores recusaram-se a receber os estagiários, por medo das críticas que seriam feitas ao seu trabalho e pelo desconforto causado pela situação.

Diante da problemática acima, assim como Pereira (2019), acreditamos que será necessário formar o professor na mudança e para a mudança, evitando a utilização do modelo de racionalidade técnica, baseado em apenas transmissão de conhecimento, que ocorre através da utilização mecânica de receitas e modelos. Pensamos que a melhoria da educação esteja atrelada também à mudança dos currículos dos cursos de licenciatura, buscando perspectivas de trabalho em todos os componentes do curso, por uma epistemologia baseada na investigação sobre as práticas docentes.

A terceira concepção defendida por Pimenta e Lima (2008) refere-se ao *estágio com pesquisa*, concepção que defendemos e acreditamos que seja a opção mais elaborada para um estágio de qualidade. Sobre o estágio com pesquisa, as autoras afirmam que:

A pesquisa no estágio se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários

desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta; Lima, 2008, p. 14).

Assim como as autoras, pensamos que o estágio deve ser o espaço de contato direto com a docência, possibilitando a compreensão da relação entre teoria e prática, com base na investigação. Desta forma, o estágio inicia o graduando para um trabalho docente coletivo, visto que o ensino não é um assunto individual do docente, mas, sim, consequência de ações coletivas dos professores e dos mecanismos institucionais posicionados em contextos sociais, históricos e culturais.

Diante disso, apesar do estágio não ser a entrada oficial na profissão, reconhecemos que muitos aspectos vivenciados nesse período se aproximam do professor em início de carreira, também chamado na literatura de professor principiante. A entrada no mundo do trabalho é um momento significativo na vida de qualquer ser humano, entretanto para o professor essa entrada é vista de uma maneira diferente, uma vez que aquele professor acabou de sair da posição de estudante para dar conta de uma turma inteira de discentes. Fundamentando-nos nessa ideia, podemos perceber que já existe a autocobrança e a insegurança que todo profissional tem no início de sua carreira. Além disso, ainda existem as cobranças externas, da gestão

escolar, dos pais e responsáveis por aquele aluno, da sociedade em si, que em sua maioria deposita no professor a responsabilidade de formar um cidadão.

Ademais, esse choque com a realidade ainda desperta no professor principiante outras preocupações, como, por exemplo, adaptar-se ao modelo daquele grupo de professores da escola onde está atuando. Em sua maioria, todo profissional no início de sua carreira busca reproduzir, espelhar aqueles que já têm mais experiência, e essas atitudes correspondem à deficiência na formação inicial, ao tecnicismo e à falta de incentivo à autodescoberta. Todos esses fatores, na maioria das vezes, dificultam o processo de descoberta da identidade profissional daquele professor.

Pensamos como Silva (1997) quando a autora informa que para que o docente principiante aprenda a gerir os dilemas sem que os mesmos se tornem uma frustração profissional é necessário que esses professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver, em conciliação com a realidade escolar em que atuam, o seu próprio projeto de formação continuada, buscando seu autoconhecimento, para se tornarem mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Para que nos primeiros anos de docência o profissional tenha a segurança e autonomia necessárias, é imprescindível que ele tenha passado por uma formação que tenha a investigação como base, a exemplo das experiências de

estágio com pesquisa, no intuito de compreender a ligação entre teoria e prática e a importância de ser um professor pesquisador. Além disso, um estágio com investigação e reflexão oportuniza ao aluno vivências que serão cruciais em sua jornada profissional, como é o caso dos dilemas, uma vez que dentro do espaço do estágio emergem os dilemas docentes, os quais trazem grande contribuição para a formação do professor, implicando diretamente em suas ações na posição de professor principiante.

DILEMAS DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A EMERGÊNCIA DAS NOÇÕES SUBSUNÇORAS

Como o objetivo de estudo deste artigo é identificar quais são os dilemas vivenciados no estágio de pedagogia, buscamos, por meio de um formulário aplicado via Whatsapp, narrativas de nove estagiários do curso de pedagogia da UESB campus de Jequié, os quais vivenciaram seu período de estágio na escola municipal Dr. Joel Coelho Sá. Segundo Zabalza (2003), enfrentar um dilema é estar em uma situação em que há duas opções possíveis de resolução, o que chamamos bipolar, e várias opções de resolução, o que chamamos multipolar. Logo, em uma sala com 20 ou mais alunos existe a possibilidade de haver um ou mais dilemas todos os dias. Todavia, os dilemas não podem ser vistos apenas com negatividade, existem sim pontos

positivos, como, por exemplo, em algumas situações na sala de aula podem surgir dilemas que gerem um momento de aprendizagem tanto para os alunos quanto para o professor. Visto isso, por meio dos dados coletados com auxílio do formulário aplicado aos alunos do 7º semestre de pedagogia identificamos, então, três dilemas muito recorrentes.

Para compreender melhor os dilemas relatados nesta pesquisa, utilizamos as noções subsunçoras, as quais nos possibilitam a medição entre os resultados emergentes do campo de pesquisa e os estudos teóricos realizados para sua compreensão. Em consonância com Macedo (2000), a autoria do pesquisador constitui-se no diálogo sistematizado no formato dissertativo, produto de final aberto, entre a teoria e a prática. A realidade da pesquisa, bem como seu processo e resultado, é um retrato da subjetividade do pesquisador e a interpretação objetiva do diálogo do mesmo. À medida que a leitura interpretativa ocorre, novos significados aparecem. Uma ideia liga-se a outra. Além disso, é possível relacionar também acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados. Na esquematização representada pela Figura 1, a seguir, sistematizamos as noções subsunçoras encontradas na pesquisa:

Figura 1 – Mapa dos dilemas identificados a partir das pesquisas



Fonte: elaboração própria (2023).

DILEMA 1 – SALA HOMOGÊNEA X SALA HETEROGÊNEA

Diante das narrativas dos estagiários observamos que, em sua maioria, os entrevistados pontuaram como dilema a dificuldade em lidar com uma sala de aula onde existem diferentes níveis de escrita. Quanto mais os estudantes avançam na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, mais autônomos eles se tornam em relação às atividades propostas; assim, os alunos que estão nos primeiros níveis de aprendizagem inicial da leitura e da escrita (níveis pré-silábico e silábico) necessitam de maior atenção dos professores, pois tendem a solicitar mais a

presença do professor na realização da atividade, como podemos observar na narrativa do estagiário 1:

Diferentes níveis de escrita: A sala do 2º ano encontrava-se dividida em três níveis de alfabetização, foi uma dificuldade que vivenciamos no processo das atividades diversificadas, pois cada um aprende de uma maneira e demorava para acompanhar os demais, assim provocando dificuldade na aprendizagem, falta de concentração, desânimo, demonstrava pouco interesse, e me questionava quanto ao exercício da prática profissional estava refletindo de forma positiva ou negativa (Estagiário 1, 2022).

Observando a narrativa do estagiário 1, na qual expõe a dificuldade em gerir uma sala com níveis de escrita diferentes, tomando como campo de análise as experiências vivenciadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia da UESB, podemos destacar que a universidade ofereceu uma proposta metodológica para que os alunos pudessem pensar na organização e na gestão da aprendizagem inicial da leitura e da escrita pelos educandos. O método sociolinguístico desenvolvido pela professora Onaide Mendonça, inspirado no grande alfabetizador Paulo Freire, é de extrema importância, pois, além de auxiliar os estagiários na identificação dos níveis de escrita em que o aluno se encontra, também auxilia no processo de explicação das letras, sílabas, famílias silábicas e palavras, da sala como um todo.

Segundo Mendonça (2011), o Método Sociolinguístico propõe uma nova forma de alfabetização infantil. Este trabalho entende Método como sistematização, organização do trabalho docente. É “Sócio” porque desenvolve efetivamente o diálogo no contexto social de sala de aula, e é “Linguístico” por trabalhar o que é específico da língua: a codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, texto, contexto, e desenvolver as habilidades para ler e escrever, como: a direção da leitura, o uso dos instrumentos de escrita, organização espacial do texto, suportes de texto etc.

Perante o exposto, podemos afirmar que a utilização do método sociolinguístico em sala de aula representa um importante auxiliador na resolução do dilema exposto, uma vez que, durante os primeiros momentos da aula, o método propõe que os processos de codificação e decodificação sejam realizados na sala de forma homogênea, ou seja, com todos os alunos e, no segundo momento, o qual se trata da aplicação de atividades, o método traz as propostas de atividades para os quatro níveis de escrita, abrangendo, desta forma, a sala de maneira heterogênea. Como afirma o Estagiário 3, em sua narrativa: “*A aplicação do método sociolinguístico foi uma estratégia necessária e fundamental no desenvolvimento das atividades de acordo com os níveis de escrita e leitura apresentada pelos alunos*”.

DILEMA 2 – GESTÃO DA CLASSE X INEXPERIÊNCIA DO ESTAGIÁRIO

O segundo dilema identificado a partir das falas dos estagiários trata-se da gestão de sala. Em virtude da inexperiência, gestar uma sala de aula trouxe para os estagiários muitas inseguranças, dentre elas as mais pontuadas por eles se referem aos constantes pedidos para idas ao sanitário e para beber água, em muitos casos, esses pedidos são reais, em outros, no entanto, observa-se que esses pedidos para ida ao banheiro não decorrem de necessidades fisiológicas, mas uma espécie de instrumento para sair da sala, daí vem a insegurança de deixar ou não, como foi citado pelo estagiário 8:

Tive questões com relação a gestão da sala, as crianças pediram muito para ir ao banheiro e ou beber água e ficava sempre em dúvida do liberar ou não, devido que alguns usavam desse artifício pra circular pela escola e no fim não fazia o que foi pedido por ele, logo, tinha que ficar sempre procurando onde a criança estava e deixando os demais em sala e ou esquecendo do que saiu e este ficando sem as aulas na grande parte do tempo (Estagiário 8, 2022).

Com base na fala do estagiário 8, ao relatar a dificuldade da gestão de sala, que oportuniza a busca de medidas para solucionar este dilema, podemos citar a importância do planejamento para favorecer a gestão de classe, e a relevância de

estabelecer regras, pontuando que existe um momento adequado para cada situação. Gauthier (2013), recuperando Brophy (1983), expõe que “O planejamento da gestão da classe começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, mas também com o estabelecimento e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas diante dos alunos, assim que o ano se inicia”. Diante do exposto, acreditamos que para que se tenha uma satisfatória gestão de classe o estagiário necessita de um planejamento adequado de acordo com a realidade da sala de aula na qual irá trabalhar e estabelecer regras com os alunos. Além disso, é importante ressaltar, diante da inexperiência da parte do estagiário, que este precisa estar em constante conexão e parceria tanto com sua professora orientadora quanto com a professora regente da classe em que está atuando, pois ele necessita destes auxílios para sanar dúvidas em determinadas situações e também para auxiliar nas resoluções dos dilemas que emergirem na sala de aula.

Como estratégia para resolução deste dilema, o estagiário 7 utilizou as seguintes alternativas: *“Conheci a realidade da turma e estabeleci e apresentei algumas regras de convivência”*. Já o estagiário 2 propôs a seguinte estratégia: *“Fazer um acordo com a sala, ida ao banheiro e bebedouro quando entrar e antes de voltar do intervalo”*. É notório que ambas as

estratégias utilizadas se fundamentam na proposta de Gauthier, abordando o planejamento e a determinação de regras.

DILEMA 3 – AFETIVIDADE X AUTORIDADE

O terceiro dilema vivenciado pelos estagiários constitui-se em dificuldade de conciliar afetividade e autoridade, uma vez que ambas são importantes para uma boa relação professor/aluno. Com as crianças, algumas atitudes tornam-se mais intensas, pois a interpretação e compreensão delas ainda não é imparcial; diante disso, quando o professor reproduz a autoridade a criança pode entender que não existe a afetividade e vice e versa. Para o estagiário que está começando na docência, a conciliação entre afetividade e autoridade geram um dilema, como citado na fala do estagiário 8:

Tive questões com a afetividade e a execução da autoridade. A afetividade porque não sou uma pessoa demasiada carinhosa, todavia, expresso sim momentos afetando e busco inseri-lo na minha prática pedagógica. A execução da autoridade foi de encontro a um processo às vezes autoritário na fala, momentos que me via falando muito alto e as vezes grosso para evitar o demasiado barulho da sala e o descontrole que gerava uma excessiva baderna, e isso me confronto de modo que me fazia sentir-se mal, por não ser algo que corroboro e nem desejo estar presente em minha prática, mas entendo por ser algo enraizado desde processos outros na minha família e acabava transpondo em

relações outras, todavia, no meu processo formativo e na vida, busco a todo instante me regular a ponto dessas ações se findarem (Estagiário 8, 2022).

Diante da narrativa do estagiário 8, que descreve a sua dificuldade em conciliar afetividade e autoridade, percebemos que ambas são importantes para uma boa gestão de sala, pois, como afirma Wallon (1968), a afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorpora ao longo de sua vida. Diante disso, observamos que a afetividade é bastante relevante na relação professor/aluno, todavia a mesma não deve caminhar sozinha, mas sim em conjunto com a autoridade. Freire (1997) salienta que o ideal é ser um professor democrático em sala de aula, que saiba dosar sua autoridade e, ao mesmo tempo, dar liberdade para que os alunos se desenvolvam em um clima que propicie o direito e o respeito mútuo, que dê condições a se prosseguir na prática do ensinar.

Os estagiários pontuaram algumas soluções para este dilema. O estagiário 4, em sua narrativa, assim assevera:

A melhor estratégia que nós (eu e minha dupla) encontramos foi o acolhimento, diante de cada conflito vivenciado na sala de aula com os alunos com desenvolvimento atípico, partíamos sempre do princípio do diálogo, buscávamos falar com paciência e também ouvindo a criança, nos colocando em relação horizontal

para falar com ela, olhando nos olhos, passando confiança (Estagiário 4, 2022).

Já o estagiário 5 empregou a seguinte estratégia: *“buscávamos envolvê-los de maneira que eles se sentissem importantes participando”*. Notamos, então, que ambas as estratégias necessitam da autonomia do professor para que funcionem adequadamente, visto que cada turma possui uma realidade particular que necessita ser considerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após conhecer os dilemas vivenciados no período do estágio nos anos iniciais e em conversas recorrentes com colegas do 7º semestre de pedagogia da UESB, buscamos, com esta pesquisa, identificar os principais dilemas vivenciados no estágio de pedagogia e quais estratégias os estagiários utilizam para sua resolução. Com o uso do Google Formulários conseguimos identificar os dilemas e mapeá-los, sempre abordando contribuições de importantes autores que auxiliaram na compreensão dos dilemas e no desenvolvimento de estratégias para a resolução dos mesmos. Esta pesquisa teve como metodologia a abordagem qualitativa, pois propicia ao pesquisador um contato direto com o fenômeno que está sendo estudado. Além disso, a participação dos estagiários com suas

narrativas foi essencial para a construção e entendimento desta pesquisa.

Quanto ao estágio, por meio do referencial teórico, destacamos a importância de os estudantes das licenciaturas participarem de um estágio com pesquisa que possibilite ao graduando a compreensão da relação entre teoria e prática, tendo como base a investigação, uma vez que um estágio com a base tecnicista por si só não garante a autonomia que o professor necessita para ter um bom desempenho em sala de aula. Reafirmamos, então, a necessidade da reformulação do currículo dos cursos de licenciatura para que teoria e prática caminhem juntas durante todo o período de graduação e não separadas. Todos os contextos citados anteriormente são imprescindíveis para que o professor principiante se sinta seguro e tenha autonomia suficiente para lidar com os dilemas diários de uma sala de aula.

Os dilemas fazem parte da construção de todo profissional, entretanto para o professor os dilemas são bastante corriqueiros e carregam consigo grandes aprendizados. Estar em contato direto com crianças potencializa ainda mais a vivência de dilemas, uma vez que cada um deles carrega consigo uma realidade, as curiosidades e questionamentos que só uma criança possui. Além disso, é significativo lembrar que os dilemas contribuem para a edificação do professor, pois estar diante de um dilema otimiza e amadurece o profissional,

possibilitando-lhe um campo novo de aprendizado. Por este fato, antes de enfrentar uma sala de aula em que existirão inúmeras situações dilemáticas, é de suma importância ter preparação e embasamento para lidar com as adversidades que podem ocorrer.

Quanto aos dilemas em sala de aula, com base nas falas dos estudantes, podemos destacar que os estagiários se depararam com os seguintes dilemas: o primeiro, sala homogênea em contraposição com a sala heterogênea, que se trata de uma sala com alunos da mesma faixa etária, porém em níveis de escrita diferentes. Já o segundo dilema identificado refere-se à gestão de classe em contraposição com a inexperiência do estagiário, que se dá a partir dos diversos pedidos dos alunos para idas ao banheiro etc. E o terceiro dilema revelou-nos a questão da afetividade em contraposição à autoridade – como o estágio é um dos primeiros contatos do estagiário com a docência, muitas vezes, ele não sabe como agir diante das crianças, daí a importância do estágio com uma orientação adequada. Diante disso, ressaltamos a importância de mapear os dilemas, pois favorecem a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, porque cada um possui sua particularidade e propicia diferentes formas de aprendizagem, além de levar o docente a se questionar sobre determinadas práticas que executa em sala de aula.

Finalizamos refletindo que a sala de aula é um local dilemático e, por isso mesmo, a postura do estagiário não pode se limitar a uma visão tecnicista, mas precisa buscar sempre ser um professor pesquisador que está em contato direto com a realidade de sua profissão, desenvolvendo sua autonomia e mantendo sintonia com teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. da C. *Gestão de classe: um relato de experiência. Anais da VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas – SETEP, 2016.* Disponível em: www.setep2016.com.br.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017pdf/70431rescnecp00203072015pdf/file>. Acesso em: 05 abr. 2022.

CHIARELLA, T. *et al.* A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica:** 39 ed., 2015, p.418-425. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/jg9jPgnZRrqBy7WTDdrpFcn/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Coimbra: Porto Editora, 1999. (Coleção ciências da educação - século XXI).

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Editora Cortez: São Paulo, 2005.

MACEDO, R. S. A. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio – Ano VII, n. 27, 2003.** Disponível em:

Users/sossu/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/229e5361-1a56-4e5c-bd95-290eada5725d/Dilemas%20Doc. Acesso em: 05 jun. 2022.

OLIVEIRA, C. Z. Formação de Professores de Língua Portuguesa: a construção da autonomia docente pelo viés da reflexão sobre o estágio supervisionado. **Revista Panorâmica On-line**, v. 21, 2016, p. 130-154.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkxJ/?lang=pt>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

PEREIRA, S. A. C. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na cibercultura**. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11874>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. *In: ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). Viver e construir a profissão docente*. Portugal, Porto, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

Capítulo 4



Adriano da Silva e Silva
Gabriela Ribeiro Gomes



CAPÍTULO 04 – OS DILEMAS VIVENCIADOS PELOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS DE PEDAGOGIA NA ADOÇÃO DO MÉTODO SOCIOLINGÜÍSTICO DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS

Adriano da Silva e Silva⁸ / Gabriela Ribeiro Gomes⁹

INTRODUÇÃO

Este relato é fruto das vivências na disciplina de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, *campus* Jequié, ano de 2022. Nesse contexto, a proposição desta reflexão justifica-se devido às inquietações experienciadas pelos/as estagiários/as no período de regência do estágio obrigatório, bem como as discussões que ocorreram na sala de aula da Universidade.

⁸ Pós-Graduando em Docência pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais-IFMG. Pedagogo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Vínculo Institucional: Professor do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação em Lafaiete Coutinho-BA. E-mail: adriano.profissional00@hotmail.com.

⁹ Pós-Graduanda em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Intervale. Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Vínculo Institucional: Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Ipiaú-BA. E-mail: gabioop1@gmail.com.

Desse modo, buscou-se refletir acerca da aplicação do método sociolinguístico de alfabetização e dos dilemas vivenciados pelos/as estagiários/as – durante a fase de regência –, na cidade de Jequié, ocorrida especificamente em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas quais os mesmos buscavam, através do método, estabelecer estratégias de recomposição das aprendizagens das crianças em contexto de retomada das aulas presenciais pós-Covid-19.

A priori, com as inquietações experimentadas neste período, buscou-se como fundamentação teórica para as discussões, utilizar-se de Magda Soares (2003, 2007, 2016), a qual discute os processos de alfabetização e letramento; Onaide Schwartz Mendonça (2011, 2016) que trata do método sociolinguístico como forma de enfrentar os desafios da alfabetização de crianças das escolas públicas brasileiras; Paulo Freire (1989) cuja a importância do ato de ler é o objeto de seu trabalho; Tardif (2011), o qual trabalha com a mobilização dos saberes docentes e a prática profissional; e, Miguel Zabalza (2003) que trata acerca dos dilemas que fazem parte da vida cotidiana em sala de aula, entre outros.

Nesse sentido, a presente pesquisa é de caráter qualitativo, por entender que trata de especificidades, contextos e olhares que tornam a mera quantificação incapaz de atribuir significados, assim, em conformidade com Minayo (2000, p. 21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Com isso, segundo Minayo (2000), a pesquisa qualitativa não se atém às medidas numéricas, visto que, há uma preocupação maior em compreender os sujeitos, grupos ou instituições que fazem parte da sociedade. Para isso, os pesquisadores utilizam a abordagem da investigação de caráter qualitativo, a qual fornece informações mais particulares a respeito do objeto a ser estudado.

Desse modo, utilizou-se o formulário eletrônico gerado através da interface *google forms*, e os entrevistados foram nomeados em *A, B, C, E, F* (de acordo a ordem das respostas), cujo *link* foi enviado para os/as participantes por meio do aplicativo de mensagens instantâneas e posteriormente fizemos a análise de dados de conteúdo, a qual segundo a autora Bardin (1977, p. 42) é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por isso, a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), permite compreender as estruturas e características das mensagens que estão sendo levadas em consideração durante a investigação da pesquisa. Para isso, faz-se necessário ter conhecimento do sentido da comunicação, partindo-se da interpretação da realidade social dos sujeitos investigados.

DESENVOLVIMENTO

O Estágio, ocorrido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi realizado na Escola Municipal Dr. Celi de Freitas, localizada no município de Jequié, e dividiu-se em três fases: a primeira foi a participação na Jornada Pedagógica da rede Municipal (entre os dias 09 a 12 de março de 2022); a segunda foi a pesquisa etnográfica e o diagnóstico de leitura e de escrita na escola (nos dias 21 e 24 de março de 2022); a última foi a regência na referida escola (durante o período de 25 e 29 de abril do presente ano).

Nessa perspectiva, diante dos conhecimentos adquiridos durante a jornada formativa dos/as supracitados/as pedagogos/as, concordou-se com o pensamento de Paulo Freire (1989) a respeito do processo de aprendizagem inicial da leitura

e da escrita das crianças, jovens e adultos, o qual diz que:

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (ibidem, p. 07).

Antemão, o ato de ler é entendido de uma forma mais ampla, visto que, tal processo atravessa os saberes mecânicos constituídos em grande parte das escolas brasileiras, onde o educando só será alfabetizado ao apropriar-se das leituras de textos impressos. Assim, o ato de ler, de acordo com Freire (1989), é perceber o mundo à nossa volta em seus diferentes contextos, para que possamos aprofundar os nossos conhecimentos, concomitantemente, fazendo uma leitura crítica da realidade – em busca de uma libertação constante dos aprisionamentos que a sociedade nos impõe.

Conforme Soares (2007), a alfabetização é o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Dessa forma, a alfabetização tem como objetivo central a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos educandos, assim como, a percepção das relações grafo fonêmicas. Contudo, Magda Soares (2003, p. 47) diz que “o ideal seria alfabetizar

letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Sendo assim, alfabetizar letrando tornou-se essencial nas escolas, visto que, tal prática proporciona muito além da codificação e decodificação dos sinais gráficos; leva o aluno a inserir-se fluidamente nos meios sociais.

Ademais, em entrevista aos Cadernos CENPEC em 2016, Magda Soares exprime o seguinte: “o problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método”. Nesse ínterim, em seu livro intitulado “Alfabetização: a questão dos métodos”, Magda Soares (2016) expõe que alfabetizar com método exige um planejamento estruturado para que de fato ocorra um ensino direto, explícito e sistematizado. Ou seja, pressupõe-se a partir das reflexões do exposto que é inegociável que o professor/a aproprie-se de métodos na execução da sua prática alfabetizadora.

Indubitavelmente, ao apropriar-se das falas de Paulo Freire e Magda Soares a respeito dos processos de alfabetização, bem como a utilização de um método direto, explícito e sistematizado, remete-se ao método sociolinguístico criado por Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Mendonça:

Trata-se de proposta fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística que organiza o trabalho docente com o objetivo

de alfabetizar letrando. Parte da realidade do aluno, desenvolvendo e valorizando a sua oralidade por meio do diálogo, trabalha conteúdos específicos da alfabetização e utiliza atividades adequadas às hipóteses dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita. Desenvolve, ainda, a leitura de textos significativos de diferentes gêneros, interpretação e produção textual (Mendonça, 2011, p. 120).

Outrossim, levando-se em consideração que o método utilizado durante o período de regência foi o sociolinguístico, inseriu-se no formulário eletrônico a seguinte pergunta direcionada aos estagiários: “em sua opinião, qual é a importância de se adotar um método para alfabetizar as crianças, frente à necessidade de recompor as aprendizagens que ficaram comprometidas em função do fechamento das escolas, ocasionado pela pandemia da COVID-19?”.

Obteve-se a seguinte resposta:

Bom, não existe alfabetização sem método, sendo assim, não se faz apenas "importante", mas sim necessária a utilização de algum método para alfabetizar, principalmente quando se trata de um contexto onde as crianças não possuem a mínima noção do sistema de escrita alfabético (Entrevistado/a – E, 2022).

Assim como Magda Soares (2016), esse/a entrevistado/a também partilha da mesma ideia de que não há alfabetização sem método. Com esse intuito, é imprescindível adotar um ou

mais métodos que contemplem as necessidades dos alunos/as, levando-se em conta que muitos não possuem domínio do sistema de escrita alfabética, como é descrito na fala do/a estagiário/a.

Com o questionamento em evidência, outro/a estagiário/a respondeu à pergunta da seguinte forma:

Como foi abordado ao longo de todo o processo de construção das atividades e do estudo do método, a alfabetização precisa ser direta e sistematizada. Não dá pra ensinar X conteúdo hoje e amanhã chegar com algo que não tenha nada a ver com o que foi visto anteriormente. Você precisa de objetivos e traçar os caminhos para chegar a ele, e isso só é possível por meio de um método, seja ele qual for (Entrevistado/a – F, 2022).

Logo, pode-se observar e constatar por meio das falas que a questão do método é inegociável e que o mesmo é fundamental no processo de organização do ensino sistematizado, significativo, que possua sentido e que forneça assimilações no processo de aprendizagem, desse modo, para esse/a estagiário/a, o método serve para sequenciar o ensino e sistematizá-lo, a fim de que os docentes possam construir caminhos que os levem a alcançarem os objetivos traçados ao longo do ano letivo.

Além disso, os autores Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Mendonça, trazem as seguintes considerações quanto

ao método proposto (destacando as contribuições ao tratar da adoção de tal método nas classes do Ciclo de Alfabetização nas escolas):

Este “método” propõe uma sistematização do trabalho docente, parte da realidade do aluno através de uma palavra ou tema gerador, traz a leitura de diferentes suportes de textos para a sala de aula, desenvolve o diálogo e atividades lingüísticas de análise e síntese, seguidas de atividades dos níveis silábico e alfabético (Mendonça, 2016, p. 01).

Contanto, sabendo-se que o método sociolinguístico contribui de forma relevante para o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, foi feita a seguinte pergunta aos estagiários/as entrevistados/as: “de acordo com a sua vivência durante a fase de regência do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quais foram as contribuições do método sociolinguístico de alfabetização na recomposição da aprendizagem das crianças no contexto do retorno das aulas presenciais?”. Obteve-se a seguinte resposta:

A grande “sacada” do método sociolinguístico para a recomposição da aprendizagem das crianças em contexto de retomada das atividades presenciais, certamente, é sua dedicação em não homogeneizar o intelecto da criança, nem mesmo tomá-la como tabula rasa. Busca-se compreender o que a criança já sabe e partindo desses conhecimentos, traça caminhos

*para a aprendizagem inicial da língua escrita
(Entrevistado/a – C, 2022).*

Diante do exposto na fala do/a estagiário/a, evidencia-se que o método sociolinguístico adotado durante o período de regência na sala de aula, valoriza os conhecimentos já adquiridos dos alunos/as a partir das suas vivências e convívios na sociedade. Então, tal valorização, promove diálogos em sala de aula, desenvolve a confiança entre professores e alunos, traz significado ao processo de ensino e aprendizagem e permite a construção da autonomia, fomentando, de forma direta, diversos benefícios para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (quando partirmos do contexto, valorização da realidade e dos saberes dos alunos durante o percurso construído por muitas mãos).

Nesse contexto, tendo o questionamento sobre as contribuições do método sociolinguístico ainda em evidência, outro/a estagiário/a entrevistado/a respondeu à pergunta da seguinte maneira:

*Como já disse, na sala em que fiquei as crianças não reconheciam o SEA, mas após a aplicação do método houve um avanço em relação ao conhecimento do som/nome das letras. Tudo isso dentro das etapas de codificação e síntese do método através da ficha de descoberta
(Entrevistado/a – E, 2022).*

Portanto, a fala do/a estagiário/a ressalta a importância

das etapas do método proposto por Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Mendonça para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sendo as etapas divididas da seguinte forma: codificação (busca-se saber o que os alunos sabem sobre o tema); decodificação (releitura, reflexão e criticidade do tema estudado); análise e síntese (especificamente é o estudo da língua por meio de uma palavra geradora); e por fim, fixação da leitura e da escrita (por meio de atividades). Por isso, a sistematização das etapas proporcionou aos alunos/as o conhecimento das letras, justamente pela complexidade e totalidade que o método proposto oferece.

Então, ao indagarmos os/as estagiários/as a respeito da terceira questão do formulário, sendo esta: “o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilitou que você constituísse novos saberes docentes durante a fase da regência? Em caso de resposta positiva, relate de que forma”, obteve-se a seguinte resposta:

Sim. Os saberes da experiência com base na aplicação do método, gestão da classe de aula, principalmente no que se refere a gestar uma turma pós ciclo de alfabetização, mas que apresenta disparidade idade-série na leitura e escrita (Entrevistado/a – A, 2022).

Eventualmente, percebe-se que na experiência da prática docente novos saberes são constituídos fora do ambiente de

formação inicial e que, deste modo, nos deslocamos da noção formativa da academia, onde muitas vezes reproduzimos um discurso utópico sobre a escola, sem conhecê-la e sem produzir conhecimento dentro da mesma. Assim, quando passamos a compreender a escola como elo fundamental na formação inicial dos professores, entendemos também que os saberes são elaborados e revisitados em relação contínua com a prática docente, o seu espaço de trabalho e as relações constitutivas desse espaço (dotadas de experiências formativas e de novos saberes que auxiliam a prática pedagógica dos docentes).

Posteriormente, ao averiguar as respostas para o mesmo questionamento, o próximo estagiário/a entrevistado/a traz consigo uma fala fundamental para a pesquisa, sendo esta:

Sim. Com relação ao sequenciamento das atividades, a didática abordada em sala de aula, os diferentes níveis de aprendizagem, tudo isso já foi teorizado, mas a prática deu um novo significado a essas palavras [grifo nosso] (Entrevistado/a – F, 2022).

Assim sendo, ao analisar o grifo feito na fala desse/a estagiários/a, percebe-se no seu dizer que a prática deu significado às teorias estudadas, logo, esta foi um ponto esclarecedor para os estudos realizados. De acordo com o observado, a prática promoveu a sistematização e significação do que foi aprendido na academia – a complexidade do saber

acadêmico recebeu significado no saber/fazer prático. Conforme Tardif (2011) aponta em seu livro, os saberes são elementos constitutivos da prática docente, pois os saberes adquiridos através da experiência constituem os fundamentos de sua competência, sendo a partir dos mesmos que os professores irão julgar sua formação inicial e continuada.

Enfim, sabemos que existe uma complexidade na vida dos professores – ao menos no que tange à vida escolar –, devido à necessidade de tomada de decisões, a qual o docente sempre estará sujeito; seja na organização da sala ou na construção de uma rotina na classe (planejamento do ensino), nas imposições de limites, bem como, na sua formação e questões outras envolvidas na complexidade do fazer pedagógico.

Portanto, são esses momentos de tomadas de decisões que determinarão as ações no seu fazer pedagógico e muitos professores buscam “receitas mágicas” que possibilitem a solução dos problemas postos ou que direcionem o caminho a ser seguido na sua prática docente. De acordo com o artigo intitulado “Os dilemas práticos dos professores”, como pontuou Zabalza (2003, p. 02) “[...] o ensino move-se necessariamente em um contexto de ‘incertezas’, e cada novo passo depende de toda uma constelação de variáveis” e “[...] não existem protocolos que o guiarão após ter sido iniciada a interação entre as crianças e o/a seu/sua professor/a”, ou seja, é nessa dinâmica da sala de

aula que o desejo de encontrar uma solução geral e a busca por soluções imediatas (a exemplo das questões internas que são formuladas e reformuladas constantemente), surgem enquanto dilemas.

Segundo Zabalza (2003, p. 3): “pode-se dizer que se está diante de um dilema quando se tem de enfrentar uma situação bipolar (com duas opções possíveis) ou multipolar (com muitas alternativas possíveis) que é apresentada no desenvolvimento da atividade profissional de docentes”. Assim sendo, os dilemas fazem parte do nosso dia a dia, nas situações em que nos encontramos. Nesse caso, tanto os estagiários que vivenciaram o período de regência quanto os professores ficaram expostos aos dilemas que aparecem na vida cotidiana de uma sala de aula (promovendo desafios no exercício profissional).

Nessa perspectiva, ao analisarmos uma das questões postas no formulário *online* que foi proposto aos estagiários entrevistados, a qual versava sobre a seguinte pergunta: “durante a fase da regência, ao adotar o método sociolinguístico de alfabetização como estratégia de organização do seu trabalho em sala de aula, você vivenciou algum dilema? Em caso de resposta positiva, relate quais foram os dilemas”. Com esse questionamento obteve-se a seguinte resposta:

Ocorreram diversos dilemas em sala, tanto em relação a aplicação do método quanto falas partidas dos alunos, o que também implicou na

aplicação das atividades e reorganização do planejamento. Mas se referindo ao método em si, o dilema que vivi foi de algumas crianças resistirem a participar das atividades mesmo com ajuda dos estagiários, e são crianças que mais necessitam de nossa atenção para desenvolver a leitura e a escrita (Entrevistado/a – B, 2022).

Por certo, pode-se observar que quando os dilemas ocorrem acontece alguma implicação na prática do professor, seja no conteúdo abordado (método de ensino), na reorganização do planejamento ou na interação e participação dos alunos. Da mesma forma, pode-se observar que o/a estagiário/a entrevistado/a deparou-se com o dilema de como conciliar a aprendizagem das crianças – que são resistentes a participar das atividades –, diante da necessidade de administrar o atendimento em grupo e individual de cada aluno. Ademais, os dilemas exigem tomadas de decisões cujos resultados gerarão vantagens e desvantagens na referida escolha.

Por fim, é necessário compreender que,

Os dilemas não se referem, portanto, a grandes esquemas conceituais, mas sim a ações concretas que os professores devem abordar no desenvolvimento de suas aulas. As grandes ideias costumam ser claras. Os problemas começam quando alguém deve colocá-las em prática. Por isso, a virtual coerência entre pensamento e ação, quando

alguém está planejando a sua intervenção, é quebrada quando já se está prática. Uma vez na prática, a conduta do professor é mais imediata, mais situacional (Zabalza, 2003, p. 04).

Desse modo, é possível compreender que a ação concreta da prática docente é produtora de dilemas – quando somos nós professores/as os/as responsáveis por colocar o desenvolvimento das nossas aulas em ação. Contudo, ao surgirem os problemas e com os dilemas vindo à tona, seremos nós os/as responsáveis pela reorganização do planejamento pedagógico, como foi observado na última fala do/a estagiário/a entrevistado/a.

Em síntese, a partir do que foi experienciado durante o período de regência do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em consideração as falas dos/as estagiários/as entrevistados/as, pode-se notar que no processo de atuação docente em sala de aula alguns dilemas vão surgindo e cabe ao/a professor/a fazer algumas escolhas para solucionar tais questões. Para além disso, através da pesquisa evidenciou-se o quão importante é a adoção de um método no ciclo de alfabetização, e neste caso, deu-se ênfase ao método sociolinguístico, o qual foi utilizado na fase de regência pelos/as estagiários/as.

Logo, através das falas presentes no desenvolvimento deste trabalho, percebemos que a adoção do método

sociolinguístico proporcionou saberes que vão além da teoria, ou seja, que evidenciam e concretizam o que está na teoria. Em virtude disso, os estagiários/as conseguiram proporcionar às crianças um ensino explícito, direto e sistematizado da língua escrita, o que colaborou para o avanço dos alunos em relação ao reconhecimento das letras e o desenvolvimento da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi identificado e refletido acerca da aplicação do método sociolinguístico de alfabetização no Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dos dilemas vivenciados pelos/as estagiários/as de Pedagogia da UESB, *campus* Jequié, – durante a fase de regência –, chegou-se à conclusão de que a adoção do método como estratégia da recomposição da aprendizagem das crianças, – no contexto da retomada das aulas presenciais pós-Covid-19 –, proporcionou uma formação docente que vai além da teoria, visto que “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 25).

Finalmente, através da pesquisa realizada, notamos que os dilemas vivenciados pelos/as estagiários/as implicam, diretamente, na sua prática em sala de aula, exigindo-os muitas

das vezes uma reorganização do seu fazer pedagógico e, que os mesmos, durante a execução da sua atividade docente, em algum momento, terão que tomar determinadas decisões que poderão acarretar em vantagens e/ou desvantagens.

Observou-se, portanto, – no que tange a aplicação do método sociolinguístico –, que este tornou o ensino explícito, direto e sistematizado. Assim, a adoção do método no ciclo de alfabetização proporcionou um maior desenvolvimento das aprendizagens dos alunos – principalmente no que se refere ao reconhecimento das letras e da compreensão das relações grafofonêmicas e fonografêmicas, reconhecendo letras e aperfeiçoando as habilidades da leitura e da escrita visto que muitos ainda não tinham adquirido tais habilidades –, justamente pelo contexto da pandemia do Covid-19, que implicou em fechamento indeterminado das escolas, a suspensão das aulas presenciais nas escolas ao redor do mundo e a transição do ensino presencial para o ensino online, dito como, ensino remoto emergencial-ERE.

Destarte, a experiência construída durante o estágio possibilitou a construção ética, no que se refere a conduta do professor no seu exercício profissional e o compromisso para com a educação, como também, a formação humana, ao compreender o espaço do trabalho docente como espaço de relações sociais, diversificado, de respeito e construção de seres humanos comprometidos com aquelas que fazem parte dos

ciclos que são experienciados neste espaço.

Por fim, a experiência do estágio possibilitou a construção, o desenvolvimento e a ressignificação da formação profissional inicial – a partir das possibilidades formativas promovidas ao longo deste percurso (na prática e na reflexão da prática).

REFERÊNCIAS

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

CADERNOS CENPEC. **“O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” - Entrevista com Magda Soares**. v. 6, n. 1 (2016). Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355>. Acesso em: 12 maio 2022.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

MENDONÇA, O. S. **A eficiência do método sociolingüístico de alfabetização**. São Paulo: Departamento de Educação/ unesp /presidente prudente. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/eficiencia_metodo_sociolinguistico_alfabetizacao.pdf . 2016-04-05. Acesso em: 14 maio 2022.

MENDONÇA, O. S. **A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização**. São Paulo: Departamento de Educação/ unesp /presidente prudente. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**. Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**, nº 27 Ago/Out, 2003.

Capítulo 5



Juliete Santos Ramos
Marilete Calegari Cardoso
Bernardino Galdino de Sena Neto

CAPÍTULO 05 – O LÚDICO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Juliete Santos Ramos¹⁰ / Marilete Calegari Cardoso¹¹ /

Bernardino Galdino de Sena Neto¹²

INTRODUÇÃO

*[...] Voltar a ser criança, despertar toda essa magia,
tentar voltar no tempo e viver toda essa melodia.
[...] a brincadeira nos devolve a pureza original com essa sintonia.
O paraíso é lúdico? Não sei te responder,
mas de uma coisa tenho certeza, que o lúdico sabemos viver.
Em cada escola que passei, tive essa presença,
juntos com as crianças, vivemos essas experiências. [...].
No fim que ainda não chegou, sobrevivemos como vencedores,
nos adaptando dia após dia tornando futuros educadores.
(Juliete Ramos, 2023).*

A poesia de Juliete Ramos, em epígrafe e destacada, inspira-nos, ao abrir este texto, e desafia-nos a refletir acerca do lúdico no ensino fundamental. A infância é a idade das

¹⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus Jequié. E-mail: 2018201982uesb.edu.br.

¹¹ Professora adjunta na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus Jequié. Doutora em Educação pela UFBA. E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br.

¹² Professor assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus Jequié. Doutor em Educação pelo PPGEPI/IFRN. E-mail: bernardino.neto@uesb.edu.br.

brincadeiras. Não se ensina a criança a brincar, ela aprende brincando. Por isso, o lúdico é reconhecido como uma fonte de experiência e aprendizado para qualquer modalidade de ensino, ou seja, na educação infantil ou ensino fundamental. Porém, questionamos se o paraíso da sala de aula do ensino fundamental é lúdico?

A prática lúdica no contexto do ensino fundamental tem sido o foco de nossas problematizações e inquietações, pois, nesta etapa de ensino, as crianças estão coletivamente aprendendo e construindo conhecimentos, principalmente habilidades, como atenção, memória, criatividade e imaginação. Portanto, é necessário possibilitar um ambiente lúdico para que elas possam aprender de forma integral, isto é, envolvendo todos os aspectos, inclusive cognitivos, motores e afetivos.

Para Kishimoto e Pinazza (2007), todo ensino e aprendizagem através do lúdico é de grande eficácia, e isso tem se revelado no decorrer dos tempos como uma atividade educativa que, embora em épocas tribais a aprendizagem se desse por meio de atividades de cunho braçal, as crianças aprendiam brincando ao imitar os mais velhos em tais ritos. Vale lembrar que a concepção de criança do século passado não é a mesma de hoje em dia, nem seu meio social. No entanto, essa diferença permite observar que, certamente, a criança se engaja mais em aulas com jogos e brincadeiras, o que facilita os processos de ensino e conseqüentemente as possibilidades de

aprendizagem, conforme mostram estudos sobre as práticas lúdicas de sala de aula (Kishimoto; Pinazza, 2007).

É certo que as atividades lúdicas precisam ocupar um lugar de destaque no aprendizado da criança. O professor é uma figura-chave para que isso aconteça, ao criar espaços, fornecer materiais adequados e participar das atividades em sala de aula. Como resultado, o professor possibilitará às crianças se relacionarem com a cultura e com os estilos de vida dos adultos, de forma criativa, lúdica e participativa.

Neste sentido, acreditamos na contribuição do estágio supervisionado, como um campo de experiência de pesquisa, para formação do futuro profissional pedagogo. Nosso pensamento está embasado na ideia do “estágio como um campo de formação e construção de conhecimento, em que inter-relacionam as dimensões da prática pedagógica, considerando seu potencial formativo na constituição docente” (Ferreira; Ferraz, 2021, p. 279).

Também se baseia na concepção de estágio como pesquisa e de pesquisa no estágio, que, conforme apontam Pimenta e Lima (2018), representa uma possibilidade de ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; incentiva a postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio ao elaborar projetos que lhe permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações observadas, já que se compreende a impossibilidade de explicar

toda situação observada na sala de aula como um modelo padrão, necessitando, portanto, de um movimento de constante construção e reconstrução. Nesse sentido, o estágio é compreendido, aqui, não como uma atividade meramente prática, mas uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade (Pimenta; Lima, 2018).

Assim, este estudo nasceu das vivências cotidianas durante a realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié. Esta experiência ocorreu na escola Centro Educacional São José dos Campos¹³, com crianças da faixa etária de 7 a 8 anos, buscando vislumbrar como as crianças são alfabetizadas e como os professores estão trabalhando o lúdico na sala de aula.

Diante deste contexto, este estudo busca responder ao seguinte questionamento: como o lúdico acontece em uma sala de aula da turma 2º ano C do Ensino fundamental e de que forma ele contribui para a aprendizagem das crianças.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo relatar as reflexões acerca da prática lúdica na sala de aula, durante o período de regência realizado na unidade curricular Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do

¹³ Optamos por criar um nome fictício para a escola campo de estágio em questão.

curso de Pedagogia. Neste texto, mobilizamos nossas reflexões sobre a prática lúdica na sala de aula; a importância da interação entre vários meios de expressão e a criação de uma prática educativa significativa, através da qual as crianças possam aprender descobrindo, sendo uma nova perspectiva na educação.

Estão registradas as evidências das atividades pedagógicas realizadas com as crianças no momento do estágio, bem como seus momentos interativos, no intuito de refletir sobre as mudanças na postura, sobre a forma como eles se comportam por meio das atividades do dia a dia e das atividades lúdicas. Busca-se, então, refletir sobre a importância de se trabalhar a ludicidade em sala de aula, com a finalidade de instigar o desenvolvimento e aprendizagem.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM LUGAR DE EXPERIÊNCIA E PESQUISA

O papel do lúdico na sala de aula

Antes de abordar o lúdico na sala de aula, acreditamos ser necessário mencionar as definições e significados que esse termo vem ganhando ao longo do tempo. Embora apresentar uma definição de ludicidade, hoje, principalmente em relação à educação, não seja uma tarefa fácil, pois existem diversas

abordagens e estudos sobre esse tema, uma maneira comum de defini-la é afirmar que ludicidade é o que cria e traz alegria. Assim, é compreensível que, nessa perspectiva, o jogo seja fonte de alegria entre as pessoas em determinadas situações – entre homem e animal, entre criança e brinquedo, ou seja, o brincar está ligado a tudo, pelo menos é o que esperamos em situações prazerosas e úteis. De acordo com Manson, os jogos entraram primeiro na educação com grande importância para o desenvolvimento (Manson, 2002).

Conforme Cardoso (2008), etimologicamente o vocábulo *lúdico* originou-se do latim *ludus*, que significa brincar ou jogar. Convém ressaltar que, na língua portuguesa, o termo *lúdico* é um adjetivo lusório, que vem sendo utilizado para definir os termos “brincar”, “jogar”, “recrear”, “brincadeiras” reconhecidas como atividades lúdicas. Assim, no intuito de tentar abranger os variados termos, cunhou-se o termo *ludo* e, modernamente, o neologismo *lúdico* ou *ludicidade* (Cardoso, 2008, p. 56).

Para Luckesi (2000, 2005a, 2005b), ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência – considerando, aqui, “plenitude da experiência” como a máxima expressão possível da não divisão entre pensar/sentir/fazer. Além de trazer plenitude, prazer, a ludicidade relaciona-se com o sujeito que a desenvolve, lúdico não é só brincar.

O lúdico tem um papel educativo nas habilidades das crianças, na pré-escola e na primeira série do Ensino Fundamental. As crianças estão crescendo e aprendendo sobre o mundo na escola, que é construída sobre as muitas histórias de vida das crianças, de seus pais, de professores e de todas as outras pessoas que compõem a instituição e dela fazem parte todos os dias. Portanto, brincar estimula a aprendizagem social. Entretanto, para a escola é preciso inventar, criar e imaginar, pois ela deve proporcionar um espaço para a temática do ser humano como criador de história e cultura.

Ludicidade dentro da escola e, principalmente, na sala de aula contribui para o desenvolvimento da criança, interação social, relacionamento em grupos, ajuda no avanço cognitivo, uma vez que o imaginário vai além do que se pode pensar, ainda que cada criança seja única e traga consigo suas virtudes. A escola, juntamente com a professora, deve representar um lugar onde ocorra uma atividade significativa e que seja prazerosa para a criança, de modo que aprender brincando a motive e faça se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem. A definição de lúdico em sala refere-se às crianças brincarem livremente, a aprenderem e se desenvolverem, trata-se da potencialidade de uma criança; o contato direto com outras crianças e seus grupos, em determinado momento, gera uma zona de conflito que é solucionada por elas mesmas. Vale destacar, também, o ambiente livre das tecnologias, onde o

brincar torna-se realmente prazeroso e produtivo. Ou seja, a brincadeira tem o papel fundamental de uma aprendizagem exploratória (Kishimoto, 1998).

Sabemos que brincar ou jogar em sala de aula é necessário para o desenvolvimento social, pois os alunos têm dificuldades para se comunicar e entender muitas coisas que aparecem na aula, o que gera incerteza ou medo de perguntar e, assim, tirar suas dúvidas com o professor. No entanto, um professor que incorpora jogos e brincadeiras em suas aulas promove a socialização dos alunos, o trabalho em equipe e a participação ativa em situações de resolução de problemas. De acordo com Kishimoto, no Brasil a brincadeira, em geral, ocorre de forma indistinta, visto que o brincar é frequentemente usado em atividades livres, realizadas por crianças (Kishimoto, 1996.)

Portanto, prevê-se que o professor deixe de atuar como único orientador informacional e educacional dos alunos e passe a desempenhar um papel crucial no cenário educacional, conhecido como mentor, elemento que age como uma ligação entre as crianças e os objetos relacionados ao conhecimento, ou seja, o professor deixa de atuar como exclusivo transmissor de informações e não molda os alunos, mas passa a desempenhar um papel importante no contexto da escola, que é um elemento ambiental, comunicação entre crianças e objetos de informação.

Como resultado do brincar, a sala de aula se transforma em um espaço de reelaboração coletiva ou mesmo individual de

saberes vividos e construídos, e a criança passa a ocupar um lugar central em suas histórias sociais e a se tornar um componente fundamental na formação de suas identidades. Também é importante notar que uma criança que participa de atividades lúdicas segue um caminho natural para a autoafirmação social, favorecendo a continuidade de suas ações e atitudes e permitindo que ela desperte para aprender. A escola é o lugar onde as crianças podem aprender, sendo a brincadeira um meio de estudo e de processos educativos que elas vêm adquirindo como forma de aprendizagem (Koch; Froebel, 1982).

Nesse aspecto, o aluno precisa de um ambiente agradável e de confiança mútua, respeito e cooperação com seus colegas para aprender, por intermédio de um método que promova a atenção, fator importante na aprendizagem. Neste estudo, acredita-se que a brincadeira pode se solidificar como método de promoção da atenção, e os educadores na educação infantil devem entender que o brincar por brincar já se faz em casa, o que exige uma formação necessária, com uma prática didática orientada, direcionada e planejada, no intuito de ensinar para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos.

METODOLOGIA

Este estudo tem como base a pesquisa de campo qualitativa, por meio de um estudo de campo realizado através

da observação, tendo em vista fornecer uma resposta para as inquietações e questões levantadas nesta pesquisa. Em consonância com a metodologia qualitativa da investigação, seguimos uma abordagem metodológica da pesquisa que enfatiza diretamente a explicação da teoria (Bogdan; Biklen, 1994). Assim, pode-se dizer que esse caminho foi escolhido, em primeiro lugar, por se basear em argumentos preexistentes que estavam ligados às vivências cotidianas durante a realização do Estágio da pesquisadora com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, do ponto de vista da realização do estágio, era preciso observar a realidade dos alunos, englobando a característica do estágio como pesquisa, apontado por Pimenta e Lima (2018).

Em relação ao estudo de campo, efetivado através da observação, segundo Nicolau (2018 p. 10), “Em todas as ocasiões em que observamos crianças nos seus ambientes naturais, elas estão sempre brincando num permanente jogo de exercícios mentais e corporais”. Ainda conforme o autor, “Utilizamos a brincadeira no decorrer de nossas vidas em jogos cada vez mais organizados e complexos” (Nicolau, 2018, p. 10).

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional São José dos Campos¹⁴, situado na Rua José Bonifácio, s/nº, no bairro Alvorada, em Jequié-BA. Em suas imediações estão localizadas

¹⁴ Optamos por criar um nome fictício para a escola campo de estágio em questão.

ruas residenciais, com algumas unidades de comércio, tratando-se de uma área movimentada e de fácil acesso. A escola possui um amplo espaço que não é coberto, uma área que daria para construir mais salas, área de jogos, biblioteca, entre outras, não conta com área de lazer e tem um corredor com cobertura, onde estão localizadas as salas. Este espaço educativo necessita passar por reformas e ampliação, porquanto há muito espaço que pode ser aproveitado e reaproveitado. Nessa instituição são atendidas turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I. Conta com 8 (oito) salas, todas estão localizadas no mesmo corredor, incluindo 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na ocasião em que fomos conhecer a escola, seus espaços, durante o passeio fomos fazendo perguntas e conhecendo um pouco sobre a rotina da escola e suas acomodações. Conta com 06 (seis) banheiros pequenos e sem acessibilidade, com pouca iluminação e instalações antigas, com portas e lâmpadas gastas. Possui, ainda, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) secretária, 01 (um) bebedouro que fica perto da cozinha. Não possui biblioteca, nem sala de jogos. A cozinha fica no mesmo corredor, em frente às salas de aula; trata-se de um espaço pequeno. As crianças pouco acessam a área próxima à cozinha, apenas pegam o lanche e saem, já que o espaço não conta com um refeitório.

Para a coleta de dados da pesquisa tivemos a participação de 23 (vinte três) crianças do sexo feminino e masculino, em uma turma do segundo ano C, turno vespertino, com faixa etária de sete a nove anos de idade. Desse grupo 10 (dez) alunos foram escolhidos para responder a um questionário. A escolha dos participantes justifica-se pela fluidez na interação ocorrida com eles durante o percurso de estágio na escola. Foi possível observar que as crianças tinham tempo mais livre, disponibilidade de horários e muita participação nas atividades propostas a eles. Essa colaboração foi muito eficaz para a pesquisa, de fácil acesso e com muito envolvimento, fornecendo suas perspectivas sobre o brincar na aprendizagem. Assim, a coleta de informações dos alunos teve como base suas falas, para entender suas opiniões sobre os tópicos do estudo.

Para tanto, na coleta de dados foi utilizado um questionário contendo 05 (cinco) questões direcionadas às crianças, no qual registramos os nomes de cada um deles, com questões objetivas, onde o intuito geral foi compreender a ludicidade sob a visão das crianças. Também foi empregado um diário de campo, em que a estagiária pôde anotar as percepções construídas ao longo do período de observação e regência na sala de aula escolhida para a realização do estágio supervisionado, além da escrita da conversa/entrevista feita com a professora regente da sala para a apreensão do seu itinerário formativo e

atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, além do modo de atuar naquele espaço.

Desse modo, foram colhidas as informações relacionadas ao tema da pesquisa que ajudaram a compreender o método de ensino e da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O lúdico na sala de aula: tornando mais potente o processo de ensino-aprendizagem

Para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, tornando-o mais eficaz, é necessário que os educadores se apropriem de estratégias facilitadoras. A pesquisa aponta que a ludicidade na sala de aula pode ser um meio eficaz para isso. Além da ludicidade, é necessário criar aulas dinâmicas com ênfase na aprendizagem. Vale ressaltar a importância da interação entre vários meios de expressão e a criação de uma prática educativa significativa, através da qual as crianças possam aprender descobrindo, sendo uma nova perspectiva na educação.

Quando pensamos no dia a dia de uma sala de aula, reconhecemos que, muitas vezes, surgem as dificuldades, os desafios significativos de aprendizado e a falta de motivação para os estudos, pois nos deparamos com alunos que não conseguem

ler, escrever e, por vezes, nem falar. Situações assim podem parecer parte da rotina, porém é possível modificá-la, transformar essa visão, mediante uma ação pedagógica dinâmica e motivadora que permita aos alunos aprenderem de maneira significativa e emocionante, tornando de fácil entendimento e mais prazeroso o aprendizado.

Muitos educadores e outros profissionais envolvidos na educação consideram jogos e outras formas de atividades fatores vitais no processo de educação das crianças através da aprendizagem, porque oferecem oportunidades para as crianças se desenvolverem. Uma criança que brincando se desenvolve, descobre, aprende experimentos e habilidades de aprimoramento. O desenvolvimento do pensamento, atenção, foco e linguagem são todos facilitados pelas atividades lúdicas, que também incentivam a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia.

Relato sobre as observações em sala de aula

A observação possibilita a vivência da prática, mostrando as dificuldades do ofício, exigindo dos educadores um olhar atento e sensível que possa compreender e lidar com as especificidades de cada aluno, contribuindo para a reflexão sobre a práxis docente. A sala de aula observada é um ambiente tranquilo, amplo, arejado, mesmo com pouca iluminação; é uma

sala bem decorada, conta com algumas ilustrações, possui o alfabeto colado na parede. Os alunos se sentam em círculos. Sendo assim, a professora consegue obter mais interação com todos. Na sala há um aluno com deficiência e tem um cuidador direcionado para atendê-lo e ajudar nas atividades. A turma tinha um total de 22 (vinte e dois) alunos.

A professora Camila Freitas de Queiroz¹⁵, regente da classe, me apresentou aos alunos, em seguida falou um pouco sobre as atividades, histórias, relatando sobre os alunos e chamando-os pelos nomes. Em uma conversa/entrevista com a professora regente da sala de aula em questão, e anotada no diário de campo da estagiária, ela relatou um pouco do seu modo de ensinar, sua formação na área pedagógica, conforme trecho a seguir:

Sou professora Camila Freitas de Queiroz, formada em Pedagogia, possuo formação continuada em ensino fundamental e psicopedagogia. Atuo há 15 anos em classes de alfabetização, sendo que nos últimos sete anos venho exercendo a profissão na CESJC. [...] No ensino remoto as aulas foram modificadas, na qual passei a não ter contato físico com os alunos. Assim, as atividades eram entregues diretamente aos pais de cada criança por quinzena, mas os resultados obtidos das atividades davam a entender que não eram

¹⁵ Neste estudo demos um nome fictício para a professora, para manter seu anonimato.

feitas pelas próprias crianças (Diário de Campo de Juliete Santos Ramos, 15/08/2022).

Durante a observação, foi possível perceber que havia bastante interação por parte da professora, bem como dos alunos. A professora Camila utilizou os livros didáticos nas atividades, com muitas tarefas no quadro, sendo atenciosa com seus alunos, ao passar de mesa em mesa conferindo as atividades. O olhar atento do professor é fundamental para avaliar o desempenho de cada aluno, saber no que estão avançando e no que precisam avançar. As experiências das crianças em seus contextos pessoais, sociais e culturais, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas.

No dia 15 de agosto de 2022 a estagiária conheceu a sala na qual realizaria sua observação e regência. A turma contava com um total de 22 (vinte e dois) alunos, mas só estavam presentes naquele dia 16 (dezesesseis) alunos. A professora Camila apresentou-a aos alunos, logo em seguida houve um momento de oração e assim ela falou um pouco sobre suas atividades, mencionando cada aluno individualmente. De acordo com a observação daquele dia, foi possível analisar e perceber o quão importante é o lúdico em sala de aula, porque proporciona ao estagiário conhecer a realidade do dia a dia desse ambiente,

estimulando uma melhor convivência entre estagiário e alunos, além de oportunizar a aproximação com os discentes e o ambiente no qual irá atuar quando formado.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) apontam a necessidade de o professor documentar, para poder fazer uma reflexão de sua prática pedagógica, assim como para uma melhor relação entre professor e aluno, facilitando o desempenho do aprendizado. Neste sentido, a observação foi iniciada desde o horário da chegada e de toda a rotina dos alunos, até o momento final da aula e da saída da sala. Logo, foi possível observar que:

As crianças chegam às 13h com os pais, são recebidas pelo porteiro e logo vão para a sala, onde encontram a professora Eliana Tetê. Também fomos para a sala, ela nos passou algumas informações, foi muito gentil, mostrou seus planos de aula, falou da rotina de atividades, logo após, conhecemos os alunos, os nomes e idades. A professora elogiou a sala, disse que eram muito inteligentes. Comecei de início a observar as atividades feitas em sala de aula. A professora não tem estagiária, só tem um cuidador para um aluno com deficiência. Percebemos uma certa dificuldade da parte dela, por não ter outros profissionais para ajudar. A sala não tem uma boa iluminação, os armários estão velhos e sem espaço para pôr os materiais, que estão bastante usados. Os livros ficam em uma prateleira sem espaço. O piso está bastante deteriorado, os lápis de cor, borracha estão todos bem acabados, mas mesmo assim ela consegue desenvolver as atividades. O intervalo é às

15:00h, quando as crianças vão para a cantina pegar seu lanche. Elas não possuem um lugar específico para a merenda, sentaram-se na sala ou em algum lugar do corredor, pois não há um refeitório na escola. Às 15h30min as crianças retornam para a sala e voltam a fazer as atividades. Às 17h os pais vão buscá-los (Diário de Campo de Juliete Santos Ramos, 15/08/2022).

Com base no relato acima descrito, podemos dizer que o lúdico não está presente durante esta aula, e em nenhuma das atividades da rotina. Podemos pensar que a rotina das aulas dessa turma caracteriza-se como “sem vida, sem cor”, ou seja, pouco significativa em termos lúdicos para as crianças. Porém, na semana seguinte pôde-se perceber uma rotina diferente, com atividades interessantes, conforme descrito abaixo:

No período do dia 15 até o dia 19, foi observado o horário que as crianças entraram, às 13h e, logo em seguida, foram para a sala, onde começaram as atividades. Foi trabalhado de forma lúdica com músicas, vídeos, histórias e as atividades diagnósticas de leitura e escrita. No dia 17 continuei com a sequência nas atividades de escrita, com a ausência da professora, fiquei com a responsabilidade de dar aula para eles. Durante a semana foi trabalhado o tema folclore. Foram realizadas atividades interessantes, contação de história na sala, atividades de pintura, com muita participação das crianças. Compareceram 16 alunos, e assim dei início, comecei a explicar a atividade de escrita, e assim passei em sala.

(Diário de Campo de Juliete Santos Ramos, 19/08/2022).

Ao trabalhar de forma lúdica na aula, podemos perceber as dificuldades que as crianças apresentam, como, por exemplo, os problemas na escrita, em interpretar os textos e em fazer leituras. De acordo com a análise em sala de aula, os alunos não têm domínio suficiente dos conteúdos de leitura e escrita, a maioria não consegue escrever, são alunos copistas, não se apropriam dos significados das palavras, não conseguem realizar a leitura de textos.

Por isso, foi fundamental aplicar o questionário também aos estudantes. Este foi grande importância nesse processo, pois proporcionou, tanto aos alunos como para a professora regente, o contato com o campo de estudo, com o fazer da sala de aula, como trazer o lúdico para o espaço da aula, como forma de aprendizado. O desenvolvimento e o fortalecimento da capacidade do aluno de fazer perguntas, avaliar respostas, engajar-se na argumentação, comprometer-se com diversas produções culturais e fazer uso das tecnologias de informação e comunicação permitem que o aluno tenha uma compreensão mais profunda de si mesmo, do ambiente natural e social.

Análise do questionário

Como já mencionado, a intenção desta pesquisa foi analisar a importância do lúdico como instrumento propiciador da aprendizagem do aluno da educação do Ensino Fundamental, anos iniciais. Portanto, não se deve presumir que a aprendizagem não ocorra desde que o docente inclua jogos em sala de aula. Ao contrário, esse aprendizado acontece naturalmente, porque as aulas que deveriam ser impostas aos alunos apenas por seus professores agora têm um efeito despertador de curiosidade, favorecendo o aprendizado e não o contrário, ao promover o conhecimento por meio das atividades lúdicas.

Diante disso, foi feito um levantamento de dados sobre: Formação de alunos escritores e desempenho da escrita. Em relação à escrita, quando uma criança domina seu sistema, ela se integra ao mundo literário, satisfaz as demandas sociais de leitura e escrita, adquirindo a capacidade de se envolver em uma ampla gama de práticas culturais. O professor direciona o progresso do aluno incentivando-o e desafiando-o, ao assessorar na organização do pensamento e oportunizar atividades de escrita nas quais ele conecte a palavra escrita ao som, a fim de estimular o aluno a ler o que escreveu, para ouvi-lo, e combinar a palavra escrita com o som. A seguir, o Gráfico 1 reflete a realidade da sala pesquisada quanto à escrita.

Gráfico 1 – Perfil de escrita da turma do 2º ano C, vespertino do CESJC



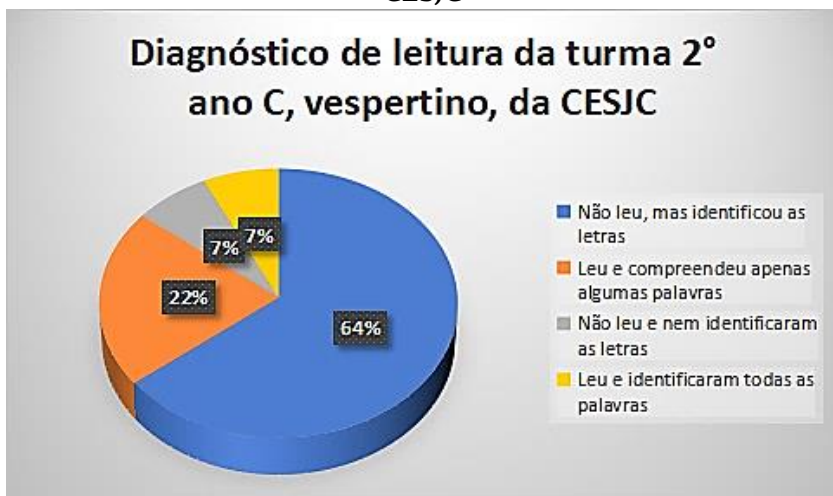
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme o gráfico, dos 14 alunos que estavam presentes em sala de aula, percebemos que 75% deles possuem a escrita pré-silábica-alfabética e 25% possuem a pré-silábica, visto que os alunos do segundo ano mostram que a grande maioria deles já atingiu a escrita esperada para o seu nível de formação. Sobre esse dado, Soares assim aponta: “Considerando a aprendizagem da língua escrita particularmente, não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades” (Soares, 2007, p. 10).

Enfatiza-se, aqui, que, para o desenvolvimento da escrita dos alunos, eles devem interagir com textos de todos os gêneros que tenham contextos, propósitos sociais e significados mais profundos. A respeito da Formação de leitores fluentes e

críticos: desempenho da leitura, a análise da foi realizada com crianças do 2º do Ensino Fundamental, por meio da qual foi possível observar que a maioria dos alunos, como mostra o Gráfico 2, adiante, não sabe ler, apenas reconhece os sinais gráficos:

Gráfico 2 – Perfil de leitura da turma 2º ano C, vespertino do CESJC



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Segundo a análise, dos 14 (quatorze) alunos, 64% não leram, mas identificaram as letras. Como é possível notar, a maioria dos estudantes não possui o domínio da leitura. Já 22% leram e compreenderam apenas algumas palavras, não possuem fluência na leitura; 7% não leram e nem identificaram as letras, apenas 7% leram e identificaram todas as palavras. Observa-se

que a maioria dos alunos não sabe ler, conhece as letras, mas tem grande dificuldade no processo de leitura. Em consonância com Soares (2020, p. 193),

Para ler, a criança precisa desenvolver consciência grafofonêmica: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. Assim, na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas que elas representam, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra.

O processo de leitura é fundamental para que o aluno compreenda a realidade à sua volta. Na turma do 2º ano C grande parte dos alunos, 64%, precisa avançar positivamente no processo da leitura. A alfabetização é um processo e cada criança possui um ritmo de aprendizagem, tendo um tempo diferente para a conclusão desse processo. Por isso, o professor precisa estar atento para que o desenvolvimento desses alunos seja positivo. É importante que o professor produza atividades de acordo com o nível em que o aluno está e não faça comparações entre as crianças, para que elas não se sintam incapazes de aprender. Na concepção de Mendonça e Kodama (2016, p. 2454),

O professor deve pedir aos alunos para produzirem textos, mesmo não sabendo ler nem escrever, ou mal conhecendo as letras do alfabeto, deve explorar rimas em textos literários, fazer o processo de troca de letras

em pares mínimos para que a criança veja que trocando uma letra da palavra, também muda o seu significado.

Foi possível perceber que a turma tem muita dificuldade em compreender as palavras. Eles até conhecem as letras, mas não conseguem ler as palavras. Alguns, com muita dificuldade, formavam uma palavra ou outra. Segundo Soares (2020, p. 194),

Na leitura, ao contrário, a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e seu significado, o que exige partir do reconhecimento sequencial dos grafemas e dos fonemas que eles representam.

Percebeu-se que algumas crianças tiveram dificuldades em conhecer as letras formando as palavras faladas, mas, no momento de pronunciar as palavras, eles demonstravam uma dificuldade maior ainda, mencionavam qualquer uma que vinha à mente ou alguma relacionada com a imagem do texto, porém, ainda assim, não sabiam dizer qual palavra acabaram de soletrar. O processo de alfabetização precisa ser realizado com atenção, levando em conta o tempo e a realidade de cada criança, promovendo uma aprendizagem significativa e proveitosa. Para isso, as atividades escolares, como as leituras, têm que ser feitas por prazer.

Nesse sentido, os professores precisam valorizar, cada vez mais, as práticas de leitura em sala de aula, as atividades

variáveis que promovem a fluência da leitura e a compreensão dos próprios alunos. A leitura tem sido assumida como a principal atividade nas salas de aula. Dessa maneira, trabalhar a fluência leitora em sala de aula é o desafio lançado para ampliar a exposição dos alunos aos textos e auxiliar na sua compreensão, possibilitando que eles interpretem e defendam seu ponto de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade refletir acerca da prática lúdica na sala de aula, durante o período de regência realizado na unidade curricular Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia. Para isso, buscou-se compreender o papel da linguagem como ferramenta de ensino e de aprendizagem, tendo como procedimentos metodológicos que fundamentaram esta investigação a pesquisa teórica e pesquisa empírica descritiva.

Em primeira instância, pode-se dizer que o estudo se baseou em argumentos pré-existentes e relevantes para as experiências do dia a dia dos alunos do Ensino Fundamental, apesar de ser de natureza empírica, pois era necessário observar as experiências dos alunos no mundo real – a sala de aula – a partir de um estudo de campo que foi realizado, observado, registrado e analisado. Diante disso, foi fundamental a

utilização de um questionário de questões objetivas, pois forneceu uma plataforma para possíveis esclarecimentos sobre o uso de jogos instrucionais em sala de aula, como também questões subjetivas anotadas em diário de campo a partir de conversa/entrevista com a professora regente.

Pôde-se perceber, pelas respostas dos alunos, que essa atividade resulta em uma melhora significativa na compreensão e retenção do material usado em aula; em outras palavras, isso nos leva a acreditar que uma criança que brinca na escola é apenas como uma criança que brinca em casa. Além disso, é muito mais receptiva ao conteúdo programático do que aquelas que não brincam, pois é preferível aprender brincando do que apenas estudar rigidamente e sem prazer. Também se observou que uma criança apresentada a um ambiente de aprendizagem de forma lúdica não apenas considera o aprendizado mais fácil, mas também interage mais socialmente, participa mais ativamente e geralmente tende a se envolver mais no aprendizado, ao longo de sua vida.

É possível, ainda, inferir, com base neste estudo, que o envolvimento em atividades lúdicas oferece e incentiva oportunidades para facilitar o aprendizado, o que melhora significativamente a forma como os alunos do Ensino Fundamental aprendem. Como resultado, por meio de análises empreendidas na pesquisa, foi possível confirmar que os professores obterão êxito ao utilizar atividades lúdicas, mas

essas atividades devem ser planejadas e direcionadas para o aprendizado; além disso, o professor pode conceder liberdade aos alunos, ao mesmo tempo em que estimula a busca do conhecimento; e ao professor cabe estimular o desenvolvimento da atenção, memória e concentração dos alunos, com o entendimento de que as atividades lúdicas os ajudam a compreender regras e normas sociais.

É importante destacar que alguns usos potenciais do lúdico em sala de aula também foram identificados neste estudo, com o objetivo de salientar os fatores que tornaram o brincar uma prática direcionada, com a intenção de facilitar o aprendizado dos alunos.

Como afirmado, o brincar deve ser visto como algo mágico e apaixonante, sobretudo relevante para a formação do sujeito. Assim, é fundamental que tanto o professor quanto o aluno brinquem regularmente, e que, por meio dessa prática, o professor transmita aos seus alunos a relevância deste tipo de atividade na aprendizagem. No entanto, é fundamental notar que as hipóteses da pesquisa devem ser tomadas apenas como sugestões e não como modelos ou recibos, mas considerando que cada sala de aula tem uma atmosfera e um público únicos. Isso implica que tais sugestões devem ser modificadas e ajustadas para levar em consideração as realidades de cada turma, cada situação e cada realidade.

Portanto, esperamos que as diversas oportunidades educacionais elencadas neste texto contribuam para a criação de um ambiente social menos engessado em termos de conteúdos e práticas e que a educação continue ensinando mais pessoas a serem e não apenas a saberem. Para concluir, afirmamos que as atividades lúdicas necessitam ser cotidianas e integradas à prática como uma fonte de experiência e aprendizado para qualquer modalidade de ensino. Com esse propósito, tanto os pais quanto os professores devem ser agentes genuínos do brincar. Ademais, ambos devem ser capazes de reconhecer a magia e a fantasia que estão presentes neste momento. Com base nisso, será possível apoiar a formação e potencializar a busca de conhecimento entre os alunos da educação do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais.

Reconhecendo que este trabalho não tenha dado conta de explorar todas as vertentes em torno dos processos lúdicos para a aprendizagem dos alunos, espera-se que sirva de subsídio teórico para outros estudos, sob novos olhares e perspectivas.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional (2000). **Lei Complementar, no. 101, maio 2000**. LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal, Brasília, 2000.
- BRASIL. **Projeto de lei 6840 de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 2013.
- BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB, 2017.
- CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2008.
- FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. O estágio com pesquisa: um olhar sobre o processo ensinar/aprender. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 277-294, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43373>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- FORTUNA, T. R. Em Busca da pedagogia Lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? **Revista eletrônica Ludus Scientiae-** (RELuS), v. 3, n. 1, Jan./Jul. 2019.
- FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Brunner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Froebel: uma pedagogia do brincar para infância**. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001573228>. Acesso em: 18 jul. 2023.

KOCH, D.; FROEBEL, F. O criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário. **Convivium**, São Paulo, v. 25, 1982. Disponível em: revistaprosaversoarte.com/friedrich-froebel-pedagogo-alemão-criador-do-jardim-de-infância/. Acesso em: 29 out. 2022.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. de S. (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaio 02**, GEPEL/FACED/UFBA, 2002. p. 22-60. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_1udicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_1udicas(1).pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

LUCKESI, C. C. Ludopedagogia partilhando uma experiência e uma proposta. In: LUCKESI, C. C. (Org.). **Ludopedagogia – Ensaio 01**, Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2000.

MANSON, M. **História dos Brinquedos e dos Jogos: brincar através dos tempos**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. de O. Alfabetização: por que a criança não aprender a ler e escrever? **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202>. Acesso em: 18 jun. 2023

NICOLAU, M. **Ludosofia: a sabedoria dos jogos**. 2. ed. João Pessoa: Editora Marca de Fantasia, 2018.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352p. *Praxis educativa*, vol. 15, e2016890, 2020.

Capítulo 6



Aiara Miranda Costa
Êlvis Nathan Muniz de Araújo
Larissa Monique de Souza Almeida



**CAPÍTULO 06 – A BRINCADEIRA COMO UMA
ATIVIDADE ESSENCIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: UM
RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Aiara Miranda Costa¹⁶ / Élvis Nathan Muniz de Araújo¹⁷ /
Larissa Monique de Souza Almeida¹⁸**

INTRODUÇÃO

“Brincar é uma atividade fundamental para o
Desenvolvimento da identidade e da autonomia [...]”
(Kishimoto, 1993, p. 45).

Este estudo tem como objetivo analisar a partir da práxis do estágio supervisionado em Educação Infantil a brincadeira como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança. Com base na nossa experiência vivenciada no Estágio de Educação Infantil como graduandos do VI Semestre

¹⁶ Graduanda do VI Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Jequié-Bahia. 2019. E-mail: 201920384@uesb.edu.br.

¹⁷ Graduando do VI Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Jequié-Bahia. 2019. E-mail: 201920384@uesb.edu.br.

¹⁸ Professora auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Campus de Jequié. Doutora em Educação Pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: larissa.almeida@uesb.edu.br.

do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), durante o primeiro semestre de 2023, no Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol (CCI) que está localizado na Av. Lions Club, nº 538, Jequiezinho, Jequié-BA, realizaremos algumas reflexões sobre este foco de análise.

A brincadeira é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Além de proporcionar diversão e prazer, ela oportuniza o desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional, linguístico e imaginativo. Por isso, é importante que as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, pois isso contribui para um crescimento saudável e para a construção de habilidades importantes para a vida. Na Educação Infantil, a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, assumindo com as interações, o eixo da prática pedagógica, porquanto é uma atividade natural e espontânea que promove aprendizado, criatividade, socialização e desenvolvimento emocional.

Segundo Vigotski (1991), o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, porque os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Através do brincar as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis e situações, desenvolvem habilidades físicas e cognitivas e aprendem a interagir com outras crianças e adultos. Trata-se de uma forma

de expressão que lhes permite construir significados e desenvolver suas capacidades individuais.

Na Educação Infantil, o brincar é considerado uma linguagem própria da infância, sendo reconhecido como um direito da criança. Os educadores devem priorizar a brincadeira como uma atividade central no currículo, proporcionando tempo e espaço para que as crianças possam explorar, experimentar e criar.

Ao brincar, as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. Desenvolvem habilidades, exercitam a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, o brincar também contribui para o desenvolvimento emocional das crianças, permitindo que expressem seus sentimentos, desenvolvam empatia e aprendam a lidar com situações desafiadoras.

Os materiais e o ambiente de brincadeiras precisam ser cuidadosamente planejados para oportunizar a curiosidade, a exploração e o engajamento das crianças. É importante oferecer uma variedade de materiais, como brinquedos educativos, blocos de construção, fantoches, jogos de feltro, tintas, lápis de cor, entre outras materialidades que impulsionam a criatividade e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

A finalidade do Estágio Supervisionado é criar um laboratório de observação do exercício pedagógico, com a pretensão de que seja construída uma reelaboração de modelos

de atuação dos professores e, ao mesmo tempo, exercitar uma crítica reflexiva sobre as práticas docentes observadas. Para que haja um melhor desenvolvimento desta prática é necessário compreender o campo educacional da Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica e tem o intuito de beneficiar o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, ou seja, é importante que nesta fase a criança encontre condições para que ocorra o seu desenvolvimento integral, por consequência a aprendizagem.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo específico demonstrar a importância em que o estágio se constitui como um campo de conhecimento para o futuro professor, o que significa atribuir-lhe experiência prática: o estágio permite que os estudantes de formação docente tenham contato direto com a realidade da sala de aula. Significa, portanto, a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso e lidar com situações reais, como planejar aulas, ministrar conteúdos, gerenciar o tempo e lidar com a diversidade de alunos – um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

Para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. De acordo com Zabala (1998), a estrutura da prática

institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A trajetória metodológica para a concretização desta proposta de estágio na Educação Infantil consistiu em uma pesquisa de campo de caráter investigativo, realizada no Centro de Convivência Casinha do Sol (CCI), com uma turma da Infância III, em que planejamos nossas ações para execução das experiências. Apresentaremos, ao longo do presente texto, nosso campo de pesquisa de estágio I e todas as ações que foram realizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO ESTÁGIO

Para dar início, é necessário compreender a importância do estágio para a formação docente. Pimenta e Lima (2006) afirmam que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, ou seja, é atribuído um estatuto epistemológico que ultrapassa a redução tradicional à atividade prática instrumental, pois, como campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação, com o campo social no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o estágio na Educação Infantil tem uma proposta de práxis onde a teoria e a prática estão alinhadas a fim de proporcionar uma

melhor formação, experiência e desenvolvimento de habilidades.

Deste modo, é fundamental dar margem para que ocorram diversas interações entre as crianças nessa etapa da vida, abrindo caminho para a construção dos sentimentos, da afetividade, das emoções e, por consequência, da aprendizagem. Nesta etapa, o ambiente escolar é uma peça fundamental para o desenvolvimento infantil, o espaço deve oferecer à criança todas as ferramentas e relações necessárias, que facilitem o seu desenvolvimento livremente.

Para Montessori (1965, p. 97), “a atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra”. Nesta ótica, surge o protagonismo infantil, em que a criança é o centro de conhecimento e o professor o mediador que tem o papel motivador e facilitador da aprendizagem; o protagonismo infantil permite à criança movimentar-se com liberdade de escolha, diante das suas necessidades, sem a interferência direta e direcionada do adulto.

O cuidar, o educar e o brincar na Educação Infantil contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento integral da criança. Logo, utilizar-se desse tripé é pertinente para conceder estímulos às potencialidades e capacidades da criança, pois é inegável se tratar de um ser que está em constante desenvolvimento. O propósito da criança é a edificação de si mesma.

O brincar livre dá às crianças autonomia para escolher como, quando e onde fazer, nesse momento do brincar são trabalhados o seu protagonismo, o seu conhecimento de mundo e o seu imaginário. Nesta perspectiva, o papel do educador, ao se utilizar desse tripé – cuidar, educar e brincar –, é trazê-la para integrar o momento de aprendizagem, porque é nesse período que a criança aprende a competir, cooperar, compartilhar, ou seja, a perceber o mundo.

Enrolar um tapete, escovar sapatos, lavar uma pequena bacia ou o chão, pôr a mesa, abrir e fechar gavetas, portas e janelas, pôr um quarto em ordem, arrumar as cadeiras, puxar uma cortina, transportar um móvel, etc., são exercícios que põem o corpo todo em movimento, movimentos que se exercitam e aperfeiçoar sempre mais. A criança aprende assim a mover os braços e as mãos, e fortalece seus músculos bem mais da vida prática não devem ser considerados apenas uma simples ginástica muscular: eles constituem um “trabalho” (Montessori, 1965, p. 81).

Dessa maneira, Montessori (1965) destaca o quanto as crianças aprendem através das pequenas situações, objetos e ações do dia a dia, que práticas aparentemente “simples” contêm muito aprendizado.

Muito se discute sobre a ludicidade e sobre sua importância no processo de ensino e aprendizagem e diante dessa perspectiva é possível compreender que ela surge como

uma ferramenta que possibilita ao educador e ao educando uma aprendizagem significativa. A palavra ludicidade tem origem latina, podendo ser traduzida por “*ludus*”, que significa jogo, entretanto é importante salientar que a ludicidade não se limita apenas a esta definição, mas a uma vasta extensão que está presente em todas as atividades que agregam ao desenvolvimento por meio de brincadeiras, do uso da imaginação e da fantasia, próprias do imaginário infantil.

No contexto cultural e biológico, a brincadeira é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação e é de grande valor social, visto que oferece inúmeras possibilidades educacionais que favorecem o desenvolvimento corporal, oportunizam a constituição da vida psíquica e contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, vivenciando e questionando os pressupostos das relações sociais.

A pesquisa qualitativa é um método de construção e análise de dados que busca compreender as experiências, perspectivas e significados atribuídos pelos participantes de um estudo que se concentra em dados numéricos e estatísticos. A pesquisa qualitativa explora a complexidade e a subjetividade dos fenômenos estudados.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim uma compreensão aprofundada de casos específicos. Ela se baseia na interpretação

subjetiva dos pesquisadores e exige rigor metodológico na coleta, análise e apresentação dos dados para garantir a confiabilidade e validade dos resultados.

Na pesquisa de campo, nós fomos até o local de interesse para obter dados em primeira mão. Esses dados incluíram observações diretas, entrevistas, questionários, medições, registros fotográficos, entre outros. O objetivo foi obter informações detalhadas e contextualizadas sobre o fenômeno estudado. Desta forma, a pesquisa de campo foi conduzida de diferentes maneiras, incluindo observação direta: onde observamos e registramos sistematicamente o comportamento, as interações ou os eventos que ocorrem no local de pesquisa.

Quanto às entrevistas, elas foram construídas com perguntas previamente pensadas e escolhidas por nós (estagiários e orientadora). Em seguida, os questionamentos foram entregues para a diretora, coordenadora e para as professoras das classes que receberam pelo menos uma dupla de estagiários. Posteriormente, após a elaboração das respostas, recebemos o questionário.

A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola observada foi o Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol (CCI), que está localizado na Av. Lions Club, nº

538, Jequezinho, Jequié-Ba. O ambiente escolar é composto por três salas amplas destinadas ao berçário (06 meses a 2 anos), Infância II (2 anos) e Infância III (3 anos), refeitório, cantina, secretaria e banheiros. Já na área externa há um amplo espaço verde e o parque recreativo. O espaço do CCI é muito aconchegante, as relações de afetividade estão presentes em todos os momentos, os professores, alunos e corpo docente mantêm uma relação de confiança muito prazerosa. Com isso, é possível observar o quanto essas relações contribuem para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

A turma Infância III, a qual observamos e mediamos as experiências, é composta por oito alunos, sendo três meninos e cinco meninas. Os alunos têm a idade de 3 anos, é uma turma bastante falante, muito participativa. Durante a observação foi possível perceber que os alunos são bem interessados e desenvolvem bem as atividades propostas (Quadro 1).

Quadro 1 – Rotina das crianças da sala da infância III

Horário	Rotina	Comentários
13:30	Acolhimento das crianças	Os responsáveis entregam as crianças na sala, onde as mesmas são acolhidas da melhor forma possível, são disponibilizados vários tipos de brinquedos para que as crianças tenham um momento do brincar livre.

14:00	Início da rodinha	Rodinha é realizada com músicas diversas escolhidas pelas crianças e conversas informais, todos os dias ocorre contação de história.
14:30	Atividade escrita	O momento de ampliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita com atividades diversificadas.
15:00	Atividade da linguagem trabalhada	Atividades com caixas sensoriais, atividades direcionadas aos cinco sentidos, entre outras experiências.
15:30	Lanche	As crianças saem da sala em filas e se encaminham para o refeitório, as turmas fazem o lanche em horários separados.
16:00	Atividade de artes	Atividades diversificadas com tinta, giz de cera e materiais recicláveis.
16:20	Troca, se houver criança de fralda	Apenas duas crianças usavam fraldas, mas durante nosso período de regências ambas foram sem, não havendo a necessidade de fazer a troca.
16:30	Parquinho	Este é o momento mais esperado pelas crianças, o CCI tem um espaço amplo além do parquinho que possibilita o brincar livremente, as crianças corriam muito e aproveitavam bastante o tempo.
17:00	Organização da sala	O momento de recolher as atividades do varal, organizar as almofadas e recolher os brinquedos.
17:20	Preparação para despedida	As crianças são entregues aos responsáveis, que as buscam no

		parquinho.
--	--	------------

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A sala tem paredes pintadas de branco e cinza, cartazes, alfabeto com os quatro tipos de letras: cursiva, bastão, minúscula e maiúscula, uma sequência de números de 0 a 10, duas janelas grandes, um ar condicionado, três mesas brancas, dois bancos coloridos, um colchonete coberto por várias almofadas coloridas e diversos brinquedos, como os bloquinhos de encaixe (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Momento de acolhimento utilizando os bloquinhos de encaixe



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Figura 2 – Momento de acolhimento utilizando os bloquinhos de encaixe



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

As figuras 3 e 4, a seguir, mostram o espaço do parquinho, com rampas, grades de segurança, gramado e o parque recreativo, como mencionamos anteriormente na descrição do ambiente.

Figura 3 – espaço do parquinho



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Figura 4 – espaço do parquinho



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Segundo Horn (2017), é fundamental organizar contextos significativos em ambientes externos, uma vez que isso possibilita a interação entre as crianças, de umas com as outras, e que se sintam oportunizadas a lidar com diferentes materiais, confirmando a potência que possuem os espaços para a promoção de brincadeira e interação.

A professora aborda e trabalha os temas de forma leve e diversificada, fazendo uso de caixas, alimentos, brinquedos e massinhas de modelar, entre outros recursos. Além disso, as crianças têm momentos para brincar de maneira livre e espontânea, principalmente antes da rodinha e após as 16:30, quando vão ao parque.

Como salienta Kishimoto (2010), para a criança, a atividade principal do dia a dia é o brincar, oferecendo a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ou seja, a criança aprende e se desenvolver muito mais durante o brincar.

O trabalho produzido no CCI é atravessado por uma pedagogia que valoriza o aprendizado interativo e prazeroso. A utilização de várias metodologias apontou a competência do corpo docente e seu compromisso para uma educação de qualidade. As considerações construídas sobre a gestão do

espaço são de uma gestão democrática que preza por um trabalho coletivo.

Na experiência de estágio descrita, demos continuidade ao projeto “*Espelho, espelho meu, quem sou eu?*”, ao qual a escola já havia dado início, com o objetivo trabalhar a construção da identidade a partir das relações que a criança estabelece com os grupos com que convive. Quanto mais intensas essas interações, maior o impacto sobre a autoimagem das crianças. O ambiente escolar tem uma contribuição importante, já que é o lugar de maior convívio social depois da família. A construção da identidade de uma criança, portanto, começa junto aos familiares e ganha reforço no ambiente escolar, que é responsável por apresentar aos pequenos um universo social completamente diferente, estimular novas interações e a percepção dos outros também como indivíduos.

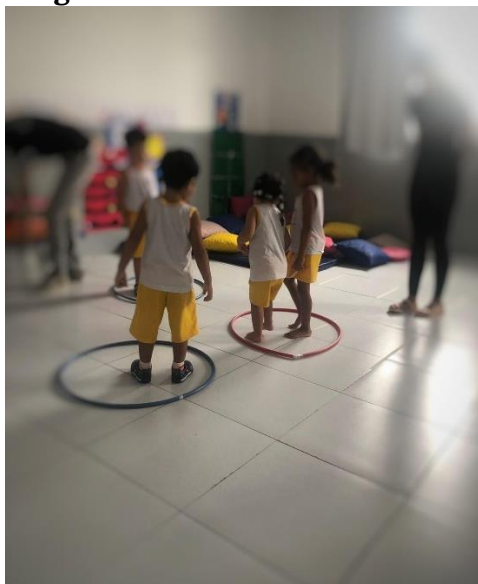
Para isso, utilizamos experiências como: contação de história, brincadeira “coelhinho sai da toca”, construção de instrumento musical, trabalhamos também com uma caixa surpresa, reconhecimento de grande, pequeno, mais e menos, exploração da simetria a partir do desenho do amigo e a brincadeira do corpo humano.

Assim, realizamos o planejamento das experiências baseados no livro *Menina bonita do laço de fita*, este livro é muito importante, pois aborda questões raciais e o não preconceito, através da convivência harmoniosa de indivíduos de etnias e

cores diferentes. Nesse mesmo dia, levamos a brincadeira do coelhinho fora da toca (Figura 5), que explora bastante o corpo e a noção espacial dentro e fora trabalhando o conceito de círculo, agilidade e oralidade através da canção. As crianças se divertiram bastante, foi um momento leve e cheio de alegria.

De acordo com Nallin (2005), a brincadeira é fundamental para o raciocínio e a imaginação, e permite que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. Faz-se necessário, então, promover diversidade de brincadeiras para que se amplie a oportunidade que as materialidades podem oferecer.

Figura 5 – Coelhinho fora da toca



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Em outro momento trabalhamos a música “tchutchuê” (Figura 6). A música é uma ferramenta de linguagem fundamental para comunicação e, nessa fase, trabalhar a oralidade é essencial, pois, como ressalta Kishimoto (2010), a dança também se expressa por gestos e por esses movimentos comunica significados.

A escolha da música foi baseada no gosto das crianças. Durante a observação percebemos que as crianças sempre pediam essa música à professora, assim também utilizamos para realização das atividades. Nesse mesmo dia, produzimos com as crianças um tambor com latinha, no decorrer da semana utilizamos nosso tambor nas canções da rodinha (Figura 7). Levamos em consideração, então, a indagação de Luckesi (2014, p. 14): “será que podemos conhecer alguma coisa mais chata do que ser obrigado a praticar uma atividade que todos dizem que é lúdica, mas, para nós, é uma chatice?”. Portanto, é importante considerar o gosto e os pedidos das crianças.

Figura 6 – Tchutchuê



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Figura 7 – Produção do instrumento com latinha



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Na confecção dos tambores, fizemos juntos, durante o período da aula, utilizando latas, que é um material reciclável, e fitas a fim de que as crianças se sentissem parte do processo. O objetivo da atividade foi trabalhar a linguagem musical das crianças, por meio da qual percebemos o grande apreço que eles tinham por música. Sendo assim, a dinâmica foi divertida, os alunos demonstraram muita alegria e entusiasmo.

Já na atividade “Exploração da simetria”, ilustrada na Figura 8, a seguir, abordamos brevemente a anatomia desses meninos e meninas, lembrando-nos das principais características do rosto e do corpo, além de explicar um pouco sobre proporção. Em seguida, pedimos para que eles fizessem um autorretrato, posteriormente recortamos em duas partes e colamos em uma folha uma metade do desenho dele e a outra metade do colega que estava à sua frente.

Figura 8 – Exploração da simetria



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2023).

Considerando tudo o que experienciamos nessa proposta de estágio em Educação Infantil, destacamos que a realização da práxis nos permitiu refletir sobre a prática profissional compreendendo o espaço escolar como um constante campo de pesquisa, uma vez que o estágio proporciona o primeiro contato com a sala de aula. Esse momento, além de contribuir para nossa formação profissional, nos oportuniza desenvolver habilidades essenciais para a profissão. Ademais, tendo em vista todas as experiências vivenciadas, visualizamos a importância da brincadeira como centro da aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio supervisionado em Educação Infantil, realizado na Creche Centro de Convivência Casinha do Sol (CCI), foi muito importante. Viver a prática é de grande relevância para nossa formação docente, tendo em vista que o contato direto com a realidade da sala de aula nos oferece uma oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso e lidar com situações reais, como planejar aulas, ministrar conteúdos, gerenciar o tempo e lidar com a diversidade de alunos. Também nos sensibilizou a respeito do cuidado e da importância das relações interpessoais estabelecidas com as crianças e como é importante que elas tenham tempo e espaço para brincar livremente, porque isso contribui para seu crescimento saudável e para a construção de habilidades importantes para a vida.

A execução do planejamento foi uma experiência muito significativa, pois nos permitiu perceber o quão importante é o papel do professor mediador, ajudando no desenvolvimento integral das crianças nessa fase tão importante, compreendendo que o foco da Educação Infantil está no desenvolvimento e interesses das crianças, a fim de promover o aprendizado de forma lúdica e prazerosa.

Ao observar a brincadeira das crianças, visualizamos o prazer, o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional,

linguístico e imaginativo. Portanto, dentro dos contextos criados observamos que a brincadeira contribui para o crescimento saudável e para a construção de habilidades importantes.

Portanto, podemos concluir que a Educação Infantil é essencial para as crianças e seus processos de desenvolvimento, sendo a brincadeira atividade fundamental para que se desenvolvam de forma completa. Mediante as observações verificamos, também, a relevância de um ambiente que proporcione à criança liberdade para viver as experiências necessárias à cada fase. Ter a criança no centro da proposta pedagógica é a chave para uma educação sensível, que vise protagonizar o conhecimento de mundo que cada criança carrega consigo, validando o brincar, o cuidar e o educar. Ao fazer do brincar o centro da educação infantil, proporciona-se uma base sólida para o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, 2010, p. 1-20.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965. Disponível em: <https://larmontessori.com/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

NALLIN, C. G. F. **O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil.** 2005. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), Campinas, 2005.

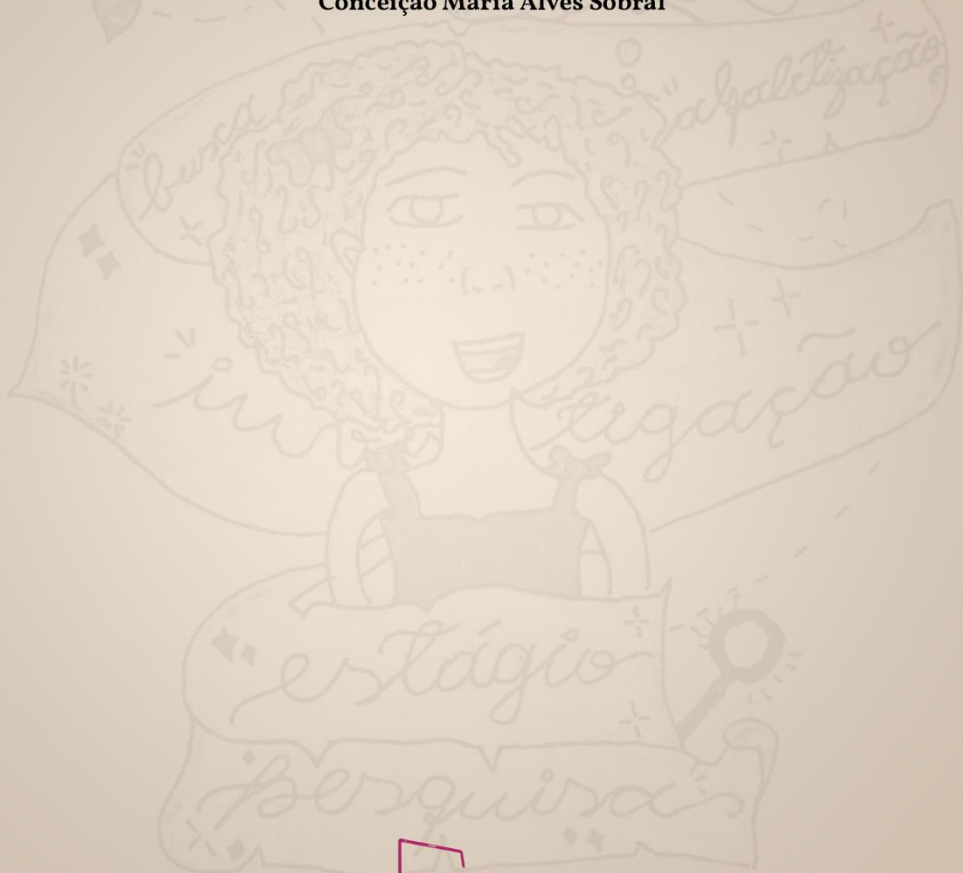
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. **Revista Poesias**, 2005/2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 7



Lara Lorrane da Silva Matos
Thaíssa de Jesus Bastos
Conceição Maria Alves Sobral



CAPÍTULO 07 – A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁXIS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**Lara Lorrane da Silva Matos¹⁹ / Thaíssa de Jesus Bastos²⁰ /
Conceição Maria Alves Sobral²¹**

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil teve, sem dúvida, nos últimos anos, avanços no campo da legislação, do financiamento, da formação de seus profissionais, do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, mas os desafios ainda são muitos. A institucionalização da Educação Infantil, a ampliação do atendimento das crianças de zero a cinco anos, o investimento na qualidade das práticas pedagógicas, a melhoria das condições de trabalho e a

¹⁹ Graduando do VIII Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Jequié-Bahia. 2019. E-mail: 201911568@uesb.edu.br.

²⁰ Graduando do VI Semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Jequié-Bahia. 2019. E-mail: 201911593@uesb.edu.br.

²¹ Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: csobral@uesb.edu.br.

valorização dos profissionais da Educação Infantil encontram-se no topo das listas desses desafios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 integrou a Educação Infantil à Educação Básica, expressa no Artigo nº 29, que assume a ação educativa como “complementar à ação da família e da comunidade”, isto é, não as substitui, mas as complementa. A criança finalmente passa a ser foco da lei, que estabelece seus direitos como cidadãos. Aqui, vale destacar que temos em vigor a Lei 13.306/2016 que retifica o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) ao reduzir a idade máxima na educação infantil de 6 para 5 anos e 9 meses.

Esse período torna-se um marco importante na história política educacional do nosso país, em especial para a Educação Infantil, corroborando com a ideia de tirar as crianças pobres da condição de confinamento das instituições que prestassem um atendimento exclusivamente de caráter assistencialista. Esse foi um movimento que não parou, pelo contrário ganhou força política e social repercutido em muitas outras mudanças, seja em leis, movimentos sociais, e da sociedade civil em prol de uma educação infantil onde a cultura da criança e de suas infâncias possam de fato ser garantidas.

Logo, entendemos que a educação infantil é um espaço escolar no melhor sentido da palavra. Um espaço no qual a criança aprende, quando lhe for permitido expressar-se. Portanto, é intencionalmente preparado para as crianças

viverem oportunidades de aprendizagem múltiplas e de diversos conteúdos, organizados de forma diferente da sistematização do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, foi uma conquista da sociedade brasileira, que, atualmente, entende que a criança é um sujeito biopsicossocial, produtora de história e de cultura e não deve ser vista de forma fragmentada. Tampouco seu processo formativo deve ser vivenciado com qualidade diferenciada para justificar o atendimento prioritário de uma determinada faixa etária.

A pré-escola tornou-se obrigatória e a creche está, mais uma vez, à mercê da boa vontade dos gestores da educação. Esse – mesmo com o financiamento garantido pelo FUNDEB para o atendimento das crianças de zero à três anos de idade na rede pública de ensino, em função de sua obrigatoriedade, ainda priorizam o atendimento das crianças de quatro e cinco anos, deixando as de zero a três anos em segundo plano, fragilizando a identidade e a unidade da Educação Infantil.

Dessa maneira, ao analisar-se historicamente o setor educacional, observa-se que a creche ainda é vista por muitos apenas como um lugar de cuidados e brincadeiras, desconsiderando quase sempre como um espaço também de ação educativa do ensinar e aprender. Essa questão é evidenciada desde o seu surgimento no Brasil, que ocorreu entre as décadas de 1940 e 1970, apresentando um caráter

assistencialista e possuindo um acesso para poucos da sociedade. Outro marco, é que as creches há anos atrás eram instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas, sendo um recurso ligado à pobreza. Dessa forma reafirma-se a compreensão que a creche surgiu apenas com caráter assistencialista, com a intenção de sanar determinadas situações vividas pelas camadas mais pobres da sociedade brasileira.

A creche, por ter seu percurso histórico pautada na questão assistencialista, mesmo diante de tantas mudanças da sociedade e de entidades que abraçam a causa, ainda assim ela é vista, muitas vezes (especialmente por alguns gestores públicos e a própria sociedade) apenas como um lugar de cuidado onde as mães deixam seus filhos enquanto trabalham. Entretanto, essa visão equivocada deve ser combatida de maneira veemente, através dos aportes teóricos que pautam as pesquisas da área da infância e da educação infantil.

Ao longo desses últimos anos desde a promulgação da Lei 9394/96, os estudos, pesquisas e trabalhos dos estudiosos da área nos diz que, devemos favorecer práticas de educação e cuidado para as crianças, onde é imprescindível que haja uma integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Ou seja, as crianças devem ser consideradas como seres completos, que se constituem na relação com o outro e com o mundo físico e social logo que a concepção de Educação Infantil deve seguir a tríade do: cuidar, educar e o brincar que

está atrelada às políticas educacionais, as quais legitimam o processo formativo da Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da educação básica.

Nos últimos anos, muitas instituições escolares vêm desenvolvendo as práticas pedagógicas do cuidar, educar e brincar, de forma interligada, conectando com os saberes, porém muitas ainda trabalham a tríade de forma fragmentada. Portanto, diante de uma prática educativa que estabelece os saberes de forma fragmentada, é necessário compreender que o resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido (Gerhard, 2012).

Pensamos que seja um dos grandes desafios para a Educação Infantil, uma vez que é necessário romper com a visão paradigmática de que a educação significa um bem para todos, salvo de qualquer tipo de intencionalidade, de ideologias e de julgamentos de valores. A ideia ingênua, ou talvez não o seja, de que educar seja pura e simplesmente algo positivo, neutro e emancipador está presente no discurso político e acadêmico.

Essa visão de neutralidade não é consistente, uma vez que o próprio pensamento educacional não toma como consenso a constância de elementos comuns entre creches e pré-escolas que atendem a segmentos sociais diferenciados. Seguir essa visão é correr o risco de reproduzir o que está posto pela classe hegemônica, ainda que essa possa não ter consciência

plena dessa ação, que é educar alguns para emancipação e outros para a subordinação.

Dessa forma, o presente relato de experiência é resultado do cumprimento do componente curricular Estágio em Educação Infantil, do VI semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus de Jequié. Este relato versa pelo objetivo de refletir sobre as práticas efetuadas durante o período do Estágio, realizado em uma turma da creche Professor Alaor Coutinho, com alunos de 3 anos, na qual observou-se que a ação educativa é trabalhada de forma fragmentada. Assim, o presente escrito justifica-se pela necessidade em discutir sobre a tríade que envolve o cuidar, o brincar e o educar de forma inerente no contexto da Educação Infantil. Em consonância, busca-se também, refletir brevemente sobre a docência na Educação Infantil. Contudo, para realizar o trabalho exposto, pauta-se em uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, por meio da observação participante.

O CHÃO DA ESCOLA

A referida vivência que inspira este relato aconteceu durante o período de 15 a 18 de agosto de 2022 e de 05 a 23 de setembro de 2022 na creche Professor Alaor Coutinho, localizada na Avenida Antônio Tourinho, no bairro Jequiezinho, na cidade de Jequié-BA. A creche localiza-se próximo a Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia, e atende a alunos de bairros periféricos, famílias de baixa renda, pessoas trabalhadoras do comércio, trabalho informal, etc. A estrutura física da escola possui um espaço amplo, constituído por salas de administração, sendo estas: sala de recepção, coordenação e direção. Já as salas de ambientes especiais presentes na instituição são de refeitório e auditório.

Visivelmente, o espaço maior da escola é utilizado para áreas livres, algumas partes cobertas e outras descobertas, sendo destinadas para recreação e estacionamento. As instalações sanitárias, as mesas e cadeiras são adaptadas ao público que atende, porém observamos que algumas salas não possuem banheiros. A escola dispõe de alguns materiais didáticos ou similares, mas a partir de alguns relatos é possível afirmar que os recursos financeiros são limitados.

Outros aspectos observados são que o espaço físico é adaptado para o funcionamento da escola; possui lugares para descanso, porém não é considerado o adequado e as salas dispõem de ventiladores e filtros para água.

O estágio foi realizado no turno vespertino, em uma turma com crianças de três anos de idade, porém a creche funciona de forma integral, ou seja, as crianças passam todo o período do dia na escola. A referida turma conta com quatro profissionais em sala: a professora regente; uma professora de AEE; uma professora auxiliar contratada pelo REDA; e uma

estagiária auxiliar contratada pelo IEL. A turma conta com 24 alunos matriculados, mas normalmente, frequentam em média de 16 alunos.

Para melhor compreensão sobre a rotina da turma - tendo em vista que o nosso estágio aconteceu no turno vespertino- e como a referida creche funciona, foram feitas algumas perguntas para a professora regente e chegou-se aos seguintes resultados: as crianças chegam na escola às 7 horas e 30 minutos e retornam para suas dependências entre 4 horas e 30 minutos e 5 horas. No turno da manhã, quando as crianças chegam, elas tomam café da manhã no refeitório e retornam para a sala, logo após, são realizadas atividades pedagógicas, como a rodinha, a chamadinha e atividades impressas ou dinâmicas. Permeado a este momento há o horário do lanche, e o almoço acontece às 11:00 horas. Após o almoço, inicia-se o horário do soninho que se encerra às 14:00 horas. Ao acordarem, os alunos vão para o refeitório para o lanche da tarde. Ao retornarem é o momento do banho, que se prolonga até às 15:00 horas. Às 15:30 já é o horário da janta. Dessa forma, e quando tudo ocorre de acordo ao planejado, 30 minutos são destinados para atividades pedagógicas. Após o jantar - que se finda às 16:00 horas - as crianças retornam para a sala e inicia-se o momento de escovar os dentes. Logo após, os responsáveis começam a buscar as crianças, e, em volta das 16:40 horas chega o ônibus escolar.

Mediante as descrições feitas anteriormente, percebe-se a existência de uma prática fragmentada da tríade cuidar, brincar e educar na respectiva turma da presente creche, logo que as atividades do educar ficam restritas na maioria das vezes no turno matutino, já o cuidar e o brincar no turno vespertino. Apesar do nosso estágio ter acontecido no período vespertino e tenhamos observado apenas esse turno da rotina das crianças, em uma conversa com uma das professoras, ouvimos o seguinte pronunciamento em relação ao período a qual estávamos estagiando: *“seria mais interessante se o estágio de vocês fosse no período da manhã, pois a tarde é mais brincar e o cuidado com as crianças, o banho, escovar os dentes, essas coisas... Já pela manhã a gente faz bastante atividade pedagógica legal, vocês iriam amar”*. Como teríamos que realizar atividades pedagógicas durante o nosso período de estágio, a mesma professora ao comunicarmos sobre, fez um outro pronunciamento *“é bom vocês organizarem um planejamento de atividade voltado para um tempo de em média 30 minutos, que será após o banho e antes do horário da sopa, é o único tempo que vocês podem conseguir fazer alguma coisa, isso quando conseguir”*.

Diante desses relatos, reafirmamos o que foi observado, ou seja, a tríade da educação infantil é trabalhada de forma fragmentada e o período vespertino - o qual estagiamos - parte de uma perspectiva assistencialista, indicando uma situação dicotômica na prática docente, pois, apesar das professoras

defenderem a importância da tríade da educação infantil, em suas práticas é evidenciado o contrário.

Logo, ao falar sobre prática docente torna-se importante abordarmos sobre a nossa experiência enquanto estagiárias durante este período de cumprimento do componente curricular, refletindo assim as observações para além do espaço físico escolar, bem como aqueles que compõem o espaço, mas direcionando a nossa reflexão para nós mesmos, para a nossa prática como docentes.

Portanto, a partir desse olhar reflexivo reafirmamos o que diz o majestoso Paulo Freire, a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Durante a nossa experiência muitas vezes tivemos medo, o medo de errar e não sermos boas o suficiente para estarmos ali assumindo uma sala de aula. Percebemos que nem tudo ocorre de acordo ao planejado e por isso precisamos nos reinventar a cada momento, como afirma a nossa queridíssima professora Conceição Sobral, “ensinar é um ato teatral que une coragem, sensibilidade, entrega e inteireza.” (2020).

A autora nos seus estudos infere que o professor da educação infantil, ao trabalhar com as crianças, mobiliza vários conhecimentos que internalizou ao longo da sua formação, os saberes oriundos da Psicologia, Sociologia, da Didática, a sua experiência no Estágio Curricular. Bem como os saberes da prática, que o docente constrói quando se depara com as

problemáticas do cotidiano com as crianças. Segundo a autora, são saberes relevantes e constituem, na maioria das vezes, o saber do professor da educação infantil.

Analizamos também que a prática docente em Educação Infantil é uma prática que envolve especialização, pois é evidente que ela tem características inatas e está em processo de (re) invenção. Dessa forma, essa área requer do (a) profissional docente, saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas.

Portanto, no período de vivência do estágio, observa-se a necessidade de refletir sobre a docência na Educação Infantil, e analisar as problemáticas existentes ao redor do ambiente educacional da creche: Por que ela ainda é vista como um ambiente de assistencialismo? A tríade da Educação Infantil: cuidar, brincar e educar fica apenas na teoria? Os próximos tópicos buscam esclarecer estas questões.

REFLEXÕES SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossa realidade, a Educação Infantil, qualificada como primeira etapa da Educação Básica, sugere desafios a serem enfrentados pelas instituições. Talvez o maior seja a compreensão do educar, do ensinar e do aprender desenvolvida com base em um olhar que não separe as atividades de cuidado

das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas.

Nesse contexto de proposições, educar na educação infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação entre educador-criança e criança – criança. O professor, nessa etapa, caracteriza-se como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Precisa ouvir e sentir as crianças, saber o que pensam, observar do que brincam e como brincam; entender as suas concepções, o seu desenvolvimento.

É nessa fase também, que inicia-se a formação do ser humano sensível, com uma base de valores que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também de ser. Aqui, trazemos Kramer (2005), a qual afirma que, aos professores da Educação Infantil, é imprescindível que sejam profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento; que sejam capazes de sintonizar-se com as necessidades delas ampliando sua curiosidade e leitura de mundo.

Dessa maneira, entendemos que o papel do profissional que trabalha com crianças pequenas é conhecer as necessidades infantis, a fim de organizar situações de aprendizagem que possibilitem às crianças a ampliação de seus conhecimentos e adquiram novas linguagens. Ou seja, a ação do profissional de Educação Infantil precisa ser intencional, planejada, com

objetivos, para possibilitar situações significativas de aprendizagens.

É nesse conjunto de argumentos e busca de equilíbrios e não de polarização que pretendemos abordar, neste item, a temática acerca da docência na educação infantil e suas nuances. Acreditamos que essa docência está pautada em uma prática pedagógica que tenha um aporte epistemológico cunhado em estudos substancial sobre: a concepção de criança e infância, e, portanto, na Educação Infantil; uma formação inicial que forneça elementos para que o profissional seja capaz de pensar sobre a criança e oferecer a ela situações em que atue ativamente no cotidiano; por fim, condições que o levem a refletir sobre a sua prática pedagógica e sua identidade profissional.

Inicialmente, é importante ressaltarmos a questão da experiência e o olhar sobre a infância e educação infantil na formação do professor. Escolhemos como base para esta reflexão, o texto “Três notas sobre a formação inicial e docência na educação infantil” de Maria Carmem Silveira Barbosa. Partindo das ideias do texto, a autora parte do pressuposto que os docentes que ministram aulas no processo de formação acadêmica dos professores que irão atuar na educação infantil não tiveram nenhum contato com essa área específica a priori, presumindo que tais docentes talvez não tenham experiências efetivas ou maestria para lecionar disciplinas de algo (neste

caso, a educação infantil) que é totalmente alheio a eles. Ou seja, “grande parte dos docentes universitários não tem nem a experiência empírica da docência com crianças e bebês, nem dominam as teorias explicativas que contribuem para a reflexão sobre a ação pedagógica com as crianças pequenas na escola” (Barbosa, 2016, p. 132). De toda forma, essa não é a regra, e muitos professores da de formação acadêmica já tiveram a experiência de atuar na Educação Infantil.

Uma outra questão a ser refletida é a abordagem que “docência na educação infantil não é uma docência convencional”. Sobre isso, é evidente que a Educação Infantil tem características inatas e está em processo de (re)invenção. Dessa forma, essa área requer do(a) profissional docente, saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas. Neste espaço, o professor(a) não ministra aulas e nem ensina conteúdos escolares, mas com intencionalidade educativa desenvolve um trabalho pedagógico e formativo com as crianças. Sobre esta questão, Barbosa destaca que:

A pedagogia, especialmente aquela realizada com as crianças pequenas, é basicamente uma profissão relacional. Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor

A docência não é simplesmente transmitir conteúdos objetivos para os alunos (Barbosa, 2016, p. 136).

Mediante ao que foi exposto, evidencia-se que a docência na educação infantil realmente não é uma docência convencional. Logo, é perceptível que a educação infantil tem uma maneira peculiar de constituir-se, sendo essencial que, o que deve estar no centro da abordagem é o protagonismo das crianças.

Partindo desse pressuposto, de crianças como protagonistas, a Barbosa (2016) afirma que ser professor de Educação Infantil implica em tornar-se um Criancista e também um Criançólogo. Conceituando estes termos pode-se afirmar que ser Criancista é colocar-se como um ator social, o qual irá analisar a infância no que se refere a sua inserção na sociedade, ou seja, indivíduos criancistas lutam por uma cultura da infância que garanta o direito das crianças de serem crianças. Já um Criançólogo é alguém que estuda as crianças pequenas e acompanha suas vidas e seus começos, assim, é estar junto com elas como um pedagogo. Dessa forma, alguns caminhos de/para uma docência crianceira/e um docente criançólogo é compreender as particularidades da criança, assim como as especificidades da prática pedagógica, tornando-se importante gostar de crianças, ter desejo de conversar e interagir com elas, compartilhar instantes, lugares e momentos.

Sentir-se desafiada a compreender as “cem linguagens da criança”, pois, a criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. (Malaguzzi). Atuar na área da educação infantil é uma invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola.

Por fim, pode-se afirmar que uma atividade profissional implica a militância e a pesquisa. Como foi supracitado, a Educação Infantil tem características inatas e está em processo de (re)invenção e, como todo processo de (re)invenção, a pesquisa é necessária para que novas descobertas sejam feitas e equívocos sejam superados. A militância advém do fato de que para que essas mudanças descobertas sejam aplicadas, todos os sujeitos ligados ao processo de ensino-aprendizagem devem empenhar-se não somente em fazer novas descobertas, mas batalhar para que tais descobertas venham a fazer parte efetivamente da realidade.

Destarte, pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de formação docente levado a efeito pelas instituições formadoras, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores.

Podemos inferir, diante disso podemos questionarmos: o que diferencia o professor de crianças pequenas dos demais

professores? Diante dos estudos feitos até o momento, parecemos que essa diferença caracteriza-se pela especificidade da faixa etária das crianças, pela vulnerabilidade da infância, por sua forma global de aprender o mundo, e conseqüentemente, produzir conhecimento. Ser um profissional capaz de promover múltiplas interações envolve acolhimento e ideia de pertença grupal, dimensão afetiva e respeito às necessidades e interesses da criança.

Mediante as informações expressas anteriormente e partindo da prerrogativa da criança como protagonista, analisa-se que o profissional docente da educação infantil precisa acionar alguns caminhos essenciais para a prática educativa, como por exemplo, trabalhar com práticas pedagógicas a partir da tríade da Educação Infantil: cuidar, brincar e educar.

Posto isso, o próximo tópico busca fazer uma reflexão sobre a fragmentação da tríade da Educação Infantil, no ensino em creche.

A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO EM CRECHE: UMA ANÁLISE DAS PRÁXIS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA TRÍADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, no Brasil, as escolas de Educação Infantil vêm trabalhando as práticas do cuidar, educar e brincar, juntas, interligando os saberes. Compreendendo a importância

dessa tríade para a infância vale ressaltar que o cuidar é essencial nesse período, por ser um momento em que a criança está se formando fisicamente; o educar se faz necessário, uma vez que é na escola que a criança aprende os conceitos básicos de socialização com os demais; o brincar desenvolve nas crianças a coordenação motora, por meio das brincadeiras educativas, oportunizando a sistematização das atividades. Dessa forma, as escolas precisam desenvolver práticas que contextualizam a realidade das crianças, inserindo-as nas atividades do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Costa (2006), esclarece que na Educação Infantil é “possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, de todas as crianças. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. [...]” (Costa, 2006, p. 66).

Nas vivências que tivemos na creche Professor Alaor Coutinho durante o período do estágio, observamos que a instituição busca por trabalhar a tríade da Educação Infantil: cuidar, brincar e educar. Contudo, contemplamos que é trabalhada de forma fragmentada, pois o educar é amplamente trabalhado no turno matutino a partir de atividades pedagógicas de conteúdo curricular, já o cuidar e o brincar é inteiramente exercido no turno vespertino. Entretanto, o essencial é que se trabalhe a tríade de forma interligada e não ao contrário, onde o cuidar não seja apenas como cuidado, mas agregado ao educar e

ao brincar, estabelecido a partir das relações entre professor/aluno, aluno/aluno, pais/filhos, nesse sentido o cuidar busca proporcionar um ensino de forma dinâmica para as crianças de Educação Infantil.

De acordo com a BNCC, compreendemos o quanto a brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil, logo que a criança representa o seu mundo através das brincadeiras, sejam estas individuais ou coletivas. Quando as crianças estão brincando percebemos o quanto de criatividade utilizam, tanto na criação de situações como na resolução dos problemas, mostrando o seu afeto e o autocontrole das emoções. Dessa forma, é importante que o brincar esteja atrelado ao aprender, possibilitando uma aprendizagem significativa para as crianças.

Comungamos com Aquino (2005), quando assevera:

Assim, a definição de que a função do/a professor/a é transmitir saberes ou proporcionar a possibilidade de apropriação e construção de conhecimentos a serem transmitidos, especialmente quando nos referimos a professores/as de Educação Infantil. A transmissão envolve outras questões: Como? Para quem? Por quê? E a resposta a essas questões remete aos demais saberes docentes (Aquino, 2005, p. 06).

Diante disso, observa-se o quanto é de suma importância compreender e praticar o ensino com a mobilização de vários saberes. A docência para além de proporcionar as possibilidades

de apropriação e construção de conhecimentos a serem transmitidos, também exige coragem, sensibilidade, entrega e inteireza, principalmente quando nos referimos à Educação Infantil. É preciso ter um olhar atento para com os nossos pequenos, cuidar ao mesmo tempo que brincamos e educamos.

Dessa forma, afirmamos que a ação pedagógica do docente no ensino em creche deve estar atrelada a tríade - cuidar, brincar e educar de forma simultânea, sem a fragmentação da proposta em turnos. Assim, é necessário que o cuidar esteja presente no ato do brincar, bem como o brincar esteja entrelaçado com o cuidar, exercendo, portanto, a prática do educar em todos esses momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, entendemos que é urgente pensar em uma formação docente para os professores que atuam com crianças pequenas, que possa garantir uma prática docente pautada na sensibilidade, afetividade com respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, ampliação permanente de seu universo sócio cultural, novo dimensionamento para o educar, o ensinar e aprender.

Isso envolve também o estímulo à construção de um processo de identidade profissional que possa conduzi-lo a olhar o próprio percurso formativo em uma perspectiva de

desenvolvimento profissional (Gomes, 2009). Essas condições são formação inicial e formação continuada com as quais o professor aprende a desenvolver as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambientes e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Assim, compreendemos que o papel do profissional que trabalha com crianças pequenas é conhecer as necessidades infantis, a fim de organizar situações de aprendizagem que possibilite às crianças a ampliação de seus conhecimentos e adquiram novas linguagens. Ou seja, os saberes da ação profissional de Educação Infantil precisam ser intencionais, planejada, com objetivos, para que se possibilite situações significativas de aprendizagens.

Com base nesses resultados, defendemos a ideia de que precisamos profissionalizar a profissão docente de maneira que tenhamos um perfil de profissional, além de especialista em uma área do saber, seja um profissional de ajuda, um agente do desenvolvimento humano, o que implica um desempenho intelectual, técnico e cívico, construído no compromisso com os outros.

Contudo, analisou-se que em algumas escolas ainda não há a compreensão ideal de como se trabalhar a tríade da Educação Infantil - como no caso da creche Professor Alaor

Coutinho (CAIC), deixando algumas lacunas em sua prática. Sabemos que a BNCC aborda pontos pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem na infância, porém é perceptível questões relacionadas com essa fase, são infelizmente tratadas de maneira simplificada, ou seja, deixando lacunas. Portanto, essa situação reforça a ideia de que precisamos fortalecer nossa busca pelo avanço na seguridade dos direitos da infância.

Percebemos o quanto que a tríade cuidar, educar e brincar precisa estar presente no cotidiano escolar das crianças de Educação Infantil, uma sendo o complemento da outra. É preciso descartar a ideia do assistencialismo em que o cuidar é apreciado de uma forma reduzida apenas às atividades de higienização e alimentação, e compreender o cuidar como forma de zelo pela criança, não desconsiderando os cuidados referentes ao bem-estar dos educandos, mas que trabalhem em uma perspectiva de educar, utilizando a brincadeira como fundamental componente de interação entre os alunos, para que assim, a partir das atividades lúdicas ou livres seja possível desenvolver nas crianças os seus diferentes aspectos. Diante da discussão apresentada, infelizmente, o cuidar, o brincar e o educar se desconstruíram no espaço e no tempo da creche a qual vivenciamos a experiência do estágio.

Enfatizamos a importância da escola que oferece a Educação Infantil compreenda que a ideia do cuidar, do educar e do brincar vai além de ações didáticas indissociáveis; são longos

campos de conhecimento os quais exigem compromisso dos docentes que atuam na área da Educação Infantil, bem como políticas públicas que, reconheçam de fato a infância e suas particularidades como entrelaçada no processo de desenvolvimento educacional de um país.

Por fim, compreendemos que na Educação Infantil, os professores necessitam de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, físico, sensível e social. Tais conhecimentos, visam contribuir na organização do espaço e do tempo, de modo a ter um equilíbrio entre as atividades lúdica educativas, de higiene, sono, alimentação, o universo do faz de conta, as artes visuais, gráficas, o movimento, a música, os jogos e tudo que faz parte do universo infantil.

Em suma, propor uma pedagogia da infância que reconheça e valorize as diferenças e diferentes linguagens existentes entre as crianças e suas idiossincrasias, a fim de proporcionar que elas aprendam a expressar-se, compreendendo a si mesma e aos demais, de maneira significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.) **Pedagogias das Infâncias, Crianças E Docências na Educação Infantil**. Brasília: Ministério Da Educação Secretaria De Educação Básica, 2016.

COSTA, F. N. do A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. *In*: ANGOTTI, M. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?**. 2. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2006, p. 61-86.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GERHARD, A. C.; ROCHA FILHO, J. B. A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, V17 (1), pp. 125-145, 2012.

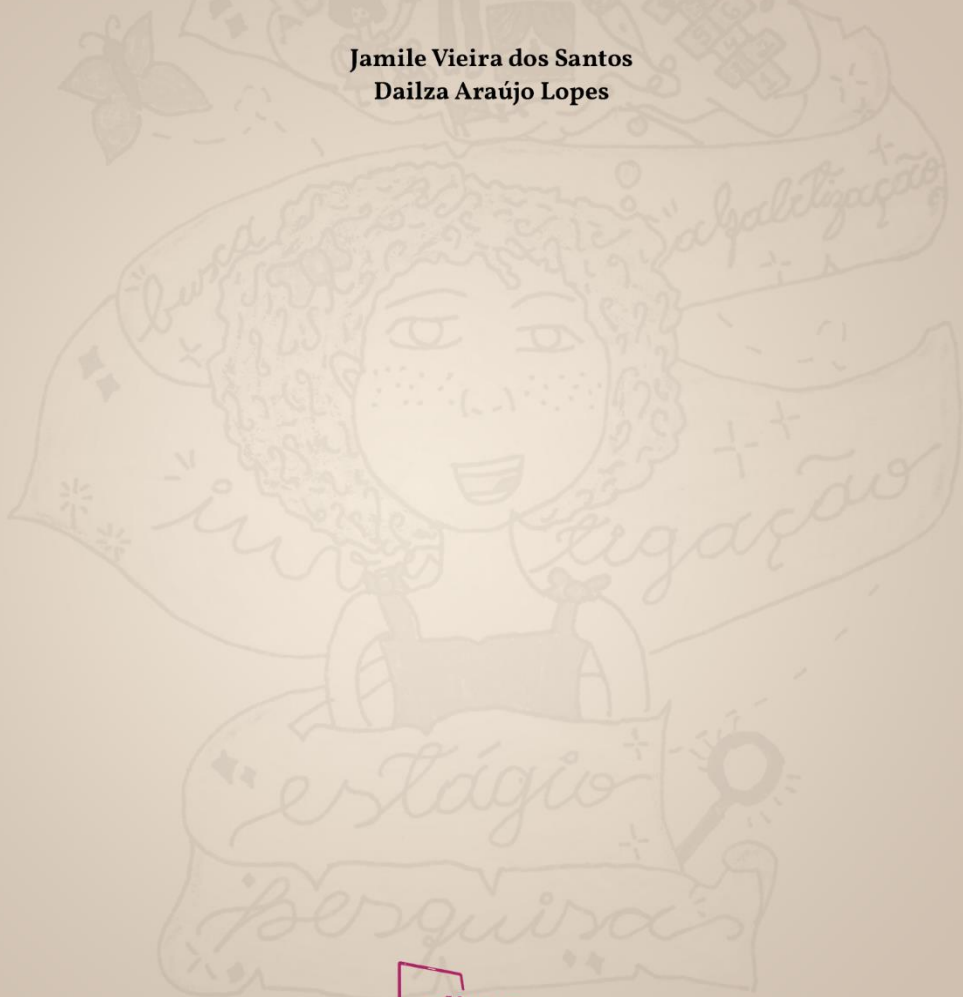
SOBRAL, C. M. **Saberes Profissionais de Professoras da Educação Infantil- Um estudo experiencial nos Centros Municipais de Educação Infantil**. Ibicaraí: Via Litterarum, 2017.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: Creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940–1970). *In*: FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Capítulo 8



Jamile Vieira dos Santos
Dailza Araújo Lopes



CAPÍTULO 08 – A IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA / UESB / JEQUIÉ

Jamile Vieira dos Santos²² / Dailza Araújo Lopes²³

INTRODUÇÃO

Compreendo²⁴ o racismo como uma ideologia materializada no discurso de superioridade de um grupo racial (brancos) sobre outro (negros), a partir das características fenotípicas (Gomes, 2005). Logo, o racismo provoca desigualdades sociais, educacionais, raciais e políticas, de maneira que coloca pessoas negras em um lugar de subalternidade, impedindo a vivência plena dos seus direitos, suas identidades e sua cultura. Assim sendo, somente através da educação antirracista será possível desarmar todas as faces do

²² Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: jamilesnay@gmail.com.

²³ Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), doutoranda em estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo (PPGNEIM/UFBA), pesquisadora no Grupo de pesquisa ativista Coletivo Angela Davis/UFRB e do Grupo de estudos e pesquisa Legados Africanos, Relações Étnico-Raciais Contemporâneas e Legislação Educacional – GEPER - (UESB/UESC). E-mail: dailza.lopes@uesb.edu.br.

²⁴ Como um posicionamento político de romper com a construção de uma ciência pautada na falsa neutralidade, optamos, por reiterar a experiência de uma das autoras, logo, o texto foi escrito em primeira pessoa.

racismo na sociedade (Munanga, 2005).

O racismo é estrutural²⁵ porque está integrado na organização econômica e política da sociedade, isso nos faz pensar em como o mesmo está refletido na escola e como atinge as crianças negras que são discriminadas no universo da infância. Segundo Silvio de Almeida (2019, p.22) “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Com isso, se faz necessário uma ação pedagógica pautada no enfrentamento do racismo na escola, criando formas de combate a essa sociedade racista, patriarcal e classicista na qual as crianças negras estão inseridas, em sua grande maioria.

No que se refere à questão da identidade negra²⁶ no contexto da infância, é preciso, antes de qualquer coisa, reconhecer a criança como sujeito protagonista da sua história.

²⁵ Esse termo está associado ao que Silvio de Almeida é um tipo específico em que o racismo se manifesta, alcançando as instituições e os sujeitos (individual e coletivamente) através de comportamentos, que são naturalizados através das práticas cotidianas que incidem na política, na economia, na área jurídica e na sociedade como um todo, gerando e fortalecendo as desigualdades raciais e dificultando o combate às mesmas por serem compreendidas como algo normal.

²⁶ Nilma Lino Gomes (2002, p. 39) entende a identidade negra “como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Por isso, em todo processo escolar deve se tratar a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, promovendo reflexões importantes sobre o tema, como ocorreu durante o período de estágio supervisionado e, com isso, estimular as crianças negras a tomarem seu lugar de fala, de reconhecimento quanto à cor da sua pele e textura do cabelo, fomentando uma identidade positiva e autônoma, levando-as a perceberem as injustiças impostas pelo racismo, e saber as formas de combatê-las.

A justificativa deste tema parte da minha inquietação enquanto mulher negra, sendo mãe de uma menina negra na fase escolar, aproveitando-me da experiência do estágio e as contribuições que o mesmo me trouxe, surge a vontade de discutir essas questões. Enquanto trabalhava com o tema diversidade na escola e a importância do respeito às diferenças, me tocou pensar em como as crianças se sentiam em relação a cor da sua pele, a sua identidade negra, e o modo de pensar o cabelo crespo como forma de poder e autoestima, que denotam a pertença à etnia negra, e que, também, é fator determinante para a discriminação (Gomes, 2002).

Dessa forma, as discussões propostas visam contribuir com narrativas a respeito do estágio supervisionado e suas reflexões acerca da autoestima da criança negra no espaço escolar, tratando sua identidade, e por consequência seu autoconhecimento, bem como, sua valorização. Pensar o estágio como um campo de pesquisa me possibilitou afirmar que “os

processos de autonomia intelectual e identidade docente” estão relacionados às práticas investigativas que possibilitam a reflexão crítica estruturada aos processos perceptivos e cognitivos no percurso formativo do docente (Ghedin, 2015). Com isso, “uma prática pedagógica que promova a autoestima necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas” (Romão, 2001, p.163). Desta forma, o reconhecimento quanto a si mesmo e sua origem, a diversidade que existe no nosso país e as diferenças entre elas precisam ser respeitadas. A criança negra quando se reconhece e tem conhecimentos sobre as questões que dizem respeito à sua história tem atitude para combater práticas discriminatórias vindas de seus colegas ou de qualquer outro agente que venha a confrontá-la com essas ações.

A partir das leituras e pesquisas, foi possível constatar a relevância do presente trabalho para o campo da educação, com vistas ao tema das relações étnicos-raciais, estágio supervisionado e combate ao racismo, pois já existem alguns trabalhos tratando dessa questão, mas a pesquisa que está sendo proposta se diferencia por ter o estágio supervisionado, realizado em 2022 em uma escola da rede municipal de Jequié/Ba, como campo de pesquisa para construção do mesmo, colaborando para que sejam ampliadas as abordagens sobre o estágio supervisionado na contribuição da formação docente.

Diante do exposto, o presente trabalho visa tratar o tema

identidade negra na educação infantil, a partir da experiência do estágio supervisionado. Tendo a seguinte questão norteadora: de que maneira o estágio supervisionado pode colaborar na construção da identidade negra no contexto escolar?

Dessa forma, elencou-se como objetivo geral: descrever de que maneira o estágio supervisionado do curso de Pedagogia/UESB colaborou na construção da noção de identidade de crianças negras em uma escola municipal de Jequié/BA. E como objetivos específicos, os seguintes: analisar como o racismo afeta a construção da identidade de pessoas negras desde a infância e descrever de quais maneiras o estágio supervisionado do curso de pedagogia/UESB pode ser uma prática voltada para a educação e as relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jequié/BA.

A base metodológica para as reflexões aqui elencadas foi o relato de experiência, referente ao período do estágio, no ano de 2022. Utilizando o estágio supervisionado, na escola Municipal Dr. Celi de Freitas na cidade de Jequié- Ba, em um período de 120h, incluindo a fase de observação e regência, foi trabalhado o tema diversidade, com atividades voltadas para o reconhecimento da criança quanto a sua identidade negra em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental (2022). A referida abordagem, foi uma escolha da Secretaria Municipal de educação para a jornada pedagógica deste ano, e dentro da

abordagem da “diversidade”, optei por trabalhar com a temática da educação étnico-racial. Observei durante a vivência do estágio a forma como as crianças de pele clara se comportavam em relação aos colegas de pele mais escura, se haviam atitudes discriminatórias, e a partir daí se havia uma tomada de consciência para o racismo estrutural presente na sociedade e que se reflete principalmente na escola.

Sendo assim, o estágio supervisionado, que aborda sobre temáticas que fortalecem a identidade negra, pode trazer contribuições para o desenvolvimento crítico das crianças quanto à cor da sua pele e reconhecimento da sua identidade negra, e também, os reflexos dos benefícios de trabalhar o tema diversidade em sala de aula. Notei que é um tema pouco abordado, algumas crianças não tinham conhecimento nenhum sobre o mesmo, por isso considero que o tempo não foi suficiente para abordar toda a temática envolvendo as relações étnico-raciais, uma vez que, essas discussões são amplas e requerem uma maior quantidade de tempo para serem abordadas de maneira efetiva.

É importante ressaltar que o/a professor/a tem função decisiva na tomada de consciência por parte das crianças negras quanto à sua identidade, por isso, é preciso articular conhecimentos teórico-práticos: educação, relações raciais, justiça social e cognitiva, para isso a formação de professores/as também precisa estar voltada para a abrangência do racismo na

escola, discriminação, e as desigualdades, que as crianças negras vivenciam historicamente e que não podem ser perpetuadas na escola, já que se entende esse espaço de formação como essencial para a construção social desses sujeitos.

RACISMO E A IMPLICAÇÃO NOS PROCESSOS HISTÓRICO-SOCIAIS

Há algumas concepções do que vem a ser o racismo, mas opto por trazer a percepção abordada pelo professor Kabengele Munanga (2004), que apresenta a seguinte ideia:

É uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2004, online).

Sendo assim, o conceito acima é materializado no dia a dia de pessoas negras, em todos os espaços da sociedade, pois é

algo enraizado na percepção social e por isso, se caracteriza como estrutural, pelo fato de estar impregnado na sociedade como uma doença contagiosa. Se move, se esconde, esbraveja e toma conta das pessoas que acham que ser negro é ser relacionado a algo/coisa ruim. Diante desse estereótipo, cria-se a condição pela qual se deve ser julgado, atacado e discriminado, essas práticas criminosas passaram a ser ações normalizadas nos dias atuais e por mais discutidas que sejam ainda necessitam de ferramentas práticas para que sejam extirpadas da sociedade.

O racismo como uma ideologia, está enraizado no Brasil, principalmente por ser um país que conviveu séculos com a escravidão, e demorou para aboli-la. “E sendo o racismo uma ideologia, ele se consolida através das discriminações e preconceitos, e foi se fortalecendo cada vez mais com o passar do tempo, se reflete na comunidade, e na escola” (Oliveira, 2021 p. 69). O mesmo acontece como produto histórico-cultural da sociedade, fonte de produção e reprodução de riquezas, ou seja, as pessoas que possuem algum tipo de poder e são fenotipicamente brancas se sentem no direito de praticar o racismo e tê-lo como algo normal, “o racismo então, pode ser considerado fruto do capitalismo, que tem a hierarquia como lógica, e a raça como categoria central” (ibidem, p. 71).

Assim, com base no exposto, reitero que o racismo estrutural tem como fundamento a raça, que serve para

fomentar a exclusão da população negra pela sociedade. É também, uma forma de segregação racial, colocando os pretos e pobres nas periferias e lugares de poucos recursos, sem acesso às escolas ou hospitais, tendo que conviver com a violência e muitas vezes fazer parte dela para sobreviver, como acontece com muitos jovens que entram para vida do crime, já que faltam recursos mínimos para uma vida digna.

Hoje em dia é comum ver vídeos nas redes sociais de pessoas cometendo racismo. Mulher branca que ataca e até bate em entregador negro, no Rio de Janeiro, no meio da rua²⁷, o ofende de várias maneiras, utiliza a violência física fazendo lembrar chicotadas, numa lembrança trágica do período da escravidão, como se numa percepção deturpada, o homem negro que estava trabalhando merecesse aquele tipo de tratamento somente pelo fato de ser negro. Em mais um “caso considerado isolado”, um homem negro é morto em metrô²⁸ nos Estados Unidos por um militar que diz estar apenas tentando conter o mesmo, mas o enforca até a morte. Entre tantos outros, esses casos se tornaram recorrentes, e demonstram o quanto a sociedade está tomada pela ideia do racismo e pela sua prática

²⁷ Mais informações disponíveis em:

<<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/04/10/mulher-e-acusada-de-lesao-corporal-e-injuria-em-sao-conrado-como-se-eu-fosse-escravo-diz-entregador-atingido-nas-costas-por-coleira.ghtml>>. Acesso em: 15 maio 2023.

²⁸ Mais informações disponíveis em:

<<https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/05/jovem-negro-que-estaria-em-surto-e-morto-estrangulado-por-ex-militar-no-metro-de-nova-york-e-caso-gera-revolta.ghtml>>. Acesso em: 15 maio 2023.

diária, a mente de algumas pessoas ainda não se abriu para entender que o lugar do negro deve ser onde ele se colocar e quiser estar, não se pode considerar normal esses atos, e a justiça precisa estar comprometida em punir esses indivíduos.

Recentemente o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 14.532, de 2023, que torna crime a injúria racial da mesma forma que o racismo, o crime terá pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão. A Injúria se difere do racismo porque é entendida como crime praticado ao indivíduo, enquanto o racismo é direcionado ao coletivo. Com isso, nota-se algumas mudanças significativas, mas insuficientes, porque algumas pessoas parecem não se importar, tratam a cor como questão determinante para inferiorizar o negro.

De acordo com Vera Neusa Lopes (2005, p. 186), “um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem”. É como se, quanto mais se fala sobre esses temas mais cresce a necessidade de combatê-los, pois na prática eles permanecem acontecendo e permeando nossos espaços, já que somos uma sociedade plural é importante começar desde cedo a ensinar nossas crianças o valor de sua cor e de sua identidade, para que as futuras gerações não sofram ou, no mínimo, consigam combater com mais eficiência esses crimes.

Assumir uma identidade subalternizada por anos como reflexo de lutas e de justiça social, valorizar a história e a cultura, significa uma atitude de resistência. Trazer dos anos de injustiça e escravidão ensinamentos que nos movem a enfrentar o racismo, conquistando nosso lugar de fala, é absolutamente necessário. É preciso que esse posicionamento diante do desafio do antirracismo com ações afirmativas que colaborem para a causa de libertação do padrão de poder possa acontecer de verdade. Muitas lutas foram travadas para que conquistas fossem alcançadas, estão presentes nas manifestações e conferências, também na nossa realidade diária, lutas que foram denunciando o racismo estrutural e fazendo com que acontecesse a sua descriminalização. A edição do Estatuto da Igualdade Racial, a lei de cotas, nº12.711/2012, nas universidades e concursos públicos, são avanços significativos, que apesar de certa fragilidade, ainda assim, representam uma tomada de posição anteriormente negada à população negra e, uma forma de corrigir os estragos que historicamente o racismo vem provocando.

É nesse sentido que a Lei 10.639/2003 vem modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, através da inserção do Artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, o que representa um ponto de partida na luta contra o racismo, com início de mudanças na política curricular nacional, promovendo a

educação para as relações étnico-raciais.

§ 1º-O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, s/p).

A partir daí, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, e em 2008 é inserido à LDB, a lei nº 11.645/2008 que amplia o texto da lei citada anteriormente.

A promulgação da referida lei, vem colaborar para construir práticas curriculares antirracistas e promover a educação para as relações étnico-raciais é fator importante na luta contra o racismo estrutural, que está muito presente nas escolas. A principal tese dos estudos que afirmam a existência do racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições, “[...] porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2019, p. 27). Por isso, a escola deve inserir com urgência práticas de combate ao racismo, as quais perpassam pelo lugar do fortalecimento da identidade negra desde a infância.

QUEM TEM DIREITO DE SER CRIANÇA? REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL

Ao pesquisar para a escrita do presente estudo, pude perceber que nos últimos anos, houve um crescimento de estudos sobre infância negra²⁹ (Ferreira; Abramowicz, 2022). Fator importante que se deve aos movimentos sociais que tem na linha de frente desse campo de pesquisa mulheres negras comprometidas em levantar essa questão. Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012, p. 51) discutem que “as temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de ‘cultura da infância’, bem como a criança enquanto ‘ator social’ no Brasil”. Noto a forma como essas pesquisas nos apresentam algumas discussões importantes sobre raça e infância.

Infância, significa proteção e cuidado para com as crianças. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criança é um sujeito de direitos, reitera ainda a compreensão da responsabilidade com a proteção e desenvolvimento da infância a ser assegurado pela família, pelo Estado e pelo conjunto da sociedade. Assim:

Compreende-se que as crianças negras são

²⁹ Mais informações em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/05/22/pesquisa-revela-a-infancia-negra-nos-ultimos-tempos-da-escravidao-o-no-sul-do-pais>>. Acesso em 27 jun. 2023.

aquelas mais impactadas pelas situações de violações de direito e vivências de violências, mas, mais do que isso, a análise dos dados revela uma aparente naturalização do lugar de vítima de violência. Há menor mobilização social em relação à busca por soluções dos crimes cometidos contra as mesmas e existe uma nítida distinção nas reações e mobilizações ante a situações de violências vivenciadas contra crianças brancas e aquelas infringida às crianças negras (Santiago, 2023, p. 10).

É importante ressaltar que boa parte das crianças que estão ocupando as escolas públicas³⁰ são de origem humilde, que moram em lugares com recursos minimamente precários, fazendo sobressair a desigualdade social e racial, por se tratar de crianças negras, não só, mas principalmente elas.

O conceito de infância leva a pensar na fase de criança em que a única preocupação é ser feliz. Mas, se tratando da infância negra, nem sempre isso acontece, já que, as crianças têm que lidar com o racismo desde muito cedo, e por viverem em situações vulneráveis, precisam procurar formas de sobreviver, tendo que trabalhar, e não brincar como gostariam. Assumem precocemente muita responsabilidade, são vítimas de abuso e exploração sexual, uma realidade triste do Brasil, visto que atualmente tem a maior população negra fora da África, deveria assegurar direitos à essas crianças que convivem

³⁰Mais informações em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-soci-ais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>> Acesso em: 23 jun. 2023.

diariamente com a violência. Para o filósofo africano camaronês, Achille Mbembe (2018, p. 131) "violência, aqui torna-se um elemento inserido na etiqueta, como chicotadas ou tirar a própria vida do escravo: um ato de capricho e pura destruição visando incutir o terror. A vida de um escravo [sic], em muitos aspectos, é uma forma de morte em vida".

No Brasil, os indicadores sociais em sua maioria não abordam o quesito raça/cor ao revelar dados sobre infância, e quando há informações³¹, são perceptíveis do ponto de vista da prática social, de direitos, e das esferas de representação, que o atual conceito de infância e sua respectiva proteção nunca contemplou meninas e meninos negros como acontece com os brancos. Uma ação recorrente desde o tráfico dos escravizados, e que se reflete até hoje, já que não foram criadas políticas pelo Estado brasileiro que favoreçam o ser negro no país, pelo contrário, "adotou uma série de ações de implementação de uma necropolítica³², que subalterniza e expressam uma intenção de encarceramento e destruição de meninas e meninos negros" (Santiago, 2023, p. 1).

Compreender como a temática negra está presente na educação escolar é um passo fundamental para entender

³¹Mais informações disponíveis em:

<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em 27 jun. 2023.

³² Compreendo a partir de Achille Mbembe (2021, p. 41) a necropolítica como a política e o discurso do estado, no fortalecimento da soberania permite definir "quem é 'descartável' e quem não é", em outras palavras, a possibilidade de definir quem pode viver ou deve viver.

também como o racismo está presente na escola, pois como já foi debatido anteriormente, por ser estrutural, as instituições escolares são espaços propensos à ação do racismo. De acordo com Nilma Lino Gomes (2019, p.12), “o racismo que incide sobre a vida de pessoas negras afeta de forma contundente as crianças negras. Nega a essas crianças não só o direito de viver no presente uma infância digna como também lhes anuncia um futuro incerto e inseguro”.

A questão racial precisa estar presente nas escolas para que a criança negra esteja inserida no contexto das práticas pedagógicas, e com isso, proporcionar a construção da identidade negra, pensar ações pedagógicas que tenham essa função se faz necessário na busca de compreender a criança como sujeito de conhecimentos e direitos, isso implica em reconhecer a diversidade que existe na sociedade e por consequência na escola, e afirmar essa diversidade como parte da humanidade. Trabalhar uma formação de professores/as comprometida em abordar a identidade negra e o combate ao racismo, buscando ações afirmativas contra qualquer forma de discriminação é dever primordial da escola e do sistema de ensino.

As ações pedagógicas na escola devem ser pensadas para atender à especificidade racial da criança, compreendendo como o racismo está presente neste espaço, nas relações entre as crianças, mas também, na relação com o educador e a família, que muitas vezes não trata a questão racial como deveria, não

dando a devida atenção às problemáticas e angústias que a criança negra traz consigo, importante seria compartilhar e tratar essas questões para que também os colegas não negros, tenham noção da diversidade existente em sala de aula.

Nesse contexto, segundo Dailza Lopes e Dandara Nascimento (2021):

Portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar, é um papel da educação para as relações étnico-raciais. Pois, esta, é capaz de promover a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, o combate às desigualdades, ao preconceito e a discriminação (Lopes; Nascimento, 2021, p. 13).

Significa questionar ainda, como se dá a distribuição e organização curricular, voltando o olhar também para os cursos de formação de professores/as, que devem estar comprometidos em trabalhar a infância negra nas instituições educacionais e nas escolas.

Para Nilma Lino Gomes, (2019, p. 13) “se a instituição educacional não indaga e não constrói formas de superação do racismo estrutural que se expressa nas várias ações do currículo e do cotidiano, então, ela colaborará para uma vida injusta”, na qual crianças brancas continuarão sendo racistas, e crianças negras, sendo vítimas do racismo.

Por isso, abordar essa temática dentro da etapa formativa do estágio supervisionado pode colaborar para que

professores e professoras percebam as outras formas de infância, e assim, desenvolvam prática que vão propiciar uma educação democrática e antirracista, diminuindo a ação do racismo que tanto machuca, e favorecendo para que as crianças negras estejam em posse do direito educação de qualidade.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DENTRO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica, técnica, política, ética, e estética do/a professor/a. Com isso, é nesse espaço/tempo que o/a professor/a em formação constrói sua identidade. O estágio nesse sentido, é peça fundamental para o desenvolvimento docente no ato de lidar com a prática da sala de aula.

Para Evandro Ghedin, Elisangêla Oliveira, Washington Almeida (2015):

O estágio nos cursos de formação de professores tem sido desenvolvido como o momento de operacionalização do exercício da unidade prática-teoria-prática, numa busca para atingir a práxis, como possibilidade de interferência radical no processo educativo por meio do ensino” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 37).

O ensino que é adquirido durante a prática do estágio

supervisionado, contribui de forma significativa no desenvolvimento do ser professor, estar em sala de aula pela primeira vez tendo que assumir uma turma, é um desafio muito grande, com muitos medos e inseguranças. A sensação é de que não é possível dar conta da responsabilidade, por ser muitas coisas a serem desenvolvidas, aplicadas e ainda manter o controle dos/as alunos/as, já que eu sou a autoridade da sala, é um processo de contato com a realidade imediata do cotidiano da sala de aula e sua complexidade, assim os problemas que o profissional tem que lidar no cenário atual são muitos e diversos, por isso percebe-se que:

O próprio contexto tem demonstrado que um profissional apenas tecnicamente competente não tem dado conta de pensar significativamente os problemas próprios da profissão do professor. Por isso, é necessário pensar novos modelos que nos ajudem a ampliar as dimensões que compõem os aspectos da formação do professor (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 38).

O processo investigativo é constitutivo de um processo de formação particular, com isso as minhas vivências no período de estágio se tornaram marcantes na busca por uma prática significativa que influencia o que eu pretendo ser como profissional e, também, o que não quero reproduzir com meus/as alunos/as.

Assim, apoiando-me nos eixos inspiradores da Secretaria

de Educação do município de Jequié, apresentado durante o período da Jornada Pedagógica de 2022, bem como o interesse expressado na reunião de planejamento do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com as professoras regentes, realizada no dia 11 de agosto de 2022, foi adotado o eixo temático Diversidade, como princípio fundante do projeto de intervenção. No período de realização do estágio, de 03 a 19 de outubro de 2022, fase de regência, foi idealizado e realizado o projeto intitulado: “A diversidade como ela é, visando tratar a temática das relações étnico raciais em sala de aula”.

No período do estágio no semestre 2022.1, sendo os meses de agosto e outubro, uma turma de terceiro ano, na escola Municipal Dr. Celi de Freitas foi o campo de trabalho que resultou nesse trabalho. Primeiro observei a prática da professora regente em sala de aula, e só a partir daí, conhecendo o perfil da turma, sua rotina e o que estavam acostumados a trabalhar, desenvolvi as atividades para a turma. Com isso, veio o estranhamento por parte dos alunos porque estava sendo proposto algo novo, diferentes atividades, trazendo novos pensamentos e maneiras de ver o mundo, tratando questões importantes presentes na sala de aula mas, pouco abordadas no dia a dia. A observação do ambiente escolar e todo o seu contexto dentro e fora da sala de aula é um dos princípios mais importantes do desenvolvimento do processo de estágio, é na observação que os primeiros contatos com a escola acontecem,

onde os vínculos são construídos e os primeiros conhecimentos sobre a cultura presente naquele espaço são tecidos, possibilitando uma prática reflexiva sobre a ação docente que constituem a identidade do professor.

Em vários momentos foi necessário recorrer à professora de estágio para orientações com as atividades, muitas dúvidas de como fazer acontecer, a parceria com a professora regente foi significativa, porque estava aberta a ajudar no que fosse preciso, informando as características e dificuldades de alguns/as alunos/as, a coordenação se fez presente com as atividades durante o estágio, bem com apoio material, inclusive, todas as impressões de material didático para uso em sala e fora dela, foram feitas utilizando os recursos da escola, a parceria existiu de fato.

Considerando os eixos inspiradores da jornada pedagógica, optei por abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, pois compreendo que a escola tem o papel fundamental para desenvolver e reconhecer a problemática social, cultural e étnica. Na escola, a criança convive com a diversidade e pode aprender com a mesma, tratando da sua própria identidade e como se reconhece, mas também entra em contato com o modo de ver do outro, respeitando suas diferenças. Partindo desse pressuposto, foram elaboradas atividades incluindo a realidade dos/as alunos/as, e que dessem conta de conscientizar sobre a importância de tratar a diversidade, a identidade negra no

ambiente escolar, o respeito à diferença, e tomando consciência quanto a existência do racismo.

Foram desenvolvidas atividades, através de músicas, como: “A menina do cabelo Crespo”, do compositor Marcelo Serralva¹¹, que envolve a criança de forma divertida, fazendo reflexões importantes acerca do cabelo crespo. Questões como se o fato de as crianças negras de cabelos crespos gostarem ou se sentirem feias por alguém já ter falado mal da sua estética, já que, o racismo se materializa, a partir do corpo negro e suas características físicas como cabelo, cor da pele, nariz e boca, principalmente o cabelo, isso trouxe referências do convívio familiar como forma de identificação.

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e

atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho (Gomes, 2003, p. 174).

Textos como: “Histórico do cabelo moicano africano”, de Janaina Freitas, foi usado como possibilidade de apresentar como surgiram os penteados afros, e toda a história que carrega, principalmente da época da escravidão e maneiras de valorizar a cultura afro através da estética dos cabelos. Um dos momentos mais significativos foi quando apresentei o vídeo que traz ilustrações do livro: “Amor de Cabelo” de Matthew A. Cherry³³, o mesmo demonstra o empoderamento que uma menina passou a ter em relação ao seu cabelo crespo, por causa dos incentivos e cuidados do pai, que no início tinha dificuldades em arrumar o cabelo, mas, depois desenvolveu habilidades para fazer lindos penteados. E ressaltando a importância de que, “muitas mulheres sofreram rejeição aos seus cabelos crespos, vítimas de preconceitos, principalmente no início da escolarização, quando as relações se dão coletivamente e a diferença étnico-racial se torna agravante” (Mattos, 2015, p. 44).

Nesse momento, foi possível perceber que algumas crianças com cabelo crespo, se identificaram imediatamente,

³³ SERRALVA, Marcelo. (Turminha do Tio Marcelo). A menina do cabelo crespo. *Youtube*, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ao8CZH8j20Q>. Acesso em: 03 maio 2023.
BONS estudos. Amor de cabelo. *Youtube*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lifYKaQ0krI>. Acesso em: 22 maio 2023.

relatando que o cabelo da história se parecia com o seu, de forma empolgada como se nunca tivesse tido referências quanto a isso antes, momento importante para discussão em torno do cabelo crespo como forma de poder e empoderamento, que não se deve ter vergonha, mas tê-lo como algo bonito, que antes pode não ter sido valorizado, mas que, deve servir como parte da nossa ancestralidade étnica. Por isso, corroboro com Nilma Lino Gomes (2003):

Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. Esta é uma questão que merece ser trabalhada nos processos de formação de professores quando se pretende estudar a questão racial (Gomes, 2003, p. 174).

Assim, o processo do estágio supervisionado permitiu a construções reflexivas propostas pela autora. Uma outra atividade desenvolvida, foi um momento em que, com os alunos em círculo no chão, foram apresentadas fotografias de diferentes pessoas e etnias diversas para que eles/as observassem e comentassem a partir dos seguintes questionamentos: “Quais eram as características das pessoas que viram no álbum/slide? “Vocês já viram alguma dessas pessoas?” “Elas eram parecidas com você?” “Elas eram parecidas com alguém que você conhece?” “Você gosta das diferenças étnicas que existem?” “Você se sente especial por ser diferente das outras pessoas?” “Você gosta de como você é?” “Afinal, somos iguais ou diferentes?” “Podemos ser julgados por sermos diferentes? Sim? Não? Por que?”. Aconteceu aqui um ótimo momento de interação em que os alunos falaram ativamente sobre seus conhecimentos, todos queriam falar, dizendo já conhecer alguns artistas como, Taís Araújo, a cantora Iza, Carlinhos Brown, Lázaro Ramos, Barack Obama, Beyoncé, entre outros, mostraram que o cabelo se parecia com o seu, e que vendo aquilo se tornavam especiais também, através da criação desses espaços que permitem a essas crianças gostar de si mesmo, elevando sua autoestima e fortalecendo a sua identificação com a identidade negra é que a sala de aula se torna esse espaço de acolhimento e inclusão pelo qual tanto lutamos.

Diante do exposto, se traz o negro como protagonista, incentivando um novo olhar do aluno/a negro para que se reconheça quanto a cor da sua pele e cabelo crespo como fatores relacionados ao orgulho e pertencimento, ressaltando sua estética, numa nova construção de estima e respeito pela sua história e concepção enquanto sujeito. Assim como também, para que o aluno branco compreenda as particularidades dos indivíduos que são pertencentes de culturas coletivas, sendo assim, um aluno não é igual ao outro e também não é inferior por causa disso. Para Eliane Cavalleiro (2012):

Levando em consideração que é na infância onde começamos o processo de construção da nossa identidade, se durante o convívio com outras crianças, uma é excluída por causa de sua cor, essa exclusão pode causar danos profundos nesse processo de construção, pois esse indivíduo, agora excluído, pode se auto excluir em outros momentos (Cavalleiro, 2012, p. 139).

A vivência do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESB me permitiu uma visão mais aguçada do que é a sala de aula em todos os seus aspectos. Durante a realização do mesmo, surgiram muitas inseguranças, pois não estar em sala de aula não é algo simples de se realizar, demanda muito planejamento para executar as atividades, lidar com a turma e suas características que nem sempre são boas, existindo alunos com especificidades que necessitam de mais atenção, mas

também, passa um novo olhar sobre a realidade enquanto pessoas pretas dentro do ambiente escolar.

No contexto da escola em que foi realizada o estágio, se tornou possível observar que as crianças negras têm uma visão inferiorizada quanto a si mesmas, sendo a identidade negra vista como negativa, enquanto as crianças brancas revelam sentimento de superioridade, em relação ao pertencimento ao seu grupo e à sua identidade. Por isso, tratar das relações étnico-raciais na escola se faz necessário para a promoção de uma educação inclusiva e igualitária, comprometida com o desenvolvimento dos futuros cidadãos/as.

Durante o estágio pude perceber que para as crianças, assuntos como o racismo, as relações étnicas e a identidade negra, são pouco trabalhados no cotidiano escolar, visto que, quando foi apresentado o tema “diversidade”, não surgiu um interesse imediato por parte dos alunos, como se fosse algo sem importância e sem necessidade de trabalhar na escola, como se estivessem ali apenas para fazer atividades do dia a dia, e qualquer outra discussão não teria nada a ensinar para eles, mas que no final, se tornou significativo para os/as alunos/as, principalmente no sentido de despertar a autoestima da criança negra. Isso acontece porque a escola enquanto instituição ainda precisa abordar de maneira efetiva as questões raciais para os alunos, enquanto isso não acontecer não haverá a mudança de comportamento da qual a educação deve ser pioneira.

Uma educação escolar precisa ser pensada para as relações étnico-raciais e com uma educação antirracista que visa uma desconstrução de ideias e entendimentos, voltando o olhar para as especificidades, e entendê-las para que ocorra o desempenho das práticas pedagógicas em sala de aula.

Portanto, trabalhar relações étnico-raciais no período do estágio se tornou significativo e de fundamental importância na minha formação, e também me fez pensar no momento de conscientização que aconteceu por parte dos alunos, que reconhecem sua identidade negra e têm o sentimento de pertencimento enaltecido. A partir do momento que a escola tem o pensamento social antirracista aprofundado, que evidencia e fortalece isso nos seus materiais, práticas e relações interpessoais, na formação dos/as professores/as, começa a se criar uma consciência mais crítica e combativa para todos da coletividade escolar, com o intuito de construir uma infância sem preconceitos e livre de racismo. Conforme aponta Luciane Gonçalves (2012) ao realizar um estudo sobre a importância de ações que trabalhem a cultura negra no espaço escolar:

As crianças negras serão favorecidas na formação do seu processo identitário e de autoestima. Ser descendente de uma cultura rica em princípios e valores é algo que muda a visão de si mesmo. As crianças brancas poderão confrontar seus saberes culturais com os apreendidos da cultura negra, e com isso, aumentar seu repertório de alternativas

para enfrentar o mundo. Isso só poderá contribuir para construir uma nação mais criativa e produtiva (Gonçalves, 2012, p. 22).

Dito isso, enfatizo que possível no período de realização do estágio construir uma pedagogia voltada para as relações étnico-raciais, tendo em vista o reconhecimento da identidade da criança negra, a temática da diversidade, abriu um leque de caminhos para que esses sujeitos se reconheçam como importantes dentro do processo histórico-social do qual fazem parte. Isso deve ocorrer de maneira consciente, sem a intenção de impor nada para os/as alunos/as, apenas, conduzir o ensino-aprendizagem que implica no trato de uma educação humana, que revele o passado e sua história, na busca por um futuro numa perspectiva diferente, com equidade cultural, social, racial e de gênero.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

É preciso falar do avanço que tivemos para a discussão da educação e relações étnico-raciais, com a promulgação da Lei 10.639/03. Nesse contexto é importante falar também a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana que traz orientações e fundamentos importantes de como os professores e gestores podem inserir a educação étnico-

racial no contexto da escola, construindo um diálogo com a sociedade civil. Esses documentos apresentam um panorama histórico sobre a condição da criança negra na educação ao longo dos anos, e fala sobre a necessidade de uma política de reparação que favoreça a desconstrução da cor da pele como fator determinante para algo bom ou ruim (Brasil, 2004).

Logo, percebo que é possível construir uma educação antirracista que leve em consideração os fenômenos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, comprometida com o desenvolvimento do futuro cidadão, que observe a inclusão das crianças negras se deu através das lutas dos movimentos sociais, inclusive liderado por mulheres negras, tratar as relações étnico-raciais na escola se faz cada vez mais importante para ressaltar que o direito a educação nos foi negado por muito tempo, era um espaço que não caberia o negro, e que muitas crianças ainda podem se sentir não pertencentes a esse espaço.

A educação necessita de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a relação com a questão racial na escola e sala de aula, nas relações estabelecidas entre professores, pais e alunos e com isso, inserir as discussões sobre o tratamento que a escola tem dado às relações étnico-raciais. Por isso corroboro com as percepções de Eliane Cavalleiro (2001) quando pontua ações pedagógicas para uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial

na sociedade brasileira;

2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;

3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; A criança negra pode ser considerada vítima do processo de exclusão escolar, e com isso, a ausência de informação sobre a história afro-brasileira e a falta de preparo para lidar com as necessidades das mesmas, influenciam no enfraquecimento da sua autoestima.

4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;

Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros';

7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 136).

Pensar o estágio supervisionado no contexto das relações étnico-raciais se tornou necessário durante a minha vivência como estudante do curso de Pedagogia da UESB. Mesmo considerando que a temática que já tinha sido escolhida

para aquele período, que foi a diversidade, torna-se importante ressaltar que esse fato trouxe para mim a percepção da necessidade e urgência do trabalho com essas abordagens durante o período do estágio supervisionado. Por isso, reitero que a disciplina de estágio supervisionado, deveria ser sempre pensada no viés da educação étnico-racial, bem como o planejamento da disciplina na universidade, incluir temas importantes como racismo, identidade negra, infância negra, e discriminação, pois esses, têm sua importância para a tomada de consciência nessas questões que muitas vezes são pouco tratadas no espaço escolar. Cabe trazer a fala de Nilma Lino Gomes (2005)

Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites

que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (Gomes, 2005, p. 149).

Essas são questões urgentes para serem pensadas no sentido de observar que as crianças negras convivem com o racismo desde cedo, e a escola como lugar em que elas passam grande parte do tempo precisa estar comprometida com o combate a tal prática e não se silenciar, então, reconhecer esse problema e combatê-lo é papel da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que, mesmo tendo a lei que assegura e obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, pouco se avançou nesse sentido. O assunto muitas vezes, passa despercebido. Isso foi observado no estágio quando foi abordado o tema diversidade e, apesar de os alunos darem algumas opiniões, o conhecimento acerca do mesmo era bem vago.

Por isso, foi significativo trabalhar algo que está no nosso cotidiano, trazer o racismo e como ele se faz presente na realidade das crianças negras, que precisam desde sempre lidar com o mesmo. E também, pensando a criança branca que pode discriminar o colega negro na escola pelo fato de ter visto ações parecidas no seu cotidiano, algo que faz parte da sua realidade. Sendo assim, trabalhar a diversidade étnico-racial que existe no nosso país é muito relevante, e se faz necessária na escola, porque contempla a todos para tomada de posicionamento frente ao racismo e as opressões dele derivadas, por isso, o

professor deve fazer sua ação pedagógica pensando no indivíduo, enquanto futuros cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a questão que norteou esse trabalho, concluo que o estágio supervisionado colaborou para que fossem trabalhadas atividades que proporcionassem a visão da criança negra como sujeito de direitos, desenvolvendo ações que promovessem sua autoestima, o fortalecimento do protagonismo e da identidade negra, através de vídeos, imagens, leituras e rodas de conversa. Outra colaboração fundamental, do estágio supervisionado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB trouxe, foi a possibilidade de colaborar na construção da identidade negra em uma escola municipal de Jequié, através de atividades pedagogicamente situadas dentro da temática das relações étnico-raciais, cooperando para que as crianças brancas desenvolvam o respeito às diferenças étnicas, raciais e culturais, e, se afastem cada vez mais de ter práticas discriminatórias e racistas.

Após as análises, posso concluir que estágio supervisionado da UESB colaborou na construção da identidade negra na educação infantil, pois a partir dessa experiência, foi possível trazer essa temática para sala de aula, a qual surtiu um efeito surpreendente, porque tocou os/as alunos/as quanto a

necessidade de respeitar a diversidade, e no contexto do trabalho com a lei 10.639/2003, levou as crianças negras a construírem sua identidade como algo positivo, além de proporcionar a reflexão sobre a temática com as crianças brancas.

Assim, percebo a importância da temática envolvendo as relações étnico-raciais e identidade negra na escola, e reitero a sugestão de que essas discussões possam estar sendo inseridas nas atividades pedagógicas e orientativas da disciplina de estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESB, visto que, temos a lei que assegura o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar, o que significa que as lutas antirracistas no Brasil são os pontos de partida para renovação da qualidade social da educação brasileira, desde a formação de professores/as.

Uma educação antirracista parte da necessidade de discutir as relações raciais, fazendo a conexão do Brasil com o continente africano, evidenciando a lei 10.639/03 e tratando do racismo, que é uma ideologia que estrutura as relações de poder entre grupos negros e brancos, por isso, não devemos negar a existência do mesmo na escola, e buscar trazer nas práticas cotidianas, possibilidades de combatê-lo.

Diante do que foi dito, estágio supervisionado é uma forma de fazer a educação para as relações étnico-raciais acontecer, porque proporciona a oportunidade de introduzir ou

reforçar a temática no cotidiano dos/as alunos/as, através de atividades que estimulem o pensamento crítico, é momento também de ouvir os/as alunos/as e ter discussões importantes. A Educação antirracista visa combater o racismo no chão da escola, com práticas de inclusão do aluno negro como ser pertencente daquele lugar, com a consciência da sua identidade negra reconhecida, isso aconteceu no período do estágio porque os alunos e alunas se identificaram com seus cabelos crespos e a cor da pele, elementos fundamentais no processo de positivação da identidade negra na infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes *In*: BENTO, M. A. (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

CAVALLEIRO, E. dos S. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, E. B.; ABRAMOWICZ, A. O racismo na infância e a infância do racismo: vida e rastros de uma criança negra. **Pro-Posições**, v. 33, p.1-20, 2022.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, L. R. D. Cultura, educação e lei 10.639/03:

discussões, tendências e desafios. **Revista Horizontes**, v. 30, n. 1, p. 17-23, 2012.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil uma Breve Discussão. *In:* **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 / SECAD: Brasília: 2005. P. 39-61.**

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil uma Breve Discussão. *In:* **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 / SECAD: Brasília: 2005.**

LOPES, D. A.; NASCIMENTO, D. L. Formação de professores e colonialidade: livro “O cabelo de Lelê”. **Interritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, Brasil, v. 17. p. 68-86, 2021.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. *In:* MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MATTOS, I. G. de. A Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. **Pontos de Interrogação**. v. 5, n. 2, jul./dez. p. 33-57, 2015.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 9. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:
biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

OLIVEIRA, D. de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

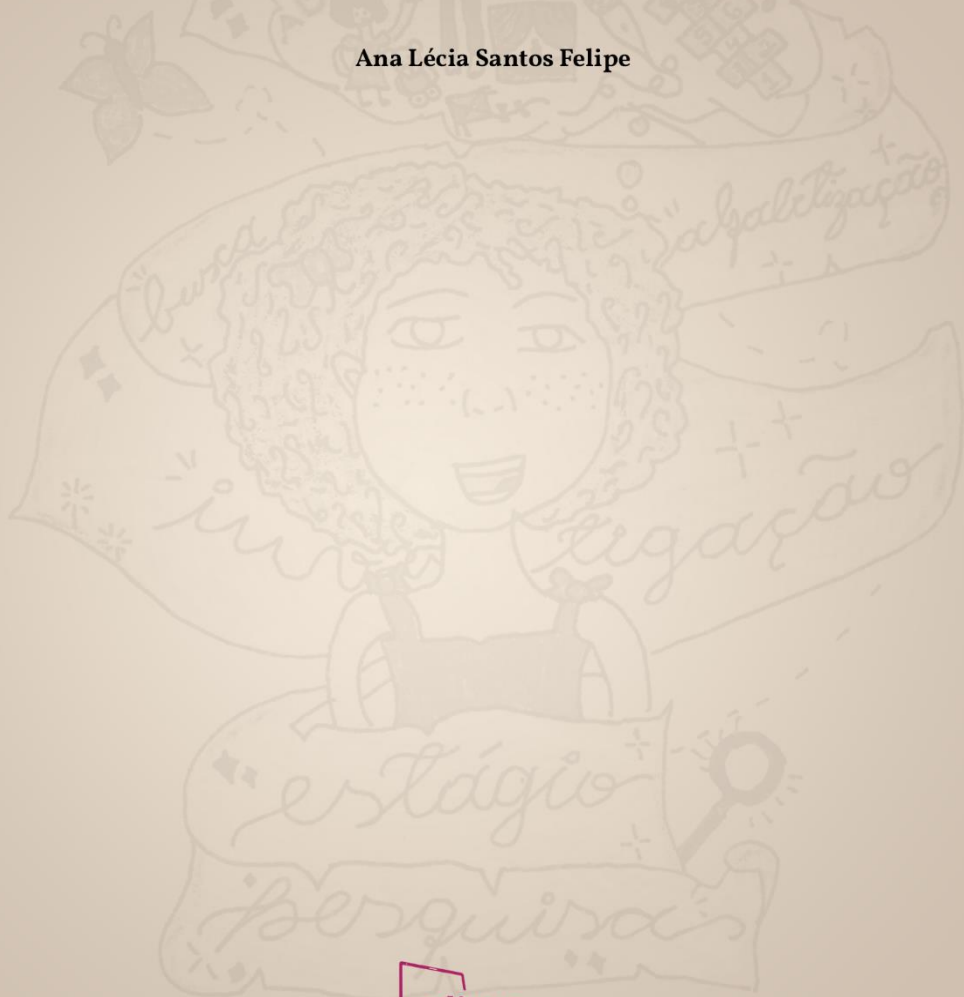
ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/ Eliane Cavalleiro (Org.)**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTIAGO, V. **Infância negra: uma (re)construção necessária**. Portal Geledés Instituto da Mulher Negra, 2022.

Capítulo 9



Ana Lécia Santos Felipe



CAPÍTULO 09 – TEATRO DAS OPRIMIDAS: ENCENADORAS DE SUAS LUTAS E PESQUISADORAS DE SUA ANCESTRALIDADE

Ana Lécia Santos Felipe³⁴

INTRODUÇÃO

Começo por contar histórias. Primeiro, a minha própria história. Chamo-me Ana Lécia, nome artístico Léssya Felipe, tenho 24 anos, sou itaquarense, filha única de Analice e uma entre quatro os(as) filhos(as) de José Raimundo, meu pai. Fui criada pelo meu avô Pompílio, conhecido como Nengo e minha avó materna dona Delice, em um povoado chamado Vila Castelo Branco, vulgo Agência do Pau D’arco. Considero-me uma multi-artista desde criança, sempre fui apaixonada por Dança, Teatro e Música. Lembro que eu participava de todas as apresentações da escola, sempre criativa, transformava tudo o que via em textos, poesias, encenações, músicas e coreografias. Porém, minha infância me deixou marcas e dores profundas. Durante essa fase, comecei a receber diversas cobranças da sociedade racista³⁵

³⁴ Graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – *Campus de Jequié*. E-mail: annalessya1818@gmail.com.

³⁵ Racismo é um pensamento, uma ideologia que justifica a organização desigual da sociedade ao afirmar que grupos raciais ou étnicos são inferiores ou superiores, em vez de considerá-los simplesmente diferentes (Brasil, 2011, p. 58).

em que vivemos, o que me levou a odiar minha aparência. Assim como muitas crianças negras, fui obrigada a passar pelo processo de embranquecimento que começou pelo meu cabelo. De tanto eu ouvir que meu cabelo era feio, comecei a cobri-lo com uma toalha de banho, a qual dizia ser o meu cabelo liso e comprido. Com nove anos de idade passei a desejar procedimentos estéticos para modificar partes do meu corpo e implorava para minha avó comprar maquiagens para clarear a minha pele.

Eu não sabia o porquê de tudo aquilo estar acontecendo. As cobranças sobre minha aparência me deixavam com a autoestima baixa e me fazia negar e enterrar a minha verdadeira identidade. A toalha não era mais a solução, comecei então, ainda criança, a ter meus cabelos alisados por um ferro de passar. Esse procedimento doía muito, mas os olhares e as críticas doíam mais, eu queria sentir-me livre e aceita. Insatisfeita com o processo, com meus catorzes anos fiz meu primeiro procedimento químico para alisar, a cada três meses passava aquele produto no meu cabelo. O cheiro era tão forte que todas as vezes, após a aplicação, eu sentia fortes dores de cabeça. Fiquei tão dependente que passei a reduzir o período recomendado, queria meu cabelo cada vez mais liso e com menos volume. Foi quando ele começou a cair, estava fraco de tanto produto químico. Entrei em desespero. Sem saber o que

fazer, comecei a cuidar e parei de passar os produtos, porém continuei com a chapinha.

Seguindo a contação de história, vamos à segunda: a de Aimó³⁶. Em 2018, com meus 19 anos de idade, ingressei no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Cheguei com a minha concepção de vida totalmente embranquecida. A academia, o contato com a diversidade, com mulheres pretas e com as relações étnico-raciais³⁷ foi um novo mundo para mim. Isto me trouxe diversas coisas boas e somatórias, tanto para minha vida profissional, quanto pessoal.

Neste novo universo, matriculei-me na disciplina optativa, Dança Afro, mediada pela professora Vânia Oliveira que me convidou para participar do Grupo de Estudos e Danças Negras-Referenciadas (GEDAN). A docente tem suas investigações voltadas para as danças afro-brasileiras com aprofundamento nas pesquisas sobre a identidade negra. Nas aulas fazíamos práticas de dança, expressávamos corporalmente os estudos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras e os saberes do nosso povo, nossa cultura³⁸. Foi uma

³⁶ Aimó significa: a menina que ninguém sabe quem é.

³⁷ As relações étnico-raciais são entendidas como fatores formadores e (re)criadores de identidades, assim como fatores de transmissão de valores e troca de saberes que possibilitam a afirmação, expressão e resistência nos espaços sociais (GOMES, 2001).

³⁸ O uso do pronome “nós” significa neste trabalho uma abertura para contemplar sujeitas/os ocupantes de grupos dos quais me sinto pertencente, como as/os artistas, as/os artistas, as mulheres, as pretas, as negras, além de

experiência incrível e despertou em mim o desejo de buscar mais sobre conhecimentos sobre os meus e as minhas iguais, saber mais sobre mim mesma. Como resultado da disciplina, dia 30 de setembro de 2019, apresentamos o espetáculo *Aimó*³⁹ (figura 1) no evento chamado Conferência: políticas de promoção da igualdade racial na Universidade Federal da Bahia.

Figura 1 – Viagem para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) feita com o grupo GEDAN para apresentação de *Aimó*



Fonte: Jomir Gomes (2019).

ampliar a expansão e contemplação para todas aquelas/es que criam movimentos para políticas de vida.

³⁹ O espetáculo, adaptação do livro *Aimó* de Reginaldo Prandi (2017) e dirigido pela Vânia Oliveira, teve sua estreia no dia 26 de Abril de 2018, com a turma do 4º Semestre de Licenciatura em Dança nos Seminários de Criação do Programa de Extensão Engenho de Composição da UESB, realizado no dia no Auditório Waly Salomão (Jequié-BA). Minha participação se deu na remontagem que aconteceu em 2019. A gravação da estreia está disponível no link: <https://youtu.be/SENhYBCgca4>.

O espetáculo foi remontado. Algumas pessoas que estavam no processo anterior, na primeira exibição em 2018, participaram novamente. Eu não atuei na primeira, mas sim na segunda versão. Por tratar de uma remontagem, antes de aprendermos as marcações, falamos do espetáculo e de outras coisas para situar os participantes. Vânia preparou o nosso corpo-voz para o processo, nos apresentou referências, vídeos e estudo sobre os Orixás, seus significados, trazendo para o corpo movimentos que os simbolizavam, uma bagagem de conhecimento ancestral.

Essa foi a minha primeira viagem até a UFBA, e a primeira apresentação feita fora da cidade de Jequié. Além da apresentação, esse evento fez com que eu conhecesse diversas referências pretas, uma delas foi a escritora e feminista brasileira Lélia Gonzales. Assisti um documentário sobre ela no cinema da universidade. Durante o vídeo, fiquei emocionada e comovida pela fala da escritora, seu posicionamento, empoderamento enquanto mulher preta⁴⁰. Refletir sobre as situações de racismo que sofri e sofria e como eu normalizava estas situações, achando inclusive que o erro estava em mim. A forma com que Gonzales pontua a importância do nosso conhecimento ancestral me fez sair do evento com uma sede de

⁴⁰ Para aprofundar os estudos sobre Lélia Gonzales, sugiro a leitura de *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, publicado em 1983, Por Um Feminismo Afrolatinoamericano, de 1988 e *Mulher Negra*, publicado em 2008. Sobre empoderamento, fazer a leitura do livro de Joice Berth (2019), chamado *Empoderamento*.

conhecimento voltado para o mundo da negritude feminina, desejando me debruçar sobre a temática e trazer minha vivência para dentro da pesquisa. Foi assim que comecei a desconstruir e reconstruir minha concepção sobre mim.

Terceira história: a de Bárbara Santos. Foi marcante na graduação as experiências vivenciadas na disciplina Estética do Oprimido que, na UESB, está na grade do curso de artes como disciplina obrigatória, o que considero de grande importância. Vale dizer que isso não se repete em todas as universidades. A disciplina é ministrada pelo professor Hayaldo Copque, coordenador do Laboratório de Estudos em Dramaturgia e Sociedade. Na disciplina conheci e trabalhei com o método de Augusto Boal (1931-2009), o Teatro do Oprimido (TO), cujas técnicas⁴¹ foram sistematizadas pelo autor a partir do ano de 1970.

Augusto Boal foi um dos maiores teatrólogos contemporâneos. Sua atuação no Teatro de Arena, desde a segunda metade da década de 1950, revolucionou os palcos brasileiros, inovando na encenação e trazendo temas que até hoje nos tocam. Segundo Augusto Boal (1983), todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas.

⁴¹ Teatro Jornal, Arco-íris do Desejo, Teatro Fórum, Teatro Invisível, Teatro Legislativo, Teatro Imagem e Ações Diretas.

Os/as que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro– e esta é uma atitude política. O teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso é necessário lutar por ele. Por isso as classes dominantes tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo modificam o próprio conceito do que seja “teatro”. Mas o Teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar (Boal, 1983, p. 13).

Enquanto eu vivenciava essas experiências novas, algo ainda me incomodava, eu sentia a falta de aprofundamento, de falar sobre as opressões contra nós mulheres, e mais, opressões sofridas por mulheres negras. Também me era estranho a palavra “oprimido”, no masculino. Segundo a pesquisadora Dodi Tavares Borges Leal (2019), o teatro, nas hierarquias, na história e em seu pensamento, sempre foi predominantemente masculino e cisgênero⁴². Desta forma, o TO não está alheio a este processo. A necessidade de afirmar o feminino na área provocou a autora a formular, na sua tese de doutorado, o termo *teatra* e também a expressão Teatra da Oprimida.

A partir dessas inquietações, comecei a me debruçar sobre os livros, teses e desenvolver o que hoje chamo de pesquisa preta. Vale ressaltar que criei a expressão Teatro das Oprimidas Pretas, de maneira intuitiva, a partir dos estudos

⁴² Pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer.

sobre o TO, antes mesmo de eu conhecer a citada Teatra das Oprimidas (Leal, 2019) e o Teatro das Oprimidas, bem como o Laboratório Anastácia criado por Bárbara Santos.

Bárbara Santos, socióloga e mulher preta, atuou durante 15 anos como professora na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e trabalhou por duas décadas com Augusto Boal como coordenadora do Centro de Teatro do Oprimido (CTO). Ela é uma das idealizadoras e principal difusora do Teatro das Oprimidas e criou uma rede internacional de coletivos protagonizados por mulheres, em 2009, intitulada Madalenas de Teatro das Oprimidas que depois se assumiu Anastácia⁴³. Esta rede surgiu da necessidade de implantar pautas feministas que abordassem opressões vividas por pessoas socializadas como mulheres, discutindo as questões interseccionais de raça e gênero⁴⁴, em diferentes âmbitos.

Barbara Santos (2019, p. 60-61) aponta que as mulheres negras, apesar de constituírem a maioria entre as oprimidas, foram sempre minoria nos seus laboratórios, seminários e encontros. Nos laboratórios que ministrou, segundo a autora, trabalhou com grupos predominantemente composto por mulheres brancas. Em 2015, ela assumiu o compromisso de

⁴³ Anastácia é a princesa de origem bantu que foi escravizada no Brasil e se tornou símbolo de resistência, ela inspirou a iniciativa de laboratórios teatrais sobre racismo (Santos, 2019, p. 60).

⁴⁴ Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser mulher ou homem na vida social na maioria da sociedade as relações de gênero são desiguais (Brasil, 2011, p. 17).

tentar todas as possibilidades para garantir a presença de mulheres negras e indígenas, trabalhadoras assalariadas e precárias. Passou a estar atenta também às questões étnico-raciais e de classe. Foi assim que surgiu o laboratório Anastácia.

Madalena abriu a porta para Anastácia. Não podia ser mais Madalena sem falar de racismo, sem tocar nas nossas diferenças, sem falar de nossas especificidades, sem levar em conta nossa diversidade. Minha identidade começava a se transformar de Madalena para Anastácia, na tentativa de compreender qual seria o meu lugar no mundo (...) não podemos combater o sexismo, o machismo sem sermos antiracistas (Santos, 2019, p. 68).

No meu caso, o TO abriu as portas para o Teatro das Oprimidas Pretas – metodologia criada por mim. Logo em seguida, abriu as portas para o Teatro das Oprimidas e para Anastácias. Portas sendo abertas, histórias sendo criadas e (re)contadas. A história e as pesquisas de Barbara Santos são hoje minha fonte de inspiração. Além disto, no decorrer das pesquisas e nos diálogos do cotidiano, conheci o feminismo negro que me inseriu por inteira na luta, dentro das pautas, mudando assim minha forma de pensar, fortalecendo o processo de construção da minha concepção preta.

Para a pesquisadora, escritora, filósofa e professora Djamilia Ribeiro (2018), o feminismo negro não é uma luta

identitária, mas sim, um projeto democrático. Ao estudar autores e autoras que havia lhe ajudado a recuperar o orgulho das suas raízes, ela reconfigurou o mundo. A partir dessas perspectivas, ela finalmente se sentiu confortável nele. Tal feito foi um divisor de águas na vida dela e também na minha.

Parafraseando Ribeiro (2018, p. 21), “só então compreendi o porquê de muitas vezes eu não me identificar com um feminismo dito universal: porque as especificidades das mulheres negras não eram consideradas”. Também foi o feminismo negro que me ensinou a reconhecer diferentes saberes, a refutar uma epistemologia mestre que pretende dar conta de todas as outras. O saber da minha avó e da minha mãe, que vocês leitores e leitoras vão conhecer neste artigo, é um saber como qualquer outro.

As encruzilhadas feitas nestes meus vinte três anos de existência, o processo do autoconhecimento enquanto mulher preta e os estudos sobre o feminismo negro foram a base para compor esta pesquisa e, assim, trabalhar com minhas iguais. Acredito que o Teatro é o meu lugar de fala⁴⁵, é o nosso lugar de fala, enquanto artistas pretas e encenadoras⁴⁶ das nossas próprias histórias.

⁴⁵ RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* São Paulo: Pólen, 2019.

⁴⁶ Chamar as participantes da oficina de encenadoras significa dizer que elas não são apenas as atrizes da cena, mas criadoras, encenadoras de suas próprias histórias.

Seguimos para a quarta: as histórias das pretas Adeline Santos, Analice Santos, Gabriela Alves, Viviane Osório e Léssya Felipe. O processo criativo do Estágio Supervisionado I com encenação: prática de montagem foi vivenciado por mim no ensino remoto emergencial em 2021, em função da pandemia do coronavírus e o isolamento social, medida tomada para evitar o contágio e o aumento do número de mortes. O ensino remoto me gerou grandes preocupações. Desconfigurou e dificultou a realização das atividades em diversas áreas.

Eu não conseguia projetar a realização do estágio, pois esperava fazê-lo presencialmente, o que era impossível naquele momento. A disciplina foi ministrada pela minha orientadora, Ana Carolina Fialho de Abreu e nos primeiros encontros ela fez um diagnóstico para conhecer as minhas experiências e os meus desejos para trabalhar dentro do processo criativo de montagem cênica. Senti um grande medo em pensar que tudo aconteceria online, pois, para mim, o Teatro é a arte do encontro, da presença e tudo sofreria uma grande mudança.

A professora por sua vez, começou a fazer pesquisas, a realizar cursos online com diversos grupos de Teatro e a criar com o seu próprio coletivo, bem como planejar aulas com a temática e assuntos que colaboraram com a minha montagem. Conheci, naquele momento, várias possibilidades de trabalhar no ensino remoto, aprendi propostas de atividades que eu mesma vivenciei nas aulas antes mesmo de realizar nos ensaios.

A partir daí comecei a me encorajar e a alinhar todas as minhas ideias para colocá-las em prática.

ENCONTRO DAS PRETAS

Durante o planejamento da oficina, *O Teatro das Oprimidas Pretas*, eu tinha o desejo de trabalhar com as minhas referências pretas. O estágio me proporcionou realizar esta vontade. O processo foi construído por cinco mulheres. A primeira a ser convidada para fazer parte do processo foi a minha mãe Analice Santos (ver figura 2). Ela tem 49 anos e é itaquarense, mulher que luta todos os dias contra a doença de artrite reumatoide que causou nela uma limitação para realizar diversas atividades. Mãe, analfabeta que desistiu dos seus sonhos por causa do preconceito racial, teve seu primeiro contato com o Teatro assistindo uma peça na qual fiz parte em 2019, chamada *Noiva Cadáver*⁴⁷. Ela ficou encantada e feliz ao receber o convite para participar da oficina.

⁴⁷ Espetáculo criado a partir da adaptação do filme, "Noiva Cadáver", dirigido pela professora Maria de Souza, em 2019. Foi apresentado no Auditório Wally Salomão da UESB e está disponível no link: https://youtu.be/BtLS0I_gW3I.

Figura 2 – Analice, primeira encenadora na oficina



Fonte: Ana Lécia (2021).

A segunda a ser convidada foi a egressa do curso de Licenciatura em Teatro da UESB, Viviane Osório (figura 3). Paulistana, 23 anos, fotógrafa e artista. A primeira pessoa com a qual conversei quando cheguei à Universidade. Com o convívio e as conversas, nossas histórias se entrelaçaram e me transmitiram forças para continuar na luta diária minha e das minhas iguais.

Figura 3 – Viviane, segunda encenadora na oficina



Fonte: Viviane Osório (2022).

A outra participante foi Gabriela Alves (figura 4), jequeense, 24 anos, discente do curso de Licenciatura em Dança pela UESB, técnica em saúde bucal, dançarina, artista e pesquisadora. A conheci no curso e trouxe para a vida. Uma irmã de luta com quem compartilho diversos saberes e vivências.

Figura 4 – Gabriela, terceira encenadora na oficina



Fonte: Gabriela Alves (2022).

A quarta participante, Adelize Santos (figura 5). Minha avó, 71 anos, itaquarense, lavradora, artesã, uma mulher que carrega uma força indestrutível, que esteve comigo antes de eu vir para o mundo. Quando fiz o convite para ela, de início foi recusado. Ela recusou por sentir muita vergonha, principalmente por ser algo vinculado à área acadêmica. Nesse momento, senti o impacto de como os saberes populares são distanciando do acadêmico.

Figura 5 – Adelice, quarta encenadora na oficina



Fonte: Acervo Pessoal Adelice (2007).

A quinta participante eu, Léssya, que na infância era chamada por todos de Lécinha, hoje só minha avó, Delice, me chama assim. Por falar nela, lembro que durante a minha infância fazia de tudo para que eu aprendesse coisas novas. Por volta dos meus oito anos de idade, ela entrou no curso de bordado para aprender a técnica chamada vagonite. Ela fazia questão de me levar em todas as aulas para que eu pudesse aprender também. Eu tinha uma bolsa com linhas e panos para bordar que ela comprou. Com isso, aprendi fazer vagonite e tempos depois estava trabalhando ao lado dela, fazendo toalhas de mesa, panos de pratos, entre diversas encomendas para vendas.

Figura 6 – Eu, quinta encenadora na oficina



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

Eu estava agraciada por iniciar um processo no qual iria trabalhar com a minha avó, com minha ancestralidade e provocar, propiciar às minhas irmãs de luta, uma pesquisa, um projeto criativo sobre a sua ancestralidade. Um convite a se desconstruir, a diminuir a distância que há entre os diversos saberes. Tratou-se de entrelaçar, conhecer e se fazer conhecer. Compartilhar e criar outras histórias.

Segundo a escritora nigeriana Ngozi Adichie (2019), as histórias importam. Muitas histórias importam. Elas foram

usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar a dignidade despedaçada.

Adichie (2019, p. 33) finaliza o seu livro, *O Perigo De Uma História Única*, afirmando que “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso”. Também, aprendi com Chimamanda que todas as minhas histórias me fazem quem eu sou, por isso conheça a quinta participante, eu.

Após o convite, no dia 12 de março de 2021 criei um grupo no whatsapp com as participantes Gabriela e Viviane. Por lá, combinamos que os nossos encontros aconteceriam via Google Meet, todas às quintas-feiras, às 14 horas. Como estava na casa da minha avó, Adelize, com minha mãe, Analice, pela falta de disponibilidade delas, resolvi seguir o que estava no plano com Gabriela e Viviane.

PROCESSO CRIATIVO

O primeiro encontro com as participantes aconteceu no dia 25 de março de 2021. Foi o momento em que a proposta de oficina foi apresentada, bem como os materiais didáticos que iríamos nos debruçar durante o processo. A ideia foi a seguinte:

a partir da oficina, durante a oficina, criaríamos uma cena gravada por nós mesmas, em nossas próprias casas.

Compartilhei com as participantes o livro Lugar de Fala, de Ribeiro (2015); o livro Empoderamento, de Berth (2015) e dois livros de Boal, Teatro do Oprimido de 1992 e Jogos para Atores e não Atores (2007). Nesse encontro pedi para que elas se apresentassem e falassem as suas expectativas para a oficina. Pedi que trouxessem para o próximo encontro um objeto-afeto, um objeto que representasse algo para elas, no âmbito afetivo. Assim, começamos a primeira etapa da oficina: pesquisas sobre a nossa ancestralidade.

O segundo encontro, Afetividade e história dos objetos, aconteceu dia 08 de abril de 2021. Comecei essa aula com a leitura de um trecho do livro de Berth (2015, p. 36):

O empoderamento refere-se a princípios como a capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem estar ou seu direito de participar da tomada de decisões que lhes diz respeito.

Mesmo que as participantes Adelize e Analice não se autodeclarassem integrantes do feminismo negro, acredito que esse processo foi importante para que elas percebessem que elas podem ser encenadoras de suas próprias histórias, tomando as decisões que lhes interessa e não as que a sociedade as impõe. Indiretamente elas estavam discutindo pautas do movimento,

como o empoderamento. A leitura da citação de Berth foi a mola propulsora para que, de certa maneira, elas refletissem sobre o seu próprio bem estar e sobre as tomadas de decisões.

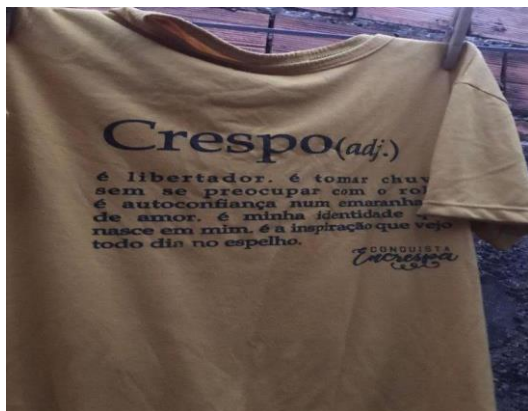
Nesse encontro, as encenadoras Viviane e Gabriela apresentaram os objetos escolhidos por elas. Gabriela levou um brinco no formato de uma mulher com cabelo Black. Ele foi um brinde que recebeu no seu primeiro Encontro das Pretas, crespas e cacheada⁴⁸. Ela relatou que este acessório faz com que ela lembre da sua mãe (*in memoriam*). O brinco, segundo Gabriela, a representa e a acompanhou em muitos lugares.

A participante Viviane, por sua vez, apresentou dois objetos, uma blusa com a definição de *crespo*⁴⁹ (figura 6), presente de sua irmã Liliane, e um pente garfo também usado pela irmã. Ao apresentar o objeto, Viviane relatou a importância deles tanto para ela, quanto para a irmã. Objetos-resistência pela representação e força transmitida por eles e pela dona do objeto que a ajudou, incentivando-a no seu processo de transição capilar.

⁴⁸ Encontro das pretas, crespas e cacheadas que acontecia anualmente na cidade de Jequié/BA. Era o encontro de mulheres pretas que contavam relatos sobre o processo de transição capilar e o preconceito enfrentado durante esse processo. O evento era patrocinado por algumas lojas da cidade e sempre acontecia sorteios de brindes para as participantes.

⁴⁹ Transcrição da camiseta: Crespo (adj). é libertador, é tomar chuva sem se preocupar com o rolê. é autoconfiança no emaranhado de amor, é minha identidade que nasce em mim, é a inspiração que vejo todo dia no espelho. Conquista encrespa.

Figura 7 – Objeto escolhido pela participante Viviane, presente da sua irmã Liliane



Fonte: Viviane Osório (2022).

O pensar em trabalhar com os objetos das referências, que traziam uma memória afetiva para as participantes, veio da inspiração do jogo que a professora Ana Carolina mediu em uma de suas aulas. Trata-se de um jogo criado por um dos integrantes do grupo peruano Yuyachkani⁵⁰, Augusto Casafranca. O jogo faz parte de uma oficina de teatro online mediada pelo ator e realizada pela professora. A oficina de Casafranca se chama Pukllay: teatralidades andinas, memoria y subversión, atualmente, está sendo ofertada no formato presencial.

⁵⁰ Grupo cultural peruano, fundado em 1971. Yuyachkani batalha por memórias escondidas, pensam e colocam em prática através do Teatro a possibilidade de ampliar a visibilidade de culturas originárias dos homens e mulheres dos Andes, amazônicos e afrodescendentes, que desde o Peru-Colônia são ameaçadas pelas políticas de branqueamento.

No jogo original, os (as) participantes escolhiam um objeto em sua casa que trazia uma memória afetiva, depois, as pessoas deveriam observá-lo, sentir a textura, o cheiro, as fibras (se fossem roupas) e pensar sobre as lembranças que esse objeto trazia. Na sequência, se iniciava uma rodada de apresentações, de compartilhamento das histórias desse objeto, relevando-o e relatando as sensações ao compartilhar essas memórias. Para finalizar, era chegada a hora da subversão, inventar uma nova história fictícia para o objeto: dessacralizar o sagrado, tornando-o mais sacro. Um jogo que convida os(as) participantes a treinarem a escuta ao outro e ao coletivo, a des-privatizarem suas memórias íntimas e, por fim, inserirem-se, através do jogo, em narrativas contra-hegemônicas sobre o mundo.

Adaptando o jogo de Casafranca, o dividi em quatro momentos. No primeiro, solicitei que as participantes observassem os objetos, sentissem a textura, a forma, o cheiro, enquanto a música *Um Corpo no Mundo*, de Luedji Luna (2017), era reproduzida. No segundo momento, com a mesma música, pedi que elas investigassem os objetos, realizando um contato ativo entre seus corpos e os objetos escolhidos. A ideia era abrir espaço para fazer o estudo da ancestralidade através do contato-afeto com o objeto e com a memória. O que esse objeto revelava? Qual história ele tinha? Quais novas histórias esse objeto poderia criar com o meu corpo em movimento?

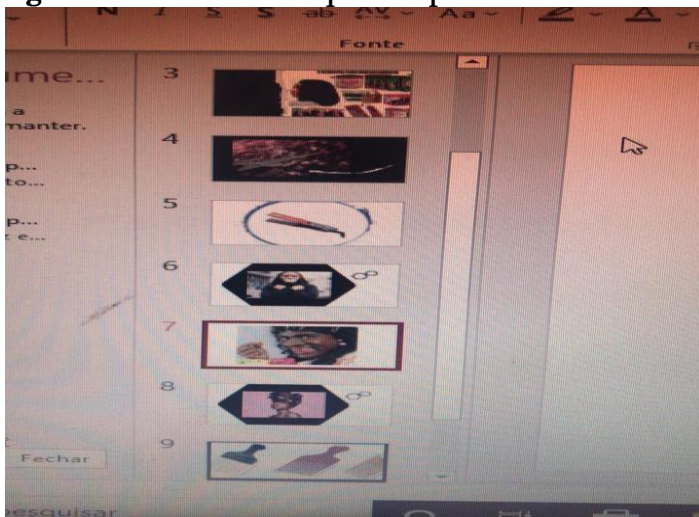
No terceiro momento, foi realizada uma seleção e repetição de três desses movimentos. Cada uma apresentou sua sequência no seu tempo, para que a outra pudesse observar. Para finalizar, pedi que elas saíssem da sala virtual e no mesmo espaço que estavam nas suas casas, posicionassem suas câmeras e gravassem (se possível que colocassem a música) elas mesmas, variando a partitura corporal, fazendo-a rápida, lenta, etc. E pedi que ao finalizar, elas enviassem o vídeo gravado⁵¹ para o grupo.

No terceiro encontro, trabalhei com as participantes as leituras de diversas imagens que aparecem logo a seguir (figura 7). Trata-se de imagens de objetos que fizeram parte da omissão de minhas/nossas raízes negras. Objetos que reforçam os estereótipos e o preconceito racial. A cada imagem apresentada abríamos um diálogo. A primeira imagem apresentada foi de potes de alisantes com o título: alisante para cabelos crespos. A segunda, de uma tesoura sob um cabelo cacheado. A terceira, de uma chapinha usada para alisar os cabelos. A quarta, de uma mulher negra com uma fita adesiva tampando a sua boca. A quinta, a personagem Adelaide, de um programa de TV aonde a chamada era "a mendiga do metrô". A sexta, uma mulher negra com turbante. A sétima imagem, pentes garfos e, para finalizar,

⁵¹ Link do vídeo gravado pela participante Gabriela, durante o jogo mediado no encontro do dia 08 de abril de 2022: <https://youtu.be/2U3d8Qeexwc>.

a oitava imagem, Viola Davis⁵² recebendo o Oscar como melhor atriz, em 2021.

Figura 8 – Print do slide que foi apresentado na oficina



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Durante a exibição das imagens, fomos comentando cada uma delas. As encenadoras relataram momentos de opressão e de resistência vividos nas suas vidas. Elas falaram de suas dores e de superação. Foi um momento muito emocionante, pois mesmo sendo próximas e estudando juntas, nunca tivemos este momento de compartilhar estas histórias. A oficina

⁵² Viola Davis é atriz e produtora norte-americana. Considerada como uma das maiores e mais versáteis atrizes das artes cênicas. Em 2017 ganhou o Oscar de Melhor Atriz Coadjuvante por seu desempenho em *Fences*.

possibilitou um momento seguro para contarmos nossos relatos. Havia muitas semelhanças em nossas experiências.

Logo após o encontro, enviei o slide para Gabriela e Viviane e pedi para que elas realizassem esta atividade com as suas referências pretas, as donas dos objetos que elas tinham escolhido no início do processo. Neste caso, Viviane com sua irmã Liliane, e Gabriela – como sua referência não se encontra mais entre nós (mãe) – preferiu repetir o exercício com ela mesma e refletir sobre sua própria percepção, provocadas pelas imagens. Abaixo está um texto produzido por Gabriela Alves, no dia 04 de maio de 2022, a partir dessa atividade de leitura das imagens:

A primeira impressão é aquela que fica, o olhar no cabelo, a roupa, os acessórios [...] define quem é você, sua personalidade, diversidade, traços e origens diferentes que contam sua história. Uma história que carrega uma trajetória de riquezas, que passa por gerações que são levadas ao longo do caminho, deixando marcas, vivências e com a certeza que o caminho foi mais uma vez trilhado. Sou forte ao olhar, sou forte ao pronunciar, sou forte ao dizer que tenho um legado que estabeleci e estabeleço. Onde eu vivo, onde eu passo e o que quero. São esses os ensinamentos que hoje me fazem favorecer, meu cabelo armado do jeito que eu quero. Seja ele trançado, molhado, com meu turbante, consigo dizer que até aqui precisei me encontrar, mas não a sair na rua. Mas procurei me ver no espelho e perceber que meu corpo iria dizer por si só. Sou Gabriela,

não é só Gabriela! Não é por ter esse nome, mas por me reconhecer. Gabriela que carrega com ela tudo aquilo que seu corpo pode expressar. As memórias, as memórias, os meus ancestrais, os meus ancestrais é o meu legado que marco, entrego.

Viviane escreveu um texto dramático a partir da mesma atividade, compartilhado comigo no dia 09 de maio de 2021.

Liliane: Mamãe, conta uma história para mim.

Vó: Venha cá filha que vou te contar uma história de uma princesinha muito linda parecida com você. *Pausa.* Era uma vez uma princesa dos cabelos cacheados chamada Lidiane, ela teve uma adolescência baseada em dor. Tudo começou quando ela viu um produto que prometia baixar os volumes dos seus cabelos. As embalagens eram o que mais chamava atenção da princesa, de um lado a menina com os cabelos crespos, do outro lado a mesma menina com os cabelos alisados. *Pausa.* ela desejou ter o mesmo resultado.

Liliane: Mas mamãe, como ela queria ter o mesmo resultado, se ela tinha o cabelo tão lindo?

Vó: Porque ela queria se livrar das ofensas do dia a dia. Mas o rótulo da embalagem não avisava que ela ficaria escrava do alisamento. Eram minutos de tortura sentada na cadeira esperando o produto agir. Muitas vezes causava ferimentos na cabeça.

Mãe: Ela achou que só o produto não seria eficaz, ela fez o uso também da prancha. Assim ela viveu por anos e anos, até que um dia falou: eu não aguento mais.

Liliane: Mamãe, o que aconteceu com a princesinha?

Mãe: Nesses anos ela conheceu outras princesinhas negras, que foram incentivando Lidiane a assumir seus cachos e tirar toda aquela química através do corte. Certo dia Lidiane fez isso e foi um processo libertador.

Vó: Assim assumindo suas raízes. Mãe: Sua história.

Vó: Sua identidade.

A partir desse encontro, com Gabriela e Viviane, iniciei os encontros com as encenadoras Adelice e Analice, minha mãe e minha avó. No início, comecei apresentando o slide com as imagens e juntas conversamos sobre o que elas representavam, sobre as diversas formas de opressão. Analice relatou que desistiu da escola pelo fato de não ser aceita, por ser negra. Ela não aguentava mais as críticas, as ofensas e acabou desistindo dos seus sonhos. Adelice também não concluiu seus estudos, durante nossa conversa ela disse: “não tive escolha, precisei sair da escola, porque no meu tempo precisava trabalhar na roça e no lar para cuidar dos meus filhos”.

Neste momento de escrita, de reflexão sobre as experiências vivenciadas em diálogo com minhas referências bibliográficas, lembrei-me de um momento do livro *Teatro das Oprimidas*, em que Bárbara Santos (2019) fala sobre as estatísticas, aonde as mulheres negras são as que trabalham mais horas e as que estudam menos tempo. São elas que têm jornadas duplas, triplas, quádruplas de trabalho e, apesar disso, são as que ganham menos, as que têm menos oportunidades e enfrentam mais obstáculos. “As mulheres negras são as que têm que fazer o dobro do esforço para obter a metade do lucro. As mulheres negras são as que têm menos tempo para si mesmas” (Santos, 2019, p. 61).

Acredito que as falas de Santos contemplam os motivos causadores do impedimento da participação ativa de Adelice e

Analice na oficina. Minha avó e minha mãe fazem parte desta estatística, começaram a trabalhar cedo e abandonaram os estudos, uma para trabalhar e a outra por não suportar o racismo que sofria.

Nós mulheres nascemos e as funções sociais que iremos exercer nos são destinadas. É uma caixinha na qual nos colocam e nos direcionam ao que podemos ou não fazer. Portanto, se formos fazer outras atividades, como participar de uma oficina de teatro, como o caso da minha avó e minha mãe, mesmo do interesse delas, não era colocado como sua prioridade, pois existe uma cobrança da sociedade para que elas realizem as tarefas que são colocadas como “coisas de mulher” e que, infelizmente, são normalizadas por elas.

Em seu livro, *Interseccionalidade*, a mestra e doutoranda em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Mulheres e Feminismos pela UFBA, Carla Akotirene (2021), explica que a interseccionalidade é um sistema de opressão interligado (raça, classe e gênero). O termo define um posicionamento do feminismo negro frente às opressões da nossa sociedade cisheteropatriacial branca e de base europeia, desfazendo a ideia de um feminismo global e hegemônico como voz única. Para a autora, o patriarcado é um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero, desde a infância, baseados em

identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos.

O papel imposto pela sociedade a minha mãe e minha avó não foi o de fazer Teatro, o de brincar, dançar, criar e se empoderar, mas sim o de trabalhar, cuidar, cozinhar. Acredito que com a oficina sendo mediada com elas, dentro de minha própria casa, fez a presença de momentos de descontração, diálogo, partilhas, reflexão e criticidade.

SEXTA E ÚLTIMA: A HISTÓRIA DE GBONGO MI

Entre o intervalo de um encontro para o outro, na roda viva das atividades, compartilhamos desde os materiais de cena que já tínhamos criado, dos vídeos já produzidos, dos textos escritos através do grupo que criamos no whatsapp. Compartilhamos também o poema Não desiste negra de Mel Duarte (2016), que transcrevo na íntegra pela maneira com que ele revela o que chamo de O Teatro das Oprimidas Pretas.

Não desiste negra, não desiste. Ainda que tente lhe calar.

Por mais que queiram esconder. Corre em tuas veias força Ioruba Axé. Pra que possa prosseguir. Eles precisam saber.

Que a mulher negra quer casa pra morar.

Água pra beber, terra pra se alimentar.

Que a mulher negra é ancestralidade. De imbês e atabaques.

Que respondam os pés. Que a mulher negra tem suas convicções. Suas imperfeições. Como qualquer outra mulher. Vejo que todas nós. Negras meninas. Temos olhos de estrelas. Que por vezes se permitem constelar.

O problema é que desde sempre nos tiraram a nobreza. Duvidaram das nossas ciências.

E quem antes atendia pelo pronome alteza. Hoje, pra sobreviver lhe sobra o cargo de empregada da casa.

É preciso lembrar de nossa raiz. Semente negra de força matriz. Que brota em riste, mãos calejadas.

Corpos marcados, sim. Mas de quem ainda resiste. E não desiste, negra, não desiste.

Mantenha sua fé onde lhe couber. Seja espírita. Budista do candomblé. É teu desejo de mudança.

A magia que traz da tua dança. Que vai lhe manter de pé. É, você, mulher negra.

Cujo tratamento majestade é digno. Livre, que arma seus crespos contra o sistema.

Livre pra andar na rua sem sofrer violência. E que se preciso, for levanta a arma, mas antes.

Antes luta com poema. E não desiste, negra, não desiste. Ainda que tentem lhe oprimir.

E acredite, eles não vão parar tão cedo.

Quanto mais você se omitir. Eles vão continuar a nossa história escrevendo.

Quando olhar para suas irmãs.

Veja que todas somos o início. Mulheres negras, desde os primórdios. Desde os princípios.

África mãe de todos. Repare nos teus traços, indícios. É no teu colo onde tudo principia.

Somos as herdeiras da mudança de um novo ciclo. E é por isso que eu digo. Que não desisto.

Que não desisto. Que não desisto (Duarte, 2017).

Na sequência, dia 6 de maio de 2021, tive um encontro com Viviane e Gabriela, desta vez com a participação da minha orientadora Ana Carolina. Esse dia eu trabalhei na criação de uma microcena. Trabalhei com dois dos jogos de Boal: Anda, Para, Justifica e Índios na floresta que podem ser encontrados no livro *Jogos para atores e não atores* (1992). Nesse dia, também trabalhei com o poema de Mel Duarte, *Não Desiste Negra*. Com todo este material fomos criando partituras corporais.

Em *Anda, Para, Justifica*, na sua versão original, os atores e atrizes devem caminhar pela sala de ensaio de maneira estranha e bizarra. De tempos em tempos, a diretora dirá PARA e pedirá a cada um dos atores e atrizes que justifique sua postura dizendo alguma coisa que faça sentido, por mais absurda que seja. Na variante *Hamlet*, os atores assumem atitudes das personagens dessa peça e dizem a parte do diálogo correspondente (Boal, 1992).

Na minha adaptação, realizei da seguinte forma: antes de iniciarmos pedi para que as participantes fizessem andanças pela sua casa e escolhessem um lugar onde elas menos ficavam. Na sequência, compartilhei uma tela com o poema para realizarmos a leitura. Após isso, cada uma escolheu uma frase do poema que foi transcrita para o chat da plataforma *meet*, para que todas pudessem visualizar sua frase. Pedi para que as encenadoras pegassem os objetos de suas referências pretas do

outro encontro e começasse a realizar movimentos com eles, ao som da percussão afro do álbum intitulado Full⁵³.

Ao meu comando, as encenadoras paravam, criavam uma imagem com o objeto e falavam a frase escolhida de diversas maneiras: sussurrando, baixo, alto, articulando, etc. Primeiro foram algumas rodas juntas e depois individualmente, sem ordem. No final, pedi para que as participantes sássem da chamada e fossem até o local informado no início do jogo, lá elas posicionaram sua câmara e gravaram um vídeo a partir das quatro improvisações. Pedi para que elas enviassem o vídeo para o grupo e entrassem na chamada novamente.

O jogo Índios na Floresta, originalmente, é ministrado da seguinte forma: cria-se filas de cinco atores e atrizes. A pessoa da frente da fila é o chefe que deve imaginar uma situação real ou fantástica, com indígenas (de fantasia, não os verdadeiros) na floresta através de guerras, pescarias, caçadas, dança religiosas (rituais) etc. Ela tem que se locomover pela sala fazendo sons e gestos rítmicos que devem ser repetidos com exatidão pelos outros quatro atores atrás dela. De tempos em tempos, o diretor trocará o chefe, que irá para o fim da fila e será substituído pelo ator ou atriz que estiver atrás dele. No final, os quatro “índios” de cada chefe contam onde pensavam que estavam, e o chefe conta onde imaginou levar os companheiros (Boal, 1992).

⁵³ Disponível no link: https://youtu.be/zSdwo_qsXS4.

Esse jogo foi realizado de maneira adaptada, as filas foram formadas pela ordem dos quadrantes que apareciam na minha tela. A primeira encenadora teria que contar uma história real sobre o objeto e outra fictícia. A qualquer momento a história poderia ser interrompida por outra encenadora que continuaria contando uma história com o seu objeto. Não tinha ordem, se começaria com a história real ou não real. O jogo tinha duas rodadas, quem começou apontava o seu objeto para a câmera e as demais falavam o que lembrava do que foi falado sobre o objeto, na sequência, a participante que contou a história daquele objeto revelaria a real história dele.

Após o encontro fui assistir aos vídeos enviados pelas encenadoras. Com isso, dividi o poema em várias partes e depois enviei para Gabriela e Viviane para que elas estudassem o poema e memorizassem. Até o dia 09 de maio de 2021, elas fariam o envio de um vídeo para mim, no espaço escolhido, fazendo a leitura dramática do poema.

No dia 10 de maio de 2021, as encenadoras Analice e Adelize gravaram um áudio reproduzindo a história da Liliane, a irmã de Viviane. No mesmo dia fiz uma pequena gravação delas, realizando atividades que elas gostavam de fazer em casa (figuras 8 e 9).

Figura 9 – Encenadora Analice realizando a atividade que gosta, lavando louças



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Figura 10 – Encenadora Adelice realizando a atividade que gosta, fazendo bordados



Fonte: Acervo pessoal (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do processo com minha mãe e minha avó despertou nelas uma tomada de consciência e política quando o assunto é a mulher negra e a ocupação dos seus espaços dentro da sociedade. Elas, por não terem completado o ensino básico, assistiram trabalhos meus que foram resultados de disciplinas da academia e hoje estão construindo junto a mim um trabalho cênico e pedagógico, trabalhando com a linguagem da arte que é o teatro e desconstruindo pensamentos que desvalorizam seus saberes mediante os saberes acadêmicos.

Seus depoimentos nos revelam que não se trata apenas de uma questão tempo para realizar atividades que não sejam atividades domésticas, mas trata-se de consequências do impacto que os pensamentos machistas e racistas, estruturados na nossa sociedade, causam nas mulheres negras. Quantas Analices têm por aí? Analices silenciadas, que desistiram de seus sonhos pelo racismo. Quantas Adelices têm por aí que abriram mão dos seus sonhos, porque são direcionadas a realizar tarefas, sendo estas prioridades?!

Percebo e vejo mudanças após o trabalho construído com elas. Minha avó que antes não priorizava seu lazer, hoje não se prende mais pelas tarefas domésticas. Enquanto minha mãe que antes reproduzia o que foi imposto, aonde certos tipos de tarefas são destinadas à mulheres, hoje, afirma que ela pode fazer tudo

o que quiser e que as tarefas domésticas não são atividades existentes só para as mulheres, mas também para os homens.

Todo este processo concedeu um fruto, um produto audiovisual, minha filha que nasceu no dia 06 de julho de 2021, às 23 horas e 49 minutos. Batizei-a de *Gbongo Mi* que significa “minhas raízes”, em iorubá. Este fruto é resultado de muito amor, boas energias, forças, esforços e resistência. Seguindo o cronograma da disciplina, o mundo conheceu *Gbongo Mi* no dia 12 de julho de 2021, por meio da plataforma do Youtube no canal Licenciatura em Teatro⁵⁴.

As microcenas gravadas se iniciam com a história de Liliane, irmã de Viviane, a história está sendo contada pelas encenadoras Adelize e Analice. Enquanto passa, as encenadoras executam as atividades que gostam. A segunda microcena é o texto de Gabriela sendo apresentado pela própria, a cena continua com a Gabriela e Viviane fazendo movimentos com objetos de suas referências pretas, ao som da música de Luedji Luna, *Um Corpo No Mundo* (2018). A última microcena é a recitação do poema de Mel Duarte, *não desiste Negra*.

Dia 14 de outubro de 2021, a cena foi contemplada no edital 143/2021 do 1º Festival de Cenas Curtas da UESB e exibida na plataforma do Youtube pelo canal da TV Uesb. Foi uma

⁵⁴

https://youtu.be/845C0KZRcok?list=PLpgNzes5idg_hnyQ2xUTMJTDXKhBzLr7w_

alegria muito grande ver este fruto sendo compartilhado com mais pessoas. O objetivo era que, através de *Gbongo Mi*, outras vozes começassem a ecoar, outras histórias pretas começassem a ser contadas.

Nestas considerações finais, compartilho também que O Teatro das Oprimidas Pretas não parou em 2021, ele seguiu firme em outros estágios do curso. Estágio Supervisionado II: práticas de montagem na educação básica possibilitou o trabalho com alunas do Colégio Milton Santos (Jequié) e do Gersino Coelho (Itaquara), a escola em que estudei o fundamental I e II. No Estágio Supervisionado III: práticas artístico pedagógica na educação básica, trabalhei com alunos do Ensino para Jovens e Adultos - EJA do Colégio Luiz Viana Filho (Jequié), e o Estágio Supervisionado IV: práticas artístico pedagógica em projetos de extensão. A oficina foi aberta para todas as mulheres que se autodeclaram negras e pretas e que tivessem entre 18 e 50 anos. Atualmente, na cidade de Itaquara, venho desenvolvendo encontros com mulheres pretas do município.

Desde que criei o projeto, sigo com a vontade de montar um grupo permanente de pesquisa e criação das Oprimidas Pretas na cidade de Itaquara, mas tenho recebido poucas mulheres nas atividades, o que faz com que não tenhamos encontros toda semana. A indisponibilidade das participantes se dá pelo mesmo problema, por terem que desenvolver diversas

tarefas diariamente, o que, infelizmente, faz elas se distanciarem de projetos como esse, projetos que são de seu interesse. O problema é persistente, mas sigo com o Teatro das Oprimidas Pretas, conscientizando e propondo este espaço artístico pedagógico, para que através da arte possam contar suas histórias, desconstruir opressões e despertar em si a vontade de pesquisar sua ancestralidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Polén, 2019.

BOAL, A. **Estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na redução: repensando a nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Polén, 2019.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Campanha das Letras, 2018.

LEAL, D. T. B. **Teatra da oprimida: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero**. Porto Seguro: UFSB, 2019.

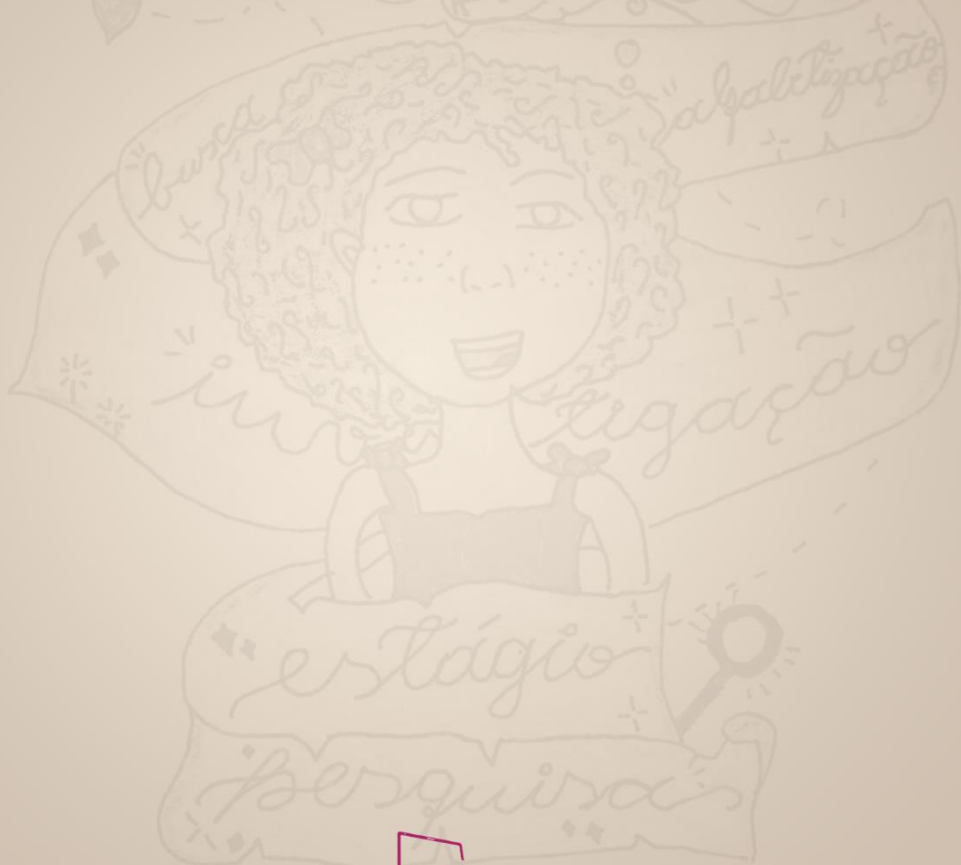
PAULINO, L. A. **O que pode uma ecodrag? Processos criativos “cuier”, potências de vida e poéticas ecobiográficas**. 2020. 361 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SANTOS, B. **Teatro Das Oprimidas**. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

Capítulo 10



Danyele Lessa dos Santos
Émile Assis Miranda Oliveira



CAPÍTULO 10 – INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JEQUIÉ-BA

Danyelee Lessa dos Santos⁵⁵ / Émile Assis Miranda Oliveira⁵⁶

INTRIDUÇÃO

Ao longo dos anos os surdos foram privados de se expressarem por meio da língua de sinais, no intuito de se assemelharem aos ouvintes na perspectiva da língua e cultura e isto ocasionou a desvalorização das suas singularidades. Com o passar do tempo, a partir dos movimentos das comunidades surdas, esses indivíduos foram ganhando espaço significativo, no entanto, em relação ao ensino, reconhecemos que ainda há um déficit no que concerne às práticas pedagógicas

⁵⁵ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) campus de Jequié. E-mail: 201820053@uesb.edu.br ou danyeleelessa@gmail.com; Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/8590542688641815>.

⁵⁶ Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da UESB campus de Jequié. Leciona a disciplina Libras na Instituição e coordena o projeto de Extensão “Pontes: dirimindo barreiras e construindo acessos por meio da comunicação”, além de pesquisar na área da Linguística da Libras tátil, como integrante do grupo de pesquisa GPGAL da UESB. E-mail: emile.assis@uesb.edu.br; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4862-1781>; Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5632870683262747>.

direcionadas aos alunos surdos, as quais, muitas vezes, não exploram as potencialidades destes estudantes.

Assim, a questão norteadora do presente artigo parte da seguinte inquietação: como se dá o processo de inclusão do aluno surdo numa escola comum e quais as práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem desse aluno surdo?

Esta pesquisa objetiva fomentar as discussões relativas ao modelo de educação inclusiva no Brasil paralelo ao modelo de educação bilíngue, bem como compreender como se dá a inclusão de uma aluna surda em uma escola municipal de Jequié-BA e conhecer as práticas pedagógicas inclusivas nesta escola.

Desse modo, por meio do referencial teórico, buscamos refletir sobre a educação inclusiva em comparação com a educação bilíngue, partindo do pressuposto de que o processo de ensino se efetiva nesses dois modelos de educação, levando em consideração, também, o ponto de vista dos surdos quanto a esses dois modelos. Os principais autores que fundamentam a pesquisa são: Perlin e Strobel (2008), Perlin (1998, 2003), Nunes *et al.* (2015), Lacerda e Santos (2013) e Pereira (2021).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa caracterizada pelo estudo de caso em uma escola municipal de Jequié-BA para conhecer como ocorrem as práticas pedagógicas para surdos no modelo de educação inclusiva. Por meio de entrevistas

semiestruturadas foram recolhidos dados para ampliar as discussões aqui propostas.

Este artigo encontra-se dividido em seções organizadas da seguinte maneira: a primeira aborda a temática, com sua problematização e objetivo, de forma introdutória. A segunda seção trata da educação de surdos no Brasil. A terceira seção discorre sobre os modelos de educação para surdos com enfoque na Educação Inclusiva e na Educação Bilíngue. A quarta seção apresenta a metodologia da pesquisa utilizada neste estudo. A quinta seção discute o processo de inclusão do aluno surdo na escola comum e as práticas pedagógicas para o seu ensino e apresenta os resultados e discussões do estudo. A última seção expõe as considerações finais.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A educação de surdos no Brasil sempre foi alvo de debates e discussões dentro da comunidade surda e dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas surdas, dentre eles o direito à educação e à liberdade de expressão.

Strobel (2009) salienta que desde a Idade Antiga até a Idade Média os surdos eram mortos, excluídos e relegados à margem da sociedade, sendo privados do direito de se expressarem, bem como de todos os direitos de cidadãos ditos comuns.

Somente a partir da Idade Moderna, em meados do século XVIII, embora a questão da oralização ainda se mantivesse em alta, e a língua de sinais ainda não fosse reconhecida como o meio de expressão dos surdos, é que a educação para esse público passa a ter mais visibilidade, de forma positiva.

A Idade Moderna é considerada um marco na história dos surdos, pois foi nesse período que o monge Beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584) estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, Espanha. Daí surge a datilologia como metodologia que Ponce de Leon usava na escola para surdos.

Outro nome importantíssimo para a educação dos surdos é o Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que instruía com a combinação de língua de sinais e gramática francesa sinalizada, denominada “sinais metódicos”. Logo após, fundou a primeira escola pública para os surdos, ganhando prestígio entre a comunidade surda. No total, L'Épée fundou 21 escolas para surdos na França e Europa.

Baseado na metodologia de educação de surdos na França, em 1855, o conde e professor francês Eduard Huet foi convidado por Dom Pedro II para ensinar os surdos; a partir dos ensinamentos de Huet foi criado, em 1857, no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos,

tornando-se um grande marco para a educação de surdos no Brasil (Strobel, 2009).

Conforme Strobel (2009), com o Congresso de Milão de 1880 a língua de sinais é banida da educação de surdos, impondo o oralismo⁵⁷, devido à supervalorização da língua oral. A partir da segunda metade do século XIX, a modalidade oralista passa a ser vista como o meio mais adequado de comunicação para os surdos, e isto baseado na visão forte clínica dessa época, embasada na perspectiva de que os surdos deveriam ser integrados à comunidade dos ouvintes através da oralização.

Difundida por Alexander Bell, a oralização “veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da ‘normalidade’” (Lacerda; Santos, 2013, p. 39). Estas regras propunham estratégias que pudessem tornar os surdos semelhantes aos ouvintes. Segundo Perlin e Strobel (2008), os órgãos governamentais liberavam enormes verbas para a aquisição de equipamentos auditivos e investiam em projetos de formação de professores leigos que, muitas vezes, faziam o papel de fonoaudiólogos. Com isto, a proposta era totalmente voltada para a reabilitação de fala dos sujeitos surdos, não respeitando sua singularidade linguística, sua identidade, cultura e educação.

Outro modelo de educação de surdos implementado posteriormente, em 1960, foi o modelo de “Comunicação Total”,

⁵⁷ O oralismo é um recurso que usa leitura labial, treinamento de fala e auditivo.

caracterizado pela junção da língua oral com a língua de sinais (Perlin; Strobel, 2008). Portanto, neste modelo dá-se a utilização simultânea das duas línguas, seja de forma oral, gestual, pela leitura labial ou alfabeto manual.

Surge também, como modelo de educação de surdos, o Bilinguismo, definido como modalidade de ensino caracterizada pela exposição da língua de sinais e língua portuguesa no contexto escolar. O bilinguismo defende a ideia de que é necessária, primeiramente, a exposição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua-L1, para, depois, ser exposta a língua portuguesa como segunda língua-L2 dos surdos (Perlin; Strobel, 2008). O bilinguismo possibilita, então, aos surdos o contato com sua língua natural, ou seja, a língua que faz parte de sua comunidade, valorizando-a.

Nunes *et al.* (2015) defendem que a escola bilíngue é um espaço de afirmação da identidade positivada dos surdos. Afirmam também que é necessário que a dinâmica dentro da escola bilíngue disponha de preparação para as outras fases do ensino, que se dará de modo inclusivo. Essa proposta de educação também visa à possibilidade de não só o surdo aprender o português, mas os alunos ouvintes aprenderem a Libras.

No Brasil, em 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei de Libras nº 10.436/2002, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão do aluno surdo. A Libras expressa

todos os níveis linguísticos, assim como as outras línguas. Essa língua constituiu a “comunidade surda brasileira”, sendo o símbolo de identificação de seus membros.

Alguns marcos legais influenciaram diretamente a educação dos surdos. No que concerne à educação especial, entre 7 e 10 de junho de 1994, na Espanha, foi elaborado na Conferência Mundial sobre educação inclusiva, em Salamanca, um documento intitulado “Declaração de Salamanca”, contendo diretrizes básicas de formulação e reformas de sistemas educacionais para abarcarem o movimento de inclusão social. Através desta declaração foi consolidado o modelo de educação inclusiva que perdura até os dias de hoje. Segundo o documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

Um documento muito importante e considerado um marco da educação de surdos no Brasil se refere ao texto *A educação que nós Surdos queremos*, redigido pela própria comunidade surda, a partir do Pré-Congresso ao V congresso Latino Americano de educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre-RS, no salão de atos da reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos dias 20 a 24 de abril de 1999. O documento abrange e defende questões voltadas às áreas educacional, cultural, social e linguística, reafirmando a

necessidade de reconhecimento da língua de sinais, a escolarização dos surdos por meio da Libras em todas as escolas e classes especiais de surdos, o direito à tradução e interpretação, dentre outros temas (Feneis⁵⁸, 2018).

O modelo de Educação Inclusiva ganhou evidência por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, criada com o objetivo de assegurar à pessoa com deficiência o exercício dos direitos fundamentais, à inclusão social e à cidadania.

Na LBI, em seu Artigo 28, inciso IV, verifica-se que é dever do poder público a oferta de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2015).

Na prática, esse direito não é assegurado ao surdo. Para os surdos, há uma necessidade urgente de garantia de direitos e a maior necessidade, segundo o documento *A educação que nós surdos queremos*, criado por pessoas da comunidade surda, é a elaboração de uma política de educação de surdos com escolas específicas para eles, ou seja, as escolas bilíngues, pois garantem a exposição da primeira língua-L1, a Libras. Neste documento é citada a relevância do contato entre professor-aluno ambos surdos, tendo em vista que a presença de professor surdo e o

⁵⁸ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

contato com a comunidade surda possibilitam ao aluno surdo adquirir sua identidade (Feneis, 2018, p. 5).

Para Perlin (1998, 2003), a linguagem utilizada nesse encontro propicia o desenvolvimento da identidade surda. Mediante o contato com a comunidade e com professor surdo o desenvolvimento da aprendizagem e da identidade torna-se mais fluido, em razão da identificação e influência que esse contato causa na vida dos surdos para sua formação social e também intelectual.

Na concepção de Perlin e Strobel (2008, p. 28), “o fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural”. Para tanto, é necessário o fornecimento de materiais didático-pedagógicos que lhes favoreçam essas experiências visuais, como formas de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos na sala de aula. Quando o surdo interage com o mundo através das experiências visuais, e da língua de sinais, conseqüentemente ele manifesta a sua cultura. Nesse sentido, discorreremos, na próxima seção, acerca dos modelos mais comuns de educação para surdos no Brasil.

MODELOS DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS

As discussões sobre o melhor modelo de educação para surdos sempre representaram debates iniciados pela comunidade surda e por pessoas que defendem a causa. Dentre as lutas do movimento surdo a que mais se destaca é a luta pelas escolas bilíngues, visando ao desenvolvimento da Libras como primeira língua-L1 e a Língua Portuguesa como segunda língua-L2, para a ampliação do vocabulário, participação ativa da comunidade, no intuito de reduzir as barreiras e facilitar a comunicação com os ouvintes, tanto na escrita quanto na leitura. Adiante abordaremos os modelos de educação mais comuns para surdos, quais sejam: o modelo de educação inclusiva, fundamentada pela Educação Especial, e o modelo de educação bilíngue, que abrange o ensino de duas línguas, Libras/português.

Ao longo da história dos surdos surgiram três filosofias educacionais: Oralismo, Bilinguismo e Comunicação Total. Essas três abordagens produziram várias possibilidades de se trabalhar com o surdo, ampliando as tendências educacionais na educação de surdos no Brasil.

Na perspectiva da educação inclusiva vimos que esse modelo de educação passa a ter visibilidade depois da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Nunes *et al.* (2015, p. 5) mencionam que esta Declaração “[...] nos ajudou a

expandir o conceito de necessidades educativas especiais a todo aquele que precisasse da adaptação da escola para que suas necessidades fossem atendidas e a escolarização, assim, pudesse se encaminhar”.

Vários direitos foram assegurados não só aos surdos, mas às pessoas com algum tipo de deficiência, e através da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 6 de julho de 2015, foi assegurado a essas pessoas o exercício dos direitos fundamentais – à inclusão social e à cidadania.

A educação inclusiva parte da perspectiva de que todos os alunos devem estar no mesmo ambiente educativo e que este ambiente deve ser integrativo e inclusivo. Os ambientes escolares inclusivos, portanto, estão fundamentados na concepção de identidade e diferenças, que intenciona romper a barreira de preconceito e segregação.

Dentro dessa proposta de educação inclusiva surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que assim dispõe em seu Art. 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Logo, todas as pessoas surdas têm direito à educação especializada, que é chamada de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que o aluno tenha condições de aprendizagem específica e realmente seja inserido naquele ambiente.

O AEE caracteriza-se como intervenção pedagógica que dispõe ao aluno recursos para que ele possa acompanhar os conteúdos do currículo comum da escola comum. O atendimento educacional especializado acontece no contraturno, geralmente em salas de recursos multifuncionais ou salas de apoio pedagógico, sendo um espaço que oferece utilização de recursos didáticos, tecnologias assistivas e equipamentos exclusivos para a especificidade de cada aluno.

Importante salientar que “O planejamento do Atendimento Educacional Especializado em Libras é feito pelo professor especializado, junto com os professores de turma comum e de Língua Portuguesa, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum” (Ferreira, 2007, p. 27). Portanto, é de forma colaborativa que deve acontecer o planejamento no AEE.

Durante o atendimento especializado destacam-se três momentos didático-pedagógicos: momento do atendimento em Libras na escola comum, que é a mediação do intérprete como

facilitador da comunicação entre o professor e aluno surdo, aluno surdo e alunos ouvintes. O segundo momento caracteriza-se pela exposição da Libras, para o favorecimento da aquisição da língua de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno esteja. E o terceiro momento é voltado para se trabalhar com a língua portuguesa. Este momento é realizado com a presença de uma professora de Língua Portuguesa, preferencialmente.

Portanto, para que o ambiente seja realmente inclusivo, é necessário dispor de recursos que atendam o aluno em sua especificidade. Uma educação inclusiva não significa simplesmente tornar os espaços escolares acessíveis, mas, sim, oferecer uma educação que identifique as barreiras e os obstáculos com os quais os alunos se deparam durante o processo de aprendizagem, e que se disponha a eliminar essas barreiras, combatendo, assim, a exclusão e segregação.

Outro modelo educacional é o da escola bilíngue, o qual, segundo Nunes *et al.* (2015, p. 6), “[...] pode apontar não para a segregação, mas para o preparo do surdo para o ensino médio, ensino superior e mercado de trabalho, onde o convívio com os ouvintes é imprescindível”. Desse modo, se o aluno surdo tiver o pleno desenvolvimento das duas línguas, ele estará realmente incluso no meio social de forma plena.

Desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996 (LDB),

entre outras, vem sendo ampliada em defesa dos direitos e do reconhecimento linguístico e cultural dos surdos, favorecendo melhores condições culturais, educativas, sociais e políticas.

Em 3 de agosto de 2021 foi sancionada a Lei 14.191 que altera a Lei 9.394 de 1996, agora inserindo a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino independente – antes incluída como parte da educação especial (Brasil, 2021).

Um ponto importante que dispõe sobre a educação bilíngue também é contemplado por meio do Decreto 5.626/2005, regulamentado pela Lei nº 10.436/2002:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Segundo Lacerda e Santos (2013, p. 18), “a criança cresce e necessita da linguagem para poder se colocar no mundo, entender e se fazer entendida”, por isso, é relevante que o surdo tenha a Libras como língua de instrução, ou seja, que ele seja educado em sua própria língua, com a língua portuguesa-L2 como segunda língua. Somente com a Libras como primeira língua completamente adquirida é que poderá aprender a sua segunda língua-L2, que é a língua portuguesa (Lacerda; Santos, 2013, p. 17). Em contraponto ao modelo de educação inclusiva, o objetivo da educação bilíngue é garantir a aquisição das duas línguas, assistindo o aluno surdo na perspectiva da aquisição da Libras como primeira língua-L1 para a formação de sua identidade, em seu desenvolvimento cognitivo e também na ampliação de seu vocabulário com a Língua Portuguesa, por isso a relevância de se implementar a escola bilíngue.

Na próxima seção serão abordados os caminhos metodológicos no desenvolvimento da pesquisa.

METODOLOGIA

Utilizamos da pesquisa qualitativa caracterizada pelo estudo de caso que, segundo Gil (2022, p. 54), se caracteriza “como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real”. A pesquisa qualitativa, nas palavras de Neves (2015, p. 19), tem

como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação. Logo, pesquisar qualitativamente é não abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado”.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas como método de recolha de dados. Nesse contexto, para preservar as identidades dos participantes da pesquisa, o professor entrevistado recebeu o pseudônimo “B” e a aluna entrevistada o pseudônimo “A”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Jequié-BA, contando com a participação de um professor ouvinte e uma aluna surda. Foram enviados termos de aceitação/consentimento aos envolvidos, sendo devidamente preenchidos por eles – no caso da aluna surda, pelos seus responsáveis.

Para o desenvolvimento da pesquisa e compreensão de como acontece a inclusão do aluno surdo na escola, foram observadas as práticas pedagógicas do professor “B”, como acontece a inserção da aluna surda no espaço educativo e como é a relação professor-aluna surda, intérprete-aluna surda, aluna surda e colegas ouvintes.

A entrevista com a aluna surda foi interpretada para Libras por uma intérprete e as respostas foram traduzidas da Libras para o português. Com a entrevista, pretendíamos recolher informações acerca da visão da aluna surda em relação

ao ensino que lhe é ofertado, e como acontece a sua inclusão no espaço escolar. Visamos também, através da entrevista feita com o professor da sala, conhecer as práticas pedagógicas que envolvem o contexto escolar na perspectiva da inclusão de uma aluna surda na escola regular.

Na seção seguinte apresentaremos os resultados e discussões da pesquisa, tecendo algumas reflexões sobre a inclusão dos alunos surdos na escola comum e as práticas pedagógicas que lhes são direcionadas com base nas falas dos informantes da pesquisa: professor ouvinte e aluna surda.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA COMUM E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O SEU ENSINO

Historicamente, os surdos sempre foram tratados de forma segregada e preconceituosa e, por vezes, direcionados a se assemelhar com os ouvintes por meio de propostas pedagógicas que os desfavoreciam como surdos, tanto no desenvolvimento de sua identidade quanto na aquisição da sua língua natural. Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de uma educação específica para surdos, entendendo que eles possuem cultura, língua e identidade próprias.

Os surdos percebem o mundo de forma diferente dos ouvintes, os meios pelos quais os surdos vislumbram o mundo são a língua de sinais e as experiências visuais. Diante disso, é

interessante que a escola disponha de recursos que favoreçam as singularidades dos alunos surdos, entendendo como se dá o processo de aprendizagem dos mesmos, no atendimento dessas necessidades.

Nesse aspecto, Perlin e Strobel (2008, p. 28) chamam atenção: “o fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural”. Destarte, é relevante que o professor, em suas práticas pedagógicas, explore e valorize a visualidade, que é uma marca da língua de sinais.

Vale lembrar que a língua de sinais se caracteriza como uma língua de modalidade gesto-visual, diferentemente da língua portuguesa, que é uma língua oral-auditiva. As línguas de sinais, em consonância com Lacerda e Santos (2013, p. 31):

São produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais.

Ainda conforme os autores, “É na escola e nos interlocutores usuários da Libras ali presentes que a criança construirá a sua identidade e se desenvolverá como indivíduo do meio de forma plena” (Lacerda; Santos, 2013, p. 20). Desta

forma, é fundamental que a criança surda esteja em contato com seus pares.

Em 2003 um projeto de escolarização de crianças surdas foi iniciado em duas escolas no município de Piracicaba-SP, atuando através de um convênio Universidade/Prefeitura Municipal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Educação Especial e, ainda, duas unidades escolares (Ensino Infantil e Fundamental), em funcionamento atualmente, no município de São Carlos-SP. Essa nova perspectiva de modelo de educação visa resistir ao modelo de educação inclusiva comum, criticando a não abrangência no quesito da inserção e suporte necessário para os alunos surdos e a não garantia de respeito ao direito linguístico do aluno surdo.

A proposta de educação iniciada nessas escolas objetiva direcionar um modelo de educação alternativa possível para surdos, preocupado em garantir suas determinações linguísticas e a real efetivação dos processos de ensino-aprendizagem escolares desse público. Ademais, baseia-se no modelo de educação inclusiva bilíngue, em que a criança surda era matriculada na educação infantil e permanecia na sala comum, acompanhada pelo intérprete, e no contraturno participava das aulas de Libras, ministradas por educadores surdos, com o intuito do desenvolvimento pleno da língua e construção de identidade. Essa nova proposta educacional valoriza por inteiro

a Libras no espaço educacional e dispõe de recursos para a inserção e permanência do alunado surdo na escola.

O programa ofereceu suporte de capacitação aos professores, funcionários e intérpretes de Libras com curso de formação continuada, planejamento de atividades e reuniões periódicas sobre metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem (Morais; Martins, 2020). Verificamos, com o exemplo das duas escolas citadas, o empenho na melhoria da educação ofertada aos alunos surdos, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento como aluno surdo, com singularidades e especificidades diferentes dos ouvintes.

Diálogo sobre as práticas pedagógicas com o Professor B

Com a finalidade de conhecer as práticas pedagógicas de um professor da rede municipal de Jequié-BA, além de conhecer como se dá o processo de inclusão da aluna surda, foram feitas duas entrevistas semiestruturadas com o professor e com a aluna surda, sobre a qual discorreremos na subseção seguinte.

O professor B tem 46 anos, é do sexo masculino, ouvinte e possui formação em pedagogia e pós-graduação em educação especial. Não possui domínio da língua de sinais e a única forma de comunicação com a aluna surda é por meio da mediação com presença de intérprete de Libras. Quando questionado sobre a sua experiência profissional, o professor B informou que essa é

a primeira vez que trabalha com alunos surdos e não possui nenhuma formação específica na área de educação para surdos.

Ao perguntarmos ao professor B quais são os maiores desafios no que concerne à inclusão de surdos na escola comum, ele salientou em sua resposta que uma das maiores dificuldades se refere aos conteúdos e à comunicação/interação entre professor-aluno surdo.

De acordo com Pereira (2021, p. 13):

O processo da interação entre professor e aluno surdo, na sala de aula de ensino regular, é de suma importância, por trazer benefícios relevantes para o estudante surdo no ambiente de ensino, já que a interação afetiva entre os sujeitos contribui para socialização e aprendizagem resultando no sucesso escolar para o surdo.

Sendo assim, assegura-se que quanto mais o professor se apropria da Libras e mantém diálogo com o aluno surdo, mais essa troca auxiliará no processo de ensino-aprendizagem deste, podendo favorecer o processo de inclusão escolar, o qual deverá envolver toda a comunidade escolar e não apenas o docente regente.

A respeito da inclusão, foi perguntado ao professor B quais os benefícios que ela traz para o contexto escolar, e ele argumentou: *“a inclusão permite que os alunos que não têm*

limitação respeitem os que têm, e passem a ter o olhar de respeito e acolhimento”.

A fala do professor corrobora a visão clínica da surdez ainda evidente na nossa sociedade e que, segundo Nunes *et al.* (2015), caracteriza o surdo como um indivíduo limitado e não como singular com língua e cultura própria. Diferentemente da visão socioantropológica, para a qual, consoante Abreu (2020, p. 716), a surdez é vista como uma diferença cultural e linguística. Na visão da surdez como uma diferença linguística defende-se a concepção do surdo como indivíduo que desenvolve a sua atividade simbólica, mediado pela Libras.

No que tange ao ambiente inclusivo, além das questões levantadas sobre a relação professor-aluno surdo, é importante também que a escola inclusiva esteja apta a não só recebê-lo, mas proporcionar-lhe um ensino que atenda às suas especificidades. Em seus estudos, Quadros (2012, p. 76) afirma que os surdos entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados a eles. Essa é uma das questões não menos importantes a se discutir.

Ao ser questionado sobre o uso de recursos visuais ou outros recursos nas atividades avaliativas para surdos, o professor B não respondeu objetivamente e justificou que a avaliação realizada até o presente momento era ainda a avaliação diagnóstica. Como destacam Correia e Neves (2019, p.

1), a aquisição e utilização da língua se dão através da modalidade visuo-espacial, canal perceptual adequado que deve ser estimulado. Assim, a visualidade é pontuada como imprescindível para a aprendizagem da criança surda, pois, para Perlin e Strobel (2008), em razão de o sujeito surdo produzir cultura conforme sua experiência visual, ele necessita de uma educação que considere sua diferença cultural. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas explorem a visualidade, pois esta é uma característica marcante da cultura e língua dos surdos, para isto, é fundamental a adequação de recursos didáticos visuais, que contribuirão no desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

Quanto aos recursos didáticos utilizados em sua sala de aula e como tornava as aulas acessíveis para seu aluno surdo, o professor B informou que em suas aulas ele utiliza livros, quadro e música e que o intérprete é quem auxilia na acessibilidade das aulas. Será que apenas esses recursos alcançam o aluno surdo em seu processo de ensino e aprendizagem? Apesar de o intérprete ser fundamental na comunicação entre surdos e ouvintes, ele não é responsável pelas questões metodológicas trabalhadas em sala (Quadros, 2004, p. 3).

Um dos recursos que pouco são explorados e que é um dos meios fundamentais na afirmação da identidade dos alunos surdos é a literatura surda. Boldo e Schlemper (2018) defendem

que a literatura surda nos leva a perceber a importância de encontrar congêneres que ouvem pelos olhos e falam com as mãos, de forma a instigar o fortalecimento da identidade surda e divulgar aos leitores os valores e a cultura do povo surdo.

Desta forma, ao conhecer as práticas pedagógicas do professor B, a forma como ele lida com a subjetividade do aluno surdo, fica perceptível a falta de conhecimento da área, corroborando para o déficit no ensino dos surdos na perspectiva da educação inclusiva, que é um modelo no qual não é exigida a presença de um professor bilíngue, fator imprescindível para mediação da relação professor-aluno surdo, aluno surdo-alunos ouvintes, desmistificando a ideia de que somente com a presença do intérprete se obtém sucesso na aprendizagem.

“Embora na perspectiva da educação inclusiva não seja esperado que o professor tenha o domínio da Libras, não se pode negar que um aprofundamento é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos” (Lacerda; Santos, 2013, p. 191). Apesar da aluna ter um ótimo desempenho pelo seu próprio esforço só com a presença do intérprete, é necessário que o professor regente tenha conhecimento mínimo sobre a Libras, como sugere a proposta de educação bilíngue, facilitando a interação da sala de aula e corroborando no processo de afirmação da identidade surda, bem como no processo de ensino.

Diálogo sobre a inclusão a partir da perspectiva da aluna surda

A aluna A tem 11 anos, é fluente em Libras e estuda no 5º ano. No tocante à perspectiva da inclusão na visão da aluna surda, direcionamos a ela a pergunta: Você gosta da escola inclusiva? Por quê? E obtivemos a seguinte resposta:

“Eu vou para a escola inclusiva, mas lá é ruim, pois a comunicação com os ouvintes não flui, não tem professores surdos, e é necessário que tenha intérprete diariamente, então a inclusão pra mim aqui é ruim, os surdos não conseguem interagir nesses espaços, aqui em Jequié é difícil”.

É possível perceber na fala da aluna surda as barreiras de comunicação existentes nesta escola, pois os alunos não conseguem interagir com ela, nem mesmo o professor. A comunicação só é possibilitada com a presença do intérprete, quebrando a dinâmica da troca, que é relevante durante o processo de aprendizagem.

Quando questionada sobre sua interação com os colegas, a aluna surda respondeu:

“Eu me comunico com uma colega, andamos sempre juntas. Eu ensinava língua de sinais para ela, e a intérprete também. Ela desejava muito aprender, vinha sempre em minha casa. Às vezes a gente assistia sinais em Libras, ela ia

copiando, eu ficava muito feliz em me comunicar com ela, e a gente continua assim”.

Diante da resposta da aluna A, surge um questionamento: será que esta aluna se sente acolhida na escola somente com uma colega e a intérprete interagindo com ela? Será que ela se sente motivada a estar neste ambiente onde não há interação com os colegas?

Investigamos, também, se a aluna A já estudou em escola bilíngue e se gostaria de estudar um dia, ela respondeu que nunca estudou em escola bilíngue, só em escolas de ouvintes e que no futuro tem vontade de estar com pessoas surdas na escola bilíngue. A fala da entrevistada remete ao documento que a própria comunidade surda criou destacando a importância de estar com seus pares na escola bilíngue para o desenvolvimento da língua de sinais e fortalecimento da identidade surda (Feneis, 2018).

Questionada se o professor B utiliza recursos visuais nas aulas e se ela acha importante, a aluna A respondeu que não tem acesso aos materiais visuais, só o português sinalizado e escrito, tudo voltado para os ouvintes. Além disso, ela relatou que o professor fala o tempo inteiro, tudo é voltado para o ouvinte, reiterou.

A fala da aluna A corrobora o que afirma Pereira (2021, p. 12), ou seja:

As identidades surdas são formadas por suas experiências culturais compartilhadas, e características peculiares em sua comunicação visual-espacial, e esses elementos culturais, na maioria das vezes, não são considerados nas práticas pedagógicas do professor em sala de aula.

Portanto, é relevante que o professor pense em práticas que valorizem a cultura surda, que valorizem o surdo, que em seu planejamento ele busque utilizar estratégias e recursos viáveis aos surdos, como, por exemplo, slides com imagens, cartazes com ilustrações que explorem a visualidade, que tanto alcançam alunos surdos como alunos ouvintes. Segundo Silva e Gomes (2018, p. 61), “a promoção do direito à educação pressupõe considerar os indivíduos como sujeitos e, nesse sentido, considerar também como sujeitos dentro de contextos culturais próprios”.

Questionada sobre sua participação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e se ela sabe a língua portuguesa escrita, a aluna A relatou que na escola não tem esse atendimento e, por isto, tem dificuldades para se desenvolver na escrita do português. Ela informou que tem esse atendimento apenas no Centro de Apoio Pedagógico de Jequié (CAP), que é um espaço fora da escola, e que frequenta em alguns dias.

Vemos, portanto, as barreiras enfrentadas por esta aluna, barreiras de comunicação, no desenvolvimento da escrita, pela falta de práticas pedagógicas específicas para seu

desenvolvimento. Sendo assim, é relevante refletirmos sobre como se dá a inclusão de alunos surdos a partir das falas desta aluna. Será que os alunos são inseridos ou incluídos no processo de aprendizagem? Para que haja a inclusão, de fato, é necessário dispor de recursos que viabilizem o surdo em seu processo de ensino e aprendizagem, valorizando-o como sujeito de cultura e língua própria. Diante do exposto, é urgente respeitar e acatar a solicitação do povo surdo brasileiro por Escolas Bilíngues que atendam de fato às suas necessidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou fomentar a discussão sobre a educação de surdos no Brasil e em uma escola municipal de Jequié-BA, além de conhecer como ocorre a inclusão e as práticas pedagógicas inclusivas nesta escola. No decorrer de seu desenvolvimento, foi possível ampliar as discussões sobre o tema, fazendo um paralelo entre o modelo de educação inclusiva e a educação bilíngue, trazendo a realidade da escola inclusiva, o que está posto, e o modelo de educação bilíngue, que, mediante a análise dos dados, demonstra ser que mais atende às especificidades do surdo no que concerne à inserção e disponibilização de recursos adequados para a sua permanência e seu aprendizado.

Foi possível, também, conhecer, com base nos autores mencionados, as práticas pedagógicas mais adequadas a serem direcionadas aos alunos surdos – práticas que explorem a característica marcante no desenvolvimento do aprendizado dos surdos: a visualidade.

Entretanto, verificamos, a partir dos dados coletados por meio das entrevistas, o déficit em relação às práticas pedagógicas do professor B, concernentes à falta de recursos que atendam a aluna surda em sua singularidade referente à língua e cultura surda. Observamos, ainda, nos relatos da aluna surda, a falta de inclusão escolar, uma vez que não ocorre a comunicação entre ela e os colegas e o próprio professor, que não tem domínio mínimo da língua de sinais. Estas inquietações são relevantes a serem pensadas, buscando melhoria no ensino dos surdos.

Embora o artigo não esgote as inúmeras divergências acerca do tema, ele servirá de subsídio para expandir as discussões e promover uma ação-reflexão da temática, visando não só à inserção dos surdos na escola comum, mas a possibilidade de promover práticas pedagógicas que atendam suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. B. F. de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psic. Pedagogia**. Uberlândia, MG, 2020. Disponível em:

file:///C:/Users/ASUS/Downloads/soniapaiva,+6+-+Abordagem+socioantropol%C3%B3gica+da+surdez,+L%C3%ADngua+de+Sinais+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+Bil%C3%ADngue+-+DIAGRAMADO+S%20(1).pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, Brasília, DF: Centro Gráfico,1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Planalto, Brasília, DF, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Planalto, Brasília, DF, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=dezembro%20de%202005.-,Art.,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Planalto, Brasília, DF, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira De Sinais. Planalto, Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Planalto, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Planalto, Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

BOLDO, J.; SCHLEMPER, M. D. da S. Literatura Surda: Uma questão de cultura e identidade. **Repositório UFC**, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38108/1/2018_art_jboldomdsschlemper.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista: Educação Especial**, vol. 32, pp. 1-19, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902010/html/>. Acesso em: 15 maio 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Espanha, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Acesso em: 13 nov. 2022.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos. **Issuu**. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2018. Disponível em:

https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educa_o_que_n_s_surdos. Acesso em: 03 out. 2022.

FERREIRA, M. M. D. Atendimento Educacional Especializado:

Pessoa com Surdez. Brasília, MEC, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2022. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf.

Acesso em: 27 maio 2023.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: edufscar, 2013.

MORAIS, M. P. de; MARTINS, V. R. de O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Scielo**, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/>.

Acesso em: 26 abr. 2023.

NEVES, M. O. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**. Piauí, 2015.

Disponível em: <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/3723-13302-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

NUNES, S. da S. *et al.* Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Scielo**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/GK4bQcHj8pW5h6XnXkBpHDs/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PEREIRA, C. F. **A relação do professor com o aluno surdo no contexto escolar**. 2021. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras – EAD) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Patos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/1543/1/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFESSOR%20COM%20ALUNO%20SURDO%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR-Cl%C3%A1udia%20Firmino%20Pereira.pdf>. Acesso em: 09 maio 2023.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Licenciatura e bacharelado em letras/língua brasileira de sinais – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

QUADROS, R. M. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. *Capés*. 2004. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151544int.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, C. N. N. da; GOMES, K. V. V. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de libras. *Educação, Artes e Inclusão*, v. 14, n. 3, jul./set. 2018. ISSN 1984-3178. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234142731.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

STROBEL, K. **A História da Educação de Surdos**. Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaoSurdos.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

Capítulo II



Cícero Antônio Moreira dos Santos

The logo for Editora Famen, featuring the word "editora" in a smaller font above the word "FAMEN" in a larger, bold font, all contained within a stylized purple outline of a smartphone.

editora
FAMEN

CAPÍTULO 11 – O PROCESSO COLABORATIVO EM TEATRO E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO- PEDAGÓGICA

Cícero Antônio Moreira dos Santos⁵⁹

INTRODUÇÃO

“Tempo, posso te pedir um segundo?
Fique um pouco. Fique um pouco mais.”
(A banda mais bonita da cidade)

Este artigo é uma análise da experiência artístico-pedagógica na disciplina obrigatória “Estágio Supervisionado I: prática de montagem” do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual dirigi uma criação cênica cujo resultado se daria através de um processo colaborativo. Ao iniciar a experiência, meu objetivo principal era que, junto ao elenco, investigássemos atividades em que desenvolveríamos escritas dramatúrgicas. Todavia, revisitando a experiência dois anos após a apresentação cênica, me questiono: seria possível o desenvolvimento da autonomia

⁵⁹ Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – *Campus de Jequié*. E-mail: cicroo.moreira@gmail.com.

através do processo colaborativo? Em quais possibilidades de criação esse desenvolvimento poderia acontecer?

No primeiro tópico deste artigo, contextualizo a experiência descrevendo como surgiu a escolha do tema que exploramos durante o estágio. No segundo tópico, descrevo o caminho metodológico trilhado para a construção cênica, as etapas do processo colaborativo e a apresentação cênica final. No terceiro tópico, descrevo a relação do elenco com a experiência da escrita dramaturgica e com o processo colaborativo e analiso seus depoimentos e reverberações. E concluo apresentando os resultados e as respostas às questões aqui apresentadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A partir de uma experiência particular, a escolha temática do estágio vinha sendo elaborada desde meu ingresso à universidade em 2016. Quando saímos de casa e iniciamos nossa graduação toda nossa rotina se modifica. Temos que lidar com prazos, objetivos, afazeres domésticos e acadêmicos, aulas, horários etc. No meio de toda essa correria, algo extremamente novo para mim, uma experiência me chamou a atenção.

Eu morava em uma casa cuja calçada tinha um pequeno canteiro. Com a nova rotina de universitário, eu vivia apressado. Eram tarefas domésticas, tarefas da faculdade, logística da

república em que eu morava etc. Certo dia, um dia no qual eu não estava com tanta pressa, notei que uma árvore estava crescendo naquele canteiro e seu tamanho já ultrapassava a minha cintura. Não era possível que eu, tão observador, não tivesse notado, até aquele momento, uma árvore crescendo quase embaixo do meu nariz. Essa experiência me provocou vários conflitos existenciais que me faziam refletir por meses.

Toda criação artística surge de algo que queremos dizer. E, geralmente, falamos sobre aquilo que nos inquieta. Eu precisava produzir algo a partir dessa situação sobre a qual pessoas ocupadas demais não refletem. Foi a partir desse momento que comecei a ficar mais atento em minha relação com o tempo. Digo aqui do tempo das 24h do relógio. Esse tempo que, por vezes, nos vence.

Os semestres se passaram até que, no quinto semestre, comecei a cursar a disciplina “Estágio Supervisionado I com Encenação: Prática de montagem”. Nesta disciplina obrigatória da grade curricular do curso, com carga horária de 105h, nós executamos, durante o semestre, oficinas que fecham uma carga horária de dezoito horas. Nestas oficinas, onde atuamos como oficinairos, professores e diretores teatrais, o objetivo é que montemos uma cena de, no máximo, quinze minutos para apresentarmos como finalização do estágio. A temática da cena é escolhida pelo discente que a cursa. Aqui, eu já tinha uma noção do que queria falar: a relação do ser humano com o

tempo, tema surgido a partir da simples observação de uma árvore que crescia diante de meus olhos. Desse modo, decidi buscar o que me faltava: a fundamentação teórica e o direcionamento metodológico.

CAMINHO METODOLÓGICO

Desde o início da disciplina, cursada entre os meses de agosto e outubro de 2018, o desejo era de trazer para a mostra final as inquietações dos participantes que iriam participar do processo cênico-didático, logo, queria que o texto fosse escrito pelo elenco. Até aquele momento, a intenção era apenas que as pessoas envolvidas no processo experienciassem a escrita dramatúrgica. Eu ainda não pensava na possibilidade de refletir sobre o desenvolvimento da autonomia do sujeito através dessa escrita.

Investigando a possibilidade de uma escrita dramatúrgica sendo feita pelo elenco, optei por uma experiência com características de processo colaborativo por já ter familiaridade e ter testemunhado resultados incríveis. Para entender a prática do processo colaborativo, Antônio Araújo (2011, p. 131) afirma que:

Tal dinâmica se constitui numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, e

sob um regime de hierarquias móveis ou flutuantes, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (Araújo, 2011, p. 131).

Ainda sobre processo colaborativo, oriundo das práticas coletivas das décadas de 1960 e 1970, ele diz que:

[...] o processo colaborativo constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. Sua dinâmica des-hierarquizada, mais do que representar uma “ausência” de hierarquias, aponta para um sistema de hierarquias momentâneas ou flutuantes, localizadas por algum momento em um determinado polo de criação (dramaturgia, encenação, interpretação etc.) para então, no momento seguinte, mover-se rumo a outro vértice artístico (Araújo, 2011, p. 131).

Ou seja, todas as pessoas envolvidas iriam experienciar, criar e opinar na dramaturgia, no cenário, na encenação etc. O elenco ficaria responsável pela dramaturgia; eu, pela direção; e todos nós pelos outros pontos que compõem uma obra cênica (cenário, figurino, maquiagem etc.) - embora eu ainda selecionasse as dramaturgias escritas pelo grupo que iriam para a apresentação final, desempenhando assim a função, também, de dramaturgista. O dramaturgista é “aquele que não é o autor do texto dramático, mas, desempenha uma série de ações que

envolvem a dramaturgia” (Nicolete, 2015, p. 5). Neste caso, eu ficaria responsável pelo recorte e ajuntamento do texto final, descartando o que seria inviável e propondo uma organização dramatúrgica que explorasse e potencializasse o que o texto pudesse expressar.

Seria interessante optar por este método também, pois, durante nossa graduação, participamos de quatro montagens cênico-didáticas que foram igualmente desenvolvidas em caráter de processo colaborativo, tendo o professor na função de diretor central.

Ainda na escolha da metodologia, utilizei o método dividido em três etapas, do qual falarei mais à frente, que o diretor Antônio Araújo desenvolveu durante a montagem do espetáculo “*O paraíso perdido*” com o grupo Teatro da Vertigem. E incluí, também, os jogos teatrais de Viola Spolin que, segundo Desgranges:

[...] tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise do que foi realizado. Os participantes do processo, assim, elaboram coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral (Desgranges, 2011, p. 110).

Pois, para Spolin, segundo Desgranges “todas as pessoas são capazes de representar” (DEsgranges, 2011, p. 110). Sendo assim, os jogos teatrais, além de aquecer o corpo do elenco, traziam-nos para a sala de ensaio, estimulando a criatividade, criando um ambiente de interação, atenção, prontidão, estabelecendo um senso de coletividade.

Figura 1 – Grupo improvisando na sala de ensaio



Fonte: Cícero Moreira (2018).

Com a metodologia definida, convidei o elenco para participar do estágio supervisionado. No primeiro encontro expliquei o formato do estágio, nosso cronograma, minha ideia

em relação a escrita dramatúrgica, a metodologia e a temática do estágio.

Minha intenção, desde o início do estágio, como já citei aqui, era que a escrita fosse feita pelos(as) participantes. Não busquei nenhum teórico que dialogasse sobre a temática “a relação do ser humano com o tempo”. Por entender o assunto como algo subjetivo, extremamente pessoal, queria que eles(as) dissessem suas impressões e seus pensamentos em relação ao tema. Queria algo que viesse de dentro para fora, que expressasse o que eles sentiam em relação a isso.

Na primeira semana, utilizei a primeira etapa do método de Araújo, a “etapa de livre exploração e investigação” (ARAÚJO, 2011). Nesta etapa, experimentamos alguns jogos teatrais e algumas atividades de escrita para levantar material dramatúrgico, como orienta o autor:

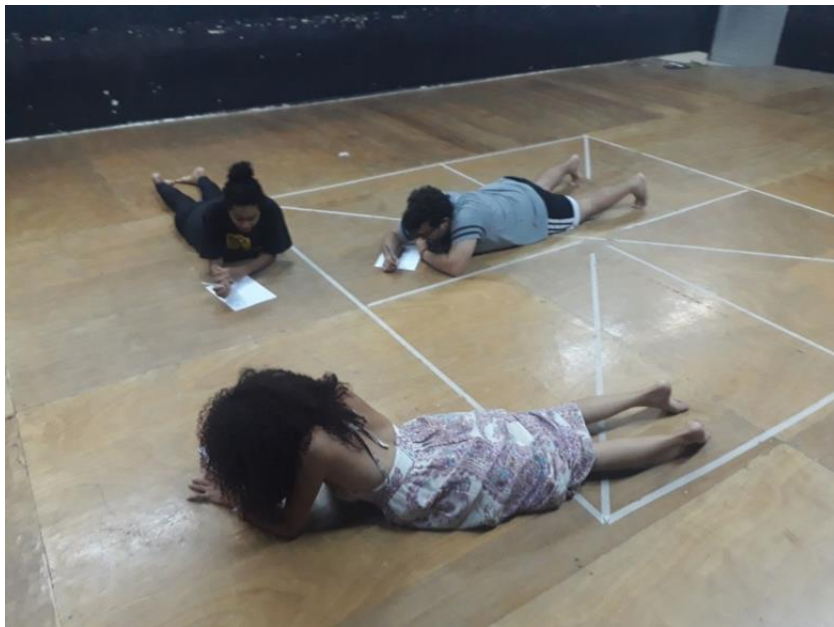
[...] as questões centrais do projeto são estudadas, improvisadas e experimentadas, muitas vezes numa abordagem de tentativa e erro, com o objetivo de mapear o campo da pesquisa. Tal prática acarreta, fundamentalmente, o levantamento de material cênico, levando à identificação de parâmetros e possibilidades (Araújo, 2011, p. 138).

Em uma dessas atividades, solicitei que o grupo se sentasse em círculo no chão e entreguei a cada participante uma caneta e um papel. Em seguida, coloquei como estímulo uma

música relacionada à temática (eram sempre músicas que falassem diretamente a palavra tempo ou que se referissem a ele de alguma forma) e pedi que o grupo a escutasse até o fim. A música se repetiu por várias vezes e indiquei que começassem a escrever o que vinha à mente enquanto a ouviam. Durante a escrita, eu dava um comando e eles trocavam o papel com o participante do lado, liam para si o que estava escrito e continuavam a escrita.

Essa prática de escrita se repetiu nos encontros seguintes, porém, sem a troca de papel entre o elenco. Sempre antes dessa escrita que acontecia ao final das oficinas, experimentávamos jogos teatrais. Algumas vezes, nos sentávamos em silêncio para ouvir o ambiente; jogávamos o “O quê? Quem? Onde?”, jogo onde escolhemos um fato (o quê), escolhemos com quem acontece esse fato (quem?) e em qual lugar acontece o fato (onde?), e a partir daí se inicia uma improvisação entre o elenco. Após os jogos, trazíamos assuntos relacionados à temática, que discutíamos em grupo. Tudo isso influenciava e provocava o elenco na hora de escrever.

Figura 2 – Grupo na sala de ensaio escrevendo a dramaturgia individual



Fonte: Cícero Moreira (2018).

Analisando, retrospectivamente, percebo, já nessa primeira etapa, o desenvolvimento da autonomia do elenco, entendendo conceitualmente a autonomia como um “exercício de liberdade individual, sobre o qual um indivíduo pode exercer poder de decisão e regramento de seus objetivos e relações” (Fischer, 2010, p. 124). Ou seja, através dessas atividades, o elenco já vinha “assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor” (Freire, 2019, p. 121). O elenco trazia discussões, exercitava a criatividade

nos jogos e no papel, tomando, assim, decisões sobre o que escrever.

Após a etapa de experimentação e investigação, em que foi levantado material dramático para o resultado cênico final, seguimos para a segunda etapa, a estruturação dramática, na qual “ocorre a seleção do que foi levantado, visando à criação de partituras de ação, de esboços de cena e, em seguida, do roteiro propriamente dito. Essa etapa pressupõe o estabelecimento de, pelo menos, uma primeira versão do texto” (Araújo, 2011, p. 139).

Nesta etapa, analisamos as dramaturgias escritas coletiva e individualmente. Durante esta estruturação, antecedendo os ensaios, notei que o resultado cênico estava praticamente pronto. O grupo se empenhou de forma tal que já tínhamos a dramaturgia escrita, que era o foco do meu estágio, restando apenas a estruturação do texto e o descarte de outros, o que seria feito por mim, posteriormente.

A dramaturgia, porém, estava escrita em caráter de monólogo. Inicialmente, queria criar uma cena dramática onde os personagens dialogassem, mas as atividades escolhidas durante o processo nos levaram a esta condição. Condição que já havia sido discutida por Nicolette ao pontuar a “dificuldade de se pretender uma dramaturgia textual e, conseqüentemente, uma encenação, semelhantes ao “organismo” perfeitamente

estruturado da forma dramática convencional” (Nicolete, 2015, p. 10) em um processo colaborativo.

Restava, então, decidirmos o figurino, o cenário, a trilha sonora, a movimentação da cena e a musicalidade. O que nos levou para a terceira etapa, a:

[...] etapa de estruturação do espetáculo e de aprofundamento interpretativo: a escrita da cena passa a ocupar o centro das preocupações, tanto no que diz respeito às marcações, espaço cênico, tratamento visual, sonoro etc., como no aprimoramento do trabalho do ator. O aspecto dramatúrgico continua a ser desenvolvido aqui, enquanto lapidação e acabamento, porém como foco secundário (Araújo, 2011, p. 138).

Nesta etapa, resolveríamos tudo o que estava pendente, dando prioridade para os ensaios em grupo e para a marcação de cena. Considerando que as várias discussões que tivemos durante os encontros nos revelavam essa relação do tempo com o cotidiano, decidimos que o figurino seria constituído de roupas comuns que o elenco usava no dia a dia. Por cada um do elenco estar em um momento diferente de sua vida, optamos para que o cenário fosse em palco italiano com cada atriz e ator em um lugar, separados como se fossem ilhas. Optamos em não usar maquiagem.

Foi interessante observar como cada participante trouxe na escrita o que estava vivenciando além dos encontros

semanais que tínhamos na sala de ensaio. Uma das participantes, a primeira a interpretar na cena, trabalhava no turno vespertino, estava no processo de escrita de sua monografia, finalizando sua graduação em Pedagogia e organizando seu casamento que seria para dezembro do mesmo ano. Em sua escrita dramatúrgica, ela falava de como era importante para ela “fazer as pazes” com o tempo que tanto a ensinava e a cobrava também. Ela queria saber quem era esse tempo e o que ele queria.

A segunda participante tinha acabado de trancar sua graduação em Biologia – pela segunda vez. Em sua escrita, o tempo era dela e ninguém deveria se importar ou se intrometer nisso. Ela faria as coisas no tempo que ela achasse melhor, e não seguiria o tempo que terceiros julgavam ser o correto.

O terceiro participante trabalhava em tempo integral e cursava Pedagogia à noite, também estava no processo de escrita de sua monografia e sua esposa estava grávida do primeiro filho deles. A sua escrita dramatúrgica relatava essa esperança que ele tinha ao olhar o tempo, em como as coisas mudavam e como tudo era incerto.

Feitas essas pontuações, chegaria, então, o dia da apresentação final da nossa mostra cênica.

POR CIMA DO MUNDO EU VI O TEMPO

Das músicas que usei como estímulo criativo nas oficinas, uma tinha de mim um certo favoritismo: “Tempo”, da Banda Mais Bonita da Cidade. Essa música foi lançada no álbum “Por cima do mundo eu vi o tempo”, e quando a ouvi pela primeira vez, quis usá-la no estágio. Sugeri para o grupo, então, que o nome da nossa mostra cênica tivesse o mesmo título do álbum – o grupo aceitou.

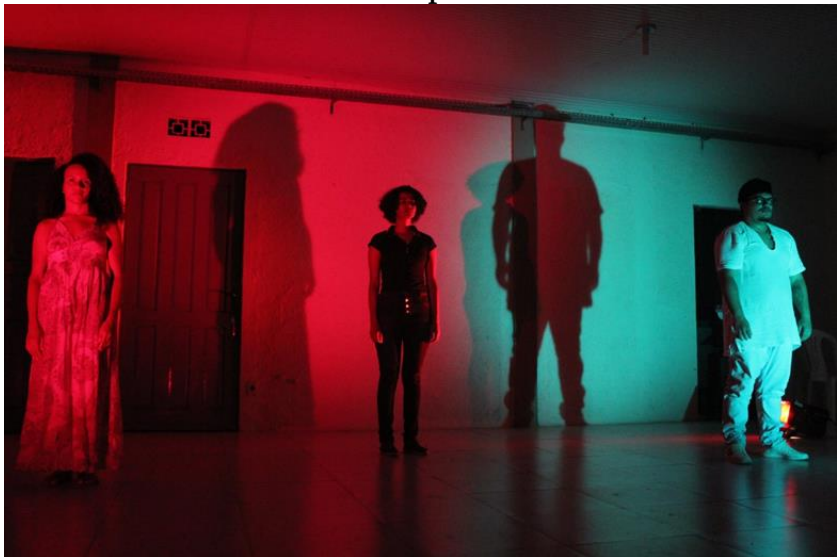
Figura 3 – Apresentação da cena “Por cima do mundo eu vi o Tempo”



Fonte: Geisa Dias (2018).

A apresentação aconteceu em uma noite de sábado, integrando o Engenho de Composição – projeto de extensão dos cursos de Teatro e Dança da UESB no qual três espetáculos são apresentados semestralmente para a comunidade.

Figura 3 – Apresentação da cena “Por cima do mundo eu vi o Tempo”



Fonte: Geisa Dias (2018).

Após a apresentação da cena, tive retorno positivo das pessoas que assistiram e que vieram até a mim para elogiarem e dizerem suas impressões. Posteriormente, procurei o elenco para investigar se houve alguma mudança na vida dos(as) envolvidos(as), daquele(a)s que efetivamente passaram pela experiência do processo colaborativo, e qual foi essa mudança.

Elaborei, então, um questionário para que me respondessem. Entre as respostas do grupo, encontro uma confirmação do que venho me propondo a pesquisar e discutir neste artigo. É importante salientar que não estou à procura de “transformar” as pessoas em diretores teatrais, dramaturgos ou estudantes de Teatro, mas em discutir como o processo colaborativo pode desenvolver a autonomia.

Aqui, trago os relatos dos participantes: Érica, Romeu e Selma. Perguntada sobre como a prática do processo colaborativo poderia desenvolver a autonomia, Selma respondeu que o processo:

“Veio a nos possibilitar momentos de reflexão e de contato com a arte de produzir artisticamente. Isso foi marcante, pois nos favoreceu nos ver como criadores, pessoas capazes de não apenas consumir arte, mas também produzir. [...] Me vi mais confiante em minha capacidade de criar, de contracenar, de produzir arte” (em entrevista para o autor, em novembro de 2018).

Aqui, nota-se que, antes do processo, Selma se reconhecia apenas como consumidora de arte, mas que, após o processo, ela enxergou a sua potência criadora em produzir arte, em criar de forma ativa e autônoma.

Sobre uma possível mudança pessoal, Romeu responde:

“[...] Possibilitou um reviver de situações que de certo modo já haviam sido “esquecidas”. Situações que eram determinados tabus que poderiam ser recontados de forma menos e mais traumáticas, já que a intensidade dos fatos vividos não necessariamente condizia com o fato escrito. Talvez a escrita dramatúrgica tenha me apresentado novas formas de reviver minhas experiências e recontá-las de uma forma diferente. [...] Passei a perceber e entender melhor as coisas que aconteciam ao meu redor” (em entrevista para o autor, em novembro de 2018).

Hoje, estudante do curso de Licenciatura em Teatro pela UESB, Érica relata sua experiência e faz um recorte sobre a prática de escrita dramatúrgica:

“Creio que a escrita dramatúrgica carece, antes de mais nada, da reflexão diante do que se quer contar, expor etc. Quando passamos para a etapa de escrita de fato, é inerente que se reflita e sensibilize frente ao que foi escrito, antes que se possa transpor para a cena ou outro fim. [...] Foi um momento de descoberta. Havia um receio, uma insegurança por não ter experienciado antes e não me achar capaz. Mas como disse, houve uma descoberta maravilhosa durante o processo. Tendo Cícero como orientador, foi-se criando confiança não somente em mim, mas em meus colegas. E isso foi fundamental para que juntos pudéssemos construir o que considero sucesso como resultado” (em entrevista para o autor, em novembro de 2018).

Essa confiança que Érica relata foi fundamental durante o processo, pois o estágio é também um momento em que exercitamos nossa docência, como Freire bem pontuou: “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (Freire, 2019, p. 45).

É importantíssima essa experiência de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas. É no estágio inicial que vamos elaborando, executando e revendo nossa prática pedagógica. É nesse espaço que podemos cometer erros e descobrir soluções. E essa experiência capacita e nos torna sujeitos autônomos e confiantes para entrar no mercado de trabalho e executar nosso trabalho em espaços de educação formal, informal e não-formal.

Essa coragem vai sendo gerada e tornando a autonomia presente na medida que superamos a mera repetição e nos apropriamos da prática.

Ainda sobre a prática de escrita, Érica diz:

“Para mim, duas coisas foram efetivamente transformadas. Minha autoconfiança quanto a desenvolver conteúdo próprio e confiar que pode haver, sim, potencial ou qualidade para tocar outras pessoas. E o mais incrível foi desmistificar a escrita dramática como algo

dado apenas para dramaturgos formados, experientes etc.” (em entrevista para o autor, em novembro de 2018)

Aqui, Érica demonstra que houve um desenvolvimento de sua autonomia enquanto potência e ação. Antes do processo, ela enxergava a prática dramatúrgica como algo somente para dramaturgos, para pessoas que se especializavam nessa área. E, após o processo, ela percebeu que também tinha potencial para escrever uma dramaturgia e tê-la apresentada no palco. Ela compreendeu o processo de criação dramatúrgica como um possibilitador de exercício de sua liberdade criativa, de seu poder de decisão, de deliberação e ação enquanto artista.

Por fim, Érica relata:

“Me aproximou muito da dramaturgia - e aqui, inclusive, deixo um agradecimento, pois a partir dessa experiência, cerca de talvez dois anos depois, pude me tornar coautora de um espetáculo incrível, “O nó que nos destes”. Isso não seria possível sem este primeiro contato tão humanizado que pude ter” (em entrevista para o autor, em novembro de 2018)

Como já disse anteriormente, a intenção não era que o elenco optasse em seguir a carreira artística, mas que investigássemos a possibilidade de desenvolvimento da autonomia através do processo colaborativo; conforme fica

evidente nesta fala de Érica, foi possível que este desenvolvimento acontecesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em desenvolvimento da criticidade, da autonomia, geralmente pensa-se sobre questões sociopolíticas. Nota-se que aqui foi desenvolvida uma autonomia tanto em descobrir mais o próprio potencial quanto em analisar mais as questões à sua volta, as suas ações. Eles exerceram a liberdade individual de maneira criativa, reagiram aos estímulos, escreveram, fizeram proposições, discordaram, decidiram etc. E isso também faz parte do amplo leque da autonomia.

Sem participar dessa experiência específica, Érica (assim como todo o elenco) poderia descobrir sua potência em um outro momento, mas o mais gratificante é que foi nesta investigação que ela percebeu que era possível, sim, escrever dramaturgias sem aquela ideia pré-concebida que tinha de que precisaria antes ser um dramaturgo conceituado. O processo aqui descrito possibilitou que a participante exercesse sua autonomia.

Sobre a fala onde meu nome é citado, é importante frisar que:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos.

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2019, p. 105).

Essa autonomia não é desenvolvida em uma experiência e terminada ali. Ela não se finda. Iniciei a análise investigando um possível desenvolvimento do elenco, e, no decorrer dessa análise, ainda que esta pesquisa se finde aqui, percebi que, enquanto artista e professor, minha autonomia também vinha se desenvolvendo a cada prática.

Foi pensando criticamente e experimentando as práticas que fui melhorando (Freire, 2019) e desenvolvendo minha autonomia gerando confiança para executar meu trabalho na sala de ensaio e fora dela, e podendo tomar decisões com mais obstinação, no exercício crítico de minha liberdade e de meu poder de escolha enquanto artista-docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. **A gênese da vertigem: o processo de criação de o paraíso perdido**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

ARAÚJO, A. O processo colaborativo como modo de criação. **Olhares**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 48–51, 2015. Disponível em: <https://www.olharsceliahelena.com.br/olhares/article/view/8>. Acesso em: 11 jun. 2023.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Ed. Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

FISCHER, S. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

NICOLETE, A. As dinâmicas coletivas de criação em teatro e os diferentes sentidos de dramaturgia. **Revista Pitágoras 500**, vol. 9, 2015.

A Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) é credenciada pela Portaria nº 665/MEC, publicada no Diário Oficial da União em 22 de março de 2019. Entre as atividades vinculadas ao ensino superior, a Faculdade oferece serviços acadêmicos da EDITORA FAMEN que objetiva a difusão de conhecimento por meio de e-books, livros impressos, periódicos (revista científica e jornal eletrônico), anais de eventos e repositório institucional, sendo vinculada à Diretoria de Pesquisa da Faculdade.

A EDITORA FAMEN é especializada em publicar conhecimentos relacionados ao campo da educação e a áreas afins por meio de plataforma on-line, como também em formato impresso. O endereço eletrônico para acessar as suas publicações e demais serviços acadêmicos é o www.editorafamen.com.br.

A EDITORA FAMEN realiza edição, difusão e distribuição de produções editoriais seguindo uma Política Editorial qualificada e baseada nas seguintes linhas: acadêmica, técnico-científica, produção didático-pedagógico, produção artístico-literária e cultura popular.

Formato: E-book/PDF
Tipologia: Volkhov

2023 Natal/Rio Grande do Norte

Não encontrando nossos títulos na rede de livros conveniados e informados em nosso site contactar a Editora Faculdade

FAMEN:

Tel: (84) 3653-6770 | Site: www.editorafamen.com.br

E-mail: editora@famen.edu.br

O e-book intitulado "O Estágio Supervisionado como campo de investigação: a experiência das licenciaturas da UESB - Campus de Jequié" desempenha um papel significativo na promoção da divulgação de pesquisas científicas no campo da Educação. Ele realiza essa missão ao compartilhar investigações relacionadas ao estágio supervisionado, destacando-o como um espaço fundamental para a formação de professores e a geração de conhecimento.

Esta versão eletrônica, de acesso internacional e gratuito, é composta por onze capítulos que abordam uma variedade de temas, todos com o estágio supervisionado como ponto central. Ela foi elaborada para disseminar as vivências experimentadas pelos alunos em estágio e colabora para a discussão de ser um espaço que se produz conhecimento genuíno da prática docente e, por conseguinte, suscitar uma base para o desenvolvimento do professor em formação.