



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DE LICENCIANDOS
COMPARTILHADA NO SEMINÁRIO INTERFACES PEDAGÓGICAS:
LICENCIATURAS EM DIÁLOGO**

Patrícia de Werk Raubach

Orientadora Prof^a. Dr^a. Vânia Alves Martins Chaigar



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DE LICENCIANDOS
COMPARTILHADA NO SEMINÁRIO INTERFACES PEDAGÓGICAS:
LICENCIATURAS EM DIÁLOGO**

PATRÍCIA DE WERK RAUBACH

**Rio Grande
2020**

PATRÍCIA DE WERK RAUBACH

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DE LICENCIANDOS COMPARTILHADA NO
SEMINÁRIO INTERFACES PEDAGÓGICAS: LICENCIATURAS EM DIÁLOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Alves Martins Chaigar

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Rio Grande
Dezembro de 2020

Ficha Catalográfica

R239p Raubach, Patrícia de Werk.

A produção do conhecimento de licenciandos compartilhada no Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo / Patrícia de Werk Raubach. – 2020.
259 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Vânia Alves Martins Chaigar.

1. Escolas Públicas 2. Formação de Professores 3. Licenciaturas
4. Produção do Conhecimento I. Chaigar, Vânia Alves Martins
II. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

PATRÍCIA DE WERK RAUBACH

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DE LICENCIANDOS COMPARTILHADA NO
SEMINÁRIO INTERFACES PEDAGÓGICAS: LICENCIATURAS EM DIÁLOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Vânia Alves Martins Chaigar – FURG (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Cláudia da Silva Cousin – FURG

Prof^a. Dr^a. Lígia Cardoso Carlos – UFPEL

Rio Grande
2020

AGRADECIMENTOS

De todo o processo de escrita dessa dissertação, a parte mais difícil foi esta. No andamento de uma pesquisa é comum a participação de pessoas próximas do/da pesquisador/a dando suporte psicológico ao ser em desespero, mas nesse momento histórico em que todo o planeta passa por uma situação de difícil solução, nós, seres humanos, precisamos cada vez mais de pessoas próximas que nos ajude a manter o equilíbrio e, ao mesmo tempo, precisamos ficar isolados para diminuir o contágio do Coronavírus e frear essa pandemia. Assim, no momento em que todos e todas estamos com o psicológico abalado e com as rotinas completamente alteradas, abrimos nossas casas e invadimos as casas das outras pessoas de forma virtual, rompemos os limites de espaços geográficos e horários predeterminados de trabalho, estudo, lazer, etc. e tentamos dar apoio uns/umas aos outros/outras. Por essa razão é que, ao pensar nas pessoas que me ajudaram a escrever esta dissertação, penso em tanta gente que tenho receio de esquecer alguns.

A primeira pessoa dessa lista é, sem dúvida, a professora Dr^a. Vânia Alves Martins Chaigar, minha orientadora, que desde 2012, com seu toque especial, me ajudou a escrever uma linda história sobre a minha/nossa jornada acadêmica. Pessoa impar que estimula seus educandos a explorarem seus potenciais, que consegue aflorar o melhor de cada um, que criou e orienta a linha Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade, o “nosso” grupo de pesquisa RECIDADE, e alimenta a esperança de um mundo mais humano com suas pesquisas.

O que poderíamos considerar como segundo nessa lista é justamente o Grupo RECIDADE que esteve comigo em vários momentos pessoais e difíceis, quando os problemas de família interferiam no rendimento acadêmico eu encontrei nos amigos do grupo o apoio para superar as diversidades. Aqui vale um agradecimento especial ao colega e amigo Luiz Paulo da Silva Soares que também me acompanha desde 2012, antes mesmo da criação da linha de pesquisa do grupo Educação e Memória e as colegas e amigas Andriara Nunes Nunes, Karen Godoy Silveira Barbosa e Laís dos Santos que fazem chamada em grupo para que possamos nos apoiar enquanto surtamos juntas.

Às professoras membros da banca Prof^a. Dr^a. Lígia Cardoso Carlos e Prof^a. Dr^a. Cláudia da Silva Cousin, por aceitarem fazer parte desse momento e pelas

generosas contribuições. Também ao Prof. Dr. Carmo Thum pelas pontuações no processo de qualificação desta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Ao CNPq e à CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos os professores, colegas e servidores que participaram da minha caminhada acadêmica desde a primeira graduação, pois como dizia a Prof^a. Ma. Cristina Dias Diaz (*in memoriam*), todos mexeram um pouco esse taxo e me ajudaram a me tornar quem sou hoje.

À minha mãe, Neusa Maria Freitas de Werk, por ser essa mulher firme, de princípios, de fé inabalável. Que mesmo com as dificuldades da viuvez muito cedo, criou os filhos para serem independentes, foi presente na nossa educação mesmo tendo que cumprir jornada dupla, às vezes tripla. É meu exemplo de força, minha base.

Agradeço a André Rodrigues Raubach por compartilhar comigo a vida, por me desacomodar por vezes e me aconchegar quando necessário. Aos filhos e netos que me acompanharam durante toda a minha jornada acadêmica, se envolveram nos meus projetos e pesquisas e me aturaram distante nesse processo de escrita, não vou citar todos para não alongar a lista, também ao Bruno Rodrigo Sousa dos Santos que foi explorado por mim tanto para a criação da arte do II Seminário Interfaces, quanto na mão de obra nos eventos e me ajudou a desenrolar algumas ideias da pesquisa.

Não poderia ficar de fora aquele que aturou todas as minhas crises e comemorou comigo cada passo dado, cada conquista, Osvaldo Nunes da Cunha, um profissional competente e amigo de longa data.

A todos e todas que me apoiaram, que estiveram ao meu lado em alguns momentos e aceitaram meu isolamento em outros, mesmo antes das restrições sanitárias, a todos e todas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e teve como foco a produção do conhecimento de licenciandos da FURG, Campus Carreiros, partilhada em Cirandas do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa realizada por meio de análise documental do livro eletrônico que contém os resumos expandidos dos trabalhos apresentados na sexta edição do evento supracitado. Foi utilizada como metodologia de análise a Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011) aliada a organização dos dados com elementos da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). Foram identificados os licenciandos sujeitos dessa pesquisa e os trinta trabalhos associados a eles. Do processo analítico, resultaram três categorias finais que inspiraram quatro textos construídos no diálogo com teóricos, onde buscamos responder “Qual a produção do conhecimento partilhada por licenciandos da FURG campus Carreiros nas cirandas do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo?” com base nos trabalhos que formaram o corpus de análise. O primeiro, intitulado “Releituras das narrativas: o elo das escritas”, considerou os passos de construção de um texto como apresentação das propostas, a metodologia, os recursos e resultado apresentados nas escritas dos licenciandos. Com mais dados quantitativos, desse material emergiram elementos sobre a importância da escola pública na formação inicial dos professores, a diversidade de autores que embasam as pesquisas feitas pelos licenciandos e a escolha de materiais com objetivos que vão além dos propostos no plano de aula. O segundo texto, “Desenvolvimento dos sujeitos: Processos de aprendizagem” discute a intencionalidade dos licenciandos sobre os processos que estimulam o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando-os como seres biopsicossociais. O terceiro “Leitura de mundo: sujeito como produto e produtor de conhecimento”, foi produzido considerando a historicidade dos sujeitos que aparecem nas escritas e a luta para manterem viva a memória coletiva dos grupos que são marginalizados pela concepção eurocêntrica e capitalista colonial. E o quarto emergiu do problema central dessa pesquisa “O que se apresentou como produção de conhecimento”, esse texto apresenta o amálgama da produção de conhecimento dos licenciandos, que emergiram durante o processo de análise. Nos trabalhos pesquisados, a intenção dos licenciandos, conforme se mostrou na análise, era estimular o desenvolvimento dos estudantes com os quais interagiram na escola, considerando o contexto emocional, intelectual e na relação com o outro, promovendo a percepção de si e do outro, respeitando as diversidades na busca pela autonomia.

Palavras-chave: Escolas Públicas; Formação de professores; Licenciaturas; Produção do conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the line of research Teacher Training and Educational Practices in the Graduate Program Education at the Federal University of Rio Grande – FURG, it had focus on the knowledge production of the FURG licentiate degree students from the Carreiros Campus shared in the in the Cirandas of the VI Pedagogical Interfaces Seminar: Licentiate Degrees in Dialogue. It is about a qualitative and quantitative research carried out through documentary analysis of the electronic book that contains expanded summaries of the works presented in the sixth edition of the aforementioned event. The content analysis proposed by Bardin (2011) was used as an analysis methodology combined with the organization of the data with elements of the Discourse Textual Analysis (ATD) proposed by Moraes and Galiazzi (2016). The licensee subjects of this research and the thirty papers associated with them were identified. From the analytical process, resulted three final categories that inspired inspired four texts built in the dialogue with theorists, where we seek to answer “What is the knowledge production shared by licentiate students of the FURG Carreiros campus in the Cirandas of the VI Pedagogical Interfaces Seminar: Licentiate Degrees in Dialogue?” based on the texts that formed the corpus of analysis. The first, entitled “Rereading of the narratives: the link of the writings”, it considered the steps of building a text as a presentation of the proposals, the methodology, the resources and the results presented in the writings of the licentiate students. With more quantitative data, from this material emerged elements about the importance of public school in the initial teacher training, the diversity of authors that are the basis for licentiate researches and the choice of materials with objectives that goes beyond those proposed in the lesson plan. The second text, “Development of subjects: Learning processes”, it discusses the intentionality of licensee students about the processes that stimulate the full development of the students, considering them as biopsychosocial beings. The third “World Reading: subject as a product and producer of knowledge”, it was produced considering the historicity of the subjects that appear in the writings and the struggle to keep alive collective memory of the groups that are marginalized by the Eurocentric and capitalist colonial conception. And the fourth emerged from the central problem of this research, “What presented itself as knowledge production”. This text presents the amalgama of knowledge production of licensee students that emerged during the analysis process. As it has been shown along the analysis, the intention of the licensee students in the researched works was to stimulate the development of students with whom they interacted at school, considering the emotional, intellectual context and the relationship with the other one, promoting the perception of themselves and the other, respecting the diversity in the search for autonomy.

Keywords: Public Schools; Teacher training; Licentiate degree; Knowledge production.

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Total de participantes e trabalhos apresentados entre 2013 e 2018 (I - VI)	58
Tabela 2 – Síntese por ano e formação	61
Tabela 3, 4, 5 e 6 – Síntese das produções partilhadas e publicadas – 2018	71
Tabela 7 – Vínculos dos autores com a FURG – 2018.	72
Tabela 8 – Licenciaturas e respectivos autores – 2018	73
Tabela 9 – Exemplo de codificação.....	76
Tabela 10 – Exemplo de um mesmo código para mais de uma categoria	77
Tabela 11 – Categorias Iniciais	78
Tabela 12 – Categorias Iniciais e Intermediárias I.....	80
Tabela 13 – Categorias Iniciais e Intermediárias II.....	80
Tabela 14 – Categorias Iniciais e Intermediárias III.....	81
Tabela 15 – Categorias Iniciais e Intermediárias IV	81
Tabela 16 – Categorias Iniciais e Intermediárias V	81
Tabela 17 – Categorias Iniciais e Intermediárias VII	82
Tabela 18 – Categorias Iniciais e Intermediárias VIII	82
Tabela 19 – Categorias Iniciais e Intermediárias IX	82
Tabela 20 – Categorias Intermediárias e Finais	83
Tabela 21 – Autores mais citados	96
Tabela 22 – Obras repetidas.....	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Folder do I Interfaces Pedagógicas Frente e Verso	25
Figuras 2, 3, 4 e 5 – Momentos das “invasões” nas salas de aula.....	26
Figuras 6 e 7 – Andanças no Campus	27
Figura 8 – Print do Blog criado para o evento	28
Figuras 9 e 10 – Performance artístico cultural no salão do CIDEC Sul	28
Figuras 11 e 12 – Intervenções do Pequeno Príncipe.....	29
Figuras 13 e 14 – Mesa do Seminário.....	29
Figuras 15, 16, 17, 18, 19 e 20 – II Mostra O Lugar da Memória na Escola: Coisas de Crianças	30
Figuras 21, 22 e 23 – O olhar da criança	31
Figuras 24 e 25 – Convite para o Intervalo	31
Figuras 26 e 27 – Café.....	32
Figura 28 – Arte do II Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo.....	33
Figura 29 – Bruno Souza e “Menino Maluquinho”	34
Figuras 30 e 31 – Apresentação da Banda de Música da Escola Municipal Carlos Soares da Silveira, de Canguçu	35
Figuras 32 e 33 – I Mostra do Centro de Memória da Educação	35
Figuras 34 e 35 – II Mostra Interfaces Pedagógicas – As tecnologias e as crianças no mundo do século XX.....	36
Figuras 36, 37, 38, 39 e 40 – Fotógrafo mirim.....	37
Figuras 41 e 42 –Toalha Interfaces e Café	37
Figura 43 e 44 – “As Cirandas”	38
Figura 45 – Arte do III Seminário Interfaces Pedagógicas	40
Figura 46 e 47– O Menino que colecionava Interfaces	40
Figura 48 – Banda Feito na Hora, da Escola de Educação Especial José Álvares de Azevedo	41
Figura 49 e 50 – Fotos da II Mostra do Centro de Memória da Educação	41
Figura 51 e 52 – Mesa do café.....	42
Figura 53 – Presente para a Mikaela	42
Figura 54 e 55 – Mesa de encerramento: “III Seminário Interfaces Pedagógicas”	43

Figura 56 – A presença de “Peter Pan” no Seminário.....	45
Figuras 57, 58 e 59 – Imagens do IV Seminário Interfaces Pedagógicas	46
Figuras 60, 61 e 62 – Atividades nas Escolas.....	47
Figuras 63 e 64 – Mesa Final.....	48
Figura 65 – Folder Movimento Interfaces	50
Figuras 66 e 67 – Cartaz e Folder do V Seminário Interfaces Pedagógicas	52
Figuras 68 e 69 – Estudantes do projeto Circo na Escola, da E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat	53
Figuras 70 e 71 – Cirandas	54
Figuras 72 e 73 – Cartaz do VI Interfaces e O “Pescador”.....	55
Figuras 74 e 75 – Cenas da Cidade: Orquestra Estudantil do Areal e Coral Fascinação.....	56
Figuras 77 e 78 – Conversas com a cidade: Griôs.....	56
Figuras 78 e 79 – Café da Patrícia e lanche para as crianças	56
Figura 80 – Cartaz do VII Seminário Interfaces Pedagógicas	59
Figura 82 e 81 – Exercício de associação das categorias	79

ÍNDICE DE UNIDADES DE SIGNIFICADOS

Unidade de Significado 1 – Lazzari	87
Unidade de Significado 2 – Leal	87
Unidade de Significado 3 – Leal	87
Unidade de Significado 4 – Rodrigues	88
Unidade de Significado 5 – L. da Silva	88
Unidade de Significado 6 – Trindade	89
Unidade de Significado 7 – Oliveira	89
Unidade de Significado 8 – A. da Silva	90
Unidade de Significado 9 – Berwaldt	90
Unidade de Significado 10 – Bresolin	90
Unidade de Significado 11 – Souza	98
Unidade de Significado 12 – Souza	98
Unidade de Significado 13 – Alves	99
Unidade de Significado 14 – Trindade	101
Unidade de Significado 15 – Votto	102
Unidade de Significado 16 – A. da Silva	102
Unidade de Significado 17 – Almeida	104
Unidade de Significado 18 – Rodrigues	105
Unidade de Significado 19 – Bresolin	106

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Numeração das Cirandas conforme sumário	115
Apêndice 2 – Unidades de significado – Ciranda 13	119
Apêndice 3 – Unidades de significado – Ciranda 15	123
Apêndice 4 – Unidades de significado – Ciranda 20	127
Apêndice 5 – Unidades de significado – Ciranda 28	130
Apêndice 6 – Unidades de significado – Ciranda 31	134
Apêndice 7 – Unidades de significado – Ciranda 37	139
Apêndice 8 – Unidades de significado – Ciranda 38	141
Apêndice 9 – Unidades de significado – Ciranda 41	146
Apêndice 10 – Unidades de significado – Ciranda 42	150
Apêndice 11 – Unidades de significado – Ciranda 47	156
Apêndice 12 – Unidades de significado – Ciranda 52	161
Apêndice 13 – Unidades de significado – Ciranda 54	166
Apêndice 14 – Unidades de significado – Ciranda 55	170
Apêndice 15 – Unidades de significado – Ciranda 61	174
Apêndice 16 – Unidades de significado – Ciranda 62	178
Apêndice 17 – Unidades de significado – Ciranda 65	183
Apêndice 18 – Unidades de significado – Ciranda 66	187
Apêndice 19 – Unidades de significado – Ciranda 67	192
Apêndice 20 – Unidades de significado – Ciranda 68	196
Apêndice 21 – Unidades de significado – Ciranda 71	201
Apêndice 22 – Unidades de significado – Ciranda 72	206
Apêndice 23 – Unidades de significado – Ciranda 73	212
Apêndice 24 – Unidades de significado – Ciranda 74	217
Apêndice 25 – Unidades de significado – Ciranda 76	221
Apêndice 26 - Unidades de significado – Ciranda 80	227
Apêndice 27 – Unidades de significado – Ciranda 86	232
Apêndice 28 – Unidades de significado – Ciranda 87	237
Apêndice 29 – Unidades de significado – Ciranda 88	240
Apêndice 30 – Unidades de significado – Ciranda 90	244
Apêndice 31 – Unidades de significado – Ciranda 91	249

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 ERA UMA VEZ.....	18
2 O SEMINÁRIO INTERFACES PEDAGÓGICAS: LICENCIATURAS EM DIÁLOGO . – BREVE HISTORICIDADE.....	24
3 O MOVIMENTO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA....	60
3.1 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVO	63
3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE.....	63
3.3 APORTE TEÓRICO.....	66
4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	70
5 DA ANÁLISE À ESCRITA DOS TEXTOS FINAIS: A BUSCA PELO FENÔMENO	84
5.1 NO MOVIMENTO DE ANÁLISE O FENÔMENO SE DESCORTINA.....	85
6 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE LICENCIANDOS.....	93
6.1 TEXTO 1 - RELEITURAS DAS NARRATIVAS: O ELO DAS ESCRITAS	93
6.2 TEXTO 2 – DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	100
6.3 TEXTO 3 – LEITURA DE MUNDO: SUJEITO COMO PRODUTO E PRODUTOR DE CONHECIMENTO	104
6.4 TEXTO 4 – O QUE SE APRESENTOU COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	107
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	115
ANEXOS	254
TERMOS DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM.....	254

APRESENTAÇÃO

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”
(FREIRE, 1996).

Toda vez que penso em começar essa escrita, a escrita da “minha” dissertação de Mestrado, a frase que me vem à mente é “Era uma vez”, não sei se porque nunca tinha me imaginado cursando uma faculdade e hoje não me imagino fora dela - parece que faz tanto tempo que comecei o curso de Pedagogia Licenciatura e fiquei “viciada” em estudar - ou se porque a pessoa que entrou na faculdade no ano de 2011 está tão diferente da pessoa que escreve agora que elas não parecem a mesma. Ainda assim, sei que carrego muito daquela Patrícia romântica e sonhadora que acreditava na humanidade. Ainda acredito, mas hoje sei a origem dos meus valores e sei que eles não são universais, ou melhor, são tão mutáveis quanto o tempo que insiste em passar e nos arrasta pelos dias, não nos permitindo parar. Sigo no fluxo do tempo como quem é levado pela correnteza de um rio. Sigo no movimento evolutivo porque, como disse Freire (1996), consciente do meu inacabamento, sei que posso ir além dele.

Ser pesquisadora é parte de mim, me reconhecer pesquisadora é parte da minha jornada acadêmica. Pesquisar um assunto no qual estou tão envolvida é um desafio que exige um exercício de distanciamento para poder vislumbrar aquilo que “imersa” não percebo, esse movimento de estar “saindo” dele, para melhor conhecê-lo (FREIRE, 1989, p. 25) é o que me proponho a fazer nessa pesquisa. Minha história Universitária caminha junto com a história do Seminário Interfaces Pedagógicas¹. O Seminário faz parte do “meu mundo” e preciso “tomar distância” para poder (re)conhecê-lo.

¹ Na sequência explicitarei sobre o Seminário.

Eu, pesquisadora participante do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (EDUCAMEMÓRIA – CNPq) na Linha Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade (RECIDADE) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e bolsista², busquei, nesta pesquisa, mapear a produção do conhecimento de licenciandos compartilhada no “VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo”³ visando identificar os principais conceitos utilizados nas suas pesquisas e os tipos de conhecimentos apresentados por eles e publicados no livro eletrônico do evento. Acredito que esse novo olhar tenha me ajudado a “conhecer o que ainda não conheço e a comunicar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 14) transformando a mim e, supostamente, a todos que participaram do Seminário.

Busquei refletir sobre a ação do sujeito pesquisador de forma crítica, considerando que o movimento de reconhecer-se pesquisador não é fácil em um país que tem um ensino básico com moldes tecnicistas/positivistas, onde se espera que o estudante apenas “reproduza” o que o professor “transmite” sem que haja uma reflexão sobre o aprendido. Percebi essa dificuldade de alguns licenciandos em compreenderem-se pesquisadores em formação quando entrei para o curso de Matemática Licenciatura nessa mesma universidade. Enquanto nós, eu e meus colegas estudantes da Pedagogia, reconhecíamos professores pesquisadores em formação desde o primeiro ano do curso, ao entrar para curso de Matemática e conversar com os licenciandos, estes me diziam que a vantagem desse curso é que a matemática é exata, não necessita de interpretação, é e pronto, diziam ainda que teriam tempo para se tornar professores, agora queriam “aprender” matemática. Alguns professores que tive também pensavam assim, o importante é saber fazer os cálculos, outros conseguiram encantar a turma com a história da matemática e da sua evolução, mostrando que esta não é uma ciência pronta e acabada, mas, em eterno movimento.

Quando entrei para a Universidade, também não me via pesquisadora, esse reconhecimento surgiu junto com as outras descobertas que fiz sobre mim e sobre

² No ano que entrei para o mestrado (2018) eu cursava Licenciatura em Matemática, sendo bolsista CNPq PIBIC-FURG no período de agosto de 2018 a julho de 2019. Com o término dessa bolsa, me tornei bolsista CAPES-FURG para o período de agosto de 2019 à julho de 2020.

³ Convencionamos focar o recorte nessa edição considerando a quantidade de material produzido durante as edições do evento e o tempo para a pesquisa.

meus valores, sentindo, assim, que tomo cada vez mais distância daquela dona de casa, mãe e avó, ou, percebendo que nunca fui só ela. Permito-me fazer um resgate de pontos da minha vida na terceira pessoa, pois, percebo aquela fase tão distante daquilo que, hoje, acredito, mas que me trouxe até aqui. E para falar desse tempo tão, tão distante, nada melhor do que começar na forma de conto.

1 ERA UMA VEZ...

Era uma vez uma menina que sonhava em casar, ter sua própria casa, criar seus filhos e, quando ficasse bem velhinha, com cabelos brancos, queria ter os netos sentados à sua volta ouvindo as histórias que ela contava enquanto tricotava roupinhas para eles sentada na sua cadeira de balanço. Imaginava que esse fosse o sonho de quase todas as meninas com as quais ela tinha contato nas décadas de 1970 e 1980, praticamente uma imposição da sociedade.

Com as amigas brincava de “ser grande” e imitava tudo que as mulheres adultas faziam, cuidava da casa, era professora, mãe das bonecas ou pediatra. Não podia exercer outro papel na medicina, só as bonecas ficavam doentes. Com os irmãos ela pulava corda, jogava bola, bolinha de gude, taco, corria, pulava muros, roubava frutas do quintal do vizinho, era moleca. Hoje, acho que seria melhor descrever como brincava de “ser criança”.

A menina foi para a escola e aprendeu a juntar as letras. Concluiu que quanto mais letras ela conhecesse, mais ela compreenderia o mundo dos adultos. Nunca viu problema em a “Bia ser a babá do bebê” conforme os textos da cartilha escolar usada pela turma que ela estudava nos idos de 1981, no contexto em que ela vivia, a carga de conceitos pré estabelecidos nessa frase/ação não era problematizada, mais adiante ela saberia palavras mais complexas, afinal, tinha que aprender para o futuro já que as crianças também eram o futuro do país. Ela tinha dificuldade em compreender certas tarefas, mas acreditava que no futuro as compreenderia. Sua mãe a ajudava quando a explicação da professora não era suficiente, a maioria das professoras que ela teve repetia o que já haviam explicado com as mesmas palavras. Ora, se a criança não entendeu na primeira vez, não adianta repetir quando o problema não é auditivo, mas de falta de compreensão lógica daquilo que foi dito, nesses casos a intervenção da mãe permitia outra forma de visualizar a situação.

Tinha, no entanto, uma professora que dava aulas de história para os anos finais do ensino fundamental que era diferente, ela orientava os alunos lerem o capítulo do livro e responderem o questionário que vinha na sequência, depois

ficava conversando sobre política e as notícias dos jornais. Aquela turma comentava sobre o fato de a professora não querer dar aula e só discutir atualidades em uma disciplina de história, já outra turma, mais avançada, gostava das aulas dela porque conseguiam associar acontecimentos históricos com o momento político da época. Esse fato a faz pensar no quanto é importante rever posicionamentos e não formatar o pensamento.

Essa menina cresceu, casou, construiu sua casa, teve muitos filhos e se tornou avó ainda muito nova. Aos 34 anos ela era uma jovem senhora que já tinha conquistado tudo o que sonhara menos os cabelos brancos e a cadeira de balanço.

Todos sabemos que sonhos e conquistas se renovam diariamente e seria maravilhoso se algum de seus filhos entrasse para a Universidade. Para incentivar uma das filhas a fazer a prova de admissão do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, também fez sua inscrição e começaram a estudar juntas. O dia da prova chegou e ela só pensava em não envergonhar a filha com suas respostas, já que fazia muito tempo que havia terminado os estudos e alguns conteúdos estavam diferentes. Ela acompanhou as mudanças do currículo escolar participando da educação dos filhos, mas não se sentia apta para cursar uma faculdade.

Ao saber que sua filha havia conseguido uma boa nota, ficou muito feliz com a possibilidade de ter outro sonho realizado. Foi quando lembrou de verificar sua nota e, para sua surpresa, era um pouco mais alta que a da filha. Ela que nunca tinha imaginado ser capaz de frequentar uma faculdade, agora precisava escolher um curso ou não teria mais como exigir que seus filhos dessem seu máximo para que fossem as melhores pessoas que pudessem ser.

Fazendo uma leitura sobre o perfil de alunos dos cursos que considerava serem mais próximos do seu perfil, encontrou na Pedagogia quase uma descrição de si... Pelo menos, assim pensava.

Com a ansiedade de uma criança que vai pela primeira vez para a escola, essa senhora foi para seu primeiro dia de aula na Universidade no dia 28 de fevereiro de 2011. O dia estava quente e o clima dentro da sala era leve. Havia naquele espaço pessoas de várias idades, algumas já conhecidas, pois tinham sido colegas da sua filha, uma até lhe chamava de tia, também tinha pessoas da sua idade e mais velhas. Durante as apresentações conheceu-se um pouco de cada uma daquelas pessoas, os objetivos, os sonhos, os valores. Algumas, mais tarde, se

tornariam, também, como parte da sua família, esses colegas tornaram-se amigos, do tipo de amigo que se leva para o resto da vida, irmãos de aprendizagem, de ideais, de lutas, a força que ela precisava quando estava longe de casa, a força que ela não sabia que tinha refletida nessas pessoas como se fossem extensão do seu núcleo familiar. Conforme o tempo foi passando, novas amizades foram se constituindo, desde os professores e professoras dedicados até os funcionários adoráveis das empresas terceirizadas, todos passaram a fazer parte dessa grande “família” FURG.

Junto foi crescendo dentro dela o interesse por conhecer mais. Ela que sempre se considerou boa mãe, descobriu a origem de seus valores, as construções sociais que a fizeram crer na sua amorosidade inata, na sua maternidade divina, etc. E assim, cada uma das suas certezas foi sendo posta em cheque. Ela descobriu a pesquisa e se descobriu pesquisadora, passou a compreender que os estudos feitos por ela e seu marido para melhorar o funcionamento da casa, aproveitar os recursos naturais e economizar dinheiro também era um tipo de ciência. Ampliou, instigada por algumas professoras, seu olhar para tentar identificar tudo que a constituía, lembrou sua infância, as brincadeiras de outras épocas, compreendeu que sua educação não havia sido aquela tradicionalmente imposta para meninas, mas também não era transgressora, revolucionária, talvez por isso tivesse mais dificuldade em identificar o machismo institucional, seus limites se pautavam no respeito à liberdade do outro, reconhecia nos seus irmãos mais velhos uma força muscular maior que a sua e, algumas vezes, se sentia em uma posição confortável por saber que eles a protegiam.

Em outro momento, porém, ao conhecer o movimento feminista e algumas de suas diversas vertentes, percebeu que essa superioridade masculina era também uma construção social. Teve a oportunidade de pesquisar o quintal da sua casa⁴, onde descobriu o movimento de poder político infantil descrito por Rousseau (1979) na construção daquele espaço de brincar e nas relações entre os pequenos, reconheceu nas crianças que frequentavam seu quintal o mesmo limite colocado

⁴ MARTINS, Rosilene Souza; RAUBACH, Patrícia de Werk. “Olhares e significados do brincar no pátio: Como a criança reinventa espaços cotidianos?”, desenvolvida na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, no curso Licenciatura em Pedagogia, durante o ano letivo de 2012.

pelo respeito ao outro que havia identificado na sua infância. Mais uma vez pode se repensar, se redescobrir. Viu seus filhos e os amiguinhos deles com outros olhos, os olhos de uma pesquisadora. Essa experiência mudou o seu modo de perceber o mundo, principalmente, na arte de ser criança e de não precisar e/ou não querer intervenção dos adultos na forma como constroem as relações sociais tendo as idades e as brincadeiras como referencial limitador de regras.

Sua pesquisa foi apresentada para os colegas de sala, depois, no I Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, um projeto de extensão que nasceu na universidade no ano em que ela era bolsista da professora idealizadora deste seminário e que aconteceu em conjunto com a II Mostra O lugar da Memória na Escola – Coisas de Criança. A pesquisa realizada no quintal gerou desacomodações e escritas, uma delas virou parte de capítulo de um livro⁵.

Envolveu-se em algumas pesquisas direcionadas à compreensão do movimento de ensino-aprendizagem, ora direcionado ao livro didático, ora ao modo como as professoras ministravam suas aulas e, em outros momentos, tentando acompanhar a construção do raciocínio lógico dos estudantes, considerando variáveis e individualidades. Nessa trajetória, percebeu a importância de repensar suas práticas e teve a oportunidade de conhecer as pesquisas dos colegas, entendeu o quão necessário é participar de encontros onde há compartilhamento de experiências que estimulam um pensamento crítico-reflexivo que acompanham o professor na sua formação permanente e na valorização da classe professoral.

Participando da organização do I Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo e de todos os outros que se seguiram, inclusive dos Movimentos Interfaces⁶, que se desdobraram dos seminários, pode conhecer as pesquisas de outros estudantes e de professores, inclusive de outras instituições. A senhora, hoje, reconhece a importância de eventos onde professores possam

⁵ CHAIGAR, Vânia Alves Martins; MIRANDA, Pâmela Saraiva; RAUBACH, Patrícia de Werk. A produção do conhecimento por licenciandas de Pedagogia: Interloquções com o tempo-espço das crianças da/na cidade. In: CARLOS, Lúcia Cardoso (Org.). Ciências Humanas no Ensino Fundamental: reflexões, iniciativas e propostas. Pelotas: UFPel, 2015, p. 111-126.

⁶ O Movimento Interfaces: Conhecimento para além dos muros surgiu da necessidade em dar continuidade ao diálogo proposto no IV Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, mais especificamente, nas modalidades “conversas com a cidade” e “movimentos discentes e docentes”. O Movimento Interfaces será apresentado na sequência.

compartilhar o resultado das pesquisas realizadas nas escolas e fora delas, com seus estudantes e com a comunidade escolar, para a valorização dessa profissão que hoje sofre com ataques daqueles que deveriam, junto às escolas, reconhecer a importância da educação.

Sua contribuição nos Seminários ganhou um espaço próprio, ela costuma dizer que fica responsável pela melhor parte dos eventos, os momentos de confraternização nos intervalos do café que, nessa edição, foi descrito na programação como “Café da Patrícia”. Nesses intervalos, com conversas mais descontraídas que passam pelo medo da apresentação, a vergonha em apresentar sua pesquisa na mesma sala que o “Professor Doutor com pós doutoramento”, a ansiedade de não perceber seu projeto no mesmo nível de importância que os outros, mas também, o orgulho de mostrar o resultado de seus trabalhos, de se sentir valorizado entre seus pares. Alguns, inclusive, convidam colegas e parentes para assistir as apresentações e lhes dar apoio, ou, descobrem que o “Professor Doutor” é um ser humano como todos os presentes e que participa da Ciranda⁷ nas mesmas condições que os outros integrantes.

A senhora, hoje, sente necessidade de aprender cada vez mais, gosta de interagir com pessoas diferentes e debater sobre diversos assuntos. Não se sente mais apenas a dona de casa, mãe e avó, tampouco sente que já conquistou tudo que precisava para ter sua “vidinha perfeita⁸”, aprendeu a ter “sonhos maiores” e a buscar realizá-los. Entende que a formação é contínua, que o aprendizado acontece sempre e em todos os lugares, não apenas nos formais de educação.

O movimento feito por ela, essa dona de casa, me trouxe até aqui. Hoje me reconheço pesquisadora e não me imagino mais nessa “vidinha perfeita”.

Dentre as atividades universitárias que me dão prazer em participar, estão as que permite conhecer os trabalhos de outros pesquisadores, oficinas, seminários, mostras, palestras, semanas acadêmicas, etc. As aprendizagens partilhadas nesses espaços me ajudam a perceber em mim esse eterno movimento onde busco ir além

⁷ Ciranda é uma modalidade de socialização oral de trabalho, mediante narrativas que ocorrem em círculo. Nessa circularidade horizontal reflexões, trocas e sentidos são construídos em meio à diversidade de formações, culturais, étnicas etc.

⁸ O termo “vidinha perfeita” é usado aqui com o sentido de expressar minha acomodação exercendo o papel de dona de casa, mãe e avó, meu sonho ideal de infância.

do meu inacabamento. É dessa forma que percebo o Seminário Interfaces Pedagógicas, como um espaço que me permite ir sempre além do que já fui. É sempre um desafio diferente a cada ano. A seguir trago um relato de como foi pensado e em qual contexto foi realizado cada edição do evento até aqui.

2 O SEMINÁRIO INTERFACES PEDAGÓGICAS: LICENCIATURAS EM DIÁLOGO – BREVE HISTORICIDADE

No ano letivo de 2012 me tornei bolsista de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante – PDE/EPEC/FURG, da nossa professora de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais. Eu cursava o segundo ano de Licenciatura em Pedagogia e a professora tinha como intenção de projeto de pesquisa investigações na/sobre a cidade, percebendo-a como espaço educativo. A professora havia proposto para as turmas de Pedagogia o projeto “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade do Rio Grande”⁹. Também, como docente do curso de História, ministrando a disciplina de Didática, a professora propôs à turma o projeto de pesquisa “A Didática de História e as Leituras da Cidade”¹⁰. A intenção era fazer um seminário para que as turmas dos dois cursos apresentassem suas pesquisas para os demais, mas, aquele ano foi “um período atravessado por uma longa e dolorosa greve, [...]. Processos foram interrompidos e no retorno tivemos que retomar convivências descontinuadas e refazer relações sociais” (CHAIGAR, 2015, p. 112).

Como dito anteriormente, a intenção era fazer um seminário que reunisse as pesquisas desses dois projetos. Assim, os projetos de ensino foram transformados em um projeto de extensão¹¹ aberto a todas as licenciaturas e acolhendo o público interessado.

Muitos dos projetos de pesquisa do curso de Pedagogia, naquele momento, eram direcionados ao desenvolvimento infantil, assim, trabalhos escolares feitos pelos filhos das pedagogas circulavam nas salas de aula como material de análise. Eram garatujas, desenhos que expressavam significados diferentes da realidade (como uma árvore de uva ou um sapo com umbigo), animais que representavam o cotidiano e o imaginário infantil, estimulados pelas histórias que as professoras

⁹ Projeto de ensino submetido e aprovado pelo Conselho do Instituto de Educação, no ano de 2012.

¹⁰ Projeto de ensino proposto e aprovado pelo Conselho do Instituto de Educação, no ano de 2012.

¹¹ I Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, projeto de extensão aprovado pelo Conselho do Instituto de Educação, no ano de 2012.

contavam nas salas de aula das escolas. Alguns desses desenhos serviram de inspiração, junto com produções de outras crianças, para criar a arte do I Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo. O folder era composto pelos desenhos que refletiam a visão das crianças sobre a nossa cidade, a flora, a fauna e a praia e pelo imaginário infantil inspirado nas histórias contadas na escola (girafa maior que a árvore, mãos com dedoches e crianças protegendo o planeta).

Figura 1 – Folder do I Interfaces Pedagógicas Frente e Verso



Fonte: Imagens retiradas do blog Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo <http://eventointerfacespedagogicas.blogspot.com/>

Influenciado pela literatura infanto-juvenil trabalhada nos cursos de licenciatura, o estudante de Pedagogia Ewerton Mendes pensou em um personagem que divulgasse o evento de forma lúdica e construtiva. Inspirado no conto de Antoine de Saint-Exupéry, Ewerton deu vida ao Pequeno Príncipe, associando os eixos temáticos às características do personagem, explorando o pensamento imaginativo, os valores morais e estéticos, dando ênfase ao mundo que se deseja construir (MENDES; RAUBACH; CHAIGAR, 2015). O Pequeno Príncipe andou pelos corredores da FURG e nas salas dos cursos de licenciatura convidando estudantes a participar do evento.

Figuras¹² 2, 3, 4 e 5 – Momentos das “invasões” nas salas de aula



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

O “Pequeno Príncipe” “invadia” as salas do campus lendo trechos do livro de Antoine de Saint-Exupéry, deixando os estudantes confusos com a interferência,

¹² As imagens fotográficas que não constam borradas possuem autorização. As demais tiveram as privacidades preservadas. As autorizações constam em anexo.

mas, ao mesmo tempo, encantados com o movimento poético que o personagem trazia. Mesmo causando estranhamento em alguns, os estudantes se deixavam envolver por aquele momento lúdico que quebrava a dureza de um espaço acadêmico adultizado. Essa experiência nos fez perceber a importância da estética na educação, da estesia (DUARTE JÚNIOR, 2004), essa habilidade de sentir que nos torna mais humanos e mais próximos uns dos outros.

Figuras 6 e 7 – Andanças no Campus



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

Em março de 2013¹³ (final do ano letivo de 2012) foram abertas inscrições para o I Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo com chamada para que os licenciandos apresentassem relatos de experiências investigativas.

No blog criado, especialmente para a ocasião, pela então estudante Isadora Medeiros, consta um total de 32 trabalhos aprovados entre os diversos cursos de licenciatura, grupos de pesquisa, PIBID e, também, de outras instituições. Nos dias 02 e 03 de abril de 2013, aconteceu o I Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo juntamente com a II Mostra O Lugar da Memória na Escola: Coisas de Crianças, organizado pela professora Simone Anadon, do Instituto de Educação. Cerca de 110 pessoas circularam pelos corredores do evento.

¹³ Em função da greve no ano letivo de 2012, o mesmo terminou em 2013.

Figura 8 – Imagem do Blog criado para o evento



Fonte: Blog do Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo. Disponível em: <http://eventointerfacespedagogicas.blogspot.com/>.

Para a abertura do evento na manhã do dia 2, as estudantes ligadas ao PIBID da Pedagogia apresentaram uma performance artístico cultural no saguão do CIDEC, Asa Sul. Após, o Pequeno Príncipe passou no meio do público presente lendo um trecho do seu livro, em seguida, convidou a todos para prestigiarem a II Mostra O Lugar da Memória na Escola: Coisas de Crianças, em exposição na sala Ilhas durante os dois dias de evento, e a acompanharem os trabalhos a serem apresentados naquela manhã na sala Lagoas.

Figuras 9 e 10 – Performance artístico cultural no salão do CIDEC Sul



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

Figuras 11 e 12 – Intervenções do Pequeno Príncipe



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas. (2013).

Na parte da tarde, o mesmo movimento feito pelo Pequeno Príncipe de chamar os participantes para acompanharem a Mesa¹⁴ do Seminário que já iria começar na sala Estuários e, logo em seguida, teria as apresentações dos trabalhos programados para aquele turno.

Figuras 13 e 14 – Mesa do Seminário



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

Enquanto os adultos circulavam entre os banners, a Mostra e as apresentações de trabalho, as crianças entretiam-se com os brinquedos da Mostra, explorando cada espaço e cada possibilidade de brincadeira, pulando, dançando, fazendo piruetas com fitas, lendo os livros de história e recontando-as, fazendo desenhos daquilo que seus olhos viam etc.

¹⁴ Professores convidados: Hilda Jaqueline Fraga – UNIPAMPA/ Campus Jaguarão e Rogério Würdig – UFPel.

Figuras 15, 16, 17, 18, 19 e 20 – II Mostra O Lugar da Memória na Escola: Coisas de Crianças



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

Figuras 21, 22 e 23 – O olhar da criança



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

Na imagem na sequência, o Pequeno Príncipe adentrou a sala entre uma apresentação e outra, lendo mais um trecho do livro de Saint-Exupéry, atraindo a atenção de todos os presentes e convidando-os para um breve intervalo.

Figuras 24 e 25 – Convite para o Intervalo



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

O intervalo da tarde estava programado com uma pausa de 10 minutos no meio das apresentações, e seriam oferecidos café e bolachas. Fiquei responsável por arrumar a mesa para um café simples, só que minha filha foi em casa e voltou

com potes de moedinha de queijo, bem-casado e pastel suíço, quitutes que foram feitos para o aniversário do meu neto e esses fizeram muito sucesso. Assim começou meu envolvimento com os cafés do Interfaces.

Figuras 26 e 27 – Café



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2013).

Na manhã do dia 3 foram oferecidas duas oficinas e dois minicursos. A oficina “O audiovisual na educação” foi realizada no CIDEC e teve como proposta a fruição estética, esta oficina ficou todo o dia recebendo visitantes. A outra oficina e os dois minicursos foram realizados em salas de aula e ocorreram na manhã do segundo dia. As apresentações dos trabalhos aconteceram, todas de cada dia, em uma mesma sala, assim todos os participantes puderam assistir as apresentações sem que fosse necessário escolher qual sala estar. O Seminário contou com cerca de 110 pessoas que circularam no espaço do evento, nessa primeira edição, entre inscritos e convidados.

Cada dificuldade que aparecia, cada ideia para melhorar o trabalho dos organizadores, era anotada para que (quem sabe?) no ano seguinte a solução fosse posta em prática. E assim, antes do primeiro Interfaces terminar, nós (o grupo de estudantes que participou da organização desse primeiro) já havíamos planejado o segundo.

Lembro-me do dia, no início do ano letivo de 2013¹⁵, em que, eu e outras duas colegas, procuramos a professora, que havia coordenado o evento, para

¹⁵ Esse ano letivo começou oficialmente no dia 13 do mês de maio de 2013, 10 dias após o término do prazo para postagem das notas finais do ano letivo de 2012.

propor a segunda edição. Eu e minhas colegas estávamos cheias de ideias e a professora organizou todas elas em um projeto. Assim nasceu o II Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, com o desejo de estudantes em cultivar aquele espaço de socialização entre as diferentes licenciaturas. E ele veio com algumas novidades, as Cirandas, como modalidade de partilhar pesquisas; vivências, uma proposta de experiências estéticas, lúdicas e sensoriais; espaços destinados a Experimentações, narrativas em linguagens plurais como filmes, fotografias etc.; Cine/debates, um espaço para sessões de documentários sobre educação, ensino, práticas pedagógicas e escola; além de manter as Mesas com professores de Licenciaturas, oficinas e o momento do café, agora pensado, também, como espaço de socialização, sendo esse tempo de preparação do café o que mais me identifica no processo de organização nas sucessivas edições do evento: houve inclusive uma edição, em que ganhou o nome de “Café da Patrícia”.

Nos dias 12 e 13 de maio de 2014, aconteceu o II Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, o mesmo teve, pela primeira vez, um tema “Memórias, Tecnologias e Ludicidade: Ressignificando Tempos, Espaços e Infâncias” e três eixos temáticos, “As memórias e a educação: ontem e hoje”, “A ludicidade na ação pedagógica: ontem e hoje” e “As tecnologias na infância e na educação: ontem e hoje”.

Figura 28 – Arte do II Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo



Fonte: Site do evento. Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces2019/fotos>

O criador da arte foi Bruno Souza, jovem artista riograndino que sintetizou em uma imagem o “ontem e hoje” com o tema do evento e o personagem que, dessa vez, representou a criança imaginativa e arteira foi o Menino Maluquinho, também

interpretado pelo estudante Ewerton Mendes, que com suas traquinagens ajudou a promover o evento.

Figura 29 – Bruno Souza e “Menino Maluquinho”



Fonte: Arquivo de Ewerton Mendes.

Naquele ano apostou-se nas “Cirandas” como forma de socialização dos trabalhos, acreditando que esse aspecto “artesanal de comunicação”, defendido por Walter Benjamin, conforme Segunda Circular do II Interfaces¹⁶ comunica e aproxima narrador e ouvinte como sujeitos produtores dos saberes compartilhados.

A intenção era de continuar apostando na valorização das pesquisas realizadas por licenciandos e na tentativa de aproximar as relações entre universidade, escolas e cidadãos, direcionou-se como público preferencial licenciandos de universidades e faculdades, professores de ensino básico e demais interessados no tema. Assim, abriu as inscrições na página da FURG, pelo SINSC, com a expectativa de preencher 80 vagas, mas, estas foram superadas, chegando a 147 inscritos. Com um total de 40 trabalhos aprovados nas Cirandas, entre os três eixos temáticos, 38 desses apresentados, seis vivências, três oficinas e duas mostras, o II Seminário Interfaces Pedagógicas teve início com a apresentação da Banda de Música da Escola Municipal Carlos Soares da Silveira, do município de Canguçu, RS.

¹⁶ Disponível em: <https://interfacespedagogica.wixsite.com/evento>. Acesso em: 12 jul. 2019.

Figuras 30 e 31 – Apresentação da Banda de Música da Escola Municipal Carlos Soares da Silveira, de Canguçu



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2014).

As Mostras ficaram em exposição durante os dois dias do evento. A I Mostra do Centro de Memória da Educação, coordenada pela Prof.^a Ivone Regina Porto Martins do Instituto de Educação – FURG dispôs acervos escolares de outros tempos, materiais didáticos antigos, como livros e uma máquina de escrever.

Figuras 32 e 33 – I Mostra do Centro de Memória da Educação



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2014).

A II Mostra Interfaces Pedagógicas – “As tecnologias e as crianças no mundo do século XXI” foi composta por dois temas, tendo objetivos e autores distintos. O primeiro tema, “As tecnologias e as crianças no mundo do século XXI – meu mundo por mim!” era uma exposição fotográfica com imagens produzidas por crianças, com o intuito foi de retratar o mundo infantil a partir das lentes fotográficas de diferentes crianças. O segundo tema, “As tecnologias e as crianças no mundo do século XXI – o mundo delas por mim!”, retrata a relação das crianças com as tecnologias digitais a partir do olhar do adulto/fotógrafo e acadêmico Ewerton Mendes. Essa memória

exemplifica, também, a presença de crianças no evento, presenças constantes ao longo das diversas edições.

Figuras 34 e 35 – II Mostra Interfaces Pedagógicas – As tecnologias e as crianças no mundo do século XX



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2014).

Dentre as crianças “artistas”, estavam dois dos meus filhos e uma neta, mas, a sensação mais marcante foi quando pedi o autógrafo do João. João era um dos fotógrafos mirins que foi prestigiar a própria exposição e estava achando o máximo ter suas fotos ali, em um espaço de “gente grande”. Fui chamada por um colega que ouviu quando ele disse para a sua mãe:

- Já pensou se alguém me reconhece e me pede um autógrafo?

Peguei meu caderno e uma caneta e fui apreciar, também, a exposição. Quando cheguei do lado dele, comecei a falar das fotos, elogiei o gatinho e foi nesse momento que ele disse que aquele gato era dele e que ele quem tinha feito aquelas fotos.

- Tu que és o João? Perguntei.

- Sim. Respondeu ele.

- Tu me dá um autógrafo?

Aqueles olhinhos brilharam de felicidade e ele me deu o (nosso tão sonhado) autógrafo.

Figuras 36, 37, 38, 39 e 40 – Fotógrafo mirim



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2014).

Outra memória desse Seminário é a de Ana Roberta Siqueira, estudante de Pedagogia, poeta e “arteira”, que criou uma toalha que acompanha o Interfaces desde essa segunda edição e, também para enfeitar a mesa do café, presenteou-nos, a todos, com lindas tulipas de chita. Na mesa também tinha os quitutes feitos por mim e algumas guloseimas compradas para aguçar a nossa memória afetiva.

Figuras 41 e 42 –Toalha Interfaces e Café



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2014).

No Seminário ocorreu a pré-estreia do filme “Quando Sinto que Já Sei”¹⁷, inclusive com a presença de seus idealizadores Antônio Lovato e Raul Perez, que vieram a Rio Grande, especialmente para a ocasião. O documentário foi apresentado pela primeira vez ao público durante o Seminário. Após a exibição, teve um momento de conversa entre a plateia e os diretores da película.

A modalidade de apresentação no formato de Cirandas permitiu uma aproximação e um diálogo maior entre os participantes. O medo de apresentar trabalho na frente de um grupo deu lugar ao acolhimento e aconchego de uma roda de conversa. Essa sensação de proximidade com o outro, esse modo mais artesanal de apresentação, fez com que os participantes não sentissem aquele momento como uma apresentação de trabalho, mas, como compartilhamento de experiências.

Figura 43 e 44 – “As Cirandas”



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2014).

O III Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo demorou um pouco mais para tomar forma, começou a ser idealizado “só na semana seguinte”, após o término do segundo, em uma reunião onde se fez um balanço do que acabara e pudemos constatar que em todas as salas, as apresentações em forma de Ciranda foi o diferencial do evento e, dessa forma, deveria permanecer para os próximos anos.

O ano de 2015 começou com cortes de verbas para a educação e estes se estenderam ao longo do ano. O governo recém-reeleito com o slogan Pátria

¹⁷ LOVATO, Antônio; PEREZ, Raul. Quando sinto que já sei. Brasil, Documentário, 2014.

Educadora teve dificuldade para a promessa de manter programas de pesquisa no ensino superior e nos outros níveis, algumas bolsas atrasaram o pagamento e programas como o “Mais Educação” foram cancelados. Os cortes de verba acabaram por gerar muitas manifestações e novas greves. Junto a isso, ‘estouraram’, também, manifestações contra a corrupção denunciada em setores do governo, algumas passaram a pedir o Impeachment da presidenta, novas manifestações surgiram em sua defesa. Nesse contexto político foi realizado o III Seminário Interfaces Pedagógicas, com os eixos Protagonismos, Culturas e Incompletudes.

E chegamos ao III Seminário Interfaces Pedagógicas: licenciaturas em diálogo em meio a crises de toda natureza. Crises que colocam em cheque paradigmas, valores, caminhos e sentidos atribuídos ao ser humano. A urgência de pensarmos/agirmos como protagonistas de um tempo histórico portador de complexidades levou-nos aos conceitos-eixos deste evento. Os nossos percursos no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como os de parcerias desta edição também contribuíram sobre o tom do tema: Protagonismos, culturas e incompletudes! (Carta do III Seminário Licenciatura em Diálogo, 2015, p. 4)¹⁸.

Como novidade, essa edição trouxe as modalidades Culturas E(n)Cantos e Pílulas de Protagonismos, com experimentações artísticas e poéticas de estudantes. Os eixos dessa terceira edição foram Protagonismos, Culturas e Incompletudes. Um dado que chamou a atenção no período de inscrição foi o protagonismo feminino, pois dos 65 relatos inscritos nas Cirandas, houve seis experiências nas Pílulas de protagonismos, sete propostas em Cultura E(n)Cantos e uma Exposição: Narrativas Antropológicas da Infância; cerca de 80% dos trabalhos foram propostos por mulheres (Carta do III Seminário, 2015, p. 5 - Anais).Pela quantidade de trabalhos, foi necessário organizar o evento em três dias (15, 16 e 17 de Setembro de 2015).

¹⁸ Para saber mais, disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces/anais>. Acesso em: 14 jun. 2019.

Figura 45 – Arte do III Seminário Interfaces Pedagógicas



Fonte: Site do III Seminário Interfaces Pedagógicas.

O desenho escolhido para compor a arte dessa edição foi feito pelo menino Patrick Lima Cabral, de sete anos, estudante da EMEF Frederico Ernesto Buchholz (arte final de Claudio Tarouco Azevedo). O personagem dessa edição foi “O menino que colecionava Interfaces”, inspirado na obra de um dos professores convidados, Jader Janer Lopes, autor do livro “O menino que colecionava lugares”. Nessa performance o estudante Ewerton Mendes ganhou a companhia da licencianda em Pedagogia Ana Roberta Machado Siqueira, responsável pela releitura da obra.

Figura 46 e 47– O Menino que colecionava Interfaces



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2015).

Após esse momento em que o Menino que colecionava Interfaces tirou do baú seus “tesouros”, acompanhado pela narração da Ana Roberta, teve a apresentação da Banda Feito na Hora, da Escola de Educação Especial José Álvares de Azevedo (destinada a alunos cegos) e, em seguida, a Mesa de abertura com o título Protagonismos, culturas e incompletudes.

Figura 48 – Banda Feito na Hora, da Escola de Educação Especial José Álvares de Azevedo



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2015).

As Mostras ficaram em exposição nos três dias do evento. A II Mostra do Centro de Memória da Educação, coordenada pela Prof.^a Ivone Regina Porto Martins do Instituto de Educação – FURG chamou a atenção por expor palmatórias, artefato de castigar alunos, algo que alguns só tinham ouvido falar, outros, nem isso.

Figura 49 e 50 – Fotos da II Mostra do Centro de Memória da Educação



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2015).

Algumas das propostas na categoria Pílulas de Protagonismo explicitaram experimentações poéticas de discentes e ficaram dispostas no corredor de acesso integrante do saguão da Asa Sul. Durante os três dias de evento, circularam pelo seminário cerca de 170 pessoas, entre autores, ouvintes, convidados e organização. No intervalo de um dos cafés pudemos ter uma noção do público participante. Nesse café os quitutes foram, também, motivo de conversa e de compartilhamento de receitas.

Figura 51 e 52 – Mesa do café



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2015).

Nesse ano coube-me apenas a preparação do café nos intervalos, pois, eu estava gestando – Mikaela – a mais nova “participante” do Seminário Interfaces Pedagógicas e foi com esse “tempo sobrando” que pude perceber quando três jovens entraram no banheiro com certa pressa, fui atrás para saber se tinha acontecido algo grave e se precisavam de ajuda. Uma delas estava tendo algo como um princípio de crise de pânico por medo de apresentar seu trabalho. Conversamos um pouco, tentei dizer a ela que em uma Ciranda o objetivo não é apresentar, mas compartilhar sua experiência, perguntei sobre o que ela havia escrito e ouvi seu relato, depois, mais calma, ela voltou para a sala com as colegas para contar aos outros participantes o que havia me relatado anteriormente. Ao término da Ciranda ela veio conversar comigo e disse que foi uma das experiências acadêmicas mais tranquilas que ela havia tido, até aquele momento.

Figura 53 – Presente para a Mikaela



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2015).

O intervalo para o café foi, novamente, pensado como um momento de confraternização e os quitutes já faziam parte do ritual de preparação e organização, porém, um grupo não tocou nos petiscos; apenas se serviu de café e chá e aquilo chamou minha atenção. Mais tarde, eu soube que aquele grupo era composto por defensores da causa animal e veganos. Essa experiência me fez repensar “para quem” eu fazia os salgados e doces. Como pensar em um momento de confraternização que exclui pessoas? Alguma coisa precisava mudar, pois não são apenas os “veganos por opção” que não comem certos alimentos, mas eu nunca tinha pensado nisso. Para o ano seguinte refleti que alguma coisa deveria mudar.

A Mesa de encerramento, “III Seminário Interfaces Pedagógicas – O que estamos aprendendo?”, foi também em formato de ciranda. Essa Mesa foi composta, pela primeira vez, pelos coordenadores das Cirandas, a maioria licenciandos, representando o protagonismo discente e apresentando uma síntese do que fora discutido nesses três dias de encontro.

Figura 54 e 55 – Mesa de encerramento: “III Seminário Interfaces Pedagógicas”



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2015).

No ano de 2016, ainda em meio a um momento político conturbado onde nova crise na educação, agora gerada a nível estadual e em vários pontos do país, atingiu as escolas com cortes em investimentos, salários parcelados, sucateamento da educação para justificar intervenções de instituições privadas¹⁹ nas escolas

¹⁹ Para entender melhor sobre o projeto/golpe a nível Federal que desobrigou os estados e municípios a investirem em educação com aporte para a transferência da responsabilidade do Estado

públicas, aconteceu o IV Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, com o tema “Escola e Universidade: utopias, tempos e experiências”.

[...] É, entretanto, nesse cenário que movimentos juvenis eclodiram e ao ocuparem escolas e mobilizarem-se em prol da educação pública deram-nos lições de protagonismo e ensinaram-nos que a juventude não está disposta a esperar, e quer soluções (concretas) para o seu presente ao invés de promessas (abstratas) para um futuro longínquo. Neste sentido, entendemos como muito importante estar ao lado da escola pública, ratifica-la como espaço democrático, plural, laico e cidadão. O IV Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo reconhece a escola como produtora de conhecimentos e parceira fundamental da universidade na formação de professores. (INTERFACES PEDAGÓGICAS, 2016, p. 4 – 5,)²⁰.

O tema desse ano, Escola e Universidade: utopias, tempos e experiências, teve a intenção de nos fazer refletir sobre o compromisso que temos com essas crianças e esses jovens que, tomando as rédeas da própria história, lutaram pelo direito de terem uma educação pública de qualidade. Também, buscou “problematizar conceitos e intencionalidades que estão na base de todo projeto formativo: Que conhecimentos? Para quê? Para/com quem?” (Carta do IV Seminário, 2016, p. 5 – E-book). Era necessário conservar a esperança, mas a esperança do verbo esperar, como alertou Paulo Freire, nesse sentido, o personagem do Peter-Pan, novamente na pele do colega Ewerton Mendes, veio lembrar-nos de conservar a criança sonhadora e utópica que há em nós. Como lembra Freire (1987), utopia no sentido de algo no espaço do imaginário possível, alcançável.

para o setor privado, recomendamos o livro “O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105859> Acesso em: 07 set. 2020.

²⁰ Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces4/ebook>. Acesso em: 18 ago. 2019.

Figura 56 – A presença de “Peter Pan” no Seminário



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2016).

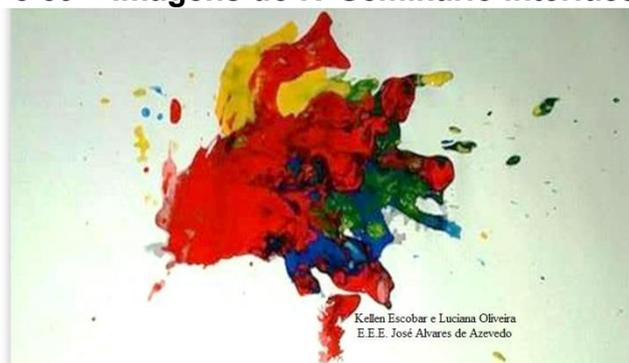
No percurso de construção dessa quarta edição, três imagens diferentes, ao longo do processo de construção do evento, representaram a identidade visual dessa edição:

A primeira reproduz o desenho das estudantes Kellen Escobar e Luciana Oliveira da Escola de Educação Especial José Álvares de Azevedo. Nele as meninas, mediante a técnica de sopro, exercitaram sua sensibilidade na explosão de cores sobre a folha em branco. A segunda imagem é de Ana Roberta Siqueira, estudante de Pedagogia, jovem “arteira” e poetisa, além de protagonista de todos os Interfaces. Ana deu-nos este presente cheio de vivacidade e alegria, feito especialmente para o tema desta edição. A terceira imagem é uma criação de Alisson Affonso, cartunista e ilustrador riograndino, que emprestou sua criatividade para uma linda imagem sobre uma das metáforas possíveis da costura que pretendemos entre a Escola e a Universidade. (TERCEIRA CIRCULAR, 2016).²¹

Esses movimentos que se refletiram em alterações na “sua” arte, talvez representassem inquietudes internas à própria organização. Um evento que ocorre como processo e assume suas idiossincrasias.

²¹ Disponível em: https://b9bf39c1-acfa-41be-8779-e560e1c9b2d4.filesusr.com/ugd/c76807_f20429a644784da9a2794688696c8055.pdf Acesso em: 25 jul. 2019

Figuras 57, 58 e 59 – Imagens do IV Seminário Interfaces Pedagógicas



Fonte: Imagens retiradas da página do evento no Facebook (2016).

“Essa edição contou com 78 trabalhos aprovados nas Cirandas, além de duas Mostras fotográficas, dez experiências em Movimentos discentes e docentes e seis em Conversas com a cidade” (INTERFACES PEDAGÓGICAS, 2016, p. 5). Um público de 165 pessoas vindas de onze universidades, duas faculdades, um instituto federal e quinze escolas circulou pelos espaços do evento durante os três dias. A presença das escolas, a participação nas Mesas e qualidade dos trabalhos apresentados comprovou a importância da parceria entre a universidade e a escola e a necessidade de investir nessa relação de maneira respeitosa e acolhedora aos distintos saberes, pois é no chão da escola que se percebe todo o empenho do processo formativo, é em sala de aula que, realmente, se formam os professores. Mais uma vez, na cartografia dos partícipes, se fez destaque a grande participação feminina que abrangeu 72% dos trabalhos validados, além da significativa presença

de experiências realizadas por professoras nas escolas da região, tanto da cidade quanto do campo (INTERFACES PEDAGÓGICAS, 2016)²².

Nesse ano, a organização apostou em atividades nas escolas como parte do evento. A partir de parcerias com colegas professores do ensino básico, nove escolas propuseram 13 atividades gerando um total de 203 vagas. No entanto, apenas duas escolas tiveram suas atividades concretizadas, pois as outras não tiveram inscritos. O fato foi objeto de análise pela comissão organizadora, posto a enorme frustração com o ocorrido, porque tínhamos o entendimento de que seria a grande conquista do evento, as parcerias com as escolas, arduamente construídas. As fotos abaixo são da atividade na E.M.E.F. Cidade do Rio Grande - CAIC.

Figuras 60, 61 e 62 – Atividades nas Escolas



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas

O intervalo do café, pensado dessa vez, também, para veganos, de forma mais natural, contou com uma mesa com chá, café, suco, pães caseiros e veganos, chimias artesanais, quitutes e frutas.

²² Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces4/ebook>. Acesso em: 21 ago. 2019.

A última Mesa “Interfaces Pedagógicas: Escola e Universidade – O que estamos aprendendo?” foi realizada no auditório do prédio 4, sala 4115, e foi composta, novamente, pelos coordenadores das cirandas, e contou com a participação de uma boa representação discente. A forma como a sala, que a acolheu, é construída não permite que se organizem as cadeiras em roda, pois, os diferentes níveis do chão não comportam o olho no olho característico das Cirandas, porém, esse detalhe não impediu que histórias compartilhadas emocionassem a todos como a contada por duas jovens estudantes que vieram do estado do Tocantins e, mesmo sem auxílio financeiro da instituição e a devida dispensa pela universidade, se permitiram fazer a viagem, sem conhecer a cidade e sem saber aonde iriam se hospedar. Ficaram todo o tempo do evento. Outra foi o depoimento de João, estudante do curso de História, poeta, bolsista da linha RECIDADE e parceiro no grupo de organização. Narrou que quando foi convidado a participar, achava que era “só mais um trabalho de faculdade”, mas conforme foi se inteirando do projeto e participando das atividades, já podia dizer com orgulho que fazia parte do Interfaces e que, agora, entendia a frase que eu dissera, certa vez, para um professor (ao ser cobrada mais envolvimento com “o projeto dele” e menos com “o projeto dos outros” e eu respondi que o Interfaces não era dos outros; era dos estudantes, era meu), pois, ele sentia que o Interfaces era dele e de todos os estudantes que fizeram o evento acontecer.

Figuras 63 e 64 – Mesa Final



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2016).

O sentimento de pertencimento que João se referia serviu de inspiração para um poema que ele escreveu dias depois de terminar o evento. João presenteou o

grupo de pesquisa e a linha RECIDADE com o sentimento traduzido nas palavras abaixo.

RECIDADE

Recidade, a reinvenção
o reparo, a retomada
a rede que balança e abarca
a releitura de partidas e chegadas

Reci(pro)cidade
onde o conjunto constrói pra interagir
aprendendo que a resistência
é sempre poder reexistir

É preciso viver a cidade, a memória
saber apreciar os mo(vi)mentos
ser o protagonista de si mesmo
deixar-se levar ao sabor dos ventos

É preciso trabalhar o sonho
além de idealizar, miragem
entender que nos tirar a utopia
é tirar o horizonte da viagem.²³

Os três dias do evento não deram conta de tanta demanda, sentiu-se a necessidade de dar continuidade a esse momento formativo que tem como um de seus princípios a valorização das Licenciaturas, da profissão Professor e da instituição Escola no contexto de sua comunidade. Assim sendo, no mesmo ano, surgiu, como desdobramento, o “Movimento Interfaces: Conhecimentos para além dos muros”, que ratifica a ideia do Seminário Interfaces como movimento formativo; não apenas um evento pontual, que se materializou no diálogo com projetos formativos de uma cidade educadora.

A carta convite para o Movimento Interfaces buscou reafirmar que é necessário a união de grupos diversos para que possamos continuar lutando contra o ódio e em favor da educação sem perdermos a esperança nas pessoas.

²³ LIMA, João Vitor Xavier de. Recidade, Blog do grupo. Disponível em: <http://gruporecidade.blogspot.com/2016/09/recidade.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Em tempos bicudos e sem graça, de perda de esperanças e ataque à democracia, dizemos Não desse jeito: no Movimento Interfaces, com o outro, reafirmando a educação como um direito e uma via importante para modos de vida que não sejam contabilizados pelo dinheiro que se tem no bolso ou pelo conteúdo do currículo lattes ou pela posição ocupada em postos de poder, mas, sim, pelo uso que se faz do conhecimento legado, pelo compromisso com a superação dos abismos sociais e pela capacidade de estabelecer um diálogo intercultural capaz de fazer recuar ódios irracionais em favor de todo e qualquer ser vivo!! (MOVIMENTO INTERFACES, 2016).²⁴

As ocupações escolares dos movimentos secundaristas foram, sem dúvida, um motivo maior para crermos que a educação pública e de qualidade é, além de direito, um desejo dos jovens que tomaram as rédeas da história e começaram a escrever, eles mesmos, o tipo de história que queriam que fosse contada; não seria mais aceito, ao menos para esses jovens, a história do colonizador como única e hegemônica, mas, a partir daquele momento, daqueles movimentos, a história dos jovens oprimidos pela ganância dos (des)governos que estão no poder.

Figura 65 – Folder Movimento Interfaces

MOVIMENTO INTERFACES:

PROGRAMAÇÃO

13h30 - Credenciamento
14h00 - A cidade das poéticas invisíveis
Ac. João Vitor Xavier de Lima - FURG;
Prof. Renata Ávila Troca - E.M.E.M. Lília Neves
15h00 - Diálogos: Ética e Estética
Prof. Sérgio Ricardo S. Gacki - UNIPAMPA - São Borja
16h00 - Conversas com a cidade
18h00 - Lançamento de livros: 'Natureza Intensa', de Nelson Rego; 'Experiência reflexiva e formação', de Raimundo Rajobac, Luiz Carlos Bombassaro, Pedro Goergen (Orgs.).
Leilão de obras pró Bicharada Universitária - "Livraria Pequeno Príncipe"
19h00 - Diálogos: Literatura e Ciência
Prof. Nelson Rego - UFRGS

21 de novembro a partir das 13h30 Diálogos, poesia, conversas com a cidade e lançamento de livros.
Sala 3201 - Pavilhão 3

Inscrições via **SINSCI**
Certificação de 10 horas

REALIZAÇÃO:
FURG/IE/Grupo EDUCAMEMÓRIA
Linha: Redes de Culturas, estéticas e formação na/dá cidade - RECIDADE

*a livraria estará presente em todo o evento.

Fonte: Acervo Movimento Interfaces Pedagógicas (2016).

Era necessário que os jovens fossem ouvidos, que suas pautas fossem discutidas. Assim, no dia 21 de novembro de 2016, aconteceu o Movimento Interfaces: Conhecimentos para além dos muros (em sua primeira edição), tendo

²⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B229AXNz9ud1ZU1nVIQ3NFg2aXM>. Acesso em: 17 ago. 2019.

presentes professores e estudantes da FURG, UFRGS, UFSC, UNIPAMPA e da EMEM Lilia Neves como protagonistas desse espaço.

O V Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo reiterou o compromisso com a educação, mediante a socialização das produções no âmbito das licenciaturas, da escola e da cidade. Aconteceu nos dias 22, 23 e 24 de agosto de 2017, ainda em momento de crise política onde se pregava “nenhum direito a menos”, novas manifestações contra a reforma da previdência, os novos cortes na educação e por mais empregos mobilizaram várias categorias em greves geral e várias outras paralisações. Era necessário reconhecer as “aulas de didática e cidadania” ministradas por movimentos emergentes do povo sobre a valorização de seus cidadãos para garantir o avanço do coletivo.

[...] Direitos de trabalhadores são apresentados como impedimentos à modernidade, quando, esses direitos é que constituem sinais de uma sociedade avançada e não o contrário (como bem pontuou o magnífico reitor da UFJF, em pronunciamento que circulou na web, recentemente). É o cuidado que o Estado e o conjunto da sociedade dispensam a quem constrói o país e aos que menos podem que serve de parâmetro de “avanço”. Entretanto, uma avalanche de desmonte das bases que vem sustentando a educação, o trabalho, a previdência social, o cuidado e acesso à terra (inclusive de povos tradicionais), à moradia, a emancipação de mulheres, jovens e crianças, o respeito a diferença e à diversidade ameaçam jogar no “lixo” da história, lutas seculares. (I CIRCULAR, 2017)²⁵.

Essa questão não poderia ficar de fora do evento. A cidade é palco das mais diversas aprendizagens e, nesse sentido, o personagem do Carteiro, corporificado pelo – agora – Professor Ewerton Mendes refletiu esse ser “invisível”, um trabalhador que promove a interlocução entre as pessoas e com elas, ainda que as transformações sociais distanciem os sujeitos, este profissional ainda faz parte das nossas vidas, mesmo sem ser percebido. “Nosso” Carteiro nos traz a boa notícia de que, apesar de a crise na educação ser um projeto liberal, muitos professores continuam resistindo e apresentaram os resultados de seus projetos e pesquisas nessa edição.

²⁵ Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces5>

A arte do evento representa parte da cidade do Rio Grande vista pela Laguna dos Patos, criada pelo artista riograndino Luciano Soares Lima, e a outra imagem evidencia o chamamento feito pelo “carteiro” nas redes sociais. O Carteiro circulava entre as salas das diversas licenciaturas fazendo o convite para participarem e entregando o postal do evento.

Figuras 66 e 67 – Cartaz e Folder do V Seminário Interfaces Pedagógicas



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2017).

Oitenta trabalhos foram apresentados nas Cirandas e seis em Conversas com a Cidade, além de dez Mostras, três oficinas, um curso, dois ateliers formativos e três Cenas Escolares. Cerca de 170 pessoas circularam nos três dias de evento.

Nessa edição, o Seminário Interfaces coincidiu com a presença na cidade do Professor António Nóvoa para uma conferência sobre formação de professores, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, que nos propôs, então, uma parceria. Dessa forma o Seminário dividiu com a Prefeitura e a Universidade a Aula Magna com António Nóvoa, “Formação Continuada de Professores – Projeto Educativo da Escola”.

A modalidade Cenas Escolares trouxe para o Interfaces o protagonismo de jovens estudantes dos ensinos Fundamental e Médio de três escolas: Escola SESI de Ensino Médio Eraldo Giacobbe, da cidade de Pelotas, RS, E.M.E.F. Porto Seguro e E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat, ambas da rede pública do Rio Grande, RS.

Figuras 68 e 69 – Estudantes do projeto Circo na Escola, da E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2017).

Foi programado, além do café que estava previsto na programação (com o título de Café da Patrícia), um lanche para os estudantes da educação básica, pois estes possuem um horário menos flexível, tendo que conciliar a ida até a universidade com o horário da escola. Esses momentos proporcionaram interlocuções entre os jovens estudantes de escolas e os da universidade.

A Mesa de encerramento “Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo – O que é mesmo que estamos aprendendo?” foi composta, novamente, pelos coordenadores das Cirandas e os relatos/resumos das salas me fizeram pensar no quanto que nossa vivência influencia naquilo que vamos trabalhar em sala de aula, refletindo, também, naquilo que o outro vai considerar significativo. Os participantes descreveram nosso Encontro como necessário, pois permite que conheçamos os trabalhos dos colegas e nos enriquece com uma discussão construtiva, não hierárquica, que nos permite compartilhar de forma democrática e com respeito nosso protagonismo, com criatividade, diversidade e possibilidade de transformação, ressignificando nossa aprendizagem.

Figuras 70 e 71 – Cirandas



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2017).

O momento político, como em anos anteriores, não se mostrava favorável para a educação. A campanha eleitoral para presidente e governadores apresentou uma variedade de radicalismos conservadores que já nos fazia crer em retrocessos. A ideia de buscar no passado soluções para problemas do tempo presente é o que (BAUMAN, 2017 apud CHAIGAR, 2019) chamou de retrotopia, a utopia de um tempo passado que gera a esperança em um futuro idealizado. O problema é que essa utopia ao contrário da de Thomas Morus (2001), mira o passado, leva a uma glorificação de ideias e ideais de tempos passados e superados.

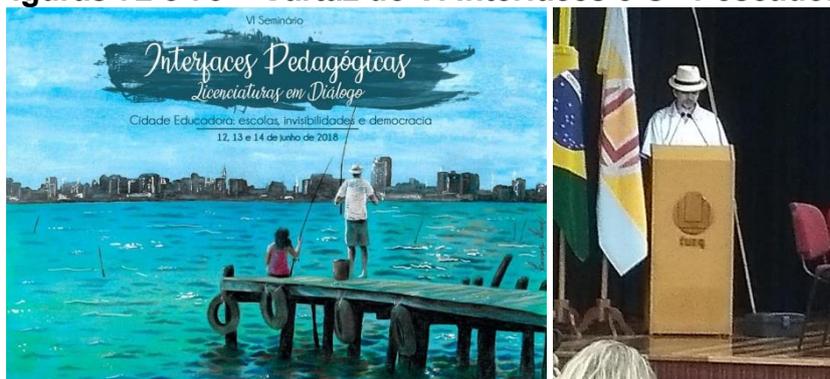
A retrotopia, que é uma espécie de utopia às avessas, resultante de um descrédito no presente e grande incerteza em relação ao futuro. Pela retrotopia, olhamos para o passado com nostalgia e até nos 'animamos' a buscar nele 'soluções' para o presente, como algumas experiências perigosas, que ora, estamos a divisar no Brasil. Não são soluções; ao contrário, a história nos ensina que desumanizam, cerceiam, controlam e destroem qualquer ideia de democracia ou equidade. (CHAIGAR, 2019, p.16).

Nos dias 12, 13 e 14 de junho do ano de 2018, aconteceu o VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo, apresentando como tema a "Cidade Educadora: escolas, invisibilidades e democracia". Com esse tema, a organização do evento reforçou a ideia/visão da cidade como

[...] palco e movimento de ações educativas que ocorrem, a todo o momento, mesmo quando disso não nos apercebemos. Parcela dessas ações, no entanto, permanece invisibilizada quando não é realizada por meio de instituições como a escola ou a universidade. As ruas, praças, cafés, locais de trabalho e de lazer, além de experimentações de cunho não formais, entre outras, constituem fontes permanentes de educação de cidadãos de todas as idades. (CHAIGAR, 2019, p.15).

Luciano Soares Lima ressignificou a arte do Interfaces anterior, dando a noção de distância ao próprio desenho e representando a vista da cidade por um trapiche na Ilha dos Marinheiros. O personagem que representou essa edição foi o pescador, fazendo referência à cidade pesqueira. A figura símbolo desse Interfaces, mais uma vez, foi representada pelo professor Ewerton Mendes. A pesca pode ser vista tanto como profissão, quanto como esporte, e na nossa cidade, a pesca artesanal é um dos elos da economia, considerando que em 47 localidades 2.515 moradores tem seu sustento proveniente da pesca artesanal (VASCONCELLOS, 2014)²⁶, sendo essa a atividade mais antiga e tradicional da atividade econômica riograndina. Então nada mais justo que a figura do Pescador como imagem símbolo dessa edição. O pescador é um ícone da cidade sem deixar de ser o cidadão comum, traz consigo a memória de sua (e nossa) ancestralidade repassada de forma oral, os saberes populares.

Figuras 72 e 73 – Cartaz do VI Interfaces e O “Pescador”



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2018).

Ewerton, apetrechado com vara de pesca e maleta com minhocas (na verdade balas de goma), após o momento de abertura com as Cenas da Cidade, fez a leitura de uma “história de pescador”, a cada dia um “causo” diferente. As histórias foram escritas especialmente para o evento por João Xavier, parceiro do Interfaces, e Gabriely Pinto, professora de Português/Inglês e escritora riograndina.

²⁶ VASCONCELLOS, Kalikoski. Incertezas e desafios na quantificação do número de pescadores artesanais: lições do censo da pesca artesanal no estuário da Lagoa dos Patos. In: HAIMOVICI, Manuel; ANDRIGUETTO FILHO, José Milton; SUNYE, Patricia Sfair. (Orgs.) **A pesca marinha e estuarina no Brasil**: estudos de caso multidisciplinares. Rio Grande: Editora da FURG, 2014.

Essa edição contou com 91 Cirandas, 05 Conversas com a Cidade, 03 Cenas da Cidade e 11 Mostras abertas a toda comunidade, com debates sobre a vida na cidade e os processos formativos resultantes do (con)viver, sejam estes formais ou não. Circularam, nessa edição, mais de 200 pessoas.

Figuras 74 e 75 – Cenas da Cidade: Orquestra Estudantil do Areal e Coral Fascinação



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2018).

Figuras 76 e 77 – Conversas com a cidade: Griôs



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2018).

Figuras 78 e 79 – Café da Patrícia e lanche para as crianças



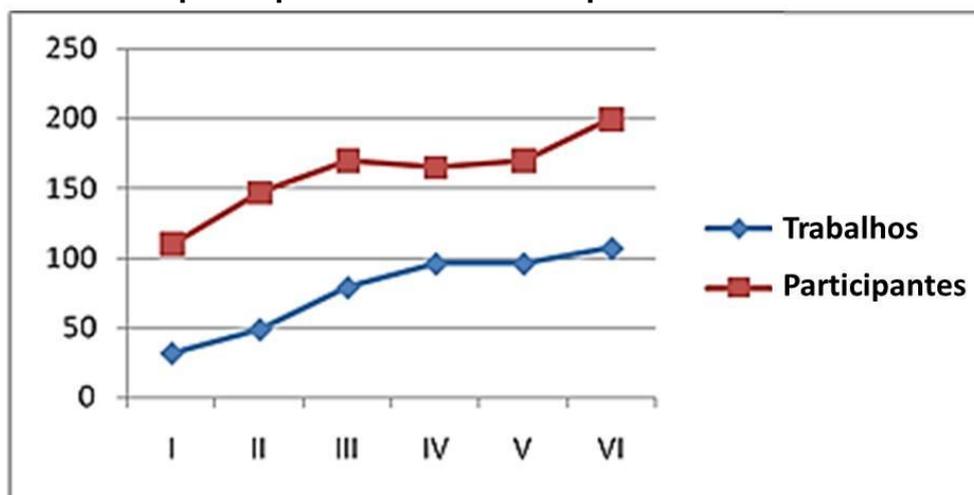
Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2018).

O nervosismo de fazer uma apresentação para pessoas desconhecidas foi um dos assuntos que surgiu em uma Ciranda da qual fui mediadora. Começou como uma conversa informal enquanto esperávamos que todos entrassem e se acomodassem. Eu perguntei para aquele grupo como estavam se sentindo e um rapaz disse que sempre ficava nervoso quando tinha que apresentar um trabalho e que não sabia como fazê-lo sem um recurso visual, outro disse que não faria diferença o tipo de apresentação, ele também ficava nervoso em ter que falar, mesmo que em roda. Então, perguntei ao primeiro do que se tratava sua pesquisa e ele começou sua narrativa de forma tranquila, no mesmo tom da conversa anterior, o segundo rapaz também compartilhou sua pesquisa sem aparentar nervosismo e todos puderam integrar seus comentários durante as narrativas, o que deu um tom de diálogo. Esse conversar, olho no olho, permitiu aos participantes daquela Ciranda um diálogo aberto e tranquilo, ao ponto de uma das participantes dizer, ao final, que as universidades precisavam de mais espaços de escuta como aquele promovido pelo Seminário.

Uma das preocupações das pessoas que compõem a organização do seminário é conseguir atingir aos diversos públicos envolvidos com formação, de forma direta ou indireta. Por essa razão, as modalidades possuem normas diferentes e o *template* dos trabalhos traz um resumo explicando as regras de formatação, respeitando as, possíveis, necessidades dos sujeitos envolvidos. O Seminário, através de sua comissão científica, reconhece as necessidades de participantes que têm dificuldades na construção de textos, assim, os trabalhos são avaliados e, se necessário, retornam com orientações para possíveis acertos. Entendemos esse cuidado em dar retorno aos inscritos como sendo um aporte necessário para aqueles que não estão acostumados com a escrita acadêmica, sem deixar de valorizar o rigor em um ambiente onde a norma culta se faz necessária.

Considerando a quantidade de inscritos, a pluralidade e a qualidade dos temas socializados nas diferentes modalidades, a organização percebe esse espaço como sendo um dos que reúne fundamental importância para a formação de professores e para a valorização da profissão docente.

Tabela 1 – Total de participantes e trabalhos apresentados entre 2013 e 2018 (I - VI)



Fonte: Relatórios do Seminário; organizado pela pesquisadora.

Ao levar em conta esses processos e memórias e, pensando nos diversos públicos que participam das Cirandas, surgiu a curiosidade de conhecer quem são os licenciandos dos cursos da FURG, campus Carreiros, que participaram do “VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” e qual a produção de conhecimento compartilhada por esses estudantes. O recorte em uma edição se fez necessário por conta da quantidade de trabalhos que foram compartilhados ao longo dos anos e do limite de tempo para que essa pesquisa seja concluída. O olhar sobre as produções dos licenciandos ocorreu pela razão de o Seminário ter sido criado inicialmente com a intenção de compartilhar aprendizagens e valorizar a produção de conhecimento de licenciaturas.

A pesquisa foi reorganizada até chegar ao atual modelo. Primeiramente, a intenção era uma investigação voltada para os professores da rede pública que participaram do Seminário, mas, os resultados levaram a olhar para as produções dos licenciandos. No capítulo seguinte apresentamos o processo percorrido para chegar até os atuais sujeitos e suas produções.

A sétima edição do evento aconteceu nos dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019. As agressões que a educação vinha sofrendo nos anos anteriores intencionavam a despolitização dos jovens e esvaziar coletivos, estimulando a competitividade e o individualismo. As ações do novo governo se concentravam entre retirada de direitos trabalhistas e os ataques à ciência. Nesse momento conturbado aconteceu o VII Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo: “Cidade plural: escolas, convivências e resistências”, sendo uma das

intenções reforçar os laços construídos nos anos anteriores entre a escola pública e a universidade e ratificar a valorização da profissão professor. O momento era de resistir, não havia (e não há) espaço para a neutralidade (Primeira Circular, 2019)²⁷.

A arte criada pelo colega de grupo e artista Alexsander Mattos, representa, também, as intenções do evento.

Figura 80 – Cartaz do VII Seminário Interfaces Pedagógicas



Fonte: Acervo do Seminário Interfaces Pedagógicas (2019).

O verbo resistir foi conjugado na construção das parcerias que propuseram as atividades e potencializaram a construção do seminário mais coletivo da nossa história (até o momento). A edição contou com modalidades para inscrições de propostas nas Cirandas (espaço de partilha de trabalhos produzidos tanto na universidade quanto na escola que contabilizou 180 inscrições); salas temáticas (espaço para aprofundamento de temas comuns como infâncias, juventudes, com duas proposições); Mostras (espaço para exposições fotográficas, cinemáticas, poéticas etc. que reuniu 18 trabalhos); oficinas (espaço de criação tendo por base o tema do evento); cenas de (re)existências, com a apresentação do Grupo de dança Baila Cassino, além de ouvintes. Tivemos também uma Mesa de abertura composta por convidados que debateram o tema do evento: “Cidade plural: escolas, convivências e resistências”, além de atividades culturais presentes na cidade. No total houve a participação de 209 pessoas (RELATÓRIO, 2019).

O material relativo a essa edição não constou das análises, posto o recorte no ano de 2018.

²⁷ Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces2019>

3 O MOVIMENTO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

Quando construí o pré-projeto de mestrado, o foco eram os professores e as professoras da rede pública da cidade do Rio Grande que participavam do Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, pois, percebia que a participação dessa categoria vinha crescendo no decorrer dos anos no evento. Como mãe, eu percebia e, ainda, percebo a desvalorização e os ataques que as escolas e as professoras e professores sofriam e sofrem de parcela da comunidade escolar e externas a ela. São essas pessoas, que deveriam ser as responsáveis pela educação dos estudantes, que mais cobram da escola certas atribuições que compreendo que seriam das famílias. Ainda assim, muitas professoras e professores realizam trabalhos relevantes com seus estudantes e, alguns deles são apresentados no evento. A intenção era conhecer o movimento e os estímulos que levaram esses professores a produzirem e apresentarem experiências que aconteciam no chão da escola no Seminário.

O primeiro projeto de pesquisa, depois de aprovado no processo de seleção do mestrado, continuava direcionado aos professores da rede pública da cidade, porém, aos poucos, e com o auxílio da orientadora, foram realizados recortes, utilizando, por exemplo, critérios como de não possuírem ligação com a Universidade e terem participado de, pelo menos, duas edições do Seminário Interfaces com apresentação de trabalho nas Cirandas. Entretanto, o que o primeiro levantamento de dados demonstrou é que a maior parte desses professores tem de algum modo ligação com a Academia, estando eles em processo de formação continuada em nível de mestrado ou doutorado. Dos 16 professores da rede pública que apresentaram trabalho em dois anos ou mais de evento, seis professores apresentaram trabalho em dois anos de seminário, quatro apresentaram trabalho em três anos, dois apresentaram trabalhos em quatro anos e apenas um professor apresentou trabalho nos seis anos de evento. Ainda do total de 16 professores, dois cursavam doutorado, 11 estavam cursando mestrado, outros dois faziam Especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação, além de uma pessoa que cursava Pós-Graduação em Filosofia. Nessa checagem os que não possuíam

ligação direta com a Universidade não apresentaram trabalho em mais de uma edição.

Tabela 2 – Síntese por ano e formação

	Ano de participação						Nº de participações	Ligação com a Universidade
	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
Professor 1			2015	2016	2017	2018	4	Doutorado em andamento
Professor 2			2015			2018	2	Mestrado em andamento
Professor 3			2015	2016			2	Esp. em Tec. Inf. Com. Ed.
Professor 4		2014	2015			2018	3	Pós-graduação em Filosofia
Professor 5				2016	2017	2018	3	Mestrado em andamento
Professor 6				2016	2017	2018	3	Mestrado em andamento
Professor 7		2014	2015				2	Mestrado em andamento
Professor 8	2013				2017	2018	3	Mestrado em andamento
Professor 9	2013			2016			2	Mestrado em andamento
Professor 10	2013	2014	2015	2016	2017	2018	6	Mestrado em andamento
Professor 11		2014	2015	2016			3	Mestrado em andamento
Professor 12	2013		2015	2016	2017		4	Mestrado em andamento
Professor 13			2015	2016	2017		3	Cursando Mestrado EA
Professor 14			2015	2016			2	Doutorado em andamento
Professor 15	2013	2014					2	Esp. em Tec. Inf. Com. Ed.
Professor 16			2015	2016			2	Mestrado PPGEH FURG

Fonte: Relatórios do Seminário Interfaces (2013-2018). Dados organizados pela pesquisadora.

Por primeira hipótese, os professores sem ligação com a universidade, estariam sendo estimulados a participar junto com os colegas em movimento formativo, pois, seus projetos eram apresentados em conjunto com os professores ligados a universidade, e isso passou a acontecer, de modo especial, nos últimos dois anos. Assim, não teria um dado quantitativo que pudesse ser usado no processo de participação desses profissionais.

Com esses dados em mãos, ficamos instigadas a mudar o foco da pesquisa. Surgiu, então, a ideia de olhar para os trabalhos produzidos no nível de formação inicial, o de licenciandos que participaram do Seminário Interfaces Pedagógicas. Como o I Interfaces foi criado com a intenção primeira de dar visibilidade à produção do conhecimento dos licenciandos, voltamos o olhar para os trabalhos desses

sujeitos. O segundo levantamento teve a finalidade de verificar a quantidade de trabalhos apresentados nas Cirandas, ao longo dos seminários, para, depois, mapear os sujeitos da pesquisa.

Ao percebermos ser o tempo inviável para abarcar tantos trabalhos, pois, nessas seis edições, o total de trabalhos apresentados foi de 387, o passo seguinte foi decidir um recorte temporal a ser pesquisado. Como não está especificado nas inscrições, de parte dos trabalhos, desses seis anos (2013-2018) quem é licenciando, mestrando, doutorando ou professor da rede pública sem ligação com a Universidade (os primeiros sujeitos de pesquisa), fizemos a opção em pesquisar apenas com os licenciandos da FURG, campus Carreiros, que partilharam trabalhos na modalidade das Cirandas do VI Seminário, ocorrido em 2018, e que foram publicados no livro eletrônico no ano seguinte (2019). Cabe destacar que somente os trabalhos socializados durante o evento são publicados no livro eletrônico²⁸. Esta edição contou com 91 trabalhos publicados nas Cirandas, quatro em Conversas com a cidade e 10 Mostras.

Com o intuito de buscar os trabalhos socializados pelos licenciandos, foi feito um mapeamento com os trabalhos publicados na modalidade a ser pesquisada e seus autores. Encontramos 155 autores e coautores, desses, 38 graduandos de 8 cursos de licenciatura da FURG. Esses 38 graduandos apresentaram, junto com outras 16 pessoas, 30 trabalhos na modalidade acima citada. Assim, o objeto da pesquisa é o recorte desses 30 trabalhos apresentados por licenciandos da FURG, campus Carreiro na modalidade Cirandas do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo – Cidade Educadora: escolas, invisibilidades e democracia.

²⁸ As publicações constam do site do Grupo RECIDADE. Lá se tem acesso a todas as publicações de todos os anos do Seminário Interfaces Pedagógicas: licenciaturas em diálogo. Disponível em: <https://gruporecidade.wixsite.com/recidade/interfaces-pedag%C3%B3gicas>. Acesso em: 09 de nov. 2020.

3.1 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVO

O evento tem como um de seus principais objetivos, desde a primeira edição, a valorização da produção do conhecimento de licenciandos e a interlocução entre diferentes licenciaturas. Esses trabalhos são compartilhados no Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo. A experiência de apresentar trabalho à frente de uma sala com pessoas estranhas é, em alguns casos, complexo, pois comumente a pessoa faz sua apresentação (geralmente com algum auxílio visual, tipo *slide*) com um tempo preestabelecido e, após, se tem um período para considerações. As Cirandas possuem como diferencial o fato de serem mobilizadoras de debates, as apresentações de trabalhos dão lugar para as narrativas, “pois concordamos com Benjamin ao admitir a narrativa como uma forma artesanal de comunicação na qual narrador e ouvinte colocam-se como sujeitos produtores de mundos intercambiantes”. (Primeira Circular, 2014)²⁹. Portanto, não se trata apenas de um evento de apresentação de trabalho, pois, como disse uma das participantes, as Cirandas constituem um espaço de escuta onde o compartilhamento das experiências e as aprendizagens dele geradas são mais importantes do que um certificado de apresentação.

O problema que moveu esta pesquisa foi: **“Qual a produção do conhecimento partilhada por licenciandos da FURG campus Carreiros nas cirandas do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo?”** Para ajudar a responder essa questão, procuramos mapear: **Quais os principais temas apresentados e os autores que os referenciam?**

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE

Quando começamos a pesquisa, tínhamos como um dos objetivos analisar o que as escritas apresentavam como conhecimento, para isso a seleção, organização e análise dos dados seguiam os passos da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), passando pela leitura flutuante do material e escolha do dos textos à serem

²⁹ Disponível em: <https://interfacespedagogica.wixsite.com/evento>

analisados conforme a pré-análise, as etapas de codificação e categorização da exploração do material, o Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, mas, ao cursar a disciplina de Análise Qualitativa de Informação Discursiva, as professoras propuseram como exercício analisar “o que é isso que se mostra nas pesquisas na área da Educação Ambiental” com a intenção de demonstrar o processo de análise usando como metodologia a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), e seus procedimentos de cunho fenomenológico-hermenêutico, o problema proposto deixou como inquietação “o que é isso que se mostra”, entendemos que o que buscávamos na pesquisa era esse fenômeno “o que é isso que se mostra”.

Percebemos que a intenção não era analisar o conteúdo das pesquisas, mas, nas leituras, buscar esse fenômeno “o que é isso que se mostra enquanto conhecimento” nas pesquisas dos licenciandos. Outra ação que instigou a associar essas duas metodologias de análise foi o modo como estava sendo organizado os dados para a pesquisa, desde o início foi feito uso da tabela Excel para colocar o conteúdo do livro eletrônico e, em planilhas diferentes, fazendo a seleção e organização dos trabalhos foco desta pesquisa, intuitivamente, conforme a ATD. Antes mesmo de ter definido quem seriam os sujeitos da pesquisa, o material do livro eletrônico havia passado por uma análise onde se buscava associar categorias entre as pesquisas, essas categorias foram associadas em novas categorias e, nesse processo, ainda sem conhecer a ATD, havia sido criado algo muito próximo das categorias iniciais e intermediárias. Só que, sem as unidades de significado, o resultado dessa categorização permitiu conhecer dados quantitativos. Assim, pudemos conhecer quantas pesquisas foram realizadas dentro das escolas, quantas foram realizadas em outros ambientes, quantas destas eram direcionadas para crianças, jovens e/ou adultos, quantas foram direcionadas para a formação de professores e para a comunidade escolar. Também conhecemos os cursos que participaram do Seminário e quantos trabalhos foram apresentados por cada curso, o total de escolas participantes e de professores que pesquisam suas práticas. Tais dados ajudaram a delimitar os novos sujeitos desta pesquisa, os licenciandos da FURG campus carreiros.

Portanto, trata-se de uma pesquisa documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009) com abordagem quali-quantitativa (OLIVEIRA, 2008; MINAYO,

2001, 2008) que busca analisar os trabalhos produzidos por licenciandos que foram apresentados nas Cirandas e publicados no livro eletrônico da edição do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo do ano de 2018. Nesse movimento, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011) com seleção e organização dos dados com elementos da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2016). A ATD permite ao pesquisador desviar-se de teorias e conceitos preestabelecidos, deixando que o fenômeno se mostre em suas possibilidades, assim, o foco está nas manifestações, não nos conceitos descritos. Buscamos, então, olhando para o fenômeno que se apresenta no livro eletrônico, responder qual a produção do conhecimento apresentada pelos licenciandos da FURG campus Carreiros?

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) o uso de documentos em uma pesquisa deve ser valorizado, pois estes possuem uma riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar. Justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural e, “para construir um corpus satisfatório, deve esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008 apud SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 3).

Pretendemos, nesse sentido, explorar todas as possibilidades que se apresentam nas escritas das pesquisas e relatos partilhados e construir tanto uma ideia quantitativa, olhando para a variedade de informações e espaços, quanto uma ideia qualitativa, olhando para o potencial dessas informações.

Oliveira (2008), em defesa da pesquisa qualitativa, levanta uma discussão de dois posicionamentos epistemológicos representados pelo positivismo, com raiz em Auguste Comte, e pelo interpretacionismo. Segundo ele os métodos quantitativos aceitos pelos positivistas adotam “uma orientação que aceita o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados” (OLIVEIRA, 2008, p.2). Já o interpretacionismo defende que o ser humano, não sendo passivo, interpreta o mundo em que vive continuamente, considera o ser humano diferente do objeto, sendo um ser que age de forma interativa e interpretativa no contato com outros seres. Seu estudo necessita de uma metodologia que leve em conta essa diferença.

Oliveira (2008) afirma que os positivistas não aceitam a pesquisa qualitativa como científica por ser considerada subjetiva. Já para os interpretacionistas, não há validade científica em uma abordagem que não se preocupe com a essência do seu objeto.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado tão somente, porém, qualitativo e quantitativo se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

A pesquisa qualitativa fenomenológica é descrita por Bicudo (2011) como aquela que busca trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se mostrando conforme a pesquisa acontece, considerando a “perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por ela transportadas” (BICUDO, 2011, p. 41). Não há a intenção de neutralidade em uma pesquisa que considere a inquietação do pesquisador, o contexto das experiências vividas e as linguagens emergentes nos discursos. Bicudo defende que “toda análise de descrição, por esta ser mediada pela linguagem (qualquer modalidade pela qual ela seja expressa), solicita um enxerto hermenêutico, para que, no movimento de compreensão do dito” (BICUDO, 2011, p. 44), já se considere a interpretação levando em conta os sentidos e significados expressos no modo de dizer. Assim, a intenção não é a descrição, apenas, do fenômeno que se apresenta, mas “compreender o sentido, significação e significado apontado na descrição” (BICUDO, 2011, p. 46).

3.3 APORTE TEÓRICO

A fundamentação teórica da pesquisa está embasada, nas concepções de conhecimento de Boaventura de Sousa Santos (2010), da relação entre ciências naturais e ciências humanas, que historicamente vem se constituindo como uma ciência social, pois surge em uma sociedade e a ela transforma. Segundo o autor, todo o conhecimento científico-natural é científico-social, é local e total, é

autoconhecimento e tende a tornar-se senso comum. Em Freire (1995) encontramos a visão de conhecimento como sendo parte de um processo dialógico de busca de novos saberes que transforma o que se conhece e seu conhecedor. “É necessário estar sempre à espera de que um novo conhecimento surja, superando outro que, já tendo sido novo, envelheceu” (FREIRE, 1995, p. 19). Freire lembra que nós somos seres inacabados e que tomando consciência desse inacabamento é que podemos escolher conhecer mais.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele. (FREIRE, 1996, p. 23).

Reconhecendo-nos como seres histórico-sócio-culturais é que somos capazes de aprender a partir do conhecimento dos outros e passamos a conhecer hoje mais do que conhecíamos ontem. É nesse processo de conhecer o mundo que o ser humano se constrói e constrói o seu mundo. O ato de conhecer implica perceber e interpretar o que é apresentado, o subjetivo analisa o objetivo em uma unidade dialética, não dicotômica, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 13). Freire (1987) defende, ainda, que é papel tanto do educador quanto do educando serem sujeitos nesse ato, conscientes de suas intencionalidades, se propõe a desvendar, conhecer criticamente e recriar este conhecimento, sendo assim, a educação é um ato de conhecimento.

A formação de professores, com foco na formação inicial, é fundamentada por Paulo Freire (1987, 1996, 1997), Luís Medeiros Alcoforado (2020), Pedro Demo (2006) e Antônio Nóvoa (1992, 2019, 2017). A pedagogia freiriana defende que toda educação é formação, que é no processo educativo que se formam sujeitos críticos, cidadãos conscientes, sujeitos mais humanos, diferente da "educação bancária" (FREIRE, 1987). Para isso, é necessária uma formação contínua de professores pesquisadores. Assim, Freire (1997) afirma que é papel das Universidades

investirem no ciclo do conhecimento, considerando este como o momento em que os universitários são apresentados a conhecimentos existentes e o momento em que constroem novos conhecimentos. O momento da docência é o de ensinar e aprender, o momento da pesquisa é o da produção de novos conhecimentos. “Na verdade, porém, toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade” (FREIRE, 1997, p. 99). O papel da Universidade é formar, ensinar a aprender, ensinar a pesquisar e ensinar a ensinar.

Alcoforado (2020) complementa dizendo que o papel da universidade é ensinar a “pensar bem”, que os universitários devem formar-se com capacidade de inovação e de trabalhar em conjunto, que a pesquisa não deve ser vista como mercadoria de troca para que se obtenha financiamento ou lucro, mas, realizadas em longo prazo, com saberes argumentados e discutidos de forma natural na comunidade acadêmica. “Esse é o papel da universidade: pensar e ensinar a pensar, assumindo um programa epistemológico plural, conjugando dinamicamente o contributo de ciências empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e críticas”. (ALCOFORADO, 2020, p. 178).

Pedro Demo (2006) defende que o professor deve ser um pesquisador e deve incluir teoria e prática, que são indissociáveis, no processo de formação desde o início de escolarização. Afirma que aquele que apenas reproduz o que lhe foi ensinado não superou a posição de discípulo. Para ele, educador é aquele que motiva a criatividade dos educandos para que estes se tornem, também, mestres. A pesquisa deve fazer parte de toda a prática, é um “instrumento essencial para a emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser, é mister saber” (DEMO, 2006, p 16). Nessa escrita consideramos as pesquisas feitas por licenciandos com os estudantes das escolas, e que formam nosso *corpus* de análise, como fundamental no processo de formação acadêmica. Ser um professor pesquisador é posicionar-se politicamente a favor da capacidade de promover em seus educandos o exercício da cidadania.

António Nóvoa problematiza a questão do ensino universitário e da inserção dos licenciandos nas escolas. Defende a ideia de que os espaços de formação de professores devem reformular a visão da formação, deixando de ser excessivamente

centrada nas dimensões acadêmicas com áreas, currículos, disciplinas etc., para uma perspectiva centrada no contexto da escola. Afirma que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é um ótimo exemplo de formação envolvendo a universidade e o chão da escola, por exemplo, porém, precisaria deixar de ser um programa induzido pelo governo central e passar a ser a realidade de todo o país, pensado entre as universidades e as escolas (NÓVOA, 2017), acrescenta ainda que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009), assim quem deve ser responsável pela formação dos professores são os próprios professores e não técnicos que desconhecem o contexto da sala de aula.

Os movimentos que definem a compreensão do campo da formação de professores em uma perspectiva histórica das tendências investigativas estão embasados em Maria Isabel da Cunha (2013). Esta afirma que as exigências da profissionalização do professor contemporâneas fazem com que se modifique o modo de pensar a formação inicial. Quando se reconhece o espaço de trabalho como um lugar formativo, o professor passa a ser percebido como produtor de saberes ao mesmo tempo em que é produzido neste espaço, considerando a dimensão cultural dos espaços investigativos. Apresenta como outra vertente epistemológica o “professor aprendente” que reformula seus saberes de forma investigativa e reflexiva conforme os desafios profissionais impostos pela prática – e que, portanto, não dicotomizam com a teoria. Ambas exigem empenho e estimulam o espírito investigativo na formação acadêmica. Cunha (2013) também alerta para a fragilidade da formação rápida e de massas, pois, é um modelo que tem sido alvo de constantes denúncias/críticas de sua fragilidade por ser uma teorização desconectada da prática e do cotidiano escolar.

4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Utilizamos como material empírico central para análise o livro eletrônico do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo – Cidade educadora: escolas, invisibilidades e democracia, considerando que este é acessível para consulta por qualquer pessoa interessada, pois é uma publicação disponível no site do evento.

Como parte do processo, a primeira etapa do levantamento de dados foi colocar todo o conteúdo do livro eletrônico em uma planilha do Excel. O segundo passo foi identificar, em nova planilha, os títulos dos trabalhos e seus autores – destacamos que dos noventa e um (91) trabalhos apresentados nas Cirandas em 2018, havia cento e cinquenta e cinco (155) sujeitos inscritos como autor e/ou coautor. Como alguns desses apresentaram mais de um trabalho e os nomes de autores de um trabalho repetiam-se como coautores em outro, optamos por usar todos como autores, com o cuidado de não repetir os sujeitos. Nessa planilha foi feito o primeiro levantamento de dados com a intenção de conhecer os assuntos apresentados nos trabalhos e os públicos aos quais eram dirigidos os mesmos. Esse primeiro levantamento de dados considerou todas as publicações do livro eletrônico da sexta edição do evento na modalidade Cirandas e permitiu conhecer alguns dados quantitativos referentes aos trabalhos apresentados.

Ao lado dos títulos dos trabalhos publicados fomos criando colunas que pudessem identificar os assuntos tratados nas escritas, a quem eram direcionadas as pesquisas, se eram observações ou intervenções, etc. Ao final desse exercício tínhamos uma tabela muito longa com informações difíceis de interpretar. Dentre as dificuldades encontradas está o fato de que alguns trabalhos podem ser enquadrados em mais de uma categoria. Como exemplo temos os sujeitos aos quais as pesquisas eram direcionadas, algumas delas apontam nas escritas que o foco era as crianças, outras, crianças e jovens, todos os trabalhos com os estudantes adultos eram, também, categorizados na coluna dos jovens, pois foram realizados em turmas de EJA. Além disso, temos trabalhos que não são direcionados a um público específico, mas ao estímulo à leitura, à conscientização ambiental, problematizações sobre o consumo e as representações de gênero em

determinados artefatos midiáticos. Assim se justifica porque a somatória das tabelas não bate com o número de trabalhos apresentados.

Tabela 3, 4, 5 e 6 – Síntese das produções partilhadas e publicadas – 2018

TRABALHOS DIRECIONADOS A:	TOTAL
Criança	16
Jovem	32
EJA	7
Professores	32
Não especificado	22

INTERVENÇÕES	TOTAL
Na comunidade	23
Na escola urbana	47
Na escola do campo	2
Sem local específico	23

ASSUNTOS TRATADOS	TOTAL
Políticas públicas	21
Educação ambiental	16
Ética	11
Gênero	8
Formação de Professores	13
Tecnologias digitais	5
Linguagens	17

EXPERIÊNCIAS	TOTAL
Percepções sobre a prática	48
Práticas de ensino	43

Fonte: E-Book 2019. Dados organizados pela pesquisadora.

O terceiro movimento, após o recorte temporal e dos sujeitos autores dos trabalhos que compõe essa pesquisa, foi identificar os cursos e/ou a ligação que os autores possuem com a universidade. Nesse caso, alguns identificam em suas escritas quais suas formações e o vínculo com a universidade, outros se apresentam como pesquisadores de grupos multidisciplinares, outros, ainda, relacionam suas pesquisas com seus alunos nas escolas, por essa razão, houve uma demora em encontrar os sujeitos da pesquisa. Na tabela com os títulos dos 91 trabalhos apresentados nas Cirandas, constam 184 autores e coautores. Em nova tabela, copiado apenas os autores e coautores, com o auxílio da ferramenta “Classificar e filtrar” do programa Excel, os nomes repetidos foram excluídos, sobrando 156 sujeitos que, de agora em diante serão tratados por autores.

Para ajudar na identificação desses, primeiramente, procuramos no corpo de cada texto se os autores se apresentavam na escrita, após essa leitura, colocamos na tabela, ao lado de cada nome, sua formação, se era professor da FURG ou se pertencia à outra instituição. Em nova tabela, foram nomeados mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação da FURG, encontrados nos sites de cada Programa de Pós-Graduação e relacionados com os respectivos autores dos

trabalhos. Fomos ao Currículo Lattes de cada um, mas, ainda assim, quatro pessoas não foram encontradas na Plataforma. Inferimos que esses possuem vínculo com a Universidade, e foram então associados aos colegas de apresentação de trabalho. Nessa direção os autores dos trabalhos publicados no livro eletrônico foram agrupados nas seguintes categorias:

De um total de cento e cinquenta e seis (156) autores temos: trinta e oito (38) de outras universidades/cidades; cento e seis (106) autores que apresentaram vínculo com a FURG; vinte e três (23) autores professores da rede pública da cidade, sendo onze deles vinculados à FURG em nível de Mestrado ou Doutorado.

No que tange aos autores vinculados à FURG, dos cento e seis (106), encontramos vinte e sete (27) professores e setenta e quatro (74) estudantes, os quatro (4) Lattes que não foram encontrados e uma (1) Pedagoga Educacional da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, assim, temos a seguinte configuração representada na tabela abaixo.

Tabela 7 – Vínculos dos autores com a FURG – 2018.

VINCULO	AUTORES/AS
Graduação	38
Mestrado	29
Doutorado	7
Professor/a	27
Vínculo não encontrado	4
Pedagoga Educacional	1

Fonte: E-Book 2019. Dados organizados pela pesquisadora.

É interessante perceber que os professores do ensino superior descritos no material investigado como autores, se colocam na posição de último coautor, pois provavelmente exercem o papel de orientadores das pesquisas apresentadas. Dos quatro autores que não foram encontrados vínculos com a Universidade, três são os sujeitos que não conseguimos identificar, nem mesmo perante investigação na plataforma Lattes, além de uma professora da rede pública que na inscrição embora tenha explicitado esse vínculo, não foi encontrado em seu Lattes nenhum curso que ela tenha feito na FURG.

A tabela seguinte é composta pelos sujeitos dos cursos de graduação - Licenciaturas que apresentaram trabalho no VI Interfaces Pedagógicas e tiveram suas escritas publicadas no livro eletrônico do evento. Os trinta e oito (38) licenciandos são dos cursos de:

Tabela 8 – Licenciaturas e respectivos autores – 2018

LICENCIATURAS	AUTORES/AS
Pedagogia	9
Educação Física	9
História	7
Letras Português	3
Letras Português/Inglês	4
Letras Português/Espanhol	1
Ciências Biológicas	3
Matemática	2

Fonte: E-Book, 2019. Dados organizados pela pesquisadora.

O passo seguinte foi criar outra planilha (Sujeitos da pesquisa) que tivesse apenas os trabalhos apresentados por esses licenciandos. São trinta (30) trabalhos apresentados pelos trinta e oito (38) graduandos da FURG, com coautoria de nove professores, quatro mestrandos e três doutorandos.

É importante lembrar que todo o movimento de busca dos sujeitos da pesquisa, até aqui, foi construído ainda seguindo os passos da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), onde o material da pesquisa foi transcrito e catalogado. Porém, foi só após ser definido quem são os sujeitos da pesquisa que percebemos que o problema que inquieta não é analisar o que as escritas apresentam como conhecimentos, mas o que se mostra enquanto conhecimentos nos trabalhos selecionados. Entendemos que os elementos da Análise Textual Discursiva (ATD) puderam ser usados como instrumento auxiliar de análise desse ponto em diante sem que a pesquisa tenha sido prejudicada na sua interpretação. Nesse sentido, após a identificação dos sujeitos da pesquisa, procuramos mapear a produção do conhecimento de licenciandos compartilhada no “VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo”, posteriormente, identificamos os principais conceitos utilizados, bem como os tipos de conhecimentos apresentados nas pesquisas e nos demais trabalhos socializados e publicados. Deste momento em diante, os trinta (30) trabalhos passaram a compor o arquivo Excel, onde

seguimos os passos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016) no qual o arquivo é separado em planilhas com as unidades de significado e as categorias iniciais, intermediárias e finais, os quatro textos que constituem o capítulo 6, sobre a produção do conhecimento dos licenciandos, passam a ser escritos através da leitura e análise das informações dos textos selecionados e inspirados nas categorias finais.

Os textos para análise foram colocados em novas planilhas conforme as categorias da ATD. O arquivo completo contém as seguintes planilhas:

Anais: Onde foram colocados todos os textos publicados na modalidade Cirandas e os primeiros códigos numerando estas de C01 a C91. As fotos e tabelas não foram copiadas para essa planilha, apenas os textos das Cirandas, mas continuam fazendo parte da análise, pois a ATD faz esse movimento recursivo a todo o momento, assim, por várias vezes, tivemos que voltar à publicação original³⁰ no sentido de ressignificar as partes de modo mais qualificado sem perder contexto do todo.

Por título: Nessa planilha encontramos as colunas Ciranda, Títulos, Autor, Coautor 1 e Coautor 2, respectivamente colunas A, B, C, D e E. Essa planilha permitiu que colocássemos em células separadas todos os nomes dos participantes das Cirandas que produziram os trabalhos publicados. Ela foi necessária para que pudéssemos preencher a próxima planilha.

Por autores: Essa é uma planilha que contempla as mesmas informações da anterior, só que com outra configuração, onde todos os nomes são colocados na coluna “Nome do autor”. Esse movimento permitiu que encontrássemos os cento e oitenta e três (183) nomes de autores e coautores, e pudéssemos selecionar os repetidos e os contarmos apenas uma vez. Para isso, usamos uma numeração de linhas na coluna A e outra coluna (F) onde colocamos o algarismo um (1) para cada primeira vez que os nomes aparecem, todas as denominações de autores e coautores ficaram na coluna E. Assim, pudemos fazer uso da ferramenta “Classificar

³⁰ O livro eletrônico que deu origem ao material selecionado pode ser encontrado para download no seguinte link: https://0ba37dc3-d5a3-411b-b75b-012b41377910.filesusr.com/ugd/c76807_8449e518415f46bdb4aad3e4fc47a68e.pdf

e Filtrar” sem perder a ordem das linhas e encontrarmos, por fim, cento e cinquenta e cinco (155) nomes diferentes.

Em nova coluna (G) colocamos a instituição que esses sujeitos apresentaram na ficha de inscrição do evento e a formação para os que manifestaram vínculo com a FURG. Esse exercício de pesquisar a formação de cada um dos sujeitos com vínculo com a universidade ocorreu em uma busca no Currículo Lattes de cada um e nos programas de pós-graduação da Universidade. Para os que não tinham seu currículo atualizado e não tiveram o nome encontrado nos PPGs, foi feita uma busca via Google, onde foram encontrados artigos escritos por essas pessoas e considerada a apresentação feita por elas na nota de rodapé dos escritos e, em alguns casos, foi considerada, também, a titulação encontrada em documentos e apresentação em redes sociais.

Para facilitar a visualização das informações, os nomes repetidos foram colocados em negrito e as novas informações, a partir das próximas colunas ganharam colorações diferentes para cada conjunto de informações, vermelho para os participantes vinculados à FURG, azul para outras universidades/cidades e preto para os professores da rede pública da cidade.

Por autores (2): Essa planilha replicou as informações da anterior para que pudéssemos fazer o levantamento quantitativo dos sujeitos. Nesse momento foram excluídas as colunas B (código das Cirandas), C (título dos trabalhos) e D (classificação como autor ou coautor) e os nomes repetidos. Fizemos uso da ferramenta “Classificar e filtrar”, agrupamos os sujeitos da tabela pela linha D (Formação); numeramos a primeira palavra de cada categoria e arrastamos para baixo e fizemos a contagem dos autores e as suas instituições (coluna E), o tipo de vínculo com a FURG (coluna G) e o total de participantes por licenciatura (coluna F). Foram criadas ao lado dessa planilha (nas colunas I e J), tabelas que resumem os dados levantados. Estes dados constam acima, no parágrafo introdutório da tabela 7 (p. 72), na própria tabela e na seguinte (tabela 8, p.73).

Sujeitos da pesquisa: Uma nova planilha foi criada para resgatar as informações dos trabalhos apresentados pelos trinta e oito (38) licenciandos. A planilha ‘Por autores’ foi novamente copiada, a coluna com a contagem dos nomes foi excluída e fazendo, também, uso de cores, as células com os nomes dos licenciandos foram pintadas em um tom de verde. Voltando a organizar a planilha

pela coluna A, temos todos os trabalhos na ordem de publicação com os nomes dos graduandos marcados. Isso facilitou a visualização para que os trabalhos que não continham esses trinta e oito (38) nomes fossem excluídos. Depois desse exercício, constaram apenas os trabalhos apresentados pelos licenciandos, com coautoria de oito professores, sete mestrandos e um doutorando. As colunas B, C, D, E e F contém as informações do código das Cirandas (considerando a ordem de publicação), os títulos dos trabalhos, tipo de autor, os nomes de todos os participantes dos trabalhos e a formação de cada um, na coluna A foi feita a contagem dos trabalhos, chegando ao total de trinta (30) Cirandas.

Unitarização: Os textos foram, individualmente, para arquivos Word onde foi feita a separação das ideias seguindo essa metodologia. Após, o texto voltou para a planilha Excel, onde cada ideia da frase ocupa uma linha diferente na coluna B e na coluna C foram criadas palavras-chave para as mesmas. É interessante deixar claro que a ATD não exige o uso de palavras-chave, mas permite variações na sua construção conforme a necessidade de cada pesquisador e as palavras-chave foram usadas como uma ferramenta que permite uma visualização rápida da síntese da ideia apresentada. Nessa planilha, a coluna A recebe os códigos conforme a indicação da ATD, onde C13EL002, por exemplo, segue a seguinte orientação: C representa Ciranda, 13 é o número da mesma conforme sumário da publicação no E-book, EL são as iniciais do primeiro nome e último sobrenome da autora (neste código não são considerados coautores) e 002 é o número da ideia conforme a linha que a mesma se encontra, portanto, essa é a primeira ideia apresentada no texto, considerando que a linha 001 consta como subtítulo.

Tabela 9 – Exemplo de codificação

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	PALAVRAS-CHAVE
C13EL.	Horta escolar: plantando, colhendo e promovendo uma alimentação saudável na educação infantil	Elisângela Lazzari – FURG / Keli Avila dos Santos- FURG
C13EL001	Resumo	Subtítulo
C13EL002	O presente trabalho se dispõe a apresentar praticas envolvendo Educação ambiental, realizadas com a turma de Educação Infantil, nível IIA da escola CAIC/FURG, situada na cidade do Rio Grande – RS.	Educação Ambiental com crianças / Escola CAIC/FURG

Fonte: E-Book, 2019. Dados organizados pela pesquisadora.

Unidades e Categorias Iniciais: Nessa planilha estão colocadas todas as informações da anterior com uma descrição de cada ideia na coluna D, denominada Título descritivo e, na coluna E, as categorias iniciais que surgem conforme as ideias que aparecem nos textos. Algumas unidades de significado são replicadas porque consideramos que elas pudessem encaixar em mais de uma categoria inicial. Como exemplo, trazemos a categoria C13EL004 que, conforme nossa interpretação foi associada a três categorias diferentes.

Tabela 10 – Exemplo de um mesmo código para mais de uma categoria

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO DESCRITIVO	CATEGORIAS INICIAIS
C13EL004	Os objetivos desse trabalho se propõem a aproximar a criança da natureza com práticas de manuseio da terra, sementeiras, transplante de hortaliças, colheita e consumo desses alimentos produzidos, incentivando uma alimentação mais saudável, rica em nutrientes e com maior diversidade de alimentos.	Objetivo	Objetivo de aproximar as crianças da natureza desde a preparação do solo até a colheita de hortaliças	04-Objetivo Percepção de si no mundo - conscientização do todo
C13EL004	Os objetivos desse trabalho se propõem a aproximar a criança da natureza com práticas de manuseio da terra, sementeiras, transplante de hortaliças, colheita e consumo desses alimentos produzidos, incentivando uma alimentação mais saudável, rica em nutrientes e com maior diversidade de alimentos.	Práticas de ensino/aprendizagem sobre alimentação saudável	Práticas de plantio, cultivo e colheita de alimentos diversos	06-Ferramenta / recurso didático
C13EL004	Os objetivos desse trabalho se propõem a aproximar a criança da natureza com práticas de manuseio da terra, sementeiras, transplante de hortaliças, colheita e consumo desses alimentos produzidos, incentivando uma alimentação mais saudável, rica em nutrientes e com maior diversidade de alimentos.	Incentivo à alimentação saudável	Objetivo de incentivar uma alimentação saudável	07- Ensino de ética ambiental

Fonte: E-Book, 2019. Dados organizados pela pesquisadora.

As categorias iniciais receberam uma numeração de dois dígitos por conta da quantidade de trabalhos a serem analisados, trinta (30) no total, ainda assim, algumas categorias contêm o mesmo número por conta da proximidade entre os assuntos tratados, como exemplo, podemos citar a categoria 03 que traz os assuntos Integração dos sujeitos com o ecossistema, Intervenção do humano na natureza e Práticas de Educação Ambiental. Temos oitenta categorias que, por

aproximação, chegamos a um total relativo a vinte e seis associações diferentes. A numeração segue a ordem das ideias conforme aparecem na tabela anterior e da proximidade entre elas.

Com o título de **Categorias numeradas**, a planilha seguinte é apenas para facilitar a organização e visualização dessas oitenta categorias iniciais e vinte e seis associações. Nela, também foi feita, em outro momento, a transcrição das categorias posteriores. A tabela a seguir demonstra as categorias iniciais.

Tabela 11: Categorias Iniciais

01 – Subtítulo	13 – Público alvo
01 – Título e autores	13 – Público alvo: AI
02 – Local da pesquisa	13 – Público alvo: EI
03 – Integração dos sujeitos com o ecossistema	13 – Sujeitos envolvidos na pesquisa
03 – Intervenção do humano na natureza	14 – (Des) Construção de vínculo/afeto
03 – Práticas de EA	14 – Construção de sentido
04 – Objetivo desenvolvimento dos bebês	14 – Construção de vínculo/afeto
04 – Objetivo Percepção de si no mundo - conscientização do todo	15 – Conscientização ambiental
04 – Objetivos	15 – Debate sobre questões ambientais
05 – Período do projeto	15 – Discussão ambiental
05 – Tempo do projeto / pesquisa	15 – Olhar voltado para a natureza
06 – Ferramenta / recurso didático	15 – Olhar voltado para a natureza do sujeito
07 – Ensino de ética ambiental	15 – Olhares e percepções sobre questões naturais.
08 – Construção de valores	15 – Olhares e percepções sobre questões naturalizadas
08 – Educar para o sentido	16 – Educação em espaços formais
08 – Interpretação de valores	16 – Educação em espaços não formais
08 – Naturalização de pré-conceitos	16 – Espaços de desenvolvimento dos sujeitos
08 – Naturalização de valores	17 – Capacidade de observação e criação
08 – Sentimento de valorização	17 – Criar estratégias para concluir a atividade
08 – Valores	17 – Desenvolvimento da capacidade de apreender conteúdos escolares
08 – Valores distorcidos	17 – Desenvolvimento de capacidade
08 – Valores morais	17 – Desenvolvimento de capacidade de criação
09 – Conclusão	17 – Desenvolvimento pleno da criança
09 – Resultado	18 – Reflexo da globalização
09 – Resultado: conscientização de si na natureza	19 – Referências
09 – Resultado: maior preocupação com os recursos naturais	20 – Interpretação de sentido
09 – Resultado: Percepção de si no mundo – conscientização do todo	20 – Interpretação de sentido partindo do que já conhece
09 – Resultado: sensibilização com o outro	20 – Interpretação partindo do que já conhece
09 – Resultado: sensibilização e conscientização das problemáticas ambientais	20 – Leitura de imagens
10 – Palavras-chave	
11 – Título do projeto apresentado	
12 – Atividade	
13 – Motivo da escolha dos sujeitos envolvidos	

20 – Leitura de imagens em conjunto
20 – Leitura de imagens partindo do que já conhece
21 – Apresentação/introdução do projeto
21 – Questão de pesquisa
21 – Questão norteadora
22 – Construção social
22 – Contexto histórico
23 – Análise
23 – Metodologia

23 – Narrativas
23 – Ponderações
23 – Propostas
24 – Referencial teórico
25 – Categoria
25 – Figuras e fotos
25 – Tabelas
26 – Contexto socioeconômico
26 – Intenção de valorizar os sujeitos
26 – Interação entre os sujeitos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Categorias Intermediárias: Para construir as categorias intermediárias foi feita a impressão das categorias numeradas, após, o recorte e associação por aproximação de assuntos. A numeração colocada anteriormente facilitou esse trabalho. Inspirada no exercício feito em sala, em que a professora Maria do Carmo aparece com uma vestimenta de bruxa e pede para os estudantes colocarem ideias centrais de todos os textos trabalhados em aula dentro do caldeirão e de lá vai tirando-os e associando-os para a próxima etapa, a pesquisadora fez o mesmo movimento com um “caldeirão” de plástico e alguns elementos para “dar um clima exotérico” e quebrar um pouco a tensão do momento mestrado/família/pandemia.

Figura 81 e 81 – Exercício de associação das categorias



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

As categorias iniciais foram aproximadas por assunto e colocadas em envelopes onde foi escrito em cada um os títulos das categorias intermediárias correspondentes. Nesse exercício foram criadas oito (8) categorias intermediárias, são elas: Apresentação das propostas; Compreensão/Leitura; Metodologia; Recursos; Relação humano/natureza; Resultado; Processos de aprendizagem e;

Transformação dos sujeitos. Após esse momento, as categorias foram transcritas para a planilha Categorias numeradas e para planilha correspondente, nesta fizemos uso de cores para facilitar a visualização.

Na tabela abaixo apresentamos as categorias iniciais correspondentes a cada categoria intermediária.

Tabela 12 – Categorias Iniciais e Intermediárias I

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
01- Título e autores	Apresentação das propostas
01- Subtítulo	
02- Local da pesquisa	
05- Período do projeto	
05- Tempo do projeto / pesquisa	
10- Palavras-chave	
11- Título do projeto apresentado	
13- Motivo da escolha dos sujeitos envolvidos	
13- Público alvo: AI	
13- Público alvo: EF	
13- Público alvo: EI	
13- Sujeitos envolvidos na pesquisa	
21- Apresentação/introdução do projeto	
21- Questão de pesquisa	
21- Questão norteadora	
25- Categoria	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Tabela 13 – Categorias Iniciais e Intermediárias II

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
23- Análise	Metodologia
23- Metodologia	
23- Narrativas	
23- Ponderações	
23- Propostas	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Tabela 14 – Categorias Iniciais e Intermediárias III

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
06- Ferramenta / recurso didático	Recursos
12- Atividade	
19- Referências	
24- Referencial teórico	
25- Figuras e fotos	
25- Tabelas	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Tabela 15 – Categorias Iniciais e Intermediárias IV

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
09- Conclusão	Resultado
09- Resultado	
09- Resultado: conscientização de si na natureza	
09- Resultado: maior preocupação com os recursos naturais	
09- Resultado: Percepção de si no mundo - conscientização do todo	
09- Resultado: sensibilização com o outro	
09- Resultado: sensibilização e conscientização das problemáticas ambientais	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Tabela 16 – Categorias Iniciais e Intermediárias V

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
04- Objetivo desenvolvimento dos bebês	Processos de aprendizagem
04- Objetivo Percepção de si no mundo - conscientização do todo	
04- Objetivos	
08- Construção de valores	
08- Educar para o sentido	
08- Interpretação de valores	
08- Naturalização de pré-conceitos	
08- Naturalização de valores	
08- Sentimento de valorização	
08- Valores	
08- Valores distorcidos	
08- Valores morais	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Tabela 17 – Categorias Iniciais e Intermediárias VII

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
16- Educação em espaços formais	Transformação dos sujeitos
16- Educação em espaços não formais	
16- Espaços de desenvolvimento dos sujeitos	
17- Capacidade de observação e criação	
17- Criar estratégias para concluir a atividade	
17- Desenvolvimento da capacidade de apreender conteúdos escolares	
17- Desenvolvimento de capacidade	
17- Desenvolvimento de capacidade de criação	
17- Desenvolvimento pleno da criança	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Tabela 18 – Categorias Iniciais e Intermediárias VIII

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
03- Integração dos sujeitos com o ecossistema	Relação humano/natureza
03- Intervenção do humano na natureza	
03- Práticas de EA	
07- Ensino de ética ambiental	
15- Conscientização ambiental	
15- Debate sobre questões ambientais	
15- Discussão ambiental	
15- Olhar voltado para a natureza	
15- Olhares e percepções sobre questões naturais.	
15- Olhares e percepções sobre questões naturalizadas	
18- Reflexo da globalização	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Tabela 19 – Categorias Iniciais e Intermediárias IX

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
14- (Des) Construção de vínculo/afeto	Compreensão/Leitura
14- Construção de sentido	
14- Construção de vínculo/afeto	
20- Interpretação de sentido	
20- Interpretação de sentido partindo do que já conhece	
20- Interpretação partindo do que já conhece	
20- Leitura de imagens	
20- Leitura de imagens em conjunto	
20- Leitura de imagens partindo do que já conhece	
22- Construção social	
22- Contexto histórico	
26- Contexto socioeconômico	
26- Intenção de valorizar os sujeitos	
26- Interação entre os sujeitos	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Categorias finais: Os envelopes foram organizados, também, por aproximação de assuntos e foram nomeadas três categorias finais. Esta organização também foi transcrita para a outra planilha e também fizemos uso de cores e tons para facilitar a visualização. A tabela

Tabela 20 – Categorias Intermediárias e Finais

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Apresentação das propostas	Releitura das narrativas
Metodologia	
Recursos	
Resultado	
Processos de aprendizagem	Desenvolvimento dos sujeitos
Transformação dos sujeitos	
Relação humano/natureza	Leitura de mundo
Compreensão/Leitura	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Após a organização das planilhas no arquivo, passamos para a escrita dos textos finais. A produção dos destes foi composta no movimento de ir e vir na leitura, no desenvolvimento e reestruturação dos significados no processo analítico onde se produz novas aprendizagens, que integram a descrição e interpretação dos textos escolhidos. A intenção não é fazer apenas um apanhado das informações dos textos originais, mas construir novas compreensões sobre os significados e sentidos descritos nos textos base.

5 DA ANÁLISE À ESCRITA DOS TEXTOS FINAIS: A BUSCA PELO FENÔMENO

Partindo da pergunta “Qual a produção do conhecimento partilhada por licenciandos da FURG campus Carreiros nas cirandas do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo?” Tendo como metodologia de análise a Análise Textual Discursiva (ATD), com base na fenomenologia hermenêutica, procuramos compreender o que é isso que se mostra enquanto conhecimento nos trabalhos apresentados nas cirandas anteriormente citadas. A intenção não foi buscar nos textos publicados o resultado obtido nas pesquisas, mas, dar outro olhar para esse movimento, entendendo que o conhecimento se dá em um constante processo de aprendizagem. “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 14), em um exercício de percepção-interpretação, procurou-se esse fenômeno na escrita dos mesmos. Em um procedimento de desconstrução dos textos, buscando as unidades de significado, e da ressignificação surgida do processo de associações das categorias emergentes, temos a base dos textos finais. A construção das categorias “constitui movimento de síntese, de construção de sistemas de categorias capazes de expressarem as novas aprendizagens e compreensões construídas no processo da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 2).

No total, foram trinta (30) trabalhos apresentados na categoria Cirandas por licenciandos da FURG campus Carreiros. Estes trabalhos formaram o *corpus* de análise e organizados em uma tabela Excel. O fenômeno, mais perceptível, que se mostrou nesse processo de análise dos relatos foi a busca da **autonomia** no processo de desenvolvimento dos sujeitos, considerando o contexto emocional, intelectual e na relação com o outro. Emergiram desse fenômeno três categorias, “Releituras das narrativas: o elo das escritas”, “Desenvolvimento dos sujeitos: Processos de aprendizagem, sentimento de pertença e transformação” e “Leitura de mundo: sujeito como produto e produtor de conhecimento”.

5.1 NO MOVIMENTO DE ANÁLISE O FENÔMENO SE DESCORTINA

Podemos dizer que o exercício de análise da pesquisa ocorreu em três movimentos distintos: o primeiro denominamos de pré-análise, onde foi feita a transcrição do documento base, a busca dos sujeitos da pesquisa e a separação dos textos que formaram o *corpus* a ser analisado, o segundo movimento foi o uso da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2016) como metodologia organização dos dados a serem analisados e que pretendeu perceber o que é isso se mostra enquanto conhecimento no *corpus* analisado, o terceiro momento foi o retorno aos textos base que, juntamente com o apoio das categorias finais, deram origem aos quatro textos decorrentes.

Nesse segundo momento fizemos a unitarização das ideias dos textos com a construção de palavras-chave e a descrição de cada uma das ideias, dando a elas significados que resumissem a ideia primeira, bem verdade que em alguns momentos não pareceu resumo pelo fato de a ideia ser percebida em um fragmento pequeno da frase, mas esse também é um exercício que pode ser aprimorado com a prática. Após, na construção das categorias iniciais houve uma primeira tentativa de associação entre as unidades de significado com a numeração por aproximação dos assuntos, que acabou por facilitar o movimento de construção das categorias intermediárias e dessas seguiu-se a criação das categorias finais.

No movimento de associação das categorias, chamou nossa atenção que os trabalhos dos licenciandos versavam sobre processos de aprendizagem, sentimento de pertença e respeito às diferenças, sempre com foco no desenvolvimento dos sujeitos, na busca da autonomia. Assim, a **autonomia** foi o fenômeno que se mostrou como elo dos trabalhos publicados pelos licenciandos no livro digital do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo.

Se olharmos a etimologia da palavra, autonomia é derivada de duas outras palavras de origem grega, autós (por si mesmo) e nomos (lei), autonomia significa o poder de dar a si a própria lei. Em sua origem a autonomia era usada para povos que se rebelavam e buscavam sua independência política, na cidade ideal de Platão (428/427 a.C. - 347 a.C.) é pensada pelo aspecto da suficiência econômica, porém, indiretamente, pelo fato de ter pensado o autodomínio, ele contribui para o desenvolvimento do caráter moral do conceito moderno de autonomia que vai ganhar conotação filosófica na modernidade com Kant (1724 -1804). (ZATTI. 2007).

Procurando o conceito de autonomia em dicionários da língua portuguesa³¹ vamos encontrar:

“Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (um país) por meio de leis próprias; emancipação; independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana” (AURÉLIO³², 1985, p. 136; SILVEIRA BUENO³³, 1996, p. 85).

“Faculdade de se governar por suas próprias leis, por vontade própria; 2. Distância máxima que um veículo pode percorrer sem novo reabastecimento” (LAROUSSE³⁴, 1992, p. 107).

“Capacidade de governar a si próprio; Direito reconhecido a um país de ser governado segundo suas pelas próprias leis, soberania; Liberdade, independência moral ou intelectual; Distância percorrida por um veículo sem ser reabastecido” (HOUAISS³⁵, 2004). E, ainda:

Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania; Faculdade própria de algumas instituições quanto à decisão sobre organização e normas de comportamento, sem se dobrar ou ser influenciadas por imposições externas; Autodeterminação político-administrativa de que podem gozar partidos, sindicatos, corporações, cooperativas etc., em relação ao país ou comunidade política dos quais fazem parte; Direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, liderada por um poder central; Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente; Liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las; Preservação da integridade do eu; Distância máxima que um veículo, aeronave ou navio podem percorrer (ou tempo de percurso, voo e navegação) sem necessitar de reabastecimento; Intervalo de tempo em que um sistema ou equipamento pode se manter em funcionamento sem a ação de agentes externos. (MICHAELIS³⁶ 2015).

³¹ Nas citações temos os nomes conhecidos dos idealizadores, na nota de rodapé constam os títulos dos dicionários. As referências são encontradas no capítulo correspondente.

³² Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa.

³³ Minidicionário da língua portuguesa.

³⁴ Dicionário da língua portuguesa.

³⁵ Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.

³⁶ Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>.

Ao trazer algumas definições encontradas em dicionários da língua portuguesa intenciono relacionar, posteriormente, com o conceito de autonomia concebido por Paulo Freire.

Buscando compreender a intenção dos sujeitos pesquisados em algumas das escritas, com base nas definições acima, temos:

Unidade de Significado 1 – Lazzari³⁷

C13EL018	A proposta do projeto tem como objetivo principal proporcionar a conscientização ambiental, incentivar uma alimentação mais saudável e uma maior autonomia alimentar, por meio da aproximação dos estudantes com a natureza, realizando práticas de plantio, cultivo e coleta de plantas, vegetais e frutas.
----------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

A autonomia aqui é percebida como a capacidade de fazer escolhas alimentares conscientemente, pensando em um processo sustentável que permita independência pessoal e aproximação com a natureza.

Unidade de Significado 2 – Leal

C52AL020 C52AL026	O projeto pretendeu trabalhar com a linguagem audiovisual, na perspectiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Augusto Duprat, contando com a participação de 50 alunos, a fim de proporcionar aos educandos uma maior autonomia e senso crítico, em meio a uma atividade coletiva e interdisciplinar.
----------------------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Através da escolha das ferramentas, a autonomia é descrita como capacidade de decisão, de discernimento entre as informações e incentivo à liberdade intelectual utilizando o senso crítico.

Unidade de Significado 3 – Leal

C52AL088 C52AL091	Percebemos que a elaboração de projetos que vinculem o cotidiano dos sujeitos à sala de aula desenvolvem uma aproximação e, ao mesmo tempo, um movimento de apropriação, que contribuirá para o protagonismo dos estudantes, conquistando autonomia e protagonismo nos espaços educativos, o que empodera os indivíduos para o mundo social e político.
----------------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

³⁷ Os nomes aqui descritos correspondem aos sobrenomes dos autores dos trabalhos elencados.

Neste outro trecho da ciranda C52AL, descrita anteriormente, a autonomia é vista como capacidade de desenvolver o protagonismo dos estudantes, estimulando o empoderamento dos sujeitos para o mundo social e político.

Unidade de Significado 4 – Rodrigues

C65YR034 C65YR036	Na FURG mesmo com todas as ações afirmativas existentes que visam “corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2003, p.27) proporcionando uma equidade educacional, e o engajamento do coletivo indígena na busca por autonomia e representatividade no meio acadêmico, é evidente a falta de aceitação, desvalorização desta cultura e até mesmo exclusão desses estudantes no meio acadêmico.
----------------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Com o apoio da instituição, o coletivo indígena luta pelo direito de ser aceito e respeitado na sua diversidade. Essa luta é pelo direito de exercer a liberdade no meio acadêmico, ter respeitada sua independência moral, intelectual e política.

Unidade de Significado 5 – L. da Silva

C76LS021 C76LS027	O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas sempre teve por base o texto, nesse trabalho problematizou-se de que modo a prática textual está sendo vivenciada no contexto escolar. [...] discutimos sobre a autonomia dos educandos, haja vista que, a escrita é um exercício que integra inicialmente a maneira de enxergar o mundo a sua volta. Ninguém pensa da mesma forma, por isso, é necessário considerar que a produção de texto é a reflexão sobre o que cada indivíduo pensa e espera com um olhar único e subjetivo.
----------------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

A autora da pesquisa discute sobre o modo como as escolas públicas trabalham o texto nas aulas de língua portuguesa demonstra que o desenvolvimento da autonomia poderia ser estimulado se abordassem o texto de forma contextualizada e trabalhassem com produção textual. A autora defende a autonomia na forma de se expressar, de produzir as escritas, o que, nesse caso, segundo a definição dicionarizada, poderia proporcionar o desenvolvimento do senso crítico, a capacidade de emancipação, de independência moral e intelectual, além de refletir a relação com o outro e consigo mesmo.

Estes são alguns dos trabalhos que trazem a palavra autonomia no corpo do texto, porém, nos demais a autonomia aparece de forma implícita nos objetivos a

serem alcançados e/ou na forma como os trabalhos são desenvolvidos ou até, em alguns casos, evidenciando a não promoção da autonomia dos estudantes.

Unidade de Significado 6 – Trindade

C20PT064 C20PT067	Com isso, as análises narrativas evidenciaram, de modo geral, que é necessário preparar ainda na graduação os/as docentes para a reflexão sobre as questões de gênero na sociedade em geral e na escola em particular, a fim de que promovam uma educação democrática e inclusiva, sem preconceitos nem discriminações.
----------------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Esta autora, em sua pesquisa, faz uma crítica ao comportamento dos professores acompanhados por ela, suas condutas que reforçam estereótipos e não promovem reflexões sobre a diversidade e respeito à individualidade dos estudantes, desconsiderando a integridade do “eu” de cada sujeito, talvez, por desconhecerem as discussões sobre o assunto. Em sua conclusão, com trecho no excerto supracitado, a autora traz a emergência de se refletir sobre esse assunto ainda na graduação, pois, constatou uma lacuna sobre esse assunto na formação dos professores.

Unidade de Significado 7 – Oliveira

C37RO020 C37RO028	O brincar pertence às vivências e experiências da infância, muito mais que um simples ato de diversão, sendo assim, a brincadeira propicia experimentações e a construção do sujeito. Segundo Piaget (1976, p.160), “[...] os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”. Como ressalta Kishimoto (2008, p.149), “[...] o jogo livre favorece a criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, falar e ser ela mesma.”
----------------------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Este relato de experiência defende o uso de jogos e brincadeiras como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. A autora acredita que de forma lúdica é possível transformar a aprendizagem em algo significativo. Embasa sua afirmação em dois autores (PIAGET, 1976; KISHIMOTO, 2008) que confirmam em seus estudos que os jogos desenvolvem a capacidade plena da criança, estimulando a autonomia desde muito cedo.

Unidade de Significado 8 – A. da Silva

C47AS103 C47AS108	Concluo que um dos papeis da escola é o de oportunizar que a criança amplie a sua visão do mundo. Conforme os relatos de experiências, é possível perceber que essas crianças estão recém construindo seus conceitos sobre seus valores, principalmente através da família e das interações vivenciadas na escola. [...] É papel da escola e do professor ampliar esse entendimento e, assim, proporcionar para a criança momentos significativos para que ela possa ter seu desenvolvimento garantido.
----------------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Propiciar que a criança amplie sua visão de mundo é um dos papéis da escola, afirma a autora, estimulando a capacidade dos estudantes de fazer escolhas, de refletirem sobre o que vivenciam e o que acreditam para que possam construir conceitos e valores com base na diversidade e no respeito, favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia.

Unidade de Significado 9 – Berwaldt

C80MB010 C80MB011	Temos como objetivos compreender as negações de direitos de língua materna, efetivadas ao longo dos anos aos povos tradicionais, especificamente ao povo pomerano e nesse específico, investigar como se dá na atualidade o processo de transição da Linguística entre o Pomerano e o Português quando do início do processo de escolarização aos membros de comunidades tradicionais que se situam no território do povo pomerano da Serra dos Tapes.
----------------------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Esta escrita busca compreender a negação de direitos da língua materna de comunidades tradicionais pomeranas. Com um resumo histórico a autora contextualiza tal alegação apresentando a política da língua única imposta pelo Estado a partir de 1938 com processos de opressão e repressão, levando a negação de direitos dos povos tradicionais. Tal atitude retrata a falta de liberdade e de autonomia destes povos.

Unidade de Significado 10 – Bresolin

C91FB019 C91FB023	O presente trabalho tem por objetivo apresentar o cotidiano e as atividades educacionais do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), e refletir sobre o papel e importância da memória, como uma ferramenta pedagógica que visa a emancipação e luta das educandas e educandos, dentro do Instituto construído e organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado em Veranópolis-RS.
----------------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

O autor discorre sobre a importância da memória como uma ferramenta de “emancipação”, a partir da conscientização de educandas e educandos e valorização enquanto uma classe que luta contra a marginalização historicamente imposta aos trabalhadores sem terra.

Entendemos que esses exemplos, assim como os outros trabalhos pesquisados, refletem a noção de autonomia como a proposta por Freire (1996) onde a prática do educador deve ser embasada em favor da autonomia do *ser* de seus educandos, para que professor e estudante construam juntos uma ética que Freire chama de *ética universal do ser humano*, alicerçada no respeito à dignidade, na verdade e no exercício do *pensar certo*.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. [...] O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

É nesse conhecimento histórico que se constrói a autonomia do ser, na capacidade de assumir-se como ser que pensa, que comunica, que cria e transforma, que sente porque é capaz de amar e que ao assumir-se não nega o outro. É na *outredade do não eu* (FREIRE, 1996 – grifo da autora) que a autonomia vai se constituindo na experiência com outras autonomias. Neste sentido, o papel do professor é proporcionar “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 41). Devemos considerar que este é um processo de construção de consciência dos sujeitos que demanda amadurecimento e que não acontece em um tempo preestabelecido.

O terceiro movimento se deu no processo de procurar nos textos base uma aproximação com as categorias finais. Nesse movimento de ir e vir na leitura, foi se desenvolvendo a escrita dos textos finais, no processo analítico se buscou novos significados que geraram novas (percepções ou assimilações) e aprendizagens, integrando a descrição e interpretação dos textos escolhidos e construindo novas compreensões sobre os significados e sentidos descritos nos textos base.

Consideramos para a produção desse primeiro texto final os passos de construção de uma escrita, como apresentação das propostas, a metodologia, os recursos e resultado apresentados os trabalhos dos licenciandos. Intitulado “Releituras das narrativas: o elo das escritas”. Com um olhar direcionado aos dados quantitativos, emergiram elementos sobre a diversidade de autores que embasam as pesquisas feitas pelas licenciaturas, a intenção de proporcionar aos estudantes aprendizagens significativas, estimulando a leitura de mundo, reforçando a autoestima, o sentimento de pertença e respeito às diferenças nos espaços de convivência destes estudantes.

O segundo texto, “Desenvolvimento dos sujeitos: Processos de aprendizagem” apresenta a intencionalidade dos licenciandos sobre os processos que estimulam o desenvolvimento pleno dos estudantes, com os quais interagiram nas escolas, considerando-os como seres biopsicossociais do processo de aprendizagem à construção do conhecimento e da criticidade dos estudantes.

O terceiro texto “Leitura de mundo: sujeito como produto e produtor de conhecimento”, foi produzido considerando a historicidade dos sujeitos que aparecem nas escritas e a luta para manterem viva a memória coletiva dos grupos que são marginalizados pelos valores impostos pela visão do colonizador e perpetuados ainda hoje. Para essa discussão trazemos alguns conceitos de Freire (1987), dentre eles a “revolução cultural” e a “invasão cultural” que fazem parte do processo de reconhecimento de si e do outro na filosofia freiriana.

O quarto texto emergiu no desenvolvimento do problema desta pesquisa “O que se apresentou como produção de conhecimento” e apresenta o amálgama da produção de conhecimento dos licenciandos, que surgiu durante o processo de análise, considerando os seis anos de seminário e comparando com o recorte da pesquisa. Esse texto, que traz muitos dados quantitativos comparativos, foi escrito em um momento em que tomamos distância dos acontecimentos pelo decorrer do tempo e temos a visão do todo nesse período de seis anos.

Parcela da história do Interfaces foi recontada com base na leitura do material escrito no momento em que os eventos aconteciam (Circulares dos eventos) e dos dados organizados para a pesquisa, o uso desse material nos permitiu ter a visão da pessoa imersa naquele universo e, ao mesmo tempo, a leitura de quem toma distância e consegue vislumbrar transcurso decorrente de toda a trajetória.

6 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE LICENCIANDOS

A escrita dos textos finais teve por finalidade um conversar entre os textos base do *corpus* de análise buscando interlocuções com os teóricos que embasam esta pesquisa e trazendo outros autores que problematizam assuntos específicos que apareceram nos textos base, no intuito de demonstrar as percepções que nos levaram ao fenômeno investigado e responder “**qual a produção do conhecimento partilhada por licenciandos da FURG campus Carreiros nas cirandas do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo?**”

6.1 TEXTO 1 - RELEITURAS DAS NARRATIVAS: O ELO DAS ESCRITAS

A categorização feita para a elaboração dessa escrita considerou os passos de construção de um texto como apresentação das propostas, que leva em conta todo o processo de descrição das pesquisas nos artigos publicados, a metodologia, os recursos e resultado apresentados nas escritas do *corpus* de análise.

A leitura dessa categoria nos levou a comparações quantitativas que demonstram o comprometimento dos cursos de licenciatura com a escola pública, pois, ao observar os dados podemos perceber que os autores reforçam o fato de que suas intervenções foram em escolas públicas, mesmo que nem todos identifiquem as escolas. A ênfase quantitativa nas escolas públicas nos instigou a querer saber quantas eram e quais eram essas escolas, pois, essa identificação também nos permite considerar se as intervenções são pontuais em determinadas localidades ou espalhadas em diferentes áreas da cidade.

De um total de vinte e duas (22) citações sobre as escolas, sete (7) não foram identificadas, apenas dois (2) dos trabalhos não salientam a intervenção ser em escola pública, além de ter um (1) trabalho referente a um plano de aula direcionado aos anos finais e ensino médio da Educação Básica, considerando que este não havia sido posto em prática no ano de 2018. As quinze (15) citações restantes são referentes a sete (7) escolas públicas, seis (6) dessas das periferias da cidade, sendo que três (3) delas se repetem (uma inclusive por até cinco vezes). Esses dados não nos permitem afirmar que todas as pesquisas sobre a instituição são construídas nas escolas públicas, mas, também, não nega tal afirmação; nos

permite dizer que a formação inicial de professores ocorre, também, no chão da escola pública.

Freire (1987) e Nóvoa (2017) defendem que o espaço de formação de professores, a casa comum da formação é a escola, que só se aprende a ser professor sendo professor, junto aos estudantes e seus pares, dizendo sob a perspectiva freiriana é nela que o educador, enquanto educa, é educado no processo dialógico com o educando (FREIRE, 1987).

Nóvoa (2017) acrescenta que ele não conhece em outro lugar no mundo um programa que incentiva a formação inicial inserida no contexto escolar como a do Brasil, que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é um ótimo exemplo de formação envolvendo a universidade e o chão da escola pública. Nóvoa (2019) afirma que a escola irá mudar considerando a evolução da sociedade na área das tecnologias, da ciência ou formas de aprendizagem, porém, a mudança “não pode por em pauta a base pública da escola para todos, em que se produza em comunidade, para que possamos trabalhar uns com os outros por uma escola com um bem público e comum a todos” (NOVOA, 2019, s/p). É responsabilidade do Estado proporcionar uma educação pública que permita igualdade de oportunidades entre seus cidadãos, com os mesmos direitos e deveres, como nos lembra Alcoforado (2020), que os conhecimentos e valores trabalhados na escola devem contemplar as necessidades da sociedade em que está inserida.

Se voltarmos o olhar para os sujeitos nos quais as pesquisas são direcionadas podemos perceber uma variedade nas escritas, apresentando quatro (4) narrativas direcionadas para a educação infantil, quatro (4) para anos iniciais, duas (2) para crianças e outras duas (2) para alunos da rede pública, quatro (4) para o Ensino Fundamental sem limite de idade, uma (1) específica para a EJA, uma (1) para o Ensino Médio e uma (1) para a Educação Básica, dois (2) trabalhos direcionados a licenciandos, dois (2) para formação de professores (escritas sobre a legislação e as mudanças implantadas pelo governo da época e sobre o sentimento de reconhecer-se professora), outros dois (2) para docentes (estudos sobre o stress da profissão e sobre valores pessoais passados na forma de ensinar) e (1) é direcionado para o público em geral, estudantes, professores e comunidade. Nesse levantamento podemos perceber que todos os níveis da educação são foco da formação e do interesse de licenciandos da FURG.

Outras quatro (4) escritas não eram direcionadas a um sujeito específico, uma escrita apresenta a idealização de uma sala de aula onde tem o aluno como protagonista no processo de ensino/aprendizagem, outra enfatiza o Rap como cultura negra, duas delas discutem o uso de filmes no ensino de História e os cuidados que o professor deve ter ao escolher obras baseadas em histórias reais, mas, com um viés artístico que acabam por distorcer certos fatos com base no direito de criação ou na intenção de atingir determinado público. No total foram quatorze (14) ações diretas nas escolas, como oficinas, palestras, construção de horta, de material didático, de curtas metragens e saída de campo, dez (10) pesquisas documentais, análises e reflexões sobre materiais já elaborados e outras seis (6) apresentam reflexões com coleta de dados nas escolas, como inserções pesquisantes, observações e entrevistas com crianças e professores.

O olhar dado às referências também tem um foco quantitativo. Os dados foram organizados em ordem alfabética, permitindo a contagem geral e facilitando encontrar os autores e as referências usadas mais de uma vez. Foram contabilizadas cento e sessenta e quatro (164) referências nos trinta textos, sendo seis destas repetidas, assim, retirando as repetições temos cento e cinquenta e oito (158) referências diferentes consultadas³⁸ de cento e quarenta e três (143) autores na elaboração das escritas dos licenciandos. Com relação às repetições, temos de autores e de publicações, encontramos autores consultados com mais de uma obra e obras usadas em mais de um trabalho. Assim, a tabela abaixo traz os autores referenciados mais de uma vez e a quantidade de vezes que foram referenciados. Fizemos uso de fonte subscrita para facilitar a associação entre as tabelas autores e obras descritas na sequência, com a intenção de não repetir informações e compilar esta escrita. Os dados de natureza quantitativa, no entanto permitem inferências qualitativas que auxiliam a compreender o conhecimento em que se amparam os autores licenciandos. A tabela disposta na página seguinte apresenta os autores mais citados nos trabalhos analisados.

³⁸ A tabela completa com as referências usadas no corpus de análise está nos apêndices.

Tabela 21 – Autores mais citados

NOME	CITAÇÕES
ARROYO, Miguel ⁽¹⁾	3
BARCA, Isabel ⁽²⁾	2
BONDÍA, Jorge Larrosa	2
FREIRE, Paulo ⁽³⁻⁴⁾	6
GADOTII, Moacir	2
JOLIBERT, Josette	2
LOURO, Guacira Lopes	2
MACEDO, Lino de	2
MENESES, Maria Paula ⁽⁵⁾	2 ³⁹
NAPOLITANO, Marcos	2
PIAGET, Jean	2
SANTOS, Boaventura de Sousa ⁽⁵⁾	3
SCOTT, Joan ⁽⁶⁾	2
THUM, Carmo	4

Fonte: E-Book, 2019. Dados organizados pela pesquisadora.

A tabela acima nos mostra que 14 autores foram citados 34 vezes nos trabalhos dos licenciandos selecionados para esta pesquisa.

A seguir temos as obras repetidas e os códigos dos trabalhos nos quais elas aparecem.

Tabela 22 – Obras repetidas

OBRA	CÓDIGO
Outros Sujeitos, Outras Pedagogias ⁽¹⁾	C67RO091 C91FB129
Aula Oficina: do Projeto à Avaliação ⁽²⁾	C54DD081 C74ZA090
Pedagogia do oprimido ⁽³⁾	C55AG065 C66AR104
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa ⁽⁴⁾	C67RO093 C91FB131
Epistemologias do Sul ⁽⁵⁾	C67RO095 C91FB134
Gênero: uma categoria útil de análise histórica ⁽⁶⁾	C20PT077 C42CA157

Fonte: E-Book, 2019. Dados organizados pela pesquisadora.

³⁹ A autora Maria Paula Meneses é autora de um dos livros escritos juntamente com Boaventura de Sousa Santos, assim, não será contabilizada na contagem, evitando duplicidade.

Ao compararmos as duas tabelas, podemos notar que das três referências usando Miguel Arroio, duas são alusivas à mesma obra, assim como as referências de Isabel Barca, Joan Scott, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, sendo uma das obras de Sousa Santos publicada sem coautoria. Outro dado que podemos identificar é em relação às seis referências de Paulo Freire, onde percebemos que dois de seus livros são repetidos, portanto, temos quatro obras diferentes de Freire referenciadas nesse recorte de trinta publicações analisadas na pesquisa. As outras obras não se repetem, mas há repetição de autores em uma mesma pesquisa. Na Ciranda C20PT encontramos as duas referências de Bondía, na C55AG são citados dois livros de Freire, as duas citações de Macedo estão na Ciranda C62PR, na C67RO encontramos duas das citações a Sousa Santos, as quatro referências a Thum foram feitas na mesma pesquisa C80MB.

Os dados apresentados demonstram a diversidade de autores que embasam as pesquisas feitas pelas licenciaturas na FURG. É interessante destacar, também, que das cento e sessenta e quatro referências usadas no total, quarenta e nove (49) apresentam *link* de acesso à versão digital, cento e quinze (115) ainda usam a referência de livro ou artigo impresso, mesmo que alguns desses sejam encontrados on-line, a preferência, pouco mais de 70%, ainda é pelo material físico.

Com diferentes metodologias, as pesquisas e experiências discentes apresentam formas de explorar recursos semelhantes e nos levam a olhar para uso de determinados materiais com uma intencionalidade que vai além do objetivo citado em um plano de aula, pois carregam muita subjetividade e nem sempre possuem todo o seu potencial explorado pelo professor.

Podemos usar como exemplo alguns trabalhos que utilizam as produções audiovisuais como apoio das propostas. Encontramos dois trabalhos que analisam a representação da personagem principal e problematizam como ela é apresentada pela sétima arte. Em comum esses dois trabalhos investigam representações fílmicas de duas personagens históricas femininas, Margarida de Valois, conhecida e retratada em livro (1845) e filme (1994) como “A Rainha Margot” e Olga Gutmann Benário Prestes, retratada, também, em livro (1985) e filme (2004) com o título “Olga”.

Unidade de Significado 11 – Souza

C15TS002	No presente trabalho discutimos que o ensino de história não está apenas no interior da sala de aula, mas também no cinema. Filmes, músicas, moda, séries, jogos e outras produções se valem muito de narrativas, cenários, símbolos e contextos de fundo histórico.
C15TS003	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Nessa unidade de significado a autora traz o exemplo de vários recursos que podem ter sua intencionalidade direcionada pelo professor. Com a questão de pesquisa “Como a Rainha Margot é apresentada no contexto da Idade moderna por seu papel de conciliadora, após o massacre da noite de São Bartolomeu em 1572 ou simplesmente como uma mulher dedicada as suas aventuras sexuais?” (C15TS016) a autora faz um comparativo entre os acontecimentos históricos deparados por historiadores e os apresentados no filme.

Unidade de Significado 12 – Souza

C15TS028	Como podemos perceber, o filme aborda um fato histórico ocorrido no século XVI e modificou o cenário daquele período, o que o torna relevante para compreensão do presente, pensando neste sentido, o cinema contribui no ensino de história e, para além, o ensino não ocorre somente na sala de aula, fora dela também, podemos dizer que em todos os espaços se aprende e ensina história.
C15TS031	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

A autora pontua que na história fictícia que apresenta diferentes representações da figura histórica em questão também são abordados momentos de grande relevância para a Idade Moderna, o que nos ajuda a compreender acontecimentos da história ocidental.

O filme Olga, trabalhado em uma aula-oficina, destaca como problematização, justamente, sobre a distorção da realidade histórica. Munida de outros recursos, como fontes documentais (biografia e cartas pessoais) e o livro didático, a autora alerta para o papel do cinema no contexto escolar. Faz um levantamento histórico onde os filmes passaram a ser vistos como recurso a ser utilizado para auxiliar a educação da população para a vida política e cotidiana em países com alto grau de analfabetismo. No caso a discussão sobre o filme fica em torno do recorte histórico e da forma como é contado.

Unidade de Significado 13 – Alves

C74ZA028 C74ZA032	Produzido cinematograficamente por Rita Buzzar e Jayme Monjardim, baseado na obra de Fernando Morais, merecem críticas e aplausos, na maioria preconceituosas, insistindo em isolar o filme, aquilo que não seria cinematográfico. Podemos considerar que seria banal categorizá-lo como sentimentalóide, mais seria impossível não se comover com a história de Olga, o que comove na obra cinematográfica é a verdade dos sentimentos ali representados e isso é que incomoda, como disse Emir Sader (2004), ao distorcerem a realidade histórica os acomodados se tornam incapazes de sonhar com um mundo melhor.
----------------------	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Segundo essa autora quando o filme tem a intenção de mexer com nosso emocional de forma negativa, aflorando o medo que aprisiona, ele também nos passa a incapacidade de reagir, de sonhar com algo diferente, melhor. Afinal, quem, dos que assistiram ao filme Olga, não pensou em algum momento que valeria mais à pena fugir com a família para um lugar distante, e não sofrer com a separação da filha como foi mostrado, a lutar em prol da liberdade coletiva?

A autora da Ciranda 15 lembra que “Filmes e programas de televisão são, por sua vez, documentos históricos de seu tempo (KORNIS, 2008, p.11)” (C15TS017), isto é, é necessário ter em conta que os filmes não são uma reprodução fidedigna da história, mas, inspirados no passado e produzidos em outro tempo, atravessados por valores morais e éticos dos seus idealizadores, ou seja, a liberdade de criação deve ser considerada na escolha do filme a ser trabalhado em sala de aula, as mídias audiovisuais estimulam nossa leitura de mundo de forma subjetiva. Como as produções audiovisuais estimulam vários sentidos, a forma que “absorvemos” as informações é que vai diferenciar nossa interpretação. Essa é uma das propostas apresentadas pelos licenciandos, reconhecer e posicionar-se politicamente em relação aos valores morais e éticos que tem a intenção de moldar os sujeitos.

As propostas das pesquisas e atividades compartilhadas nas Cirandas pelos licenciandos versam sobre os processos de aprendizagem significativos, pensando no desenvolvimento dos sujeitos para que possam ser protagonistas, tanto do processo de aprendizagem quanto das decisões cotidianas, os licenciandos buscam estimular a leitura de imagens e de mundo, para que os estudantes, com os quais interagem na escola, possam ter conhecimento histórico e político que lhes permita desenvolver a capacidade de discernir e de fazer escolhas. Também é objetivo dos licenciandos potencializar sociabilidades para que os escolares possam formar o

sentimento de pertença e o respeito às diferenças, incentivando o espírito colaborativo, valorizando a diversidade e desconstruindo estereótipos.

Um dos trabalhos nos convida a refletir sobre a importância da “memória orgânica” enquanto elemento pedagógico, essa memória viva, ressignificada diariamente no processo de construção dos sujeitos como parte da história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Outras pesquisas denunciam a falta desses sentimentos de pertença, respeito às diferenças, incentivo ao espírito colaborativo, valorização da diversidade e desconstrução de estereótipos no conjunto de temas a ser trabalhado na escola para construir uma sociedade mais igualitária. Em alguns casos, em que os professores das escolas reproduzem preconceitos, desconsideram a ideia de contextualizar o aprendizado, e não valorizam os saberes da memória coletiva (HALBWACHS⁴⁰, 1990) construída pelas famílias e grupos, desrespeitando, assim, a historicidade dos sujeitos e da comunidade onde a escola está localizada.

Além dessas temáticas, houve uma das escritas que nos convida a pensar sobre o adoecimento dos docentes, principalmente das escolas públicas, causado pelo stress por conta de cobranças, falta de estrutura material e emocional, além de relações conflituosas no espaço de trabalho.

Na sequência, veremos nos outros dois textos finais outros exemplos de como se trabalhar na perspectiva de uma educação libertadora.

6.2 TEXTO 2 – DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Esse texto final apresenta os objetivos e os valores que caracterizam os processos de aprendizagem dos estudantes, os espaços e as estratégias pensados pelos licenciandos para o desenvolvimento das capacidades que levam,

⁴⁰ O conceito de memória coletiva é descrito por Halbwachs (1990) como uma memória construída por grupos de pessoas, mesmo que apenas uma delas esteja envolvida no acontecimento que gerou essa memória, geralmente é uma memória oral, mas pode ser documentada em cartas, cadernos, livros, fotos etc., passada de uma geração para a outra em grupos como familiar, religioso, étnico, nação ou classe social.

consequentemente, à construção do conhecimento e ao desenvolvimento dos sujeitos conscientes, críticos e mais humanos. Nesse momento do “ciclo gnosiológico” (FREIRE, 1996), onde se ensina e se aprende no movimento da pesquisa, licenciandos e escolares superam os conhecimentos existentes enquanto produzem novos conhecimentos.

Nesse processo de buscar a superação de conhecimentos ultrapassados, a autora da Ciranda abaixo compartilhou suas inquietações com os participantes do Seminário Interfaces, sobre algumas dificuldades que observa na escola. Com um olhar atento para as práticas cotidianas dos docentes, a pesquisadora pôde perceber que os mesmos contribuía para reforçar, no espaço escolar, as desigualdades de gênero culturalmente aceitas, ainda, na nossa sociedade.

Unidade de Significado 14 – Trindade

C20PT011	A maneira como algumas docentes direcionavam as suas propostas pedagógicas, a forma como se dirigiam aos/as alunos/as, na maioria das vezes pontuando as diferenças de gênero, em suas falas, na organização de filas, nas atividades mais comuns como varrer a sala de aula, a organização dos objetos, a decoração da sala de aula em si era realizada com base nos gêneros, nos objetos e cores que “correspondem” ao masculino ou feminino.
----------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Usando como metodologia de produção de dados a entrevista semiestruturada, a licencianda concluiu que os professores entrevistados não possuem um entendimento claro sobre o que é gênero, chegando a confundir com sexualidade, que os mesmos só trabalham as questões de gênero quando surge algum problema relacionado ao assunto, que a maioria dos pesquisados não conhece a legislação que ampara tal discussão nas escolas e que há uma lacuna na formação de professores sobre o assunto gênero, considerando que esse é um tema que deve ser trabalhado desde a formação inicial para que os professores estejam preparados a lidar com essa discussão.

Já a autora da Ciranda citada a seguir, relata a dificuldade e os medos de trabalhar em uma turma de bebês em berçário. Buscou nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) aporte para superar tais dificuldades, e montou uma proposta para desenvolver atividades lúdicas que contribuíssem com o desenvolvimento dos bebês através de diversas linguagens.

Unidade de Significado 15 – Votto

C28FV021	[...] tem-se o pressuposto de que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para que haja uma “boa” estruturação de processos necessários para o desenvolvimento afetivo e cognitivo.
C28FV049	Os planos de aula foram construídos de acordo com a proposta do projeto que é o desenvolvimento corporal dos bebês, porém elaboradas junto com a construção das múltiplas linguagens que devem ser desenvolvidas com crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo elas: gestos, brincadeiras, musicalidade e manuseio de objetos.
C28FV051	Atrelado às atividades do projeto, realizamos todas as atividades desenvolvidas pela professora da turma, tais como: a troca de fraldas, a alimentação, hora do sono, preenchimento das agendas, organização das mochilas, entre outros, conforme as rotinas da turma.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

A licencianda discorre sobre a pesquisa que fez tentando entender as necessidades dos bebês, sobre a atividade planejada para determinada situação e que acabou sendo ressignificada pelos pequenos, o receio de lidar com essa faixa etária e sobre a desconstrução de seus conceitos em relação à necessidade e resposta dos pequenos. Apresenta na conclusão o quanto essa experiência, proporcionada pelo curso de licenciatura, modificou sua forma de compreender o processo de formação acadêmica e, conseqüentemente, profissional.

Considerando a pluralidade de contextos que são encontrados no espaço escolar, a autora da pesquisa abaixo nos convida a pensar sobre a representação da sociedade nas interações escolares e como os professores da educação infantil precisam intervir no intuito de que os pequenos percebam todos como iguais enquanto seres humanos.

Unidade de Significado 16 – A. da Silva

C47AS022	A personalidade do indivíduo se forma ainda na infância por meio do convívio social, seja ele familiar, escolar ou cultural, essa multiplicidade de interações não contribui apenas para o desenvolvimento da criança, mas também contribui com o meio ao qual está inserida.
C47AS026	É preciso considerar que somos todos iguais enquanto seres humanos, mas que nossos valores individuais se diferem por vivermos em uma sociedade plural, por isso, para o trabalho na Educação Infantil, é preciso ter sensibilidade de identificar nas crianças as suas particularidades e ensinamentos que trazem de casa.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

A licencianda conta que foi surpreendida com questões sobre beleza que são interiorizadas nas crianças, então resolveu trabalhar “o que é respeito?” e percebeu que para os pequenos está associado à hierarquia. Usando como ferramenta uma

história infantil, a licencianda trabalhou com a turma a construção dos conceitos sobre valores morais e estéticos. Como conclusão ela defende que um dos papéis da escola é o de oportunizar que a criança amplie a sua visão do mundo e tenham seu desenvolvimento garantido.

Outras pesquisas também apresentaram a contação de histórias em espaços escolares e não escolares como estratégia de incentivo à leitura, considerando que os livros apresentam diversos contextos, estimulando novas formas de pensar e de perceber o mundo e que o ato de ler não é somente o de decifrar signos, mas, também, de compreender o escrito, de perceber as imagens, de interpretar, de exercitar a memória, a concentração, a imaginação, as pesquisas apresentadas tiveram como foco a leitura prazerosa, aonde o leitor vai se apropriando das ideias apresentadas no livro e, em alguns casos, fazendo a leitura das imagens conforme aquilo que já conhece, aumentando seu vocabulário, ressignificando suas vivências e experiências.

As pesquisas e experiências aqui descritas demonstram a intencionalidade dos licenciandos ao pensar e propor as atividades direcionadas a movimentos de transformação como, aliás, confirmam seus referenciais teóricos (vide tabela n. 19). Percebemos nos relatos que o foco dos pesquisadores é o desenvolvimento pleno das crianças, considerando-as como seres biopsicossociais. Com propostas que estimulem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e intelectual, os licenciandos buscaram associar os conteúdos escolares com o cotidiano, mesmo que fora do espaço escolar, pois, como diz Alcoforado (2020), a ideia é “formar pessoas de um modo holístico, descobrindo e valorizando seus talentos e ao mesmo tempo seu pertencimento a uma sociedade solidária” (ALCOFORADO, 2020, p. 180), ao que Demo (2006) acrescenta afirmando que o professor deve ser um pesquisador e incluir teoria e prática desde o início da escolarização, tendo um posicionamento político a favor da capacidade de promover em seus educandos o exercício da cidadania.

6.3 TEXTO 3 - LEITURA DE MUNDO: SUJEITO COMO PRODUTO E PRODUTOR DE CONHECIMENTO

O levantamento dos textos que inspiraram a escrita do sujeito como produto e produtor de conhecimentos considerou a historicidade dos mesmos e a luta para manterem viva a memória coletiva dos grupos que são marginalizados pela concepção eurocêntrica e capitalista colonial (ainda) dominante. Nesse sentido, a busca é pelo reconhecimento e pelo respeito às suas originalidades, uma luta contra a “invasão cultural” (FREIRE, 1987) que oprime.

Nesse texto trazemos um grupo de licenciandos do curso de Educação Física que apresentou quatro trabalhos sobre o projeto “Aldeia vai à escola”. Com foco em diferentes objetivos, as narrativas apresentam o distanciamento entre a realidade indígena e a forma como a escola retrata esses sujeitos.

Unidade de Significado 17 – Almeida

C73BA012	O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o intercâmbio cultural proporcionado pela viagem de campo de um grupo de estudantes e professores do curso de Educação Física (EF) e integrantes do Coletivo Indígena da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) à aldeia indígena Pinhalzinho, nos arredores da cidade de Planalto no norte do estado do Rio Grande do Sul.
C73BA013	Durante o período de dois dias de atividades em abril de 2018, o grupo entrou em contato com o patrimônio cultural indígena das etnias Guarani e Kaingang por meio de vivências como danças, jogos, futebol, trilha ecológica pela mata, banho de cachoeira, comidas típicas, artesanato, rodas de conversa etc.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Este autor apresentou uma saída de campo que deu origem a aulas-oficina. Com um pequeno recorte histórico que começa com a luta por espaços de autonomia e visibilidade desde o acesso dos povos indígenas ao ensino superior, mesmo em uma universidade que acolhe a diversidade como a FURG, até a reflexão sobre a viagem.

O segundo relato apresentou o projeto e as atividades pensadas para serem trabalhadas nas escolas, além da adaptação do material usado, visando à segurança dos estudantes das escolas.

Unidade de Significado 18 – Rodrigues

C65YR019	O projeto intitulado “Aldeia vai à escola” nasceu da parceria entre o programa de apoio pedagógico ao estudante indígena e quilombola do curso de educação física e os demais estudantes do curso interessados em desenvolver atividades voltadas a essa temática. Com a forte presença dos estudantes indígenas no curso divididos entre a etnia guarani e kaingang e as diversas dúvidas e inquietações dos estudantes não indígenas a respeito da cultura e costumes dos colegas, foi criado esse projeto em que os atores principais são os alunos indígenas, [...]
C65YR021	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

O projeto teve a intenção de desconstruir preconceitos e estereótipos sobre a cultura indígena e apresentar o indígena pela visão do próprio sujeito indígena. A escrita do trabalho também relata o contato com as escolas.

Após as atividades nas escolas, em outra Ciranda, outro licenciando relatou como foi a receptividade nesse espaço e em relação às atividades escolhidas. Uma das propostas foi estimular os estudantes a refletirem sobre as temáticas e fazerem perguntas diretamente aos indígenas, para que esses pudessem contar sobre suas trajetórias.

O quarto trabalho trouxe uma reflexão sobre a necessidade de rever os conceitos escolares e sobre o professor de Educação Física também posicionar-se politicamente contra a educação imposta historicamente pelo colonizador e assumir postura a favor da cultura dos povos tradicionais, pois como lembra João Batista Freire (1991), “a cultura humana é, de certa forma, a extensão cada vez mais ampla do corpo humano”, considerado ainda pelo autor como imprescindível na caracterização do ser, que “não seria humano se não fosse a cultura” (FREIRE, 1991, p. 40 apud C61LS039).

Com muitos pontos em comum, as cirandas trouxeram provocações para que os participantes do Seminário e os leitores do livro digital pudessem repensar sobre a invisibilidade dos povos originários e sobre o que consideramos como cultura, levando em conta que parcela da sociedade não reconhece a cultura indígena como cultura brasileira, embora reconheça práticas originárias de outros países europeus, como a do futebol, por exemplo. Com frases impactantes, os licenciandos apresentam a estranheza dos estudantes em não reconhecer um indígena como “pessoa comum” que usa roupa, celular, mora em uma casa etc.

Dois trabalhos apresentaram o Hip-Hop como cultura negra e periférica. Em um dos trabalhos a licencianda conta ter feito uso da cultura do Hip-Hop para manter

com os estudantes da EJA, em sua maioria homens, jovens, negros, de bairros periféricos, um diálogo horizontal, assim, a intenção foi que esses jovens sentissem que pertencem, eles também, ao espaço da escola. O segundo trabalho apresentou o Rap (um dos três aspectos do Hip-Hop) como “um instrumento que a população negra e as comunidades pobres usam para intervir na sua realidade, perante uma supremacia branca que os tornam invisíveis diante da sociedade” (C72AS007). A poesia expressa nessas músicas é considerada como um ato de liberdade, pois expressa uma tomada de consciência, de luta por igualdade etc.

Outro trabalho que vem na contramão da cultura hegemônica consta na Ciranda 91.

Unidade de Significado 19 – Bresolin

C91FB019 C91FB023	O presente trabalho tem por objetivo apresentar o cotidiano e as atividades educacionais do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), e refletir sobre o papel e importância da memória, como uma ferramenta pedagógica que visa a emancipação e luta das educandas e educandos, dentro do Instituto construído e organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado em Veranópolis-RS.
----------------------	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

O autor traz a necessidade de trabalhar a “memória orgânica” do movimento como ferramenta de resistência à classe dominante. O licenciando, com base em Galeano (2011) lembra que enquanto o esquecimento é o preço da paz por impor uma falsa fleuma embasada na aceitação das injustiças; o não esquecimento é uma força de resistência e incentivo à mudança, pois, rompe com o comodismo da “pseudopacificação”. O licenciando também cita o caderno de educação do MST que prega o sentimento de pertencimento e “desenvolvimento de uma consciência coletiva, que encoraje a continuidade das lutas e resistências frente às desigualdades da sociedade capitalista” (C91FB014).

Nessas escritas percebemos os movimentos de resistência, de “revolução cultural” no contínuo processo de luta contra a “invasão cultural” (FREIRE, 1987). A intenção é conhecer o indígena como de fato ele é, sem os estereótipos construídos pelo olhar do colonizador e perpetuado, ainda hoje, por alguns livros didáticos, assim como o reconhecimento do Hip-Hop como cultura negra e periférica e a reflexão sobre a “memória orgânica” do MST. Freire (1987) afirma que a invasão cultural desrespeita as potencialidades do outro, condicionando-o, posto que “a invasão

cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 86).

A conscientização de que existem diversas identidades culturais e que essas devem ser respeitadas nas suas características é o foco dessas narrativas, porém nesse processo de conhecer o outro e reconhecer nele a “outredade” (FREIRE, 1996) é, também, parte do processo da assunção de si. A questão da identidade cultural tem a ver diretamente com a construção de nós por nós mesmos (FREIRE, 1996), faz parte da nossa natureza, enquanto seres inacabados e conscientes desse inacabamento, atravessados por experiências históricas, políticas, sociais, culturais e ideológicas que motivam o conflito da busca da assunção de si enquanto indivíduo e coletivo. Esse segundo movimento é complemento do primeiro na constituição de sujeitos mais humanos, éticos e respeitosos da dignidade.

6.4 TEXTO 4 – O QUE SE APRESENTOU COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Ao me propor⁴¹ pesquisar o Seminário Interfaces eu me propus a olhar para um projeto que faz parte da minha jornada acadêmica, que faz parte da minha história. Procurei tomar distância para melhor observar um evento ao qual estou imersa desde a primeira edição. Busquei em Freire (1989) esse movimento de emergir do meu mundo para melhor conhece-lo. Nesse processo também me propus a olhar para os sujeitos que participam das seis primeiras edições do Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, considerando o momento em que a pesquisa começou.

Feito esse primeiro mapeamento percebemos que houve uma procura crescente pelo evento, tanto para apresentação de trabalhos, quanto para ouvinte (Tabela 1). Os dados do segundo mapeamento (Tabela 2, p. 61), mostraram que os licenciados que participaram do evento por mais de um ano estavam em processo

⁴¹ A narrativa começa na primeira pessoa do singular porque descreve o processo inicial de forma particular, ao assumir a parceria com a orientadora a escrita passa para a primeira pessoa do plural.

de formação continuada, alguns apresentando trabalhos desde a graduação. E nesse momento, surgiu a ideia de olhar para as produções dos licenciandos. Lembrando que o I Seminário teve a intenção de dar visibilidade à produção do conhecimento de trabalhos em nível de formação inicial, voltamos o olhar para esses trabalhos. Porém, o tempo inviável para a análise do grande número de trabalhos apresentados, fez com que optássemos por um recorte temporal, mas, comparando os dados levantados nesse início de processo com o momento histórico-político de cada edição, percebemos que quanto mais se tenta deslegitimar a educação enquanto ciência social na intenção de alienar o povo, mais crescem os movimentos emergentes em defesa de uma educação libertadora. Os dados das edições do Seminário Interfaces não são crescentes apenas em apresentação de trabalhos, mas também, em número de participantes ativos, de parcerias com outros coletivos que conjugam o verbo resistir em espaços escolares e não-escolares.

Com o recorte temporal delimitado, o problema que moveu esta pesquisa foi: “Qual a produção do conhecimento partilhada por licenciandos da FURG campus Carreiros nas cirandas do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo?”

A primeira análise dos noventa e um (91) trabalhos publicados nas Cirandas nos permitiu conhecer a quem eram direcionadas as pesquisas e os assuntos tratados (Tabelas 3 e 4, p. 71) nos relatos compartilhados no evento, com isso podemos considerar a variedade de temas apresentados no evento, que nos remete à “pluralidade epistemológica” e à mudança de “paradigma” que defende Boaventura de Souza Santos (2010). As tabelas 5 e 6 (p. 71) apresentam onde essas ciências sociais acontecem e a influencia no processo de autoconhecimento e de transformação do conhecimento científico em senso comum nesse processo de percepção e ação sobre a prática de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que nos momentos de apresentação nas Cirandas, não há diferenciação alguma entre os participantes. Assim, todos debatem sobre os conhecimentos ali compartilhados.

Ao olharmos com maior atenção para os trinta (30) trabalhos que constituem o corpus de análise, percebemos algumas variações significativas em relação às tabelas. Enquanto o levantamento dos dados das noventa e uma publicações (91=100%) conta com quarenta e oito trabalhos identificados como percepções sobre a prática (equivalente a 53%), ao olharmos para a planilha que deu origem a

essa tabela, encontramos nas trinta escritas que formam o corpus de análise (30=100%), dezessete são relacionadas às práticas de ensino (57%), Olhando para esses dados e considerando as escritas dos textos base, percebemos que a prática na formação dos licenciandos não é vista apenas como o momento de aplicar a teoria aprendida, mas, de superar seus medos, como descrito na Ciranda 28 onde a autora traz seus anseios, incertezas e o processo de desconstrução de seus conceitos ao se permitir vivenciar o desafio proposto pelo curso de licenciatura. Entretanto, os novos conhecimentos sobre a prática vão permitir reconhecer que “as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 36). As reflexões sobre a prática permitem que os licenciandos se percebam como seres inacabados, e conscientes do seu inacabamento, tenham o desejo de ir além (FREIRE, 1996), de se permitirem novos desafios.

Ainda em relação proporcional (91 e 30 trabalhos), com foco no local onde as pesquisas são produzidas, olhando para os dois referenciais, o espaço de maior procura, fora da academia, onde os pesquisadores buscam produzir conhecimento, é a escola (52% e 47%, respectivamente) e, conforme as escolas identificadas pelos licenciandos, a escola pública. É nessa escola plural que professores e estudantes produzem conhecimentos com base em temas que emergem de dentro da própria escola ou da sociedade, como as questões raciais, culturais, de gênero, etc., de onde os licenciandos, ao observarem o relacionamento entre os escolares, buscam discutir questões sobre ética, respeito, valorização dos sujeitos e sentimento de pertença, no espaço da escola ou na comunidade que ela está inserida.

Os trabalhos analisados demonstraram uma variedade de assuntos tratados, de sujeitos envolvidos, de contextos, de referências, de metodologias, de ferramentas que o professor busca conhecer para que consiga compreender o contexto social dos estudantes e proporcionar a eles uma melhor aprendizagem. Porém, ao trabalhar com as questões de reconhecimento dos sujeitos sócio-histórico-culturais individuais e coletivos, os licenciandos, também, se propõe a conhecer as especificidades dessas culturas, que são, em sua maioria, periféricas, invisibilizadas e marginalizadas pelo processo de colonização que, ainda hoje, tenta

descaracterizar e dominar pela falta de autenticidade que o próprio processo nega aos sujeitos colonizados.

Reconhecendo a importância da memória na produção das subjetividades como processo de resistência a essa “invasão cultural”, (FREIRE, 1987), os licenciandos passam a, não só conhecer o outro com toda a sua “outredade”, mas, perceber que em alguns espaços (escolas, grupos ou localidades), esse outro não é reconhecido pelas próprias características, mas, pelas impressões e pelos valores que a cultura dominante tenta impor. Nesse momento, o futuro professor se pergunta se não seria papel dele, também, na posição de professor progressista, desmistificar os conceitos enraizados pelo colonizador? Não basta mais não reproduzir preconceitos, é preciso combatê-los, posicionar-se contra a cultura dominante que marginaliza as culturas periféricas, os saberes ancestrais dos povos tradicionais. Freire (1987) nos lembra de que “não há cultura do povo sem política do povo”. As lutas das classes invisibilizadas, serão sempre lutas de reconhecimento pelos seus saberes e de respeito pelas suas culturas.

No instante em que os licenciandos assumem suas práticas como postura política, eles buscam nos processos de aprendizagem significativos os meios para a promoção de uma pedagogia libertadora, estimulando a leitura de imagens, de signos e de mundo, para que os escolares se reconheçam como sujeitos atravessados por experiências históricas, políticas, sociais, culturais e ideológicas que motivam o conflito da busca da assunção de si enquanto indivíduo e coletivo, e possam, nesse processo de (re)conhecimento de si e do outro, formar o sentimento de pertença e o respeito às diferenças, incentivando o espírito colaborativo, valorizando a diversidade, desconstruindo estereótipos e preconceitos.

Ao compreenderem que suas visões de mundo são construções ditadas pela cultura invasora, licenciandos e estudantes, juntos, constroem nos espaços educativos, escolares ou não-escolares, movimentos de resistência e passam a promoverem a “revolução cultural” que reconhece e respeita as características das diferentes culturas e, nelas, suas potencialidades na promoção da autonomia desses sujeitos.

A autonomia é para Freire (1996) essa capacidade de construir e reconstruir o ensinado, no processo de busca, de negação e de nova criação. Embasada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do outro.

Alcoforado (2020) afirma que quando se fala de autonomia, desde a Idade Média, se prega a possibilidade de discutir questões abertamente. Defende que as universidades não podem abrir mão de formar pesquisadores que considerem a discussão com saberes argumentados como algo natural, que sejam capazes de trabalhar em conjunto e de modo solidário, de agir, de interferir e transformar a sociedade com base no conjunto de valores que formam o ser humano. Assim, a inovação em sua área específica será consequência. “Esse é o papel da universidade: pensar e ensinar a pensar, assumindo um programa epistemológico plural, conjugando dinamicamente o contributo de ciências empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e críticas”. (ALCOFORADO, 2020).

Tudo leva a crer que os licenciandos da FURG campus Carreiros que compartilharam as produções de conhecimento nas cirandas do “VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” estão em direção a essa transição de paradigma, ou em um esforço em alinhar-se ao que Sousa Santos (2010, p. 60) concebeu como um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”.

REFERÊNCIAS:

- ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. O papel da universidade é ensinar a pensar. Entrevista a Carlos Costa e José G. Oliveira. **Trabalho & Educação**, v.29, n. 1, p. 171-180, jan.-abr. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Ftd S. A., 1996. 703 p.
- CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Primeiras Palavras. In: SOARES, Luiz Paulo da Silva; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **VI Seminário Interfaces Pedagógicas: licenciaturas em diálogo - cidade educadora: escolas, invisibilidades e democracia**. Rio Grande: Pluscom Editora, 2019. (E-Book). Disponível em: http://https://docs.wixstatic.com/ugd/c76807_8449e518415f46bdb4aad3e4fc47a68e.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.
- CHAIGAR, Vânia Alves Martins; MIRANDA, Pâmela Saraiva; RAUBACH, Patrícia de Werk. A produção do conhecimento por licenciandas de Pedagogia: Interloquções com o tempo-espço das crianças da/na cidade. In: CARLOS, Lígia Cardoso (Org.). **Ciências Humanas no Ensino Fundamental: reflexões, iniciativas e propostas**. Pelotas: UFPel, 2015.
- CHAIGAR, Vânia Alves Martins; SOARES, Luiz Paulo da Silva. (Orgs.). **Seminário Interfaces Pedagógicas: licenciaturas em diálogo - cidade e escola: formação, transformação e cidadania [livro eletrônico]**. 1. ed. Rio Grande/RS: Pluscom Editora, 2018. v. 1. 495p. (E-book) Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces5/publicacao> Acesso em: 17 ago. 2019.
- CHAIGAR, Vânia Alves Martins; SOARES, Luiz Paulo da Silva. (Orgs.). **IV Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo**. 1. ed. Rio Grande: Pluscom Editora, 2016. v. 1. 403p. (E-book) Disponível em: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces4/ebook> Acesso em: 17 ago. 2019.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf> Acesso em: 20 set. 2019.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p
- DUARTE, JR. João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1985. 1301 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 12 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA E BANCO DE DADOS DA LÍNGUA PORTUGUESA S/C LTDA (Rio de Janeiro). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004. 907 p.

LAROUSSE CULTURAL. Elena Lovisolo (org.). **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1992. 1176 p.

LIMA, João Vitor Xavier de. **Recidade**, Blog do grupo. Disponível em: <http://gruporecidade.blogspot.com/2016/09/recidade.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

LOVATO, Antônio; PEREZ, Raul. **Quando sinto que já sei**. Brasil, Documentário, 2014.

MENDES, Ewerton Luiz Gautério; RAUBACH, Patrícia de Werk; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Existenciar-se com o outro: maluquices de um príncipe. **14ª. Mostra de Produção Universitária- MPU**. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 26 a 29 out. 2015. Disponível em: https://mpu-historico.furg.br/seminario-de-ensino-2015?download=1994:ewerton_mendes&start=60. Acesso em: 12 jun. 2019.

MICHAELIS. Rosana Trevisan (ed.). **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. On Line: Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2016.

MORUS, Thomas. **Utopia**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/utopia.pdf> Acesso em: 06 mai. 2019.

NÓVOA, António. ENTREVISTA: António Nóvoa. **Portal da UFJF**, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/05/14/entrevista-antonio-novoa/> Acesso em: 11 de set. de 2020.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 12 jun. 2019.

NÓVOA, António. Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores, avalia António Nóvoa. In.: **YouTube**. Rio de Janeiro: Instituto Net Claro Embratel, 2017. (Vídeo: 9:27 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>. Acesso em: 12 jun. 2019.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa. **Travessias**. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. v. 2, n. 03, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 01 set. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo; Rio de Janeiro: Difusão Editorial S. A., 1979. Disponível em: <http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.01-15, jun. 2019. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOARES, Luiz Paulo da Silva; CHAIGAR, Vânia Alves Martins; (Orgs.). **Anais do III Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo - Protagonismos, Culturas e Incompletudes**. 1. ed. Rio Grande: Pluscom, 2015. v. 1. 305p.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2010.

VASCONCELLOS, Kalikoski. Incertezas e desafios na quantificação do número de pescadores artesanais: lições do censo da pesca artesanal no estuário da Lagoa dos Patos. In: HAIMOVICI, Manuel; ANDRIGUETTO FILHO, José Milton; SUNYE, Patricia Sfair. (Orgs.) **A pesca marinha e estuarina no Brasil: estudos de caso multidisciplinares**. Rio Grande: Editora da FURG, 2014.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Numeração das Cirandas conforme sumário

CIRANDA	TÍTULOS
C01	O SUJEITO DA EDUCAÇÃO EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES: INVISIBILIDADES HISTÓRICAS E REINVIDICAÇÕES DESDE O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO
C02	O ENSINO DE LITERATURA: ENTRE O CÂNONE E O LETRAMENTO
C03	O CINEMA NO ENSINO DE GEOGRAFIA
C04	EDUCACION AMBIENTAL EN POBLADOS RURALES DEL NORESTE DE PERÚ PARA LA CONSERVACIÓN DE PRIMATES
C05	“BANDIDO BOM É BANDIDO MORTO?”: AS POSSIBILIDADES GERADAS EM DOIS ANOS DO CURSO POPULAR EDUCACIONAL CULTURA DA PAZ
C06	SUPERVISOR ESCOLAR E A REFLEXÃO DA PRÁTICA NO COTIDIANO
C07	OFICINA TEMÁTICA SOBRE ENERGIA: POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS
C08	AS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL
C09	CIRANDAR: RODAS DE FORMAÇÃO NA ESCRITURA DA AULA INVESTIGATIVA
C10	A ESTÉTICA RELACIONAL E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO HIP-HOP: O EU E O OUTRO NO FAZER ARTÍSTICO
C11	AÇÃO EDUCATIVA NO II SALÃO DE ARTES VISUAIS DO RIO GRANDE
C12	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
C13	HORTA ESCOLAR: PLANTANDO, COLHENDO E PROMOVENDO UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
C14	ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA SUSTENTABILIDAD Y LA COSMOVISIÓN ANCESTRAL KICHWA AMAZÓNICA DEL ECUADOR
C15	A RAINHA MARGOT: CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA
C16	DIALOGANDO COM JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE EJA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SILVA GAMA
C17	EXPERIMENTAÇÃO PARA A ABORDAGEM DO TEMA ENERGIA: CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA
C18	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM CAETANO DA SILVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
C19	A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS ESCOLARES
C20	GÊNERO NA ESCOLA: NARRATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS
C21	O ENSINO DE HISTÓRIA EM PAUTA: A UTILIZAÇÃO DA MÍDIA CINEMÁTICA EM SALA DE AULA COMO FONTE EDUCATIVA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE
C22	GÊNERO E FABRICAÇÃO DE CORPOS INFANTIS: AS REPRESENTAÇÕES PRESENTES EM CANAIS DE MARCAS INFANTIS NO YOUTUBE
C23	(RE)SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR
C24	TEMAS TRANSVERSAIS E A (INTER)AÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE: GÊNEROS E SEXUALIDADES EM FOCO I
C25	TEMAS TRANSVERSAIS E A (INTER)AÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: GÊNERO E SEXUALIDADE EM FOCO II

CIRANDA	TÍTULOS
C26	MAPAS CONCEITUAIS NO ENSINO DA FÍSICA: RADIAÇÕES ELETROMAGNÉTICAS E SUAS COMPETÊNCIAS
C27	A CIDADE QUE FOI APRESENTADA EM ALGUMAS ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DO RIO GRANDE
C28	BRINCAR, ENGATINHAR E SE ENCANTAR: TRABALHANDO COM BEBÊS NA PERSPECTIVA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS
C29	A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO OPRESSOR E OPRIMIDO EM FREIRE
C30	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE HISTÓRIA II: REFLEXÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA DOCENTE
C31	FATORES E SINTOMAS DO STRESS DOCENTE
C32	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM UMA COMUNIDADE RURAL DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR – RS: UMA ARTICULAÇÃO COM A RELIGIÃO
C33	BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A CATEGORIA PESSOAS NO COTIDIANO DA SALA DE RECURSOS
C34	ACELERA BRASIL- UMA ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL : EFEITOS DE IN/EXCLUSÃO
C35	O TRABALHO COM A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PELAS CRIANÇAS
C36	FORMA, ALMA E FUNÇÃO EM 130 ANOS DE TERRITÓRIO EDUCATIVO: O CASO DO DIÁLOGO ENTRE A GRUTA DA CHÁCARA E O PLAYGROUND HOLANDÊS EM PELOTAS (RS) _
C37	JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA: UMA FERRAMENTA DO SABER
C38	AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA NA INFÂNCIA E A CRIAÇÃO DO GRUPO “HISTÓRIAS QUE NAVEGAM” EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES NO MUNICÍPIO DERIO GRANDE/RS
C39	VIVÊNCIA DO ESTÁGIO A PARTIR DE UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
C40	O PROJETO ACREDITAR É INVESTIR E O CONSEQUENTE ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA
C41	A CONTAÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS A PARTIR DO TEXTO NÃO VERBAL: UM UNIVERSO A SER EXPLORADO
C42	ARTEFATOS CULTURAIS PARA AS INFÂNCIAS: DISCUTINDO REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO
C43	COMO MULTIPLICAR O QUE ENXERGAMOS UTILIZANDO UM CALEIDOSCÓPIO?
C44	PIBID CIÊNCIAS EAD – FURG: WEBENCONTRO COMO REGISTRO DA DURAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
C45	A PROPAGANDA NA SALA DE AULA : (RE)PENSANDO SOBRE LINGUA(GEM)

CIRANDA	TÍTULOS
C46	O DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS NA ESCOLA: E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ISSO?
C47	RESPEITO: A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE NAS INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
C48	O LABORATÓRIO DE PESQUISA E ENSINO EM GEOGRAFIA - LAPEG/FURG E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
C49	ABORDAGENS SOBRE O PLÁGIO NA PRODUÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE HISTÓRIA: CONTRIBUTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
C50	O USO DO SMARTPHONE NA PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS MATEMÁTICAS
C51	O PAPEL DESEMPENHADO PELAS ILUSTRAÇÕES NA LITERATURA INFANTIL
C52	CURTAS-METRAGENS NA ESCOLA AUGUSTO DUPRAT: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO
C53	ENSINO DE HISTÓRIA: UM DEBATE SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR EM SALA DE AULA
C54	PERTENCIMENTO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DA SENSIBILIDADE A VALORIZAÇÃO DA CULTURA
C55	ENTRE A SALA DE AULA QUE TEMOS E A SALA DE AULA QUE QUEREMOS
C56	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS HISTORIADORES-DOCENTES NA FRONTEIRA: NUANCES COMPARADA ENTRE O BRASIL E O URUGUAI
C57	OS JOVENS, A LEITURA E A ESCOLA: INQUIETAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
C58	O BRINQUEDO E A LIMITAÇÃO DO LÚDICO
C59	REFLEXÕES NO CAMPO SOCIOLÓGICO NO ENSINO MÉDIO: A PESQUISA COMO REFERÊNCIA NA PRÁTICA DOS EDUCADORES
C60	A CONSTRUÇÃO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA FURG E A PERMANÊNCIA QUALIFICADA DOS ESTUDANTES
C61	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E CULTURA INDÍGENA: UM CONTRAPONTO À EDUCAÇÃO JESUÍTA
C62	AULA PARTICULAR NAS FÉRIAS, PODE?
C63	INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: SOCIALIZANDO A LEITURA
C64	ARTE E MATEMÁTICA: UMA JORNADA INTERDISCIPLINAR NA SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
C65	UM BREVE RELATO DO PROJETO: ALDEIA VAI À ESCOLA
C66	QUE OS NÓS SE TORNEM LAÇOS: UMA EXPERIÊNCIA COM A EJA
C67	MOVIMENTOS PARA ALÉM DOS MUROS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E POTENCIALIZADOR DE INVISIBILIDADES NA CIDADE
C68	O MEME COMO METODOLOGIA PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA
C69	AS PONTUALIDADES DO EXERCÍCIO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CIRANDA	TÍTULOS
C70	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS SABERES: EXPERIÊNCIAS APRESENTADAS NOS ENCONTROS SOBRE PODER ESCOLAR
C71	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENTREPOSTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL
C72	RAP: SOCIEDADE E CULTURA
C73	CORPOS CULTURALMENTE ENRIQUECIDOS: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG EM VISITA À ALDEIA INDÍGENA DE PINHALZINHO-RS
C74	O FAZER HISTÓRICO, O ENSINO E O CINEMA: AULA OFICINA COM O FILME OLGA
C75	BEM-ESTAR DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE
C76	O TEXTO COMO OBJETO TRANSFORMADOR: PERCEPÇÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA
C77	A EDUCAÇÃO LIVRE E DESESCOLARIZADA ATRAVÉS DA ARTE E DA NATUREZA EM ECOVILA
C78	ESTUDANTES PESQUISADORES: RELATO SOBRE PROJETOS DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO
C79	VIVÊNCIAS E INTERAÇÕES ENTRE AS IDADES NA E.M.E.F. FRANÇA PINTO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS FINAIS
C80	LÍNGUA MATERNA, OS DESAFIOS DE SUA MANUTENÇÃO, EM MEIO ÀS NORMAS E REGRAS SOCIAIS
C81	O PODER DA IMAGEM E DO CONSUMO: COMO OCORRE O EXERCÍCIO DO BULLYING NA ESCOLA
C82	MOVIMENTOS DE ENSINAR E APRENDER CIÊNCIAS: RELAÇÃO MEDIADA PELA QUALIDADE DAS INTERAÇÕES
C83	TURISMO CULTURAL E PEDAGÓGICO: (RE) DESCOBRINDO O PASSADO PELOS BRINQUEDOS
C84	REFLEXÕES E DESAFIOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO
C85	O ENSINO DA ARTE E A RESSIGNIFICAÇÃO DO AMBIENTE: UMA CARTOGRAFIA DAS SUBJETIVIDADES
C86	(IN)VISIBILIDADES EM JOGO: EXPERIÊNCIAS SOBRE ENCONTROS DAS CULTURAS GUARINI E KAINGANG COM O COTIDIANO ESCOLAR DA CIDADE DE RIO GRANDE-RS
C87	CONSTITUINDO-SE TEACHER DESDE O PRIMEIRO ANO DA LICENCIATURA PELA PESQUISA NARRATIVA
C88	PROJETO "OFICINA DE CONTAÇÃO: A FORMAÇÃO DE LEITORES: A CONTAÇÃO NA "TENDA DO TERROR" DA 45ª FEIRA DO LIVRO DA FURG
C89	O PROJETO DE APOIO SOCIAL E PEDAGÓGICO COMO INICIATIVA DE PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR ESTUDANTIL
C90	O AMBIENTE COMO PATRIMÔNIO E A SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO DE EXPRESSÃO
C91	UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO MST: A MEMÓRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE EMANCIPAÇÃO E LUTA

Apêndice 2 – Unidades de significado – Ciranda 13

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C13EL.	Horta escolar: plantando, colhendo e promovendo uma alimentação saudável na educação infantil
C13EL001	Resumo:
C13EL002	O presente trabalho se dispõe a apresentar praticas envolvendo Educação ambiental, realizadas com a turma de Educação Infantil, nível IIA da escola CAIC/FURG, situada na cidade do Rio Grande –RS.
C13EL003	As práticas iniciaram em abril de 2018 e irão acontecer até o final do primeiro semestre do ano vigente, para depois se expandir para outras turmas da EI com atividades específicas.
C13EL004	Os objetivos desse trabalho se propõem a aproximar a criança da natureza com práticas de manuseio da terra, sementeiras, transplante de hortaliças, colheita e consumo desses alimentos produzidos, incentivando uma alimentação mais saudável, rica em nutrientes e com maior diversidade de alimentos.
C13EL005	A finalidade do trabalho é a compreensão da criança como parte da natureza e responsável por seu cuidado e preservação,
C13EL006	utilizando o desenho animado Capitão planeta e a transformação da sala de aula em uma floresta,
C13EL007	trazendo a ideia de ambiente e problemas ambientais de nível local e global.
C13EL008	Os resultados ainda são parciais e estão focalizados na troca de valores tais como: respeito, cuidado e o carinho.
C13EL009	Palavras-chave: Educação Infantil
C13EL010	Palavras-chave: Conscientização ambiental
C13EL011	Palavras-chave: Alimentação saudável
C13EL012	Introdução:
C13EL013	As práticas realizadas são fruto do projeto O Semeador: vivências socioambientais na construção de valores sociais e humanos
C13EL014	que faz parte da comunidade e escola CAIC (Centro de Atenção Integral a Criança e Adolescente), desde sua fundação, no ano de 1994.
C13EL015	As atividades do projeto consistem em: montagem da horta, cultivo de hortaliças, vegetais e plantas medicinais.
C13EL016	O projeto de extensão, conta com a participação de funcionários, alunos do CAIC e graduandos da FURG.
C13EL017	Neste ano de 2018, as atividades foram iniciadas no mês de abril e até o momento foi iniciado o trabalho com a Educação Infantil, com a turma Nível IIA.
C13EL018	A proposta do projeto tem como objetivo principal proporcionar a conscientização ambiental, incentivar uma alimentação mais saudável e uma maior autonomia alimentar, por meio da aproximação dos estudantes com a natureza, realizando práticas de plantio, cultivo e coleta de plantas, vegetais e frutas.
C13EL019	As práticas se dão em forma de aula, no período de uma manhã e meia por semana.
C13EL020	Assim busca-se um processo de conscientização, da preservação e cuidados com a natureza, a partir do entendimento da criança como um ser pertencente à natureza e dependente dela.
C13EL021	Desmistificando a idéia simplista de que o mundo natural é restrito somente ao que é verde, rios, mares, florestas e montanhas, entendendo que o ser humano também faz parte integral da natureza.
C13EL022	Nesse primeiro semestre, as práticas estão acontecendo inicialmente em uma turma da Educação Infantil,
C13EL023	sabendo que há uma multiplicidade de formas de ver, narrar e se relacionar com a natureza (GUIMARÃES 2008 p.88),

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C13EL024	os objetivos desse trabalho se propõem a aproximar a criança da natureza, com práticas de manuseio da terra, sementeiras, transplante de hortaliças, colheita e consumo desses alimentos produzidos,
C13EL025	incentivando uma alimentação mais saudável, rica em nutrientes e com maior diversidade de alimentos,
C13EL026	sabendo que a montagem e cuidado da horta, por si só já é um modo de incentivar uma alimentação mais saudável para as crianças, (IRALA, FERNANDEZ & RECINE, 2001, p. 18).
C13EL027	Buscando outros olhares para a natureza, o trabalho também tem como objetivo desejado à preservação, cuidado e conscientização da criança para e com as questões sociais.
C13EL028	Tendo como práticas aulas de cinema, com o desenho animado: Capitão Planeta, que traz a ideia da coletividade de crianças do mundo todo em volta das questões ambientais globais, como a mineração, petrolíferos, poluição atmosférica, marinha entre outros.
C13EL029	Conjuntamente se iniciou a transformação da sala de aula em uma floresta, montada a base de tintas, papel a metro, e colagem de alguns animais nos ambientes representados: rio, floresta, árvores, céu.
C13EL030	É importante frisar que a ideia de transformar a sala em uma floresta partiu das próprias crianças, demonstrando pertencimento ao tema trabalhado, proporcionando um trabalhar integrado com os ecossistemas.
C13EL031	Aproximando as crianças de uma ideia de problema ambiental global que se reflete em âmbito local (GADOTTI, 2000 p. 142),
C13EL032	foi destinado um espaço dentro da educação infantil para a montagem de um canteiro e uma composteira das crianças e para as crianças.
C13EL033	Entendendo que a escola e a sala de aula são lugares que pertencem à criança, por ser um local de conhecimento, por onde as crianças se desenvolvem e fazem histórias, é de grande importância ocupar esses locais com atividades significativas para o seu desenvolvimento cognitivo.
C13EL034	As mudas em crescimento e a adubação da terra com os restos orgânicos do lanche permeiam pelo dia a dia da criança, que faz parte do processo.
C13EL035	A vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia, pois a condição humana passa inexoravelmente por ela (GADOTTI, 2000 p. 23).
C13EL036	Percebendo a criança como um ser cheio de inspiração para a criação e observação,
C13EL037	e buscado trabalhar com o ensino e aprendizagem de valores como a paciência, respeito, cuidado, carinho, amor e coletividade, para e com todos os seres da natureza,
C13EL038	busca-se a sensibilização da criança para e com a natureza com práticas orgânicas de contato direto da terra, plantas, sementes e animais.
C13EL039	Metodologia e desenvolvimento:
C13EL040	As práticas foram iniciadas instigando as crianças a respeito das questões ambientais,
C13EL041	para isso foi feito uma visita na horta escolar do CAIC, presente na escola desde a sua fundação, mostrando o espaço aonde alguns alimentos são produzidos e algumas plantas que restavam do último ano.
C13EL042	Assim surgiram questionamentos a partir das crianças a respeito dos alimentos que vem da horta e os que não vêm, principalmente no horário do almoço, com os alimentos consumidos: arroz, feijão, salada, carne, massa.
C13EL043	No momento em que apresentamos um novo olhar sobre os seres da vida natural e conseqüentemente da vida humana, é possível pensar e estar em outras posições que nos favorecem outros olhares e percepções a respeito das questões naturais.
C13EL044	Nossas ideias ou conceitos organizam o mundo tornando-o inteligível e familiar.
C13EL045	São como lentes que nos fazem ver isso e não aquilo e nos guiam em meio à enorme complexidade e imprevisibilidade da vida. (CARVALHO, 2011, p. 33).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C13EL046	Procurando sempre uma integração com a turma em forma de coletivo, incentivando o respeito, a união, o amor e a vontade de ser das crianças,
C13EL047	ocorreram momentos de cinema com as crianças com o desenho animado dos anos 90: Capitão Planeta. O desenho conta a história de cinco crianças que moram em diferentes lugares do mundo, que são escolhidas pela deusa Gaia para proteger a Terra. As cinco crianças representam os cinco elementos da Terra: água, terra, ar, fogo e coração, sendo que cada personagem tem suas distintas personalidades e poderes que correspondem ao seu elemento. Quando há a união dessas cinco forças, aparece o capitão planeta, que é um super-herói verde que contém todos os poderes dos elementos.
C13EL048	Foram totalizadas quatro aulas de cinema, assistidos assim quatro episódios do Capitão planeta.
C13EL049	As principais questões ambientais apresentados pelo desenho são problemas globais frutos de problemas ambientais e sociais, pensando no homem como pertencente e dependente da natureza esses problemas afetam-no diretamente e também se repetem localmente para a sociedade.
C13EL050	As questões ambientais são hoje associadas ao desenvolvimento da civilização, às crises sociais, econômicas e políticas que as acompanham, de tal modo, que a degradação do meio ambiente deixa de ser apenas um problema relativo à natureza e ganha a dimensão de um problema socioambiental. (LEFF, 2007, p. 61).
C13EL051	Os episódios assistidos tratavam das seguintes temáticas: mineração, poluição atmosférica, poluição das águas e chuva ácida.
C13EL052	Durante e após as aulas de cinema, a partir do entusiasmo das crianças com o desenho proposto, cada criança escolheu um elemento para representar e virar um protetor do planeta Terra. Assim cada criança ganhou um anel da cor de seu elemento, como os usados pelos protetores dos desenhos.
C13EL053	Cada criança se desenhou como protetora da natureza e com o seu elemento, foram feitos cartazes com as representações de cada personagem.
C13EL054	Foi sendo percebido por parte das professoras uma maior sensibilização das crianças a respeito dos cuidados com a natureza, como por exemplo, o cuidado com o desperdício de água, na hora de escovar os dentes.
C13EL055	Procurando uma maior aproximação das crianças com a natureza, foi transformada a sala de aula em uma floresta.
C13EL056	Para isso as crianças pintaram alguns metros de papel pardo de verde e azul, representando as árvores, o sol, o céu e rios da floresta.
C13EL057	A utilização de tinta pelas crianças é de grande importância para o seu desenvolvimento, pois a partir da utilização desses as crianças desenvolvem a coordenação motora, o raciocínio e a criatividade.
C13EL058	Após essa atividade foi solicitado o recorte e colagem de alguns animais nos papéis pintados e espalhados na sala de aula, assim as crianças puderam entrar em contato com diferentes animais, que acharam em revistas de recorte,
C13EL059	podendo identificar e reconhecer diferentes ecossistemas.
C13EL060	Quando apresentado a horta escolar para a turma Nível II, foi apresentado a composteira presente na horta, explicando o funcionamento desta em conjunto com os resíduos orgânicos vindo da cozinha.
C13EL064	Pela importância do contato das crianças com a terra e as plantas, foi feito a montagem de um canteiro atrás da sala de aula, para isso foi separado um espaço e um pouco de terra orgânica.
C13EL065	As crianças iniciaram a montagem do canteiro com o espalhamento da terra, aonde tiveram esse primeiro contato direto, mexendo e espalhando a terra por todo canteiro.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C13EL066	Esse espaço foi muito significativo, pois todos se divertiram e tiveram participação no canteiro produzido por eles que é para eles.
C13EL067	Após o canteiro pronto, foi pego algumas mudas de couve da horta e transplantado no canteiro das crianças e
C13EL068	algumas sementes de girassol, que além de embelezar o espaço suas sementes servem de alimento para as aves, que são admiradas pelas mesmas.
C13EL069	As crianças estão no processo de cuidado de suas plantas, regando e fazendo a manutenção do canteiro.
C13EL070	Algumas outras plantas e sementes serão plantadas no canteiro, e até o final do semestre será feito a colheita e o consumo desses alimentos.
C13EL071	Conclusões:
C13EL072	Algumas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno da questão ambiental, sendo que já foi incorporada a temática do meio ambiente nos sistemas de ensino como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional.
C13EL073	A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar.
C13EL074	Pensar na educação ambiental desde a Educação infantil é de grande importância para a sensibilização e conscientização das problemáticas ambientais,
C13EL075	assim como o entendimento da criança como parte da natureza
C13EL076	e dependente dela para sua alimentação e sobrevivência.
C13EL077	Sabendo que todo o tipo de conhecimento se dá em forma de um processo de aprendizagem. A educação ambiental deve ser um processo contínuo e permanente, iniciando em nível pré- escolar e estendendo-se por todas as etapas da educação formal ou informal. (GUIMARÃES, 2004).
C13EL078	Portanto entendemos a necessidade da continuação desse processo em todos os níveis de ensino,
C13EL079	pois percebemos com as atividades que o nível de ansiedade das crianças diminuiu, o cuidado pelas coisas e pessoas aumentou, a sensibilização pelo próximo se tornou permanente a partir de rodas de reflexão e diálogo,
C13EL080	sempre pontuando o convívio coletivo e o cuidado mútuo com a natureza de um modo geral.
C13EL081	REFERÊNCIAS
C13EL082	GADOTII, Moacir. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável , São Paulo, Petrópolis, 2001
C13EL083	VIEIRA, Virgínia Tavares e HENNING, Paulo Corrêa. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – Modos de fazer pesquisa em educação . Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 209-220, jul./dez. 2013.
C13EL084	GUIMARÃES, Mauro. Formação de educadores ambientais . Campinas: Papyrus, 2004.
C13EL085	IRALA, Clarissa Hoffman, FERNANDEZ Patrícia Martins e RECINE, Elisabetta. Manual para escolas: A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis . Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Ciências da Saúde. Brasília, 2001.
C13EL086	LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental . Tradução: Sandra Valenzuela. Revisão técnica: Paulo Freire Vieira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Apêndice 3 – Unidades de significado – Ciranda 15

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C15TS	A RAINHA MARGOT: CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA
C15TS001	Resumo:
C15TS002	No presente trabalho discutimos que o ensino de história não está apenas no interior da sala de aula, mas também no cinema.
C15TS003	Filmes, músicas, moda, séries, jogos e outras produções se valem muito de narrativas, cenários, símbolos e contextos de fundo histórico.
C15TS004	Dessa forma, usaremos a cinematografia da Idade Moderna
C15TS005	e destacaremos a Rainha Margarida de Valois, conhecida como Rainha Margot, assim, neste trabalho, questionamos:
C15TS006	a Rainha Margot biografada no filme “A Rainha Margot”, 1994 dirigido por Patrice Chéreau que utiliza como base o romance escrito por Alexandre Dumas “A Rainha Margot” publicado em 1845, logo fazemos a seguinte pergunta:
C15TS007	Como a Rainha Margot é apresentada no contexto da Idade Moderna por seu papel de conciliadora, após o massacre da noite de São Bartolomeu em 1572 ou simplesmente como uma mulher dedicada a suas aventuras sexuais?
C15TS008	Palavras-chave: Cinema
C15TS009	Palavras-chave: Ensino de História
C15TS010	Palavras-chave: Representação
C15TS011	Introdução:
C15TS012	O presente trabalho está centrado na utilização da cinematografia como norteadora nas discussões de fatos históricos na sala de aula. Haja vista, essas produções usam publicamente a história.
C15TS013	Logo, propomos a discussão de que o ensino de história não está apenas no interior da sala de aula, mas também no cinema.
C15TS014	Dessa forma, usaremos a cinematografia da Idade Moderna e destacaremos a Rainha Margarida de Valois, conhecida como Rainha Margot.
C15TS015	O filme A Rainha Margot biografada no filme “A Rainha Margot”, 1994 dirigida por Patrice Chéreau, que tem como base o romance escrito por Alexandre Dumas “A Rainha Margot” publicado em 1845,
C15TS016	logo fazemos a seguinte pergunta: Como a Rainha Margot é apresentada no contexto da Idade moderna por seu papel de conciliadora, após o massacre da noite de São Bartolomeu em 1572 ou simplesmente como uma mulher dedicada a suas aventuras sexuais?
C15TS017	Como estamos trabalhando com cinematografia é necessário compreender que a imagem da Rainha Margot e sua representação estão interligadas ao tempo presente e aos interesses do presente, isto é, “Filmes e programas de televisão são, por sua vez, documentos históricos de seu tempo” (KORNIS, 2008, p.11), portanto carregam ideologias e interesses do presente.
C15TS018	A figura histórica da Rainha Margot é a personagem principal do filme e o cenário é o fato histórico ocorrido após seu casamento, o massacre de São Bartolomeu ocorrido em 1572, que, segundo a historiografia oficial, foi um verdadeiro genocídio, devido aos constantes conflitos entre protestantes e católicos.
C15TS019	Para Adriano Cerqueira, o conflito religioso logo tomou o caráter de uma verdadeira guerra civil, cujo episódio mais marcante foi a de Noite de São Bartolomeu. Este evento, cruel massacre de protestantes, deve seu nome por ter se iniciado a 24 de agosto, dia comemorativo desse mártir do cristianismo primitivo. (CERQUEIRA, 1995. p.40-41).
C15TS020	Cerqueira trata esse conflito como uma guerra civil, muitos protestantes foram mortos por degolamento, como São Bartolomeu, antes de ser crucificado, apesar de ter ocorrido vários outros conflitos que também levaram a muitas mortes, esse episódio mostra como está impregnado a intolerância e o fanatismo religioso no século XVI.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C15TS021	O dia 24 de agosto de 1572 é de derramamento de sangue pelas ruas das cidades, uma brutalidade contra os protestantes, e a igreja católica, mesmo com tantas mortes, comemora sua permanência e ascensão dentro de França. Segundo Perry:
C15TS022	Em 1572, no dia de São Bartolomeu, o morticínio medonho de milhares de homens, mulheres e crianças protestantes manchou as ruas de sangue. Tão intenso era o ódio religioso na época que o massacre inspirou o papa a mandar rezar uma missa de graças pela vitória católica (PERRY, 2002, p. 238).
C15TS023	Dessa forma, Perry e Cerqueira tratam o massacre de São Bartolomeu como uma guerra civil religiosa, que nesse momento teve seu auge, e estendeu-se ainda por trinta anos, até o líder protestante Henrique de Navarra tornar-se rei.
C15TS024	A união de Henrique Navarra e Margot teria como objetivo amenizar os conflitos que vinham acontecendo continuamente entre católicos e huguenotes franceses, como um contrato político e de paz.
C15TS025	Antonio José Borges Hermida aborda que: A mãe, Catarina de Médicis, enérgica e hábil, procurou inutilmente conciliar os dois partidos, promovendo a reunião ou colóquio de Poissy. Reinava então seu filho Carlos IX. Mais tarde, a soberana procurou fortalecer a pacificação com o casamento de sua filha, Margarida de Valois com o chefe do partido protestante, Henrique de Bourbon (HERMIDA, 1971, p. 213).
C15TS026	Conforme Hermida afirma na citação a cima, o casamento da Rainha Margot e Henrique de Bourbon envolvia os interesses políticos da coroa. Com o casamento, vieram muitos protestantes, possibilitando o massacre de São Bartolomeu. A Rainha Catarina de Médici aproveitou o momento para planejar e executar a morte de Henrique de Navarra.
C15TS027	Segundo Edward Mcnall Burns foi o determinante para o massacre, “A regente, Catarina de Médicis, num esforço desesperado para pôr fim à luta, tramou com Guises o assassinio do chefe protestantes” (BURNS, 1993, p.399).
C15TS028	Como podemos perceber, o filme aborda um fato histórico ocorrido no século XVI e modificou o cenário daquele período
C15TS029	o que o torna relevante para compreensão do presente,
C15TS030	pensando neste sentido, o cinema contribui no ensino de história e, para além,
C15TS031	o ensino não ocorre somente na sala de aula, fora dela também, podemos dizer que em todos os espaços se aprende e ensina história.
C15TS032	Segundo Renato Mocellin: Conforme afirmam os PCN, a história não é ensinada apenas no espaço escolar; os alunos têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios- rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores-, que também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências. (MOCELLIN, 2009, p. 11).
C15TS033	Mocellin abrange todas as informações externas para aprendizagem,
C15TS034	afirmando que é possível ensinar e aprender história em qualquer momento, lugar, situação, utilizando vários suportes.
C15TS035	A história vem adaptando-se e inserindo novos recursos didáticos, o cinema é um deles, desta forma optamos por trabalhar com a cinematografia, que vem contribuindo para aprendizagem histórica.
C15TS036	Assim como Mocellin, Rösen também apresenta que dentro da aprendizagem histórica devem-se usar todos os recursos, além disso, eles contribuem para aquisição de novos conhecimentos.
C15TS037	Quais encontros do passado não são de aprendizagem?
C15TS038	A aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem.
C15TS039	Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas e uma nova informação pertencente à história. Isto pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem. (RÜSEN, 2009, p. 81).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C15TS040	Sendo assim, para Rösen todo contato com o passado contribui com a aprendizagem histórica, porém aquele sujeito que assiste passivamente à televisão sem um processo crítico, ajudando a desconstruir para o surgimento de um novo olhar sobre a história, não será considerado como o desenvolvimento para aprendizagem histórico e sim uma reprodução daquilo que já se conhece sobre determinado assunto histórico.
C15TS041	O cinema é uma produção inspirada no passado, podendo ele ser mostrado com mais liberdade.
C15TS042	De acordo com Mocellin, Para que o cinema não perca sua efetiva dimensão de fonte histórica, é importante identificar o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, com todas as implicações ideológicas e culturais que isso representa. (MOCELLIN, 2009, p.19).
C15TS043	Conforme a citação acima, Mocellin adverte o docente quanto a utilização do cinema na sala, ou seja, apontando para certos cuidados. Os filmes são uma reprodução não fidedigna da história,
C15TS044	portanto a utilização correta da cinematografia é investigar as concepções históricas e ideológicas que os alunos têm acesso,
C15TS045	isto é, o educador apresenta através dos filmes conteúdos histórico e que estes estão contribuindo com as aprendizagens históricas dos estudantes,
C15TS046	logo, a mediação do professor é capacitar esses alunos para perceberem e compreenderem que, majoritariamente a história nos filmes é apresentada de forma distorcida e ideológica, deformando a História.
C15TS047	Nesse sentido, para analisarmos a representação da Rainha Margot no cinema, optamos por trabalhar com análise de conteúdo proposta por Roque Moraes, que diz: [...] pesquisas qualitativas seguidamente trabalham com informações apresentadas em forma de textos. Daí a denominação análise textual. Esta pode ser estabelecida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. (MORAES, 2007, p. 87).
C15TS048	Segundo Moraes a análise textual tem como objetivo desconstruir minuciosamente um texto, tendo como resultado um novo,
C15TS049	logo será feita uma análise visando à representação e diferentes imagens que o filme mostra da Rainha Margot, além de apresentar as diferentes imagens subcategorias mostrando a imagem que é reproduzida, portanto faz-se necessário o uso da metodologia de análise de conteúdo.
C15TS050	A partir da análise do Filme, é notada a escolha pelo o uso da imagem sexualizada e sensualizada da Rainha Margot, em diferentes momentos ela aparece como adúltera, sedutora, atraia olhares e interesses dos homens, conforme Alexandre Dumas, “[...] os estrangeiros que passavam pela França e tinham a oportunidade de vê-la saíam proclamando sua beleza [...]” (DUMAS, 2001, p.19), como podemos perceber sua beleza contribui para essa imagem sedutora representada na cinematografia. A beleza sedutora da Rainha Margot, representada na cinematografia é recorrente no decorrer do filme.
C15TS051	Ao perceber que seu casamento foi uma cilada para o extermínio dos protestante e também para o assassinato de seu marido, ela se alia a seu esposo rejeitando sua herança católica,
C15TS052	segundo Alexandre Dumas: O dever da mulher é compartilhar o destino do marido. Se você for exilado, eu também vou para o exílio. Se for preso, eu vou junto para masmorra. Se quiserem matar você, eu moro também. – Margarida estendeu a mão para Henrique, que pegou nela, se não com amor, pelo menos com reconhecimento. (DUMAS, 2001, p.120).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C15TS053	Conforme Dumas, ela posiciona-se ao lado do marido, apesar de seu casamento ter sido apenas político sem amor, ela o trata com reconhecimento, portanto pede por sua vida. Rainha Margot, nesse momento, surge como uma mulher ambiciosa, que defendia a vida de seu marido para manter seu status de Rainha. Discorre Alexandre Dumas.
C15TS054	Margarida era ambiciosa e gostava de ter se tornado rainha através de seu casamento com Henrique de Bourbon, rei de Navarra. Esse pequeno reino conseguia sobreviver espremido entre dois vizinhos gigantes, a França e a Espanha. Com tenacidade e coragem, Henrique poderia fazer de Navarra um país poderoso, se atraísse os huguenotes da França para serem seus súditos. Margarida calculara tudo isso. Se ela perdesse Henrique, não seria apenas um marido que estaria perdendo, mas também um reino e a posição de rainha. (DUMAS, 2001, p. 121-123).
C15TS055	Dessa forma, Dumas evidencia que o interesse em manter seu marido vivo era também para manter-se no trono, como seu casamento era regido por interesses políticos, ela sentia-se a vontade com esse interesse.
C15TS056	Conclusões:
C15TS057	O presente trabalho se deteve mais em apresentar que é possível a utilização da cinematografia no ensino de História,
C15TS058	cabe o professor mediar às discussões para que ocorra a compreensão do processo histórico, contribuindo para lapidação da consciência histórica dos estudantes.
C15TS059	O filme a rainha Margot, apresenta a história fictícia de um dos momentos de grande relevância para Idade Moderna, o massacre de São Bartolomeu, além de apresentar as diferentes representações dessa figura histórica que é a Rainha Margot.
C15TS060	Como mencionado anteriormente, este trabalho está centrado em discutir a utilização do cinema no ensino de história, cabe ressaltar que apesar dessa obra cinematográfica ter como personagem feminino, e de certa forma sua imagem aparecer estereotipada, decidimos não abordar questões de gênero deixando para uma futura discussão.
C15TS061	REFERÊNCIAS
C15TS062	BURNS, Edward Mcnall. História da civilização ocidental: do homem das cavernas às naves espaciais. 34 ed. São Paulo: Globo, 1993.
C15TS063	CERQUEIRA, Adriano S. Lopes da Gama. A Europa na idade Moderna: sociedade, cultura, mentalidade. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.
C15TS064	CHÉREAU, Patrice. A rainha Margot. [Obra cinematográfica]. Direção: Patrice Chéreau – Produção: Claude Berri. Roteiro: Patrice Chéreau e Danièle Thompson. [França/Itália/Alemanha], 1994. 1 DVD (136 min), son., color.
C15TS065	DUMAS, Alexandre. A rainha Margot. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
C15TS066	DELUMEAU, Jean. Nascimento e afirmação da reforma. São Paulo: Pioneira, 1989
C15TS067	FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 2010
C15TS068	HERMIDA, Antônio José Borges. Compêndio de História Geral. 8 ed. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1971
C15TS069	MOCELLIN, Renato. História e cinema: educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009
C15TS070	JÖRN, Rusen. Experiência, interpretação, orientação: As três dimensões da aprendizagem história In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; E. R. Jörn Rösen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
C15TS071	PERRY, Marvin. Civilização ocidental: uma história concisa. Trad. Waltensir Dutra, Silvana Vieira. 3 ed. São Paulo: Marins Fontes, 2002

Apêndice 4 – Unidades de significado – Ciranda 20

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C20PT	GÊNERO NA ESCOLA: NARRATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS
C20PT001	Resumo:
C20PT002	Este trabalho tem como objetivo investigar e problematizar como quatro (4) docentes (três professoras e um professor) dos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica, de uma escola pública de tempo integral localizada na periferia do município de Rio Grande/RS têm percebido, discutido e tratado as questões de gênero no espaço escolar e nas suas práticas pedagógicas diárias.
C20PT003	O referencial teórico que fundamenta este trabalho ancora-se, principalmente, nos Estudos de Gênero Pós Estruturalistas de Scott (1995), Meyer (2003), Louro (2007), Ribeiro (2002) e Guizzo (2013).
C20PT004	A pesquisa qualifica-se como de cunho qualitativo, a qual foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, em seguida foram transcritas integralmente para, enfim, serem analisadas em categorias acordadas aos objetivos da pesquisa e referenciais teóricos adotados para a sua realização.
C20PT005	Como resultados finais das discussões e análises das narrativas compreendemos, que este estudo nos possibilitou alcançar os objetivos propostos, ou seja, discutir como esta temática de gênero tem sido tratada no espaço escolar.
C20PT006	Palavras-chave: Gênero
C20PT007	Palavras-chave: Educação
C20PT008	Palavras-chave: Espaço escolar
C20PT009	INTRODUÇÃO:
C20PT010	Este trabalho é um recorte da pesquisa realizada durante meu processo de graduação no curso de Pedagogia Licenciatura (FURG/2017), criado através das diversas experiências que tive enquanto monitora de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental na cidade do Rio Grande, e nas observações e inserções propostas pelo curso no espaço escolar, pude presenciar algumas situações que se apresentam para mim como importantes atravessamentos, que me mobilizaram e motivaram a realizar esta pesquisa.
C20PT011	A maneira como algumas docentes direcionavam as suas propostas pedagógicas, a forma como se dirigiam aos/as alunos/as, na maioria das vezes pontuando as diferenças de gênero, em suas falas, na organização de filas, nas atividades mais comuns como varrer a sala de aula, a organização dos objetos, a decoração da sala de aula em si era realizada com base nos gêneros, nos objetos e cores que “correspondem” ao masculino ou feminino.
C20PT012	Com isso, meu olhar tem se voltado para essas questões ao perceber a relação diária dos/as docentes e seus/suas alunos/as, no sentido de buscar compreender os entendimentos presentes na escola sobre as discussões de gênero nas práticas pedagógicas.
C20PT013	Assim, nosso objetivo neste texto é investigar e problematizar como quatro (4) docentes (3 professoras e 1 professor) dos Anos Iniciais, de uma escola pública localizada na periferia do município de Rio Grande, têm percebido, discutido e tratado as questões de gênero no espaço escolar e nas suas práticas pedagógicas diárias.
C20PT014	REFERENCIAL TEÓRICO:
C20PT015	Amparadas pelos estudos da feminista historiadora social norte americana, Scott (1995) que nos diz, “é a constituição social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, que fornece um meio de decodificar o significado e compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOOT, 1995, p.89).
C20PT016	Dessa forma, nosso olhar deve estar sempre atento às práticas docentes diárias, uma vez que também são essas práticas cotidianas, a linguagem, a disciplina, o não dito, os gestos, que contribuem para diferença de gênero no espaço escolar.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C20PT017	Conforme destaca Meyer (2003) “como nascemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2003, p. 17), assim ela nos possibilita compreender o conceito de gênero, como um elemento organizador da cultura.
C20PT018	Ao longo do tempo, algumas justificativas foram sendo produzidas sobre as desigualdades entre homens e mulheres pautadas nas características biológicas de ambos, onde cada um possui um papel na sociedade determinado pelo seu corpo, como, por exemplo, a mulher de gerar e ao homem, o papel do provedor.
C20PT019	Neste sentido, foram sendo construídas maneiras de ser homem e mulher as quais nos interpelam desde a infância, produzindo significações que atuam nos processos de constituição destes sujeitos.
C20PT020	Conforme Ribeiro (2002), Desde a mais tenra idade, conforme o sexo com o qual os sujeitos nascem tais sistemas de significação ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, desejos, valores, atitudes, prazeres, entre outros atributos sociais que, ao serem inscritos nos corpos, definem a sexualidade e as próprias pessoas. (RIBEIRO, 2002, p. 24).
C20PT021	De acordo com Louro (2007), “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, p. 80-81), com a formação do currículo, a escolha dos conteúdos e materiais a serem trabalhados o estabelecimento de relações interpessoais entre os membros da escola e os métodos utilizados no ensino, a escola e os/as professores/as, ditando não apenas comportamentos, concepções e atitudes a seus/suas alunos/as, mas também classificando e punindo aqueles/as desviantes do que é considerado normal.
C20PT022	Guizzo (2013) em seu texto Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil traz o seguinte questionamento: “Você já imaginou como nós educadores/as, contribuimos para que, desde a infância, as crianças se comportem com os padrões tomados como verdadeiros, adequados e saudáveis para o sexo masculino ou feminino?” (GUIZZO, 2013, p. 29).
C20PT023	Diante desse questionamento, levantado pela autora é necessário sim que nós educadores/as paremos para refletir sobre nossas práticas pedagógicas acerca da educação para a sexualidade,
C20PT024	uma vez que também estamos envolvidos/as nessa trama de propagar a diferença dos gêneros, através dos nossos discursos, gestos e atitudes cotidianas.
C20PT025	Pensando, assim, estarem agindo de forma “natural” e correta.
C20PT026	Uma vez que, tais práticas estão tão internalizadas na prática pedagógica que se tornam difíceis de serem percebidas e reconhecidas, e, à medida que alguns/algumas docentes se deparam com tais questões, muitas vezes não se sentem capacitados/as e seguros/as para abordar temas que não costumam tratar.
C20PT027	Assim, em alguns casos na cotidianidade do trabalho docente, as relações de gênero vão sendo construídas e meninas/os vão aprendendo “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, porque ser menina é diferente de ser menino.
C20PT028	METODOLOGIA:
C20PT029	Para a produção dos dados, com as professoras e o professor utilizamos para esta investigação a análise de suas narrativas.
C20PT030	Diante disso, utilizamos as contribuições de Jorge Larrosa (1996), que entende as narrativas – textos, falas, desenhos etc. – como modalidade discursiva, ou seja, uma forma de discurso, na qual as histórias que contamos e as que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história.
C20PT031	Utilizamos, como estratégia metodológica, entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e transcritas,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C20PT057	3) Que não há no Projeto Político Pedagógico de suas escolas um espaço para questões de gênero, apesar desta temática estar presente no currículo
C20PT058	4) Que em alguns casos os debates de gênero envolviam questões de sexualidade, havendo inclusive confusão conceitual entre gênero e sexualidade
C20PT059	5) A maioria dos/das participantes da pesquisa desconhece a legislação que ampara a discussão da temática nas instituições escolares
C20PT060	6) Existem escolas em que ações práticas estão sendo realizadas, sendo promotoras da discussão de gênero, sendo a escola das entrevistas e do entrevistado uma delas e
C20PT061	7) É necessário que os cursos de graduação em licenciaturas abordem tal discussão.
C20PT062	Essas e outras observações levantadas, a partir da análise narrativa das entrevistadas e do entrevistado, nos possibilitam pensar muitos pontos sobre como a questão de gênero está presente nas práticas pedagógicas dessas e desse docente, nesse espaço escolar em específico,
C20PT063	e a emergência da pesquisa como um todo, para que possamos refletir essa e outras questões que suscitaram deste trabalho.
C20PT064	Com isso, as análises narrativas evidenciaram, de modo geral, que é necessário preparar, ainda na graduação, os/as docentes para a reflexão sobre as questões de gênero na sociedade em geral
C20PT065	e na escola em particular,
C20PT066	a fim de que promovam uma educação democrática e inclusiva,
C20PT067	sem preconceitos nem discriminações.
C20PT068	Pois, constatamos durante a pesquisa que, no que concerne a formação dos/as professoras/as, há uma lacuna quando se trata dessa questão,
C20PT069	e é imprescindível que os/as professores/as estejam preparados/as, aptos/as para lidar com esta discussão, que também atravessa o espaço escolar contemporâneo.
C20PT070	REFERÊNCIAS
C20PT071	GUIZZO, Bianca Salazar. Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação . Canoas: Ed. Ulbras, 2013, p.29.
C20PT072	BONDÍA, Jorge Larrosa. Narrativa, identidad y desidentificación . In: LARROSA, J. La experiencia de la lectura . Barcelona: Laertes, 1996.
C20PT073	BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência . Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002 Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf >. Acesso em: 7 set. 2017.
C20PT074	LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista . 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2007.
C20PT075	MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação . Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17.
C20PT076	RIBEIRO, Paula Regina Costa. Inscrevendo a Sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental . 2002. 125f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
C20PT077	SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade . Porto Alegre, vol. 20, n. 2, 1995. p. 89. Disponível em: < http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721 >. Acesso em: 7 mar. 2018.

Apêndice 5 – Unidades de significado – Ciranda 28

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C28FV026	o projeto teve como foco a exploração do movimento corporal dos bebês,
C28FV027	especificamente para esta turma de Berçário, conforme orientação da professora regente.
C28FV028	Por esse motivo, desenvolvemos um planejamento com atividades que visavam a promoção da desenvoltura, habilidades e aprendizagem dos bebês.
C28FV029	Procuramos ampliar os movimentos corporais,
C28FV030	proporcionando momentos de exploração sensorial,
C28FV031	criação e exploração de diferentes espaços,
C28FV032	levando em consideração e respeitando os eixos norteadores das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil que trazem que a Educação Infantil deve garantir experiências que “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;” (DCNEI, 2010,P.25).
C28FV033	Assim, procuramos elaborar uma proposta de trabalho que estivesse de acordo com as proposições das DCNEI e da Proposta Pedagógica Municipal para Educação Infantil,
C28FV034	e também com o consentimento e orientação da professora regente,
C28FV035	respeitando a faixa etária e o envolvimento das crianças da turma.
C28FV036	Buscamos desenvolver um projeto que estivesse engajado a um trabalho de transparência, ética, didática,
C28FV037	fundamentado em referenciais teóricos do campo da Educação Infantil,
C28FV038	pautado por metodologias que consideram a criança como ator social.
C28FV039	Com isso, procuramos problematizar, sobretudo, métodos de ensino engessados com foco na produção de “trabalhinhos”, a qual na maioria das vezes coloca a professora como a protagonista das atividades.
C28FV040	METODOLOGIA:
C28FV041	O curso de Pedagogia da FURG prevê em sua grade curricular a inserção do graduando, desde o primeiro semestre, nas escolas do Município,
C28FV042	a fim de que inicialmente apenas observe o trabalho do professor,
C28FV043	após realize atividades como monitor,
C28FV044	e por fim desenvolva atividades durante uma semana como regente de turma.
C28FV045	Estas disciplinas de atividades de docência têm como foco tanto a Educação Infantil quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental.
C28FV046	No segundo semestre de 2017, a partir da disciplina de Atividade de Docência II, tivemos a oportunidade de desenvolver, na Educação Infantil, a regência de uma semana.
C28FV047	A turma poderia ser escolhida pela dupla, que optou pelo berçário,
C28FV048	por caracterizar-se como um desafio, visto que muitos acreditam que o trabalho com essa faixa etária se limita ao assistencialismo.
C28FV049	Os planos de aula foram construídos de acordo com a proposta do projeto que é o desenvolvimento corporal dos bebês,
C28FV050	porém elaboradas junto com a construção das múltiplas linguagens que devem ser desenvolvidas com crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo elas: gestos, brincadeiras, musicalidade e manuseio de objetos.
C28FV051	Atrelado às atividades do projeto, realizamos todas as atividades desenvolvidas pela professora da turma, tais como: a troca de fraldas, a alimentação, hora do sono, preenchimento das agendas, organização das mochilas, entre outros, conforme as rotinas da turma.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C28FV052	As atividades foram organizadas entre a dupla de forma que houvesse uma harmonia ao desempenhá-las no intuito de manter o foco da interação e comunicação com todos os bebês a cada momento desenvolvido.
C28FV053	Ao longo da semana foram desenvolvidas atividades como: Brincadeiras com bambolês, tiras de TNT e música; Túnel de TNT; Lançamento, chute, arremesso, encaixe; confecção de massa de modelar; rasgadura de papel; contação de histórias, sempre explorando e ampliando as possibilidades de interação dos bebês entre si e no espaço.
C28FV054	Sendo assim, a experiência nos dias de regência com o Berçário na EMEI Fraternidade despertou uma série de sentimentos e sensações.
C28FV055	No primeiro momento uma grande ansiedade em vê-los acordar e colocar em prática tudo o que foi planejado,
C28FV056	mas junto a ela, a incerteza: será que os bebês se envolveriam com as atividades propostas? Será que estranhariam a nossa presença? Afinal éramos adultos diferentes naquele espaço.
C28FV057	Desde o início, procuramos construir um vínculo com cada bebê, conhecendo seus nomes, suas preferências de brinquedos, participando da troca de fraldas, do leitinho, e do começo das atividades.
C28FV058	Em todos os momentos, prezamos pela a interação e diálogo, convidando-os para brincar,
C28FV059	respeitando seus interesses, procurando consolidar um ambiente que se mostrasse seguro e acolhedor a todos
C28FV060	Conforme o planejamento foi oferecido às crianças uma série de objetos que despertassem a vontade de interagir e se comunicar com as professoras,
C28FV061	tornando uma brincadeira divertida e promovendo o incentivo do movimento do corpo junto às inter-relações.
C28FV062	Estando diante de crianças diferentes, com idades e culturas diferentes, tornou o trabalho ainda mais desafiador.
C28FV063	Bassedá, Huguet e Solé, (1999) no livro “Aprender e Ensinar na Educação Infantil” explicam a questão da diversidade no desenvolvimento da criança - [...] é uma característica do ser humano, pois todas as pessoas são diferentes em suas particularidades físicas e psíquicas: cada uma recebe, por meio de herança, determinadas características físicas e determinadas potencialidades, que se desenvolvem em um determinado ambiente. Tudo isso exige-nos a necessidade de falar simultaneamente das características de unicidade e diversidade do ser humano (BASSEDA, HUGUET & SOLÉ, 1999, p.21).
C28FV064	Diante de toda essa diversidade, e também da proposta da disciplina de Atividades de Docência II, fizemos alguns questionamentos: Será que esta atividade realmente será significativa para estas crianças? Embora no decorrer da experiência surgiram muitas dúvidas, também surgiram algumas certezas: os bebês nos surpreendem a cada gesto, expressão, linguagem, formas de se comunicar.
C28FV065	No decorrer da semana o sentimento de integração começou a surgir,
C28FV066	quando percebemos que as crianças já nos reconheciam como professoras, nos sentimos mais à vontade para desempenhar as atividades com a turma.
C28FV067	Assim foi possível perceber o quanto a afetividade entre criança-professora é importante e está presente na Educação Infantil, visto que permite um contato muito maior e significativo.
C28FV068	Tendo em vista que nesta idade o interesse pela atividade, propriamente dita, é curto em alguns momentos foi possível perceber que a mediação é muito importante,
C28FV069	e que de uma simples atividade de colocar as bolinhas nos buracos testando suas habilidades, o TNT pode virar uma casinha.
C28FV070	Em atividades como essa, desfrutamos do encantamento por meio do imaginário infantil.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C28FV071	Nisto implica a construção de inúmeras aprendizagens, enriquecedoras para ambos: bebês e professoras.
C28FV072	Frente a isso, tivemos a convicção de que também é possível aprender muito com eles!
C28FV073	Embora a rotina diária seja bastante corrida, organizamos alguns momentos onde foi possível interagir com as crianças com atividades lúdicas, e ao mesmo tempo atender à rotina de trocas de fralda, alimentação, entre outros.
C28FV074	Nem sempre tudo sai como o esperado, e um fato que nos fez refletir para aperfeiçoar para uma próxima experiência foi desenvolver mais de um momento entre as atividades, como outra possibilidade de atividade para aquele que não se dispôs a brincar com o que foi proposto.
C28FV075	Tais experiências reafirmam a importância de diversificar as atividades diárias das crianças, sem deixar de lado àquelas cotidianas, mas também oportunizar outras vivências, outras situações que enriqueçam o cotidiano das crianças e ampliem suas aprendizagens.
C28FV076	Bassedas, Huguet e Solé (1999) explicam que “O processo de conhecimento das crianças inicia sempre, desde pequenas, com a exploração dos objetos[...] a criança conhece quando atua sobre os objetos, quando pratica ações sobre os objetos” (p.25-26).
C28FV077	E é explorando materiais diferentes, que não são comuns do seu dia a dia, que se proporciona a construção de novos conhecimentos.
C28FV078	Além disso, Essas experiências também lhe permitem formar esquemas que ajudam a prever e a antecipar o que é natural que aconteça em determinada situação na qual esteja envolvida, a imaginar o resultado de sua ação em uma determinada cena, etc. (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999, p. 26).
C28FV079	Ao encerrar as atividades, percebemos que a oportunidade ofertada pelo curso de Pedagogia da FURG de passar por todos os níveis é fundamental para a formação docente,
C28FV080	ainda mais, quando se é desafiado a planejar para níveis diferentes.
C28FV081	Entendemos todas as oportunidades de regência como um grande desafio, visto que o tempo é curto, e entrar em uma sala de aula com crianças diferentes, quase no final do ano e ainda, com uma proposta diferente, exige muito empenho.
C28FV082	Nem sempre se tem sucesso nas aulas que se planeja, porém, o planejamento é uma oportunidade para que se faça uma avaliação do próprio trabalho e também se aprenda com ele, diariamente.
C28FV083	CONCLUSÃO:
C28FV084	A cada dia vivenciado de regência de classe em uma turma de berçário, pudemos refletir enquanto professoras que é possível sim desenvolver um trabalho extremamente proveitoso com essa faixa etária,
C28FV085	sobretudo desconstruir a ideia de que os bebês correspondem pouco àquilo que é proposto.
C28FV086	Após essa experiência, entendemos que exercer a docência na Educação Infantil, sobretudo no berçário, exige atenção aos detalhes, cada olhar, cada sorriso, cada descoberta, cada aprendizagem.
C28FV087	Outro aspecto aprendido é que, ao trabalhar no berçário, a professora não pode deixar-se cair na rotina de um atendimento assistencialista, limitando o seu trabalho às atividades de alimentação, higiene e sono.
C28FV088	São atividades importantes e necessárias, mas há também outras tantas que podem ser exploradas com os bebês.
C28FV089	Sendo assim, concluímos que essa experiência foi significativa em nosso processo de formação acadêmica e profissional.
C28FV090	De uma forma totalmente diferente do que havíamos imaginado ao visitar a escola pela primeira vez, trabalhar com o berçário superou nossas expectativas, mostrando-nos de que, por meio do brincar, engatinhar, explorar diferentes espaços e sensações, bebês e professoras podem se encantar.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C28FV091	Esta é a potência de um trabalho na Educação Infantil, desenvolvido a partir da perspectiva de múltiplas linguagens.
C28FV092	REFERÊNCIAS
C28FV093	BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa.; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999. 360p.
CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C28FV094	Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 12. Mai. 2018.
C28FV095	RIO GRANDE. Proposta Pedagógica Municipal para Educação Infantil (PPMEI), Disponível em:< http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20160513proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf .> Acesso em 12 Mai. 2018.

Apêndice 6 – Unidades de significado – Ciranda 31

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C31FP	FATORES E SINTOMAS DO <i>STRESS</i> DOCENTE
C31FP001	Resumo:
C31FP002	Estudos evidenciam que um percentual significativo da população sofre de <i>stress</i> laboral,
C31FP003	inclusive os professores que manifestam expressiva vulnerabilidade para desenvolver os sintomas do <i>stress</i> devido à convivência diária com excessiva demanda de trabalho, por vivenciarem situações conflituosas com alunos, pais e colegas de trabalho.
C31FP004	O mal-estar docente um fenômeno bastante presente na sociedade, ocasionado por diferentes fatores de <i>stress</i> , como as altas demandas emocionais,
C31FP005	que por decorrência, causam condutas de insatisfação com a profissão, falta de comprometimento, excesso de faltas, alto nível de <i>stress</i> e até mesmo vontade de abandonar a docência.
C31FP006	Dessa forma, esta escrita tem como objetivo mapear e analisar artigos que abordem o tema fatores e sintomas do <i>stress</i> docente.
C31FP007	Para tanto, primeiramente, realizou-se uma busca na Plataforma Sucupira para selecionar revistas com Qualis A1 e A2 na área de Ensino e Educação, e posteriormente identificar os artigos relacionados com a temática.
C31FP008	Após um refinamento, foram selecionados 33 artigos
C31FP009	e utilizou-se como técnica de investigação a Análise de Conteúdo, em que emergiram quatro categorias:
C31FP010	Fatores e sintomas do <i>stress</i> docente;
C31FP011	Patologias e estratégias de enfrentamento do <i>stress</i> e do mal-estar docente;
C31FP012	Mal-estar docente relacionado ao gênero masculino;
C31FP013	<i>stress</i> em professores portugueses.
C31FP014	Nesta escrita será abordado somente a categoria Fatores e sintomas do <i>stress</i> docente.
C31FP015	Através desta pesquisa, foi possível conhecer os principais fatores que acarretam o <i>stress</i> docente e os sintomas desse mal-estar.
C31FP016	Salienta-se também, que esta área carece de estudos que viabilize a prevenção do mal-estar e <i>stress</i> docente.
C31FP017	Palavras-chave: Mal-estar.
C31FP018	Palavras-chave: Professor.
C31FP019	Palavras-chave: <i>Stress</i> .
C31FP020	O <i>STRESS</i> E O MAL-ESTAR DOCENTE
C31FP021	O <i>stress</i> é uma síndrome da contemporaneidade presente na vida de muitas pessoas.
C31FP022	Os fatores que geram o <i>stress</i> são muitos, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011), alguns desses fatores são: pressão para a produtividade, retaliação, condições desfavoráveis à segurança no trabalho, indisponibilidade de treinamento e orientação e ainda, ciclos trabalho-descanso incoerentes com limites biológicos (MURTA; TRÓCCOLI, 2004).
C31FP023	De acordo com dados de uma pesquisa realizada pelo <i>International Stress Management Association</i> (ISMA – Brasil), o Brasil é o segundo país mais estressado do mundo (BARRETO, 2015)
C31FP024	e, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o <i>stress</i> é uma doença que tem proporções globais, isso ocorre devido ao fato das pessoas terem que estar sempre se atualizando e lidando com novas informações a toda hora (ANDRADE; CARDOSO, 2012).
C31FP025	Lipp (2001) considera o <i>stress</i> como sendo um dos problemas mais comuns que afeta o ser humano,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C31FP026	ele é formado por um estado de tensão que causa desequilíbrio interno no organismo
C31FP027	e com isso várias doenças graves podem ser desencadeadas.
C31FP028	No ambiente escolar, muitos professores recebem cobranças de pais e da escola, têm relações conflituosas com os alunos e algumas vezes não tem condições básicas de infraestrutura e formação para desempenhar seu papel de educador.
C31FP029	Por esses motivos ele se torna suscetível a desenvolver sintomas de mal-estar.
C31FP030	O mal-estar docente é um fenômeno cada vez mais sentido na sociedade, e é ocasionado por diferentes fatores de <i>stress</i> , tanto externos como internos à pessoa.
C31FP031	Gonçalves et al. (2008) conceitua o mal-estar como “[...] comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de <i>stress</i> , absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão” (p. 4598).
C31FP032	Na próxima sessão será abordada a metodologia adotada para a realização do mapeamento que deu origem a esse artigo.
C31FP033	MAPEAMENTO DE ARTIGOS
C31FP034	Para a elaboração desta escrita, foi realizado um mapeamento na Plataforma Sucupira, com a finalidade de encontrar revistas que contivessem artigos referentes ao mal-estar docente.
C31FP035	Para tanto se acessou a modalidade Qualis Periódicos e optou-se por fazer a busca na classificação de periódicos no quadriênio 2013-2016, nas áreas de avaliação Educação e Ensino. Foram utilizadas como palavras-chaves para o título das revistas: Ciência, Educação, Ensino, Matemática, Saúde e Tecnologia. Optou-se por realizar as buscas somente nas revistas com Qualis A1 e A2, devido ao grande número de artigos existentes.
C31FP036	Tabela 1: Número de revistas encontradas nas categorias A1 e A2 nas áreas de ensino e educação: Na tabela a seguir pode-se observar o número de revistas encontradas nas categorias A1 e A2 nas áreas de ensino e educação. Tabela 1: Número de revistas encontradas nas categorias A1 e A2 nas áreas de ensino e educação apresenta um total de 190 revistas
C31FP037	Na área de Ensino= 40 revistas qualis A1 e 73 revistas qualis A2, com total de 113 revistas; na área de Educação= 38 revistas qualis A1 e 39 revistas qualis A2, com total de 77 revistas. FONTE: Os Autores
C31FP038	Após as <i>websites</i> das revistas selecionadas, foram acessadas à procura de artigos que contivessem as palavras mal-estar, bem-estar, <i>stress</i> e <i>tecnostress</i> em seus títulos ou resumos.
C31FP039	Ao final dessa triagem, foram encontrados 54 artigos, dos quais posteriormente foram lidos os resumos e feito um refinamento em que 33 artigos foram selecionados.
C31FP040	Foi feita então, uma análise qualitativa dos 33 artigos através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), constituída de “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 45),
C31FP041	originando-se quatro categorias de estudo, conforme tabela abaixo:
C31FP042	Tabela 2 – Categorias e número de artigos – na categoria “Fatores e sintomas do <i>stress</i> docente” foram encontrados 17 artigos; na categoria “Patologias e estratégias de enfrentamento do <i>stress</i> e do mal-estar docente” foram encontrados 9 artigos; na categoria “Mal-estar docente relacionado ao gênero masculino” foram encontrados 2 artigos; na categoria “ <i>Stress</i> em professores portugueses” foram encontrados 4 artigos. FONTE: Os Autores
C31FP043	Na próxima sessão será feita a análise da categoria Fatores e Sintomas do <i>stress</i> Docente.
C31FP044	FATORES E SINTOMAS DO STRESS DOCENTE
C31FP045	Esta categoria é formada por 17 artigos e traz relatos que abordam que fatores contribuem para que os professores sofram de <i>stress</i> e os sintomas desse mal-estar.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C31FP046	Estes artigos são estudos que tratam sobre professores de diferentes graus e áreas de ensino,
C31FP047	em sua maioria de escolas públicas
C31FP048	e a temática é vinculada a diferentes aspectos, como: educação inclusiva, primeiros anos de docência, professores estrangeiros e estilo de liderança.
C31FP049	Silveira (2014) entende o <i>stress</i> como um “conjunto de reações psicológicas e/ou físicas produzidas no confronto com uma situação desafiadora ao sujeito” (LIPP, 2002).
C31FP050	E apresenta-se em quatro estágios gradativos, que variam do estado de alerta até o de exaustão, esta considerada a fase patológica, com importante desequilíbrio interior, depressão e produtividade nula.
C31FP051	O <i>stress</i> pode ser também caracterizado por uma experiência emocional negativa que, no caso do professor, pode ser acionada pela percepção de que sua situação de trabalho constitui uma ameaça à sua autoestima e ao seu bem-estar (KYRIACOU; SUTCLIFFE, 1978).
C31FP052	Martins (2007) classifica o <i>stress</i> em quatro fases que contemplam
C31FP053	o alerta, constituído de sintomas como: aumento da frequência respiratória, dilatação dos brônquios e da pupila, além de contração do baço e aumento do número de linfócitos na corrente sanguínea, para reparar possíveis danos ao organismo;
C31FP054	a resistência, na qual os sintomas iniciais desaparecem e a pessoa tem a impressão de que está melhor. Porém, aparecem outros sintomas de modo bastante frequente nesta fase: a sensação de desgaste generalizado sem causa aparente e dificuldade com a memória;
C31FP055	a quase exaustão ocorre quando a tensão excede o limite do gerenciável e a resistência física e emocional começa a se quebrar;
C31FP056	e a exaustão é caracterizada pelo aparecimento dos sintomas da primeira fase, além de outros tais como: insônia, problemas dermatológicos, estomacais, cardiovasculares, instabilidade emocional, apatia sexual, ansiedade aguda, inabilidade de tomar decisões, vontade de fugir de tudo, autodúvida, irritabilidade.
C31FP057	Na área física, caracteriza-se com a presença de hipertensão arterial, úlceras gástricas, retração de gengivas, psoríase, vitiligo e até diabetes.
C31FP058	Em 1995, Hans Selye propõe o modelo trifásico do <i>stress</i> , caracterizado em alarme, resistência e exaustão (SILVEIRA, 2014).
C31FP059	Casos extremos de <i>stress</i> em professores pode provocar a síndrome de <i>Burnout</i> , um tipo de <i>stress</i> ocupacional que tende a acometer profissionais envolvidos em atividades de cuidado e atenção direta e altamente emocional (MASLACH; JACKSON, 1981)
C31FP060	O professor, principalmente aquele que, habitualmente leciona o primeiro grau, tem sofrido profundas mudanças pessoais, sociais e econômicas.
C31FP061	Ainda de acordo com Martins (2007), alguns autores, dentre eles Lipp (1996, p. 20-21), diz que “tudo o que cause uma quebra da homeostase interna que exija alguma adaptação pode ser chamado de estressor”
C31FP062	e o estressor é considerado, ainda, “qualquer evento que amedronte, confunda ou excite a pessoa”.
C31FP063	Sendo assim, podemos chamar de estressor qualquer situação provocadora de um estado emocional forte que conduza a uma quebra do equilíbrio interno e externo no qual exija da pessoa um ajustamento ao ambiente.
C31FP064	Silveira (2014) pontua como estressores percebidos acerca do trabalho docente: grande quantidade de alunos na sala;
C31FP065	problemas comportamentais dos alunos;
C31FP066	atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor;
C31FP067	falta de motivação dos alunos;

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C31FP068	e falta de recursos suficientes para o ensino.
C31FP069	Diante destes apontamentos, cabe ressaltar-se a importância de estudos que viabilize a prevenção do mal-estar e stress docente.
Código	Unidades de Significado
C31FP070	Nos dados coletados na investigação feita por Martins (2007), constatou-se que 67,1% dos professores apresentaram stress.
C31FP071	Esses dados refletem que a presença de sintomas de stress nos professores do ensino fundamental apresenta-se alta.
C31FP072	A revisão da literatura sobre o stress em professores aponta um consenso de que ensinar é uma das ocupações altamente estressantes,
C31FP073	com reflexos negativos e evidentes na saúde física e mental, bem como no desempenho profissional dos professores.
C31FP074	Sintomas tais como: a apatia, a alienação e irritabilidade que, conforme Lipp (2000), podem colocar o professor em uma situação de desgaste físico e mental, destacando-se a sensibilidade emotiva, o cansaço constante, dentre outros sintomas inerentes ao stress.
C31FP075	Nos artigos analisados os sintomas físicos foram citados como os mais presentes na área física, como o cansaço constante, sensação de desgaste físico constante e problemas com a memória.
C31FP076	CONSIDERAÇÕES FINAIS:
C31FP077	A partir dos artigos analisados nesta pesquisa é possível perceber que as repercussões psicológicas das tensões provocadas pelo stress contribuem com a desmotivação, a diminuição da autoestima e da afetividade.
C31FP078	Com os avanços tecnológicos, a competitividade e as precárias condições de trabalho que conduzem o ser humano a experimentar situações altamente estressantes,
C31FP079	o stress excessivo e seus sintomas podem deixar os professores pouco tolerantes, irritados, ansiosos, tanto no trabalho como fora dele, na família e com os amigos.
C31FP080	Essa pesquisa se configura em um estudo para contribuir com o conhecimento do processo de stress na atividade do professor a fim de proporcionar a oportunidade de despertarem para a elaboração de programas de prevenção do stress,
C31FP081	e estratégias para a melhoria das condições de trabalho
C31FP082	resultando, dessa forma, na conquista de uma vida mais saudável, tanto na área física, quanto na área psicológica.
C31FP083	A título de prevenção, sugere-se às instituições escolares medidas de controle, prevenção e combate ao stress.
C31FP084	Destaca-se a necessidade da manutenção do equilíbrio físico e mental dos professores do ensino fundamental,
C31FP085	a fim de que possam repensar o stress nos seus aspectos positivos e negativos;
C31FP086	reavaliar os estressores presentes no seu cotidiano;
C31FP087	implementar mudanças no seu estilo de vida;
C31FP088	descobrir um regime de alimentação adequada;
C31FP089	REFERÊNCIAS
C31FP090	BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
C31FP091	BARRETO, Nathália. Brasileiro é o 2º mais estressado do mundo. Atribuna, Vitória, 30 de abril de 2015. Disponível em: < http://livrozilla.com/doc/1274857/brasileiro-%C3%A9-o-2%C2%BA-mais-estressado-do-mundo >. Acesso em: 7 mai. 2017.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C31FP092	GONÇALVES, Josiane Peres. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de cascavel. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. Curitiba, 2008. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830_607.pdf >. Acesso em: 24 mai. 2017.
C31FP093	LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
C31FP094	MARTINS, Maria das Graças Telles. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. Revista Lusófona de Educação, v. 10, 0. 109-128. 2007. Disponível em: < http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/637 >. Acesso em 9 mai. 2017.
C31FP095	MASLACH, Christina. Burnout: a multidimensional perspective. In: SCHAUFELI, Wilmar. B.; MASLACH, Christina.; MAREK, Tadeusz. (Org.). Professional burnout: recent developments in theory and research. New York: Taylor & Francis, 1981, p. 19-32.
C31FP096	MURTA, Scheila Giardini.; TROCCOLI, Bartholomeu. Tôrre. Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v. 20, n. 1, p. 39-47, jan./abr. 2004. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/26391997_Avaliacao_de_intervencao_em_estresse_ocupacional >. Acesso em 10 mai. 2017.
C31FP097	OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Genebra: OMS, 2011. Disponível em: < http://www.who.int/topics/mental_health/es/ >. Acesso em 18 abr. 2018
C31FP098	SILVEIRA, Kelly Ambrósio.; Et al. Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-142, jan./mar. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022014000100009&lng=es&tlng=pt >. Acesso em 20 mai. 2017

Apêndice 7 – Unidades de significado – Ciranda 37

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C37RO	JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA: UMA FERRAMENTA DO SABER
C37RO001	Resumo:
C37RO002	O estudo objetiva o relato das experiências vivenciadas e dos saberes adquiridos
C37RO003	através do programa PIBID/Furg no projeto Interdisciplinar com a aplicação do subprojeto “Jogos e brincadeiras em sala de aula – contribuindo com a aprendizagem”
C37RO004	desenvolvido na E.M.E.F. Ramiz Galvão em Rio Grande/RS,
C37RO005	no período de agosto de 2016 a fevereiro de 2018.
C37RO006	Contando para tal de uma equipe multidisciplinar, onde a Profª Dra Raquel Quadrado professora coordenadora do projeto desenvolve o trabalho de ligação entre os subprojetos e a Profª Esp. Fabiana Marques supervisora do subprojeto bem como os mais diferentes cursos, Ciências Biológicas, Letras Português/Inglês, Pedagogia,
C37RO007	do qual decorre a participação de determinados graduandos que aplicam o subprojeto potencializando as experimentações e levando a adquirir olhares mais ricos e complementares a formação docente.
C37RO008	Palavras-chave: Interdisciplinaridade.
C37RO009	Palavras-chave: Jogos.
C37RO010	Palavras-chave: Brincar.
C37RO011	Palavras-chave: Aprendizagem.
C37RO012	Palavras-chave: PIBID.
C37RO013	INTRODUÇÃO:
C37RO014	O projeto “Jogos e brincadeiras em sala de aula – contribuindo com a aprendizagem”,
C37RO015	que foi aplicado pelo subgrupo interdisciplinar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na
C37RO016	E.M.E.F. Ramiz Galvão em Rio Grande/RS,
C37RO017	teve como propósito o uso do lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem,
C37RO018	visando facilitar a construção do conhecimento da criança
C37RO019	e potencializando suas habilidades.
C37RO020	O brincar pertence às vivências e experiências da infância, muito mais que um simples ato de diversão,
C37RO021	sendo assim, a brincadeira propicia experimentações e a construção do sujeito.
C37RO022	Segundo Piaget (1976, p.160), “[...] os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”.
C37RO023	Assim ao estimular o conhecimento acadêmico utilizando a ludicidade, os processos intelectuais são estimulados,
C37RO024	por consequência as situações de aprendizagem são atingidas de maneira mais significativa,
C37RO025	propiciando as descobertas
C37RO026	e a concepção de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para o crescimento com contentamento, emoção, prazer e vivência coletiva.
C37RO027	Como ressalta Kishimoto (2008, p.149), “[...] o jogo livre favorece a criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, falar e ser ela mesma.”.
C37RO028	E é esse um dos principais objetivos do projeto.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C37RO029	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO:
C37RO030	O projeto em questão foi desenvolvido com o estudo das estratégias para o ensino de alguns conteúdos que foram apontados pela professora supervisora do grupo,
C37RO031	sendo que esses conteúdos envolviam habilidades necessárias aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como base principal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
C37RO032	No início do trabalho, uma observação foi feita pelos bolsistas,
C37RO033	a fim de conhecer o ambiente escolar e a turma com a qual trabalhariam.
C37RO034	Feito isso, foi proposto aos alunos a confecção dos jogos educativos,
C37RO035	para que depois os mesmos pudessem brincar
C37RO036	e, com isso, aprender de forma lúdica os conteúdos abordados pela professora.
C37RO037	Vale destacar que a diversificação de cursos presentes no subprojeto, possibilitou de determinada forma os mais diferentes olhares por parte dos acadêmicos,
C37RO038	cada um destacando suas peculiaridades e facilidades, perante a criação de todos os jogos, a partir dos temas propostos.
C37RO039	O PIBID, tendo grande influência sobre a formação dos futuros licenciados,
C37RO040	possibilita que os acadêmicos saiam de suas zonas de conforto,
C37RO041	ativando suas ideias e proporcionando a contemplação do conhecimento.
C37RO042	Todos os jogos propostos em sala de aula possuem determinadas finalidades,
C37RO043	abrangendo diferentes disciplinas, a partir de um ponto em comum,
C37RO044	a organização e a montagem de todas as brincadeiras surgiram a partir de temas relacionados aos mais diferentes conteúdos proposto no quarto ano,
C37RO045	por exemplo, acentuação gráfica,
C37RO046	pontuação gráfica,
C37RO047	corpo humano,
C37RO048	adição,
C37RO049	subtração entre outros.
C37RO050	A forma decorrente da interdisciplinaridade apresentada em todas as criações propostas em sala de aula, propiciaram a ligação entre várias disciplinas,
C37RO051	desenrolando conceitos e
C37RO052	incluindo diversos tipos de conhecimentos cotidianos
C37RO053	como, por exemplo, do próprio bioma que abrange a região.
C37RO054	Para a confecção dos jogos foram usados materiais de fácil acesso como: papelão, EVA, folha sulfite, material impresso e a criatividade de cada um.
C37RO055	Assim, foram confeccionados jogos como: Sudoku, jogo da velha, entre outros.
C37RO056	As atividades foram desenvolvidas na turma do 4ª ano do Ensino Fundamental, a qual recebeu os Pibidianos com entusiasmo e respeito.
C37RO057	Todas as propostas foram realizadas com satisfação.
C37RO058	A escola, na figura do corpo diretivo, auxiliou em todas as necessidades e solicitações realizadas. Deixando abertas as portas da escola para a continuação desse projeto.
C37RO059	CONCLUSÕES:
C37RO060	Como resultados, foram confeccionados vários tipos de jogos, abordando vários temas, como sudoku, jogo da memória e jogo da velha
C37RO061	trazendo à tona todo o caráter interdisciplinar do projeto;

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C37RO062	com isso, os jogos feitos pelos alunos foram expostos no encontro de encerramento do PIBID na FURG no ano de 2016 e 2017,
C37RO063	onde todos os subprojetos se reúnem e expõem seus trabalhos realizados nas escolas.
C37RO064	A interdisciplinaridade foi alcançada no que tange à multiplicidade de saberes que envolvem os jogos, desde sua confecção até a compreensão de suas regras para, por fim, jogar como mais do que um simples ato de brincar e se divertir, mas como uma forma de aprendizagem.
C37RO065	Ainda que o projeto já tenha sido finalizado, muito ainda há a ser feito e, saberes a serem compartilhados, desde a professora até ao aluno mais novo em sala de aula,
C37RO066	pois o PIBID interdisciplinar nada mais é do que uma grande rede de saberes.
C37RO067	Todos os jogos confeccionados pelos alunos voltaram para a escola,
C37RO068	onde são usados, não apenas pela professora que participou do PIBID, mas outras que se interessam pela metodologia incrementada pelo projeto.
C37RO069	Por fim, apesar do projeto ser voltado ao ensino fundamental,
C37RO070	a aplicação do mesmo se dava por além da presença da supervisora, haveria também a aplicação por graduandos cuja a maioria de suas formações são visadas para o ensino médio.
C37RO071	Apesar da futura formação dos pibidianos,
C37RO072	a forma com que se aplicou o projeto dentro da escola proporcionou grande aquisição de experiências
C37RO073	e os mais diferentes aprendizados,
C37RO074	fazendo com que o futuro professor possua estratégias de como se portar dentro de uma sala de aula,
C37RO075	e também podendo observar na prática que o ensino escolar não se restringe apenas aos livros didáticos, o quadro negro e o giz.
C37RO076	REFERÊNCIAS
C37RO077	KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Bruner e a brincadeira. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p.149.
C37RO078	PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

Apêndice 8 – Unidades de significado – Ciranda 38

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C38CC	AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA NA INFÂNCIA E A CRIAÇÃO DO GRUPO “HISTÓRIAS QUE NAVEGAM” EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS
C38CC001	Resumo:
C38CC002	O trabalho que apresentamos faz parte de uma das ações do projeto de extensão sobre diferentes ações e estratégias de incentivo à leitura na infância realizadas em espaços não escolares no município de Rio Grande/RS.
C38CC003	Uma das primeiras etapas realizadas foi a revisão de literatura
C38CC004	e a listagem de trabalhos acadêmicos que discutem sobre práticas de incentivo à leitura na infância no site da ANPED, nas cinco últimas reuniões, nos Grupos de Trabalho: GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos); GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita) e no GT 13 (Educação Fundamental).
C38CC005	No total, foram dezoito trabalhos selecionados, o que é considerado pouco em relação ao montante de trabalhos apresentados.
C38CC006	Outra ação do projeto foi investir na criação de novas propostas e ações voltadas ao incentivo da leitura na infância,
C38CC007	dentre elas o grupo Histórias que navegam
C38CC008	com objetivo de contribuir com o interesse e encantamento das crianças por livros de histórias.
C38CC009	Palavras-chave: Ações de Incentivo à Leitura.
C38CC010	Palavras-chave: Narração de Histórias.
C38CC011	Palavras-chave: Histórias que navegam.
C38CC012	INTRODUÇÃO:
C38CC013	Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de extensão “Ações de incentivo à leitura na infância em espaços escolares e não-escolares no município de Rio Grande/RS”,
C38CC014	o qual vincula-se a um projeto de pesquisa em parceria com cinco países(1).
C38CC015	Em ambos os projetos temos por objetivo identificar diferentes ações e estratégias de incentivo à leitura na infância realizadas em espaços escolares e não escolares, como bibliotecas e/ou centros culturais em diferentes países,
C38CC016	a fim de propor ações que possam ampliar e qualificar os investimentos que vem sendo realizados no Brasil, mais especificamente em Rio Grande, para a formação do leitor.
C38CC017	Sabe-se que as práticas de ensino, principalmente nos anos iniciais, estão muitas vezes fundamentadas, na ideia de que as crianças não são capazes de compreender textos "inteiros"
C38CC018	pois precisam, primeiramente, adquirir um vocabulário e depois serem apresentadas à textos,
C38CC019	no entanto, é consenso entre pesquisadores da área do ensino infantil que só se aprende a ler lendo,
C38CC020	ou seja, não é possível aprender a ler para depois se tornar leitor.
C38CC021	Não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”.
C38CC022	Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. (JOLIBERT, 1994, p. 14).
C38CC023	Considerando que o projeto teve início em junho de 2017, a primeira etapa realizada foi o levantamento de trabalhos acadêmicos científicos que apresentavam resultados de pesquisas sobre leitura na infância
C38CC024	a partir dos seguintes descritores: leitura de livro infantil,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C38CC025	contos de fadas,
C38CC026	literatura infantil
C38CC027	e narrativa de história.
C38CC028	Foram considerados na busca, os trabalhos localizados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, a ANPED,
C38CC029	tendo em vista a relevância que este evento tem no campo da educação.
C38CC030	Os Grupos de trabalho consultados foram: GT07 – Educação de Crianças de 0 a 06 anos;
C38CC031	GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita
C38CC032	e GT13 – Educação Fundamental.
C38CC033	A segunda etapa foi a realização de ações de leitura de livros infantis em outros espaços que não escolares, tais como, feira do livro, hospital e posto de saúde.
C38CC034	METODOLOGIA:
C38CC035	Um dos primeiros procedimentos realizados no projeto, consistiu na revisão de literatura e no arrolamento de trabalhos acadêmicos(2), que discutiam sobre práticas de incentivo à leitura na infância.
C38CC036	Posteriormente, foi criado o grupo "Histórias que navegam" com o intuito de realizar ações de contação e leitura de história para crianças em espaços não escolares.
C38CC037	DESENVOLVIMENTO:
C38CC038	Esse trabalho parte do pressuposto que quando uma criança tem um local em que o livro está no seu raio de visão,
C38CC039	quando tem lugar aconchegante,
C38CC040	é esperado que seu interesse se volte para pegar o material e manuseá-lo de forma confortável.
C38CC041	De acordo com Gaiman: [...] as bibliotecas tem a ver com liberdade. A liberdade de ler, a liberdade de ideias, a liberdade de comunicação.
C38CC041	De acordo com Gaiman: [...] as bibliotecas tem a ver com liberdade. A liberdade de ler, a liberdade de ideias, a liberdade de comunicação.
C38CC042	Elas tem a ver com educação (que não é um processo que termina no dia que deixamos a escola ou a universidade), com entretenimento, tem a ver com criar espaços seguros e com o acesso à informação” (Palestra em 14 de outubro de 2013).
C38CC043	Desse modo, é preciso destacar que apesar de toda história que temos no Brasil de analfabetismo e de carência cultural,
C38CC044	também temos inúmeras ações e programas que visam a promoção da leitura, especialmente nas últimas três décadas.
C38CC045	Dentre eles é possível destacar o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992 por meio do Decreto Presidencial no 519. Este programa tem por objetivo, conforme destaca Bretas (2014, p. 92):
C38CC046	[...] promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita,
C38CC047	considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania;
C38CC048	promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro,
C38CC049	contribuindo para a formulação de uma política nacional de leitura;
C38CC050	articular ações de incentivo à leitura entre diversos setores da sociedade;
C38CC051	viabilizar a realização de pesquisas sobre o livro, a leitura e a escrita;
C38CC052	e incrementar o Centro de Referência sobre leitura.
C38CC053	Buscando conhecer o que vem sendo produzido no Brasil sobre essa temática,
C38CC054	realizamos um levantamento no site da ANPED nos Grupos de Trabalho de número 07, Educação de Crianças de 0 a 6 anos;

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C38CC055	GT 10, Alfabetização, leitura e escrita
C38CC056	e no GT 13, Educação Fundamental,
C38CC057	considerando o recorte temporal a partir de 2010(3).
C38CC058	O resultado desse levantamento pode ser observado no quadro a seguir: Quadro 1: levantamento de trabalhos da ANPED: Descrição do quadro FONTE: Organização das autoras a partir de levantamento realizado
C38CC059	Nas cinco reuniões nacionais ocorridas entre 2010 e 2015 (33ª a 37ª reuniões), foi possível localizar vinte e três trabalhos sobre a temática investigada, sendo dois no GT 07, dezoito no GT 10 e três no GT 13.
C38CC060	Esses dados indicam que a temática ações de incentivo à leitura é mais discutida no âmbito da alfabetização, leitura e escrita.
C38CC061	Cabe destacar que em relação ao ano, em 2011 e 2015 foram os momentos em que localizamos o maior número de trabalhos, com 7 em cada, seguido de 5 trabalhos em 2010, 3 em 2012 e um em 2013.
C38CC062	Dessa totalidade de trabalhos localizados, dezessete apresentavam pesquisas sobre leitura na infância,
C38CC063	o restante foca em questões metodológicas sobre a prática de leitura com crianças,
C38CC064	observações das interações infantis com o livro,
C38CC065	o efeito da literatura na infância
C38CC066	e a ótica dos pequenos sobre a literatura trabalhada.
C38CC067	Sendo que no GT 10 localizamos um número maior de trabalhos, seguido do GT 07 e do GT 13.
C38CC068	Após essa etapa de busca dos trabalhos que tratam sobre leitura, aprofundamos aqueles que discutiam sobre a contação ou leitura de histórias infantis
C38CC069	a fim de conhecer melhor o que é destacado nas pesquisas sobre essa temática.
C38CC070	Como ação de extensão vinculada ao projeto foi criado o Grupo Histórias que navegam,
C38CC071	com o intuito de ir ao encontro da comunidade
C38CC072	e proporcionar momentos de leitura de histórias para crianças.
C38CC073	As ações do grupo têm sido bastante singelas até o momento, com apenas três ações pontuais.
C38CC074	A primeira ocorreu no mês de outubro de 2017, no setor da pediatria do Hospital escola da FURG.
C38CC075	A segunda foi na 45ª Feira do Livro, que aconteceu no final do mês de janeiro até o começo de fevereiro, para uma contação e teatralização de história
C38CC076	e, na sequência, foi realizada no mês de abril uma narração de história no Posto Médico do bairro Bolaxa, em Rio Grande.
C38CC077	Tais ações podem ser visualizadas na imagem a seguir: Figura 1: Montagem das diversas ações do grupo / FONTE: Acervo do grupo com fotos de 2017 e 2018.
C38CC078	CONSIDERAÇÕES FINAIS:
C38CC079	É possível afirmar a partir dos dados preliminares do levantamento realizado no site da ANPEd que a produção de artigos científicos sobre o incentivo à leitura vem sendo mais discutida no GT de Alfabetização, leitura e escrita que nos GTs Educação de Crianças de 0 a 6 anos e Educação Fundamental,
C38CC080	sendo que o número de trabalhos do primeiro é mais de três vezes maior que os dois últimos somados.
C38CC081	Quanto às ações do projeto de extensão destacamos a criação do grupo de contação de histórias "Histórias que navegam" que até o momento realizou três ações pontuais.
C38CC082	Estamos caracterizando essas ações como piloto,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C38CC083	pois têm sido motivo de estreia do grupo
C38CC084	e de estudo sobre o que precisa ser melhorado em relação ao repertório de histórias, atuação do contadores, participação e interação das crianças nesses momentos.
C38CC085	Ademais, temos a intenção de ampliar as propostas e as ações voltadas para o incentivo à leitura na infância,
Código	Unidades de Significado
C38CC086	tanto na escola
C38CC087	como em outros espaços,
C38CC088	buscando contribuir com o aumento efetivo do número de crianças leitoras.
C38CC089	REFERÊNCIAS
C38CC090	BRETAS, Maria Luiza Batista. Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas de desafios. Goiânia: Cãnone Editorial, Fundação de apoio à pesquisa do Estado de Goiás, 2014.
C38CC091	GAIMAN, Neil Richard. Neil Gaiman: Por que nosso futuro depende de bibliotecas, de leitura e de sonhar acordado. Disponível em: < https://indexadora.wordpress.com/2013/10/17/neil-gaiman-por-que-nosso-futuro-depende-de-bibliotecas-de-leitura-e-de-sonhar-acordado > Acesso em: 12 jul. 2016.
C38CC092	JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. vol. 1. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Apêndice 9 – Unidades de significado – Ciranda 41

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C41CF	A CONTAÇÃO COLETIVA DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS A PARTIR DO TEXTO NÃO VERBAL: UM UNIVERSO A SER EXPLORADO
C41CF001	Resumo:
C41CF002	Este trabalho consiste no relato de experiência acerca de uma atividade de contação de histórias
C41CF003	com um livro infantil composto somente por imagens,
C41CF004	destinada a alunos dos Anos Iniciais,
C41CF005	que integram a Oficina de Literatura na EMEF em Tempo Integral Prof ^o Valdir Castro, ministrada pela Prof. ^a Ana Luisa Cosme,
C41CF006	juntamente com a parceria do Projeto de extensão “Oficina de contação: a formação de leitores”, da Universidade Federal do Rio Grande.
C41CF007	A atividade descrita surgiu da ideia de que a contação de histórias para alunos dos Anos Iniciais não pode estar atrelada somente ao texto verbal,
C41CF008	já que nas histórias infantis são utilizadas imagens para o enriquecimento do trabalho lúdico.
C41CF009	Através dessa atividade, pode-se perceber o imaginário das crianças
C41CF010	e o quanto elas podem ter interpretações diversas relacionadas às ilustrações.
C41CF011	Conclui-se que a contação de histórias possibilita o trabalho com textos verbais e não verbais,
C41CF012	trazendo interação e voz para a criança contar a história a partir da imagem que vê.
C41CF013	Palavras-chave: Contação de Histórias.
C41CF014	Palavras-chave: Literatura Infantil.
C41CF015	Palavras-chave: Textos não verbais.
C41CF016	Introdução:
C41CF017	A proposta desse relato é explicitar uma atividade destinada para alunos de Anos Iniciais,
C41CF018	os quais fazem parte da Oficina de Literatura,
C41CF019	na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof ^o Valdir Castro, localizada na cidade de Rio Grande.
C41CF020	A oficina de Literatura ocorre todas as quintas-feiras.
C41CF021	Nestas, são selecionadas histórias infantis que são contadas para os participantes em forma de leitura prazerosa e não voltada para avaliação.
C41CF022	Vale destacar que os alunos participantes da Oficina de Literatura tiveram a opção de escolher a oficina que gostariam de participar.
C41CF023	As oficinas abrangem as mais diversas áreas, a saber: Literatura, Origami, Diversidade, Artesanato, Tradução de músicas em Inglês e Espanhol, Dança Latina, Futebol Masculino, Cultura Gaúcha e Dança.
C41CF024	Na atividade em questão, foram levados em consideração textos compostos apenas por imagens,
C41CF025	já que, na maioria das vezes, os livros infantis, além de gravuras, apresentam o texto verbal.
C41CF026	Dessa forma, evidenciamos a imagem por si
C41CF027	e quais significados ela traz,
C41CF028	deixando, assim, a criança capaz de significar ou ressignificar o que visualiza,
C41CF029	como também, contar a história juntamente com os colegas,
C41CF030	compartilhando as diferentes percepções.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C41CF031	A oficina destinada para a contação de histórias é desenvolvida pela professora Ana Luisa Feijó Cosme
C41CF032	em parceria com o Projeto “Oficina de contação: a formação de leitores”,
C41CF033	vinculado ao Programa “Socializando a Leitura”, coordenado pelas professoras Dra. Adriana Gibbon e Dra. Mairim Link Piva e pelo professor Dr. Artur Vaz, da Universidade Federal do Rio Grande.
C41CF034	Vale ressaltar, que o objetivo, tanto da oficina em questão desenvolvida na escola, como do próprio projeto de extensão, é o de incentivar o gosto pela leitura e pela criação de histórias,
C41CF035	visto que, na maioria das vezes, a literatura, nos Anos Iniciais, é abordada com intenção pedagógica, buscando realizar atividades de alfabetização a partir das histórias contadas ou lidas.
C41CF036	Dessa forma, o intuito do projeto “Oficina de contação: a formação de leitores” é levar aos mais variados públicos a leitura de forma prazerosa,
C41CF037	desatrelando-a ao seu caráter pedagógico,
C41CF038	demonstrando aos participantes que a leitura pode ser fonte de prazer e diversão.
C41CF039	A metodologia utilizada nesta atividade parte do pressuposto de que a contação de histórias possibilita vários recursos, sendo estes linguísticos ou não,
C41CF040	conforme nos aponta Coelho (1998, p. 31): “[...] os recursos mais utilizados são: a simples narrativa,
C41CF041	a narrativa com o auxílio do livro,
C41CF042	o uso de gravuras,
C41CF043	de flanelógrafo,
C41CF044	de desenhos
C41CF045	e a narrativa com interferências do narrador e do ouvinte.”.
C41CF046	Levando em consideração que estamos rodeados de imagens
C41CF047	e, muitas vezes, a leitura dessas imagens não é tão explorada,
C41CF048	acaba-se, conseqüentemente, pouco se debatendo sobre as ilustrações.
C41CF049	O texto escrito é mais explorado,
C41CF050	é evidenciada a sua leitura,
C41CF051	a qual o processo de alfabetização delimita como mais importante.
C41CF052	O ato de ler não é somente decodificar os signos linguísticos,
C41CF053	mas considerar os sentidos que o texto traz.
C41CF054	Da mesma forma ocorre na leitura de uma imagem,
C41CF055	pois é necessário o exercício de interpretá-la e perceber qual a mensagem que apresenta,
C41CF056	para, posteriormente, transformá-la em texto verbal,
C41CF057	conforme Werneck (1983, p. 118): “Na consolidação da linguagem a criança cria uma interpretação para as imagens representadas
C41CF058	e estabelece relação entre elas.
C41CF059	Numa atitude ativa, a criança compara, discrimina, enumera, descreve, recria, interpreta segundo o que já sabe”.
C41CF060	discrimina,
C41CF061	enumera,
C41CF062	descreve,
C41CF063	recria,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C41CF064	interpreta segundo o que já sabe”.
C41CF065	Segundo Camargo (1995, p.79) o livro que contém imagem não é um “livrinho” qualquer destinado apenas para crianças que não sabem ler,
C41CF066	pelo contrário, este pode ser o ponto inicial para muitas leituras,
C41CF067	podendo “significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço” (p. 79).
C41CF068	de nós mesmos,
C41CF069	de nosso meio,
C41CF070	de nossa cultura
C41CF071	e do entrelaçamento da nossa com outras culturas,
C41CF072	no tempo e no espaço” (p. 79).
C41CF073	A partir de toda essa reflexão, buscou-se explorar o texto não verbal (o uso da ilustração) na atividade,
C41CF074	trazendo o livro selecionado O Monstro (nem tão monstruoso) e o menino João, de João Pinheiro.
C41CF075	Importante destacar que o livro faz parte da série “Imagens que falam”, e que também, o autor do livro é ilustrador e quadrinista,
C41CF076	assim, ele pode reproduzir uma leitura verbal em imagem, de acordo com sua ideia.
C41CF077	A escolha desse texto deu-se, não só para a exploração das ilustrações e interpretações das imagens contidas no livro, mas também para a valorização de todos os estudantes integrantes da oficina,
C41CF078	visto que a maioria dos alunos em questão ainda não estão alfabetizados.
C41CF079	Portanto, o trabalho com a contação de histórias a partir de imagens possibilita que todas as crianças tenham a oportunidade de interagir e participar da atividade da mesma maneira,
C41CF080	já que não havia a necessidade de serem alfabetizadas para lerem a história.
C41CF081	Dessa forma, para trazer uma maior interação com as crianças
C41CF082	e instigar a expressão oral das mesmas,
C41CF083	as ministrantes da oficina anunciaram que não contariam a história naquela atividade, pois a contação seria feita pela turma de forma coletiva,
C41CF084	pois, assim, todos poderiam ser participantes na narrativa da história, com a mediação das professoras.
C41CF085	Uma vez que a turma, nesta ocasião, contava com 16 alunos, tornou-se fácil a participação de todos.
C41CF086	Foi formado um círculo e cada criança ficou responsável por contar uma página da história, a partir das imagens que visualizavam.
C41CF087	Essa dinâmica trouxe a possibilidade dos alunos não serem apenas os ouvintes, mas sim agentes da narrativa, já que a voz do narrador foi dada a eles,
C41CF088	exercitando a oralidade de cada um.
C41CF089	Houve muita interação e troca de variadas visões,
C41CF090	pois enquanto uma criança interpretava a imagem de uma forma, o colega ajudava colocando sua própria percepção diante da mesma,
C41CF091	tornado, dessa forma, o ato de ler divertido, interativo e livre.
C41CF092	CONCLUSÕES:
C41CF093	Pode-se concluir que a utilização de livros constituídos apenas pelo texto não verbal, na contação de histórias, é essencial para trabalhar com alunos das Anos Iniciais,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C41CF094	principalmente quando trata-se de estudantes ainda não alfabetizados,
C41CF095	devido ao fato de explorar a produção de sentidos individuais
C41CF096	e a capacidade de significar as gravuras,
C41CF097	além de relacionar as várias visões de mundo do leitor e autor, e os saberes e conhecimento de quem está lendo a imagem.
C41CF098	As crianças em fase de alfabetização não conseguem distinguir todos os signos linguísticos relacionados a norma padrão,
C41CF099	mas, ao trabalhar com a gravura de uma pessoa ou de um espaço, conseqüentemente, elas associam às suas vivências e experiências,
C41CF100	trazendo um novo olhar para o que está sendo visualizado.
C41CF101	A atividade proporcionou o desenvolvimento da oralidade dos alunos,
C41CF102	pois possibilitou a invenção de diferentes histórias a partir das imagens apresentadas no livro abordado.
C41CF103	Além disso, a atividade também trouxe reflexões para as mediadoras, que também tiveram o exercício de ler a imagem e trazer uma compreensão da mesma.
C41CF104	Percebe-se, portanto, como o ato de contar histórias propicia diversos aprendizados,
C41CF105	além de promover o gosto pela leitura
C41CF106	e, conseqüentemente, a preservação da literatura.
C41CF107	Dessa forma, a atividade realizada volta-se para o despertar do imaginário dos participantes, que perpassa o texto verbal.
C41CF108	REFERÊNCIAS
C41CF109	CAMARGO, L. Ilustração do livro infantil. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
C41CF110	COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.
C41CF111	PINHEIRO, João. O Monstro (nem tão monstruoso) e o menino João. São Paulo: Sowilo, 2015.
C41CF112	WERNECK, Regina Yolanda. Literatura Infanto-juvenil: um gênero polêmico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1983. P. 118-125.

Apêndice 10 – Unidades de significado – Ciranda 42

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C42CA	ARTEFATOS CULTURAIS PARA AS INFÂNCIAS: DISCUTINDO REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO
C42CA001	Resumo:
C42CA002	Este trabalho propôs-se a problematizar as representações de gênero expressas em um dos vídeos da personagem Galinha Pintadinha,
C42CA003	franquia de Dvd's que transformou-se em um fenômeno no início dos anos 2010 e ainda reverbera em tempos atuais.
C42CA004	O objetivo dessa pesquisa foi problematizar o vídeo da personagem infantil como currículo cultural,
C42CA005	que cria e dissemina representações sobre gênero que interpelam as crianças diariamente.
C42CA006	Essa investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa,
C42CA007	que se insere no campo dos estudos pós-críticos, mais especificamente no âmbito dos estudos culturais.
C42CA008	Para produção dos dados analisados nesta pesquisa,
C42CA009	a partir de aproximações com a análise do discurso,
C42CA010	utilizou-se a descrição detalhada do primeiro vídeo da Galinha Pintadinha.
C42CA011	Palavras-chave: Infâncias.
C42CA012	Palavras-chave: Gênero.
C42CA013	Palavras-chave: Artefatos Culturais.
C42CA014	Introdução:
C42CA015	No atual momento histórico não é possível falar em infância no singular,
C42CA016	é mais que necessário utilizar o plural ao falar de uma categoria que é, segundo o historiador francês Philippe Áries (2011), uma construção cultural da Modernidade.
C42CA017	A infância nasce por volta do século XVII
C42CA018	e se complexifica ao longo dos últimos quatro séculos.
C42CA019	A infância vai paulatinamente conquistando estatuto político
C42CA020	e as crianças vão ganhando destaque como cidadãos de direito.
C42CA021	Assim, emergem os pequenos como sujeitos desde os espaços domésticos até os espaços públicos.
C42CA022	Nessa direção, pode-se perceber ainda, muito especialmente nas últimas décadas, a infância no foco de interesses de investigações,
C42CA023	de políticas públicas,
C42CA024	bem como do mercado econômico, que percebe nesse público um nicho potencial de consumidores.
C42CA025	As crianças são constantemente interpeladas por produções das mídias e pelas novas tecnologias,
C42CA026	principalmente as novas tecnologias de comunicação,
C42CA027	trazendo a essas infâncias novas configurações
C42CA028	e um novo status: consumidor em potencial.
C42CA029	Torna-se imprescindível nessa sociedade a que o filósofo polonês Zygmunt Bauman (2008) chama de “sociedade de consumidores”, possuir determinados produtos, constituindo as identidades dos sujeitos a partir da instância do ter.
C42CA030	A mídia vem produzindo um currículo cultural que ensina modos de ser
C42CA031	e que busca através de diversas estratégias cooptar nossas subjetividades.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C42CA032	É interessante notar que em artefatos culturais voltados para a infância a música é acionada como tecnologia de captação da atenção das crianças e dos familiares.
C42CA033	Para além da dimensão estética e artística que a música comporta como Maknamara (2012) aponta, a música pode ser entendida como currículo cultural, que veicula, suscita e promove alguns discursos que nos dizem como ser e estar no mundo.
C42CA034	Entendendo currículo a partir das contribuições de Silva (1999) como lugar de disputa,
C42CA035	no qual, diversos discursos buscam através de diferentes estratégias nos capturar e produzir um determinado tipo de sujeito.
C42CA036	Nesse sentido, desenhos animados, curta metragem, coletâneas audiovisuais, seriados, etc. vêm produzindo representações de sujeito
C42CA037	que ensinam as crianças o que é “normal”, portanto aceitável
C42CA038	e o que é diferente, e deve ser visto como mau ou passível de correção.
C42CA039	Entretanto não há como dimensionar as formas como os pequenos vêm se apropriando dessas representações
C42CA040	e como elas irão reverberar em sua subjetividade.
C42CA041	Este ensaio debruça-se sobre um dos grandes fenômenos audiovisuais entre as crianças pequenas: a “Galinha Pintadinha e sua Turma”.
C42CA042	Esta produção que ganhou notoriedade por volta dos anos de 2010 e ainda repercute em tempos atuais
C42CA043	constitui um exemplo de como a cultura do consumo se propaga a partir de determinados produtos midiáticos.
C42CA044	Uma série de artefatos, incluindo roupas, materiais escolares e brinquedos estamparam os personagens da Turma.
C42CA045	Por transitar no ambiente escolar da Educação Infantil, a Galinha Pintadinha despertou certa curiosidade quanto ao conteúdo de seus vídeos.
C42CA046	Assim, propõe-se problematizar as representações de gênero expressas em um dos vídeos da personagem Galinha Pintadinha.
C42CA047	Problematizando Gênero
C42CA048	Como bem reconhecemos existem características de matriz biológica que tornam homens e mulheres diferentes fisicamente,
C42CA049	nossa fisiologia demarca diferenças entre os dois sexos.
C42CA050	Porém, o discurso biológico constituído na esteira das ideias iluministas,
C42CA051	alicerçou uma série de diferenciações para além dos aspectos físicos que determinam o que eram, como eram e o que faziam homens e mulheres (SABAT, 2003).
C42CA052	A natureza materna das mulheres
C42CA053	e a inadequação dos homens para o trato com questões afetivas,
C42CA054	são verdades criadas e reforçadas por diversos discursos advindos de diferentes áreas do conhecimento,
C42CA055	em especial as ligadas à saúde, como a medicina, a psicologia e a biologia.
C42CA056	Essas disciplinas vão apontar através de explicações genéticas e da psique que determinados comportamentos masculinos e femininos são naturais de cada gênero.
C42CA057	Para essa investigação compreende-se a partir de Joan Scott (1997) que gênero não é fator determinante da sexualidade
C42CA058	nem tão pouco unicamente determinado pelo sexo,
C42CA059	mas sim “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1990, p.07).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C42CA060	Partindo do entendimento de gênero como as diferenças nas relações entre homens e mulheres, produzidas cultural e socialmente,
C42CA061	pode-se dizer que somos mulheres e somos homens, nos construímos como tal,
C42CA062	desde o lugar em que nos estabelecemos,
C42CA063	o tempo histórico no qual vivemos,
C42CA064	e ainda na perspectiva da sociedade e da cultura na qual estamos inseridos.
C42CA065	Começamos a aprender sobre quem somos desde o momento em que nascemos
C42CA066	e essa aprendizagem, principalmente ligada às noções de gênero, não se limita à responsabilidade de uma única instituição social.
C42CA067	A sociedade busca através de múltiplos discursos, construir-nos como “sujeitos pertencentes a uma identidade de gênero” (RAEL, 2007, p. 160).
C42CA068	Entretanto, somos sujeitos múltiplos, mutáveis e inacabados,
C42CA069	nossas identidades não são tão fixas e rígidas como supúnhamos.
C42CA070	Ao contrário, cotidianamente empreendemos negociações entre diferentes discursos, advindos diferentes referenciais, que buscam nos cooptar,
C42CA071	que disputam nossas subjetividades,
C42CA072	tentando nos conformar a estereótipos de maneira muito particular.
C42CA073	O que importa ressaltar é que mesmo em um tempo dinâmico, de intensas mudanças, de práticas sociais revistas, de novos referenciais instaurados,
C42CA074	os regimes de verdade sobre ser mulher e sobre ser homem de séculos anteriores ainda fazem eco
C42CA075	e disputam as subjetividades dos sujeitos.
C42CA076	Ao que tudo indica há muitas esferas das relações humanas nas quais as mulheres não conseguiram ultrapassar os limites em que foram inscritas em termos de identidade de gênero.
C42CA077	Não se pretende vitimizar ou culpabilizar as mulheres ou os homens,
C42CA078	não se trata de estabelecer polarizações,
C42CA079	mas sim, identificar os discursos em seu esforço para demarcar os territórios,
C42CA080	os comportamentos e as práticas que continuam afirmando diferenças que reforçam preconceitos e discriminações em relação aos gêneros.
C42CA081	É na direção destas problemáticas presentes em nossas relações contemporâneas que se questionam os diferentes discursos que desde a mais tenra idade disputam as subjetividades de meninas e de meninos,
C42CA082	convergindo para a constância de certos pressupostos sexistas.
C42CA083	Encontra-se nas Infâncias um território interessante para investigações dessa natureza
C42CA084	e atenta-se, para a relação das crianças pequenas com a música,
C42CA085	com o vídeo e com o conteúdo desses artefatos
C42CA086	ao reiterar ideias sobre a condição de ser mulher e de ser homem.
C42CA087	Produzindo Dados de Pesquisa
C42CA088	A escolha do material de análise deste trabalho respeitou a um critério bastante simples,
C42CA089	o artefato escolhido foi o primeiro vídeo da personagem Galinha Pintadinha criado e divulgado em mídias eletrônicas (YOUTUBE).
C42CA090	A canção que compõe o vídeo também é singular, pois apresenta a personagem às crianças e suas famílias,
C42CA091	colocando a produção no hall de artefatos culturais para a infância.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C42CA092	Entende-se as produções audiovisuais, tais como a franquia “A Galinha Pintadinha”, como currículo cultural,
C42CA093	admitindo a sua dimensão de poder, que induz, produz e suscita determinados modos de ser sujeito na sociedade contemporânea.
C42CA094	A fim de analisar o material audiovisual, buscou-se separar as linguagens em oral e imagética,
C42CA095	apontando os pontos de interseção entre as duas,
C42CA096	no esforço de criar e/ou fixar determinadas representações de gênero.
C42CA097	Para tanto, inicia-se a análise descrevendo o vídeo na tentativa de perceber o que era dito sobre gênero nas imagens que compunham-no,
C42CA098	logo passa-se a buscar intersecções entre imagem e letra da canção.
C42CA099	A Galinha Pintadinha em Discussão
C42CA100	A partir das análises construídas destacam-se três grandes categorias de dados,
C42CA101	a primeira refere-se às cores.
C42CA102	Em diversos momentos as cores aparecem como marcadores da divisão entre os gêneros.
C42CA103	A segunda categoria refere-se à divisão entre vida pública e vida privada
C42CA104	e, por fim, a terceira categoria comporta a polarização entre homens e mulheres como fator divisor dos gêneros.
C42CA105	A primeira categoria de análise destaca o jogo de cores utilizadas para diferenciar os personagens,
C42CA106	enquanto que a Galinha Pintadinha utiliza cores claras,
C42CA107	que conferem uma delicadeza e afetividade a sua figura
C42CA108	o Galo Carijó carrega cores mais escuras,
C42CA109	que lhe conferem um ar mais sério, mais fechado, lhe emprestando uma sobriedade.
C42CA110	É interessante notar que ao longo da história as cores só são identificadas como fator identitário do gênero a partir da modernidade.
C42CA111	Por volta do início do século XIX há uma grande mudança na definição das cores entre os sexos.
C42CA112	No vídeo objeto dessa análise as cores tornam-se um aliado na criação e no reforço de uma polarização entre homens e mulheres construída no discurso da canção.
C42CA113	Quando o verso “A Galinha Pintadinha e o Galo Carijó” é cantado cada um dos personagens aparece isoladamente na cena, buscando destacar visualmente as diferenças entre um e outro,
C42CA114	no verso seguinte “A Galinha usa saia e o Galo paletó” novamente a cor é acionada como dispositivo de diferenciação,
C42CA115	já que a saia da galinha é de uma cor vibrante, porém delicada,
C42CA116	enquanto que o paletó do Galo é de um tom claro de marrom, porém conferindo a ele certa seriedade.
C42CA117	A segunda grande categoria que as análises apontam, marca uma clara divisão dos papéis masculinos e femininos,
C42CA118	enquanto as mulheres cuidam da vida privada, do lar, dos filhos, das problemáticas cotidianas de uma vida conjugal,
C42CA119	cabe aos homens cuidar da vida pública, especificamente do trabalho fora de casa e da providência de recursos financeiros para o sustento da família.
C42CA120	Os homens são localizados como figuras de autoridade dentro e fora do lar,
C42CA121	enquanto que as mulheres são apontadas como “gestoras”[23] da vida privada da família.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C42CA122	Nesse sentido, podemos observar nas cenas em que a Galinha Pintadinha fica doente a clara divisão das tarefas,
C42CA123	enquanto que o Galo Carijó recusa-se a se envolver em uma problemática da vida privada,
C42CA124	em última instância quem assume a responsabilidade de lidar com essas temáticas são os filhos (pintinhos).
C42CA125	Na canção essa noção é reforçada, quando o verso “A Galinha ficou doente e o Galo nem ligou” é cantado uma estranha “naturalidade”
C42CA126	torna aceitável que o Galo Carijó não se envolva com a doença da Galinha Pintadinha.
C42CA127	No seguimento o verso “e os pintinhos foram correndo pra chamar o seu doutor” fortalece a ideia de que o envolvimento do Galo é desnecessário já que outros membros da família podem assumir essa responsabilidade.
C42CA128	A terceira e última categoria aponta uma constante polarização entre os gêneros,
C42CA129	propondo que homens e mulheres são radicalmente diferentes
C42CA130	e que essa é uma condição natural da mesma forma que a diferença entre espécies.
C42CA131	Quando o verso “o doutor era um peru e a enfermeira era um urubu” é cantado,
C42CA132	a cena que acompanha a canção mostra um peru vestido como um médico
C42CA133	e um urubu vestido de enfermeira.
C42CA134	Em última análise podemos entender que a representação utilizada sugere uma rivalidade entre as profissões,
C42CA135	a medicina que por longos anos foi considerada uma profissão exclusivamente masculina, não se admitindo mulheres
C42CA136	e a enfermagem que carrega o estigma de ser uma profissão de mulher, constrangendo homens que optam por essa carreira.
C42CA137	É perceptível que a polarização entre os gêneros é um dos principais dispositivos utilizados para demarcar as fronteiras entre masculino e feminino.
C42CA138	Considerações Finais:
C42CA139	Através dos tempos, diferentes instituições sociais buscaram demarcar as fronteiras entre os sexos,
C42CA140	encerrando os gêneros masculino e feminino em representações fixas e endurecidas que não permitiam a pluralidade na constituição das identidades de gênero de homens e mulheres.
C42CA141	Desde o advento do feminismo tem-se buscado questionar esses padrões engessados
C42CA142	e problematizar a constituição do gênero, a partir de diferentes referenciais.
C42CA143	Acredita-se que para além de apropriarem-se da cultura,
C42CA144	as crianças criam suas próprias representações sobre o mundo e as regras da sociedade.
C42CA145	Portanto, é fundamental suscitar a dúvida, a pergunta, a curiosidade
C42CA146	e buscar juntamente com as crianças outras possibilidades de construção das identidades de gênero.
C42CA147	Problematizando os artefatos culturais com os quais as crianças têm contato
C42CA148	podemos iniciar uma caminhada na direção de construir junto aos pequenos outras possibilidades para pensar sobre gênero, sexualidade, etnia, religião entre outras temáticas tão pertinentes à formação da subjetividade infantil.
C42CA151	BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C42CA152	LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Porto, PT: Porto Editora, 2000.
C42CA153	MATOS, Laura. Galinha Pintadinha vende 250 mil DVDs e vira hit no YouTube. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/836189-galinha-pintadinha-vende-250-mil-dvds-e-vira-hit-no-youtube.shtml . Último acesso em: 17/06/2013 às 14h e 56 mim.
C42CA154	MAKNAMARA, Marlécio. Currículo e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?. Revista FAEEBA. Salvador, v. 21, 2012.
C42CA155	RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos Desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane & GOELLNER; Silvana Vilodre (orgs). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007
C42CA156	SABAT. Ruth. Filmes infantis e a produção normativa da heterossexualidade. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2003.
C42CA157	SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, 1995. p. 89. Disponível em: < http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721 >. Acesso em: 7 mar. 2018.

Apêndice 11 – Unidades de significado – Ciranda 47

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C47AS	RESPEITO: A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE NAS INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
C47AS001	Resumo:
C47AS002	Este trabalho parte do interesse de entender como, desde muito pequenas, as crianças percebem as desigualdades ao seu redor.
C47AS003	Tratando-se de um relato de experiência na Educação Infantil,
C47AS004	onde presenciei alguns momentos que me instigaram a compreender como essas crianças tão pequenas enxergam essas diferenças
C47AS005	e como nós professores precisamos intervir, oportunizando que elas tomem decisões que sejam significativas para suas vidas.
C47AS006	Dessa forma, busco refletir sobre uma educação que respeita as diferenças e que oportuniza momentos de trocas, de reflexões e de consciência de mundo.
C47AS007	Apresento os relatos que me motivaram a pesquisar sobre esse tema,
C47AS008	e da intervenção que foi feita afim de ampliar o conhecimento sobre respeito com as crianças,
C47AS009	através de uma atividade lúdica
C47AS010	e outra de interações,
C47AS011	pude perceber o envolvimento que foi se constituindo ao longo do trabalho.
C47AS012	Palavras-chave: Educação infantil.
C47AS013	Palavras-chave: Interações.
C47AS014	Palavras-chave: Respeito.
C47AS015	INTRODUÇÃO:
C47AS016	A escola é constituída de uma pluralidade de contextos familiares,
C47AS017	esse espaço é o ambiente onde as crianças vivenciam as diferenças, ensinam e aprendem com o outro.
C47AS018	Esse trabalho tem como objetivo compreender o que as crianças entendem por respeito
C47AS019	e como vivenciam as diferenças que lhe rodeiam,
C47AS020	a motivação da escrita sobre esse tema, após presenciar momentos que me instigaram a compreender como essas crianças tão pequenas percebem as diferenças ao seu redor
C47AS021	e como nós professores precisamos intervir oportunizando que elas tomem decisões que sejam significativas para suas vidas.
C47AS022	A personalidade do indivíduo se forma ainda na infância por meio do convívio social,
C47AS023	seja ele familiar, escolar ou cultural,
C47AS024	essa multiplicidade de interações não contribui apenas para o desenvolvimento da criança, mas também contribui com o meio ao qual está inserida.
C47AS025	É preciso considerar que somos todos iguais enquanto seres humanos, mas que nossos valores individuais se diferem por vivermos em uma sociedade plural,
C47AS026	por isso, para o trabalho na Educação Infantil, é preciso ter sensibilidade de identificar nas crianças as suas particularidades e ensinamentos que trazem de casa.
C47AS027	É nesse sentido, que o respeito às diferenças de cultura, raças e sociais passam a fazer parte da Educação Infantil.
C47AS028	Nesse sentido, o profissional da Educação Infantil deve compreender que a diversidade existe
C47AS029	e como tal deve ser respeitada.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C47AS030	As crianças devem fazer amigos e respeitar aos demais, independentemente de sua cor de pele, traços, cabelo, nacionalidade, cultura e tradições.
C47AS031	Elas devem entender que essas diversidades nos trazem riquezas de informações e de experiências. Que podemos aprender muito com as diferenças.
C47AS032	Essa é uma tarefa importante, principalmente nos dias de hoje, em que as famílias mudam de um lugar para o outro com muita frequência.
C47AS033	CONTEXTUALIZAÇÃO E PESQUISA
C47AS034	Essa pesquisa foi feita em uma escola de Educação Infantil, na qual atuei por dois anos como estagiária,
C47AS035	a escola é de turno integral e está situada no centro da cidade de Rio Grande.
C47AS036	É uma escola que tem como foco o Sócio-interacionismo, teoria desenvolvida por Vygotsky que entende que, é na vivência em sociedade que acontece a transformação do ser biológico para o ser humano.
C47AS037	A escola também se inspira na teoria de Reggio Emilia, onde o aluno é protagonista do seu aprendizado e busca uma educação voltada para a descoberta, exploração e criação.
C47AS038	Meu interesse para realizar essa pesquisa se deu a partir das experiências que vivencio com os pequenos na escola, abaixo faço um breve relato sobre alguns assuntos que me motivaram a fazer essa pesquisa.
C47AS039	Padrão de beleza: Uma menina me perguntou se eu achava sua colega mais bonita que ela, porque ela tinha um cabelo mais bonito e olhos bonitos.
C47AS040	Consumo precoce: Uma menina me disse que ela e outra colega tem um grupo, chama-se top 2, para entrar nele precisa ser magra, ter um namorado e estar sempre na moda.
C47AS041	Ser gordo é feio: Uma mãe, na entrevista do início do ano, pediu que trabalhássemos com a filha assuntos sobre obesidade, ela é uma menina magra mas tem medo de ficar gorda e não quer comer, pois diz que ser gordo é feio.
C47AS042	Pesquisa com as crianças: O que é respeito?
C47AS043	(Descrição da tabela) Respostas
C47AS044	Aluno 1- 4 anos: A minha mãe já me disse isso. As pessoas menores ou igual a mim eu não posso respeitar.
C47AS045	Aluno 2- 5 anos: Respeito é respeitar os outros. Não batendo.
C47AS046	Aluno 3- 4 anos: Respeito é que não pode teimar com as Profs.
C47AS047	Aluno 4- 5 anos: Respeito é não gritar com os outros e não dar pau
C47AS048	Aluno 5- 4 anos: É que não pode fazer "mal criação".
C47AS049	Aluno 6- 4 anos: É quando as pessoas obedecem.
C47AS050	Aluno 7- 5 anos: É fazer as coisas que minha mãe fala.
C47AS051	Aluno 8- 4 anos: É emprestar os brinquedos pros amigos
C47AS052	Aluno 9- 5 anos: Respeito é não bater nos colegas.
C47AS053	Aluno 10- 4 anos: Respeito é quando a gente não pode correr.
C47AS054	INTERVENÇÃO
C47AS055	A intervenção foi feita depois de contar a história do "Peixinho de Chocolate", de Carmen Mendonça.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C47AS056	Como eu não tinha o livro, contei a história através de uma televisão que eu mesma construí, eles adoraram.
C47AS057	A história é sobre um peixinho que nasceu diferente dos outros peixes do mar e que a mãe do peixe ficou arrasada quando viu que ele não era da mesma espécie, então, ela pergunta aos amigos peixes o que ela pode fazer e eles respondem: Deixe-o viver solto e feliz, pois é um peixinho diferente, mas é extremamente lindo. Além disso, todos que se aproximarem dele e tocarem-no, sentirão, num primeiro momento, o gostinho de chocolate que emana de seu corpinho. Depois que travarem laços de amizade, perceberão que a sua alma, também é doce como o chocolate! Assim, o Peixinho de Chocolate passou a conviver harmoniosamente com todos os peixes do mar. (MENDONÇA, CARMEM, 2000, s/p).
C47AS058	Figura 1 (Escutando a história) (fotos)
C47AS059	Figura 2 (Cartas do amigo secreto)
C47AS060	No outro dia, pedi que fizessem um desenho com todo o amor que eles tinham no coração,
C47AS061	que o desenho tinha que ficar lindo porque seria o presente de alguém.
C47AS062	Coloquei eles em envelopes coloridos e fiz um amigo secreto,
C47AS063	primeiro expliquei do significado dos desenhos, que cada um é diferente do outro,
C47AS064	por isso a gente precisa respeitar mesmo quando não gosta de alguma coisa do nosso colega.
C47AS065	Então, quando recebessem o desenho deveriam entender que o desenho tinha um pedacinho do colega, um sentimento bom, por isso, mesmo que não gostassem, não podiam magoar o colega.
C47AS066	Na revelação do amigo secreto, eles precisavam fazer um elogio para o outro.
C47AS067	Foi um momento muito significativo ver que algumas crianças que eu, na minha ignorância, acreditava que iam magoar os colegas, foram solidários e gentis, dizendo o quanto tinham gostado do presente.
C47AS068	RESULTADOS E CONCLUSÕES
C47AS069	A escola pública é, sem dúvida, uma conquista social para que se possa oportunizar educação a toda a sociedade sem distinção,
C47AS070	porém o que se percebe é que essa conquista ainda transcorre problemas que contribuem para uma ordem social desigual,
C47AS071	tendo em vista que falta investimentos na formação de professores, na manutenção da escola e na formação dos profissionais da educação.
C47AS072	Segundo Nogueira (2002, apud Bourdieu) a escola, por não ser uma instituição imparcial, acaba por reproduzir a desigualdade social,
C47AS073	visto que, de certa forma, seleciona os mais talentosos a partir de critérios e objetivos.
C47AS074	Cobrando dos alunos gostos, crenças e posturas de valores dos grupos dominantes.
C47AS075	Sendo assim, seu papel é ativo na definição do currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação e no processo de reprodução das desigualdades sociais.
C47AS076	Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades ao desconstruir as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (NOGUEIRA, 2002 p. 18).
C47AS077	Como podemos ver no relato do aluno 1, esse olhar eurocêntrico de que o branco, o cabelo claro e olhos claros ainda predomina como o padrão de beleza, pois esse relato foi de uma interação rotineira da escola.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C47AS078	Eu me questioneei quem denominou que esse é o padrão de beleza.
C47AS079	Como essa criança já tem essa percepção que o cabelo, a cor de pele, e a cor dos olhos são determinantes tornando uma pessoa mais bonita que a outra?
C47AS080	E a resposta para essas perguntas eu encontro nas nossas atitudes diárias. Nós enquanto sociedade. Quantas vezes essa menina foi elogiada na escola, na rua, no ballet, ou até pela própria família da menina que se sente menos bonita.
C47AS081	Segundo a sociologia da educação de Bourdieu, os sujeitos não são seres isolados, conscientes e reflexivos,
C47AS082	nem tão pouco sujeitos submetidos as condições objetivas a que agem.
C47AS083	“Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada” (NOGUEIRA, 2002 p. 20). Ou seja, essa criança não nasceu com esse entendimento, ela percebeu essa diferença.
C47AS084	Ao analisar a questão sobre o consumo precoce, é possível perceber os valores contidos nessa fala.
C47AS085	Claro que é preciso considerar que estamos aqui analisando comportamentos e interações de crianças pequenas e que elas imaginam, copiam muitas coisas dos desenhos, se espelham em alguém,
C47AS086	mas o que mais me preocupa nessa fala é a presença do consumo, do que é fútil e do quanto é precoce e como isso é visível nas atitudes cotidianas dessa menina.
C47AS087	No fato sobre ser “gordo é feio”, a criança tem uma preocupação com o corpo, com o ser gordo, o que também aborda o padrão de beleza imposto na sociedade trazendo muitos prejuízos psicológicos a nossas crianças.
C47AS088	Por sermos uma sociedade marcada pelo consumo, isso aparece na fala dessas crianças,
C47AS089	esse estereótipo de ser magra ter as melhores roupas, essa preocupação com o que é fútil distancia o olhar para o que é humano.
C47AS090	Precisamos cotidianamente ensinar valores como a amizade, solidariedade, pensando na identidade humana.
C47AS091	O amigo secreto foi um momento de olhar para o outro, de perceber que ele também tem sentimentos, que é diferente e que é preciso respeitá-lo.
C47AS092	É necessário pensar uma educação que auxilie nossas crianças a enfrentar as inseguranças que trazem do mundo, desse lugar ambiente violento,
C47AS093	pois ainda que solidários, os humanos tornam-se inimigos pelo desencadeamento de ódios de raça, religião e ideologias que conduz a guerras, massacres, torturas, ódios e desprezo.
C47AS094	É necessário ensinar a compreensão,
C47AS095	pois o etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos. (MORIN, 2000, p.85)
C47AS096	Sobre as entrevistas, é possível perceber o quanto as crianças enxergam o respeito ligado a hierarquia,
C47AS097	isso me faz refletir o quanto precisamos rever o que falamos,
C47AS098	o quanto é importante o sentar e perguntar,
C47AS099	falamos tanto em respeito e não paramos para pensar o quanto somos desrespeitosos quando não levamos em consideração o saber da criança.
C47AS100	Segundo Morin (2000), não possuímos as chaves que abrirão as portas de um futuro e que não conhecemos o caminho traçado,
C47AS101	mas podemos explicitar nossas finalidades que são: A busca pela humanização da humanização pelo acesso da cidadania.
C47AS102	CONCLUSÃO
C47AS103	Concluo que um dos papeis da escola é o de oportunizar que a criança amplie a sua visão do mundo.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C47AS104	Conforme os relatos de experiências, é possível perceber que essas crianças estão recém construindo seus conceitos sobre seus valores,
C47AS105	principalmente através da família e das interações vivenciadas na escola.
C47AS106	Pensar nessa relação entre a família e a escola é oferecer para a criança um ambiente que não distancie o que se aprende na escola do que se aprende fora dela.
C47AS107	Através da pesquisa sobre o que é respeito, é possível perceber que as crianças têm um conhecimento sobre o assunto ainda que muito limitado.
C47AS108	É papel da escola e do professor ampliar esse entendimento e, assim, proporcionar para a criança momentos significativos para que ela possa ter seu desenvolvimento garantido.
C47AS109	REFERÊNCIAS
C47AS110	MENDONÇA, Carmen. O Peixinho de Chocolate . Uberlândia, 2000. 1 ed. Não consta editora. Disponível em: < http://diversidade-cultural-mundo.blogspot.com/2012/06/historia-infantil_29.html >. Acesso em: 15 Out. 2017.
C47AS111	MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro . 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
C47AS112	NOGUEIRA, Claudio Marques Martrins.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade , ano XXIII, n. 78, Abril/2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf >. Acesso em 25 mar. 2018.
C47AS113	PORTAL EDUCAÇÃO. Sócio-interacionismo de Vigotsky. In: Portal Educação [S.l.]. Disponível em: < https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/sociointeracionismo-de-vigotsky/34160 >. Acesso em: 12 nov. 2018.
C47AS110	MENDONÇA, Carmen. O Peixinho de Chocolate. Uberlândia, 2000. 1 ed. Não consta editora. Disponível em: < http://diversidade-cultural-mundo.blogspot.com/2012/06/historia-infantil_29.html >. Acesso em: 15 Out. 2017.
C47AS111	MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
C47AS112	NOGUEIRA, Claudio Marques Martrins.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade , ano XXIII, n. 78, Abril/2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf >. Acesso em 25 mar. 2018.
C47AS113	PORTAL EDUCAÇÃO. Sócio-interacionismo de Vigotsky. In: Portal Educação [S.l.]. Disponível em: < https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/sociointeracionismo-de-vigotsky/34160 >. Acesso em: 12 nov. 2018.

Apêndice 12 – Unidades de significado – Ciranda 52

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C52AL	CURTAS-METRAGENS NA ESCOLA AUGUSTO DUPRAT: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E PERTENCIMENTO
C52AL001	Resumo:
C52AL002	A partir da intervenção pedagógica do subgrupo interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi proposto aos estudantes do Ensino Médio da escola Augusto Duprat o projeto “Luz, Câmera e Reação – Augusto na Tela”.
C52AL003	Tal projeto tinha como proposta o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na construção de um curta-metragem, que adaptou um filme preexistente ao contexto social da escola e seus alunos.
C52AL004	O aprendizado dos conteúdos sugeridos a partir de diálogos reflexivos foi desenvolvido no viés da aprendizagem colaborativa e significativa,
C52AL005	somado a uma reflexão acerca da importância da educação em contextos cercados por uma fragilidade social que permeia o bairro em torno da escola em questão.
C52AL006	O presente relato busca mostrar como se deu essa experiência
C52AL007	que culminou em um movimento de pertencimento,
C52AL008	tornando a escola, de dentro para fora, agente que reflete e transforma a sua comunidade escolar.
C52AL009	Palavras-chave: Curtas-Metragens.
C52AL010	Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa.
C52AL011	Palavras-chave: Pertencimento.
C52AL012	Introdução:
C52AL013	O presente trabalho pretende relatar a experiência de realização do projeto “Luz, Câmera e Reação: Augusto na Tela”
C52AL014	refletindo sobre questões relativas ao pertencimento estudantil
C52AL015	e à aprendizagem colaborativa,
C52AL016	desenvolvido por um grupo de acadêmicos juntamente com um professor da rede municipal de ensino pelo subprojeto PIBID Interdisciplinar.
C52AL017	Além de oportunizar acadêmicos licenciandos há uma proximidade do cotidiano escolar,
C52AL018	o programa proporcionou uma articulação interdisciplinar com as múltiplas licenciaturas,
C52AL019	possibilitando associar finalidades pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a capacidade do diálogo e o desenvolvimento da competência comunicativa como potencializador de uma ação educativa.
C52AL019	possibilitando associar finalidades pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a capacidade do diálogo e o desenvolvimento da competência comunicativa como potencializador de uma ação educativa.
C52AL020	O projeto pretendeu trabalhar com a linguagem audiovisual,
C52AL021	na perspectiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)
C52AL022	na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Augusto Duprat,
C52AL023	contando com a participação de 50 alunos,
C52AL024	a fim de proporcionar aos educandos uma maior autonomia
C52AL025	e senso crítico,
C52AL026	em meio a uma atividade coletiva e interdisciplinar.
C52AL027	Dessa forma, é cabível destacar o diálogo com outros saberes como virtudes de uma formação para o discente,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C52AL028	permitindo fazer interfaces e compartilhar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador,
C52AL029	buscando analisar
C52AL030	e compreender as concepções atuais que concebem o processo de ensino e aprendizagem,
C52AL031	conforme explica Gonçalves: (...) uma ação educativa de cunho interdisciplinar se constitui no esforço conjunto de professores de uma série do currículo escolar no sentido de estabelecer diálogo na busca de um eixo de articulação entre suas disciplinas, de modo a possibilitar aos alunos experiências em que eles possam integrar os diferentes enfoques disciplinares, enriquecendo sua compreensão da realidade concreta. (GONÇALVES, 1999, s/p.).
C52AL032	O projeto foi pautado pela construção de um aprendizado significativo e coletivo que, no entanto, valorizasse o conhecimento prévio dos alunos a respeito da utilização das mídias digitais e diferentes formas de escrita.
C52AL033	O projeto valeu-se da construção de um espaço de aprendizagens colaborativas através das TIC's,
C52AL034	resultando num curta-metragem,
C52AL035	ao aproximar as vivências dos estudantes com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços da escola ao contemplar o bairro como sua base para as filmagens do curta.
C52AL036	Metodologia e desenvolvimento:
C52AL037	No início do ano de 2017, as primeiras reuniões do PIBID interdisciplinar aconteceram tendo como motivação principal a criação e elaboração de projetos, que dessem conta de levar efetivamente a interdisciplinaridade às escolas públicas da cidade de Rio Grande.
C52AL038	Dos planos levantados pelo subgrupo da escola Augusto Duprat, emergiu primeiramente a ideia de iniciar um projeto relacionado ao uso de mídias e tecnologias digitais,
C52AL039	para que os alunos, geração que em grande parte faz uso de interações mediadas pela tecnologia,
C52AL040	tivessem mais facilidade
C52AL041	e motivação ao engajar-se na proposta,
C52AL042	que abarcaria o uso de celulares, computadores e câmeras, por exemplo.
C52AL043	O projeto faria uso das ferramentas digitais como meios fundamentais para a obtenção de seus resultados finais,
C52AL044	uma vez que a utilização dessas tecnologias abre um imenso leque de possibilidades em sala de aula.
C52AL045	Outra vontade relatada pelo grupo proponente do projeto em sua fase de formulação foi relativa à noção de participação colaborativa,
C52AL046	que deveria permear todo seu andamento.
C52AL047	Os objetivos do projeto necessitavam ser atingidos em conjunto,
C52AL048	e essa sensação de coletividade, de sentir-se parte de um grupo, traria grandes aprendizados para o grupo envolvido pelo projeto.
C52AL049	Sabe-se que ter como meta uma aprendizagem colaborativa "amplifica a possibilidade do recurso tecnológico,
C52AL050	pois alunos que se reúnem em torno de um computador para abordar diversos assuntos uns aos outros aprendem conjuntamente" (SILVA, 2017, p. 2),
C52AL051	e essa soma de perspectivas que norteariam as ações do PIBID na escola propiciaria aos alunos uma forma de conhecer e lidar com a interdisciplinaridade de modo proveitoso a todos os envolvidos.
C52AL052	A ideia que uniu esses dois objetivos principais foi a de propor a criação de curtas-metragens, e também de sua inteira montagem e produção, pelos estudantes da escola.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C52AL053	Assim, o projeto “Luz, Câmera e Reação – Augusto na tela” se iniciou, apresentando uma breve linha do tempo na qual a cinematografia passa a ser incorporada como produção cultural da humanidade, através de amostras das primeiras produções do cinema moderno.
C52AL054	A partir disso, foram apresentados nos encontros diferentes gêneros, como o cinema-mudo, o drama, a comédia, o romance, e o terror trash.
C52AL055	Diversas oficinas que buscavam reunir áreas do conhecimento se seguiram, como a angulação da câmera, que contemplou a matemática;
C52AL056	a criação de storyboards, ou roteiros desenhados, ministrada pelo pibidiano discente do curso de artes visuais;
C52AL057	e a redação de roteiros, que deu conta da produção textual,
C52AL058	entre outras oficinas e atividades, todas mediadas pelo professor e pibidianos,
C52AL059	mas tendo seus objetivos atingidos a partir do esforço e criatividade dos alunos, em encontros semanais.
C52AL060	A criação da história a ser apresentada pelo curta, por exemplo, foi toda feita pelos estudantes
C52AL061	– essa história precisava conter aspectos que envolvessem o bairro onde a escola estava inserida, aproximando a linguagem audiovisual da vida real.
C52AL062	Nesse contexto, cabe destacar a valorização do importante papel central do aluno, ou seja, os alunos vistos como agentes ativos na aprendizagem,
C52AL063	tendo como pressuposto a cooperação e a participação ativa dos envolvidos em um processo dinâmico de interações interdisciplinares
C52AL064	e em permanente integração entre o indivíduo e seu meio social.
C52AL065	Segundo Alonso e Vasconcelos (2008), esses espaços podem ser entendidos como espaços onde se procura o equilíbrio entre as necessidades sociais e individuais.
C52AL066	Os autores continuam, afirmando que: A aprendizagem colaborativa pressupõe um ambiente de aprendizagem aberto em que o sujeito se envolve a fazer coisas e a refletir sobre o que faz,
C52AL067	sendo-lhe dada oportunidade de pensar por si
C52AL068	e de comparar seu processo de pensamento com os outros, promovendo o pensamento crítico. (ALONSO E VASCONCELOS, 2008, p. 4).
C52AL069	Foi essa reflexão que permitiu que o produto final fosse alcançado, que o curta-metragem estivesse pronto ao final do ano letivo.
C52AL070	Os alunos tinham suas funções separadas no projeto, porém precisavam coordenar-se entre si para que o objetivo fosse atingido com êxito.
C52AL071	O curta, com ótima aceitação entre os que o assistiram, levantando aplausos tanto dos alunos, quanto das pessoas que o assistiram na universidade e na escola, e onde ele foi transmitido.
C52AL072	Seu enredo foi feito baseado no filme francês de 2011 Intocáveis, trazido para uma realidade mais próxima da cidade.
C52AL073	Retratando uma família em conflito, devastada por disputas de traficantes de drogas e suas consequências para os personagens,
C52AL074	a carga dramática do curta por vezes emocionou os alunos e pibidianos, que identificaram certos pontos da história com a de conhecidos ou familiares, que também sofrem com a taxa de criminalidade por tráfico de drogas consideravelmente alta na cidade de Rio Grande.
C52AL075	A produção do curta acabou, portanto, levando a uma união dos alunos para uma conscientização sobre o envolvimento no mundo obscuro das drogas, retratado nos espaços da cidade.
C52AL076	E é essa união que fortalece o sentimento de pertença,
C52AL077	de preocupação em tornar o bairro, ou a cidade, em um lugar melhor, já que se é uma parte ativa e participante dele, em conjunto com os colegas, como afirmam Vaz e André.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C52AL078	O pertencimento, portanto, induz às relações sociais, à participação do sujeito em uma sociedade, comunidade ou grupo cultural, na sua relação com o espaço físico e também a outras questões relativas aos valores e referências adquiridas continuamente no processo de socialização. (VAZ e ANDRÉ, 2015, p. 3).
C52AL079	Assim, a experiência de trabalhar com curtas-metragem em um viés colaborativo e significativo mostrou-se enriquecedora aos envolvidos em geral,
C52AL080	mesmo aos que apenas assistiram ao curta-metragem, ou que souberam do projeto e de sua influência positiva.
C52AL081	O curta em si é apenas um retrato do que foi seu inteiro processo de construção, no qual os alunos foram, aos poucos, encontrando seu lugar em conjunto,
C52AL082	tanto no projeto, quanto na conscientização sobre demandas sociais concernentes ao seu bairro e sua cidade.
C52AL083	Essa convivência engajada promove atitudes de transformação e emancipação nos espaços de aprendizagens colaborativas.
C52AL084	Conclusões
C52AL085	Por fim, pode-se salientar que o projeto desenvolveu sentimentos de reflexão e questionamentos críticos em conjunto,
C52AL086	que levaram à produção e execução do curta.
C52AL087	Foi de caráter fundamental o envolvimento dos pibidianos, juntamente com o professor, ao provocarem e instigarem os alunos a pensar e discutir sobre os temas que seriam tratados como prioridade, abordando as necessidades da comunidade.
C52AL088	Percebemos que a elaboração de projetos que vinculem o cotidiano dos sujeitos à sala de aula desenvolvem uma aproximação
C52AL089	e, ao mesmo tempo, um movimento de apropriação,
C52AL090	que contribuirá para o protagonismo dos estudantes, conquistando autonomia e protagonismo nos espaços educativos,
C52AL091	o que empodera os indivíduos para o mundo social e político.
C52AL092	As ações participativas desenvolvem sentimentos de pertença,
C52AL093	tornando o indivíduo ativo e responsável pela construção do seu conhecimento,
C52AL094	tanto no individual quanto no coletivo,
C52AL095	promovendo empatia e parceria entre os alunos.
C52AL096	Neste sentido, é preciso estar atento para escutar e valorizar os estudantes para, desta forma, ampliar as relações sócio-culturais com seus pares e com a comunidade escolar,
C52AL097	desenvolvendo uma integração multidimensional e global com os sujeitos para a construção de sua cidadania.
C52AL098	REFERÊNCIAS
C52AL099	ALONSO, Katia Morosov; VASCONCELOS, Maria Auxiliadora Marques. As TICs e a aprendizagem colaborativa. 2008. Disponível em: < http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2008/12/19/outros/bac02b455877ce680bd130aeabf82f1b.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2018.
C52AL101	SILVA, Maria Gerlane Guimarães da. A aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias educacionais. I Congresso brasileiro sobre letramentos e dificuldades de aprendizagem – CONBRALE, 2017, Campina Grande. Anais (on-line). Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conbrale/trabalhos/TRABALHO_EV080_MD1_SA4_ID110_10072017201506.pdf >. Acesso em 07 mai. 2018.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C52AL102	VAZ, Ana Carolina Souza.; ANDRÉ, Darcy Ribeiro Bianca. Construindo identidades no espaço escolar: percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania. In: IV Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão – CEDUCE, 2015, Rio de Janeiro. Anais (on-line). Rio de Janeiro: Realize, 2015. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID575_19052015193150.pdf >. Acesso em 08 mai. 2018.
C52AL100	GONCALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.66, pp.125-140. ISSN 0101-7330. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000100007 >. Acesso em: 09 mai. 2018.

Apêndice 13 – Unidades de significado – Ciranda 54

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C54DD	PERTENCIMENTO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DA SENSIBILIDADE A VALORIZAÇÃO DA CULTURA
C54DD001	Resumo:
C54DD002	O presente trabalho pretende relatar o planejamento de uma aula oficina sugerida por Isabel Barca (2004). Essa oficina será aplicada exclusivamente para a Semana dos Museus na cidade do Rio Grande
C54DD003	que ocorrerá nos dias 14 a 18 de maio de 2018.
C54DD004	Nesse sentido, utilizaremos como suporte a cartilha organizada pela professora Alessandra Vanessa Rossi no qual a autora elenca três tipos de patrimônio:
C54DD005	o individual,
C54DD006	o coletivo
C54DD007	e o cultural.
C54DD008	Partindo do micro, disponibilizaremos elementos que contribuam em forma de aprendizagem para que o estudante se sinta pertencente ao meio em que vive,
C54DD009	como a casa onde vive,
C54DD010	heranças familiares,
C54DD011	artefatos pessoais.
C54DD012	Após, disponibilizaremos meios para que esses estudantes se sintam presentes em uma esfera um pouco maior,
C54DD013	como por exemplo, elementos que descrevam a sua escola ou comunidade, o que chamaremos de patrimônio coletivo.
C54DD014	E por fim, este aluno(a) terá condições de, historicamente, compreender a relevância do Patrimônio Cultural na sociedade em que vive.
C54DD015	O intuito desta oficina é atrelar os conceitos de Patrimônio a vida prática desses sujeitos
C54DD016	e proporcionar sentido afim de desenvolver uma consciência histórica.
C54DD017	Palavras-chave: Patrimônio.
C54DD018	Palavras-chave: Pertencimento.
C54DD019	Palavras-chave: Consciência Histórica
C54DD020	INTRODUÇÃO
C54DD021	Este trabalho tem como objetivo relatar o planejamento de uma aula oficina seguindo o modelo de Isabel Barca (2004).
C54DD022	Esse projeto será realizado na Semana dos Museus[35] inserida como atividade que será oferecida pelo Museu do Porto[36]
C54DD023	nos dias 14 a 20 de maio de 2018
C54DD024	na cidade de Rio Grande.
C54DD025	O público alvo são alunos da rede pública da cidade independente do grau de escolaridade.
C54DD026	A temática abordada será sobre patrimônio cultural e pertencimento, por compreender que um é indissociável ao outro,
C54DD027	ou seja, para se compreender sobre a preservação do patrimônio Cultural precisamos desenvolver no discente o sentimento de pertencimento.
C54DD028	O ser humano, mesmo que singular, está inserido em um sistema maior, universal pertencente a um grupo.
C54DD029	Segundo Laís Sá, o ser humano adquiriu esse perfil por que: A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico,
C54DD030	desenraizado e desligado de seu contexto,
C54DD031	que desconhece as relações que o tornam humano

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C54DD032	e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. (SÁ, 2005, p. 14).
C54DD033	A transformação desse padrão, de acordo com a autora, é indiscutivelmente um problema educacional.
C54DD034	Neste sentido, há a necessidade de fazer emergir do inconsciente coletivo dos sujeitos suas próprias experiências de pertencimento.
C54DD035	Reverendo o processo histórico, o conceito ocidental de Patrimônio surgiu no século XVIII no período da Revolução Francesa.
C54DD036	Já em 1903, esses termos foram definidos pelo historiador da arte Alois Riegl na introdução do documento intitulado “Projeto de Legislação dos Monumentos Históricos” onde o Estado, pela primeira vez, ficou responsável pela salvaguarda.
C54DD037	Monumento nas palavras de Françoise Choay (2011) é todo artefato ou conjunto de artefatos concebido ou realizado por uma comunidade, escolhido devido ao seu valor para a História daquele local.
C54DD038	Dessa forma, o autor didaticamente afirma que “o monumento histórico se refere a uma construção intelectual, tem um valor abstrato de saber”. (CHOAY, 2011, p 14)
C54DD039	Já na Revolução Cultural na Renascença, esse período foi marcado pelo surgimento de uma perspectiva nova para os sujeitos. O valor histórico e o prazer estético dos monumentos antigos se encontram investidos pelos mecenas e papas,
C54DD040	de forma que a cultura antiga é expressada em estátuas, pinturas e afrescos e o estilo gótico está representado nas edificações caracterizando o estilo da Idade Média.
C54DD041	Logo depois, na segunda Revolução Cultural ocorre o período de Revolução Industrial na Inglaterra,
C54DD042	o êxodo rural atinge seu máximo movimento em direção as grandes cidades com a formação do proletariado urbano,
C54DD043	segundo Choay “o século XIX torna-se o século da história que se desenvolve sob os nacionalismos europeus”. (CHOAY, 2011, p 21).
C54DD044	Nesse contexto, também surgem o Romantismo e os processos de Restauração.
C54DD045	Para melhor elaboração dessa aula utilizaremos a metodologia de aula oficina desenvolvida pela professora Isabel Barca (2004) que teoricamente está fundamentada nas leituras e concepções de Jörn Rüsen (2015)
C54DD046	e suas etapas de necessárias no processo de aprendizagem: experiências, orientação, interpretação e motivação.
C54DD047	Neste viés Barca afirma que: Ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004, p. 133).
C54DD048	Portanto, nosso interesse é a partir dessa metodologia, fomentar o sentimento de pertencimento nos discentes com a cidade do Rio Grande, partindo de uma perspectiva individual para o coletivo.
C54DD049	Pensando ao reconhecimento da historicidade e relevância histórica de cada local, citamos nesse trabalho a cartilha “Patrimônio Cultural: entenda e preserve” das professoras Alessandra Vanessa Rossi, Analice Gomes de Lima Dias e Ana Cristina da Silva.
C54DD050	Segundo a Cartilha, Patrimônio Cultural é um conjunto de bens materiais, imateriais e práticas culturais que se destacam no ambiente urbano e manifestações populares.
C54DD051	Às vezes, essa herança é reconhecida somente por um pequeno grupo.
C54DD052	O patrimônio cultural possibilita que conheçamos parte da nossa identidade.
C54DD053	Ter esse entendimento possibilita refletir, criticar e compreender melhor o meio em que se vive.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C54DD054	A educação patrimonial nada mais é do que as ações educativas que norteiam o olhar do apreendente a sensibilizar-se, a reconhecer valores, a ter uma participação ativa do conhecimento.
C54DD055	As atividades que proporemos na oficina “Pertencimento e educação patrimonial: da sensibilidade a valorização da cultura”, como já mencionado, estão fundamentadas na cartilha, já que, as autoras pensaram em produzir algo que auxiliasse outros professores a levarem a educação patrimonial para sala de aula.
C54DD056	E nesse sentido, por também entendermos que para se compreender o que é um patrimônio, devemos partir do micro para o macro,
C54DD057	ou seja, definir o que é patrimônio individual, patrimônio coletivo e patrimônio cultural de forma prática, é que nos familiarizamos com esse material.
C54DD058	Para Maria de Lourdes Parreiras Horta (2011) A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva.
C54DD059	Dessa forma, partiremos do individual para despertar no aluno o coletivo posteriormente, para que ele possa
C54DD060	Reconhecer que todos os povos produzem cultura
C54DD061	e que cada um tem uma forma diferente de se expressar
C54DD062	e aceitar a diversidade cultural.
C54DD063	Este conceito nos permite ter uma visão mais ampla do processo histórico, reconhecendo que não existem culturas mais importantes do que outras” (HORTA, 2011, p. 21).
C54DD064	E essas diferentes culturas citadas por Horta, estão presentes também no universo individual de cada sujeito.
C54DD065	Cada indivíduo tem sua história e algo de valor para si, seu próprio patrimônio individual.
C54DD066	Além disso para a autora “a Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA, 2011, p. 15).
C54DD067	Essa oficina pretende apresentar os conceitos de patrimônio individual, patrimônio coletivo e patrimônio cultural por meio de objetos pessoais que serão apresentados pelos docentes e os discentes também trarão um objeto de valor sentimental de suas residências.
C54DD068	Entrelaçaremos os conceitos dos diferentes tipos de patrimônio com as fontes apresentadas, ao passo que, esses conceitos façam sentido na vida prática desses sujeitos,
C54DD069	afim de desenvolver uma consciência histórica,
C54DD070	já que para Rüsen: “[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado.
C54DD071	A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2010, p. 36).
C54DD072	Portanto, projetar-se para o meio em que se vive é adquirir consciência histórica não apenas para se ter o conhecimento do passado, mas transformar a relação de passado e presente como estrutura para vida prática.
C54DD073	Como produto final, solicitaremos por meio de um desenho que os discentes expressem um espaço (casa, monumento, busto, local...) que tem ou teve relevância para si ou membro da sua família.
C54DD074	Essa atividade requer que o apreendente se veja pertencente ao meio em que vive

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C54DD075	e também um exercício de memória dos espaços de História de Rio Grande que envolva a si ou membros da família, para que assim se considerem sujeitos históricos.
C54DD076	CONCLUSÃO
C54DD077	A oficina em questão terá como finalidade, além de discutir os diferentes tipos de patrimônio,
C54DD078	desenvolver no discente o sentimento de pertencimento sobre os lugares que, muitas vezes eles transitam, mas não se apropriam como seus
C54DD079	e então despertar a consciência histórica de forma que, se considerem também sujeitos históricos e parte da História.
C54DD080	REFERÊNCIAS
C54DD081	BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de
C54DD082	Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
C54DD083	CHOAY, Françoise. O patrimônio em Questão – Antologia para um Combate. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011
C54DD084	HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Guia Básico para Educação Patrimonial. IPHAN. 2011
C54DD085	ROSSI, Alessandra Vanessa. Patrimônio Cultural: entenda e preserve. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 2009.
C54DD086	SÁ. Laís Mourão. Pertencimento. In Encontros e Caminho: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

Apêndice 14 – Unidades de significado – Ciranda 55

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C55AG	ENTRE A SALA DE AULA QUE TEMOS E A SALA DE AULA QUE QUEREMOS
C55AG001	Resumo:
C55AG002	O presente trabalho visa contemplar reflexões que proporcionem uma melhor otimização, estruturação e potencialização do trabalho pedagógico na sala de aula,
C55AG003	almejando através do diálogo e das discussões suscitadas tornar o ambiente escolar um espaço democrático, dinâmico, agradável e aberto a pluralidades,
C55AG004	tendo sempre o aluno como protagonista de seu ensino,
C55AG005	trabalhando de forma a criar condições facilitadoras para a aprendizagem.
C55AG006	Palavras-chave: Ensino.
C55AG007	Palavras-chave: Protagonismo.
C55AG008	Palavras-chave: Diálogo
C55AG009	Introdução:
C55AG010	"[...]que tipo de relação devemos estabelecer, de um lado, entre os motivos explícitos [...] aos quais as pessoas associam suas ações, e, de outro, os esquemas interiorizados e amplamente inconscientes, aos quais o observador exterior confere um poder determinante na geração das condutas"? Luc Boltanski
C55AG011	Sobre o excerto acima do sociólogo francês Luc Boltanski, podemos refletir sobre a influência do docente na geração da conduta dos educandos que passam por suas salas de aula.
C55AG012	Não se pode negar que a forma com que o professor olha para o educando está diretamente ligada à sua intencionalidade de ensino,
C55AG013	porém cabe a nós como educadores pensar sobre como o meio pode influenciar esse olhar
C55AG014	e quais as possibilidades de aprendizagem que os espaços físicos disponíveis trazem.
C55AG015	De acordo com Vygotsky (1978), somos influenciados pelo meio e pelas suas condições,
C55AG016	sendo assim se faz pertinente trazer para problematização e debate as formas com que o ambiente escolar molda os alunos
C55AG017	e de que maneira sua organização estrutural pode interferir na aprendizagem de forma positiva ou não.
C55AG018	Com o propósito de analisar a educação através da utilização dos espaços físicos como objetos funcionais de formação de saberes,
C55AG019	este trabalho reflexivo busca chamar a atenção para algumas utilidades que estes espaços trazem e que muitas vezes, seja por um caráter formal de ensino propedêutico ou simplesmente por falta de conhecimento de suas potencialidades, são negligenciados ou passam despercebidos pelos educadores.
C55AG020	Desta forma, através de uma prática totalmente dialógica que leve em conta as especificidades dos sujeitos (FREIRE, 1997),
C55AG021	acredito ser possível uma formação subjetiva mais próxima da emancipação
C55AG022	e por consequência, da humanização dos educandos.
C55AG023	Com base nos argumentos já supracitados, este trabalho propõe-se a buscar respostas através de práticas didático - pedagógicas que estimulem e fomentem a vontade de conhecimentos dos alunos,
C55AG024	tendo como ferramenta os espaços físicos disponíveis na sala de aula,
C55AG025	utilizando – os de forma com que os sujeitos escolares possam se reconhecer neles como protagonistas de suas aprendizagens.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C55AG026	A SALA DE AULA COMO AMBIENTE FORMADOR DE SABERES: UMA REFLEXÃO SOBRE A SALA DE AULA QUE TEMOS E A SALA DE AULA QUE QUEREMOS
C55AG027	Imaginem o quanto uma criança cheia de energia, de vida, querendo correr, pular e brincar não fica tensa sentada em torno de quatro horas sempre no mesmo lugar, atrás do mesmo colega, na mesma classe, sem possibilidade de movimentação entre os espaços disponíveis na sala de aula durante um ano letivo inteiro?
C55AG028	Por mais que o docente se esmere em planejar e criar uma aula eficiente, ele estará deixando passar uma grande oportunidade de maximizar o potencial de aprendizagem dos seus alunos se não explorar o ambiente da sala de aula como espaço formador de saberes.
C55AG029	Josette Jolibert e Jeannette Jacob no primeiro capítulo de seu livro "Vida e atividades em sala de aula"
C55AG030	propõem que o educador "crie um ambiente agradável e estimulante, onde as crianças sintam necessidade de se comunicar e que sirva de meio para as aprendizagens".
C55AG031	Partindo do pressuposto que o mobiliário não é algo estático e pode ser utilizado de forma pedagógica, basta um pouco de criatividade para usar formas mais dinâmicas que despertem o interesse dos alunos pelo ensino.
C55AG032	Dentre as possibilidades de espaços físicos que também podem ser usados como meio de expressão e de comunicação dos alunos, está a utilização das paredes, por exemplo, onde é possível demarcar a identidade da turma e dos alunos através de trabalhos, textos, desenhos, etc,
C55AG033	pois além de valorizar a produção das crianças, elas também podem servir como "espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens" (JOLIBERT; JACOB 2006, p. 25).
C55AG034	O espaço físico pode influenciar diretamente no aprendizado se levarmos em conta que também aprendemos através da observação e principalmente da interação com o meio (VYGOTSKY, 1978),
C55AG035	sendo assim, cartazes, painéis, trabalhos, textos e todo material produzido pelos alunos (atenção aqui para a importância do protagonismo do aluno na produção do material, valorizando assim seus saberes e conhecimentos de mundo) devem ser expostos,
C55AG036	"não com o objetivo de enaltecer os melhores, mas sim para valorizar a criação dos discentes" (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 26).
C55AG037	Outra forma eficiente de utilização da sala de aula como espaço democrático que vise criar um ambiente facilitador, construtivo e significativo de ensino é a reorganização do mobiliário,
C55AG038	que pode variar de acordo com a proposta pedagógica que o educador pretende desenvolver.
C55AG039	O protagonismo das crianças se faz indispensável na hora dessa organização,
C55AG040	ficando o professor como mediador das tarefas,
C55AG041	estimulando assim a auto - suficiência dos discentes.
C55AG042	Ao propor um trabalho em grupo por exemplo, o educador pode permitir que os alunos escolham seus pares e decidam se querem montar duplas ou trios para agir separadamente ou organizar de forma com que os grupos interajam entre si,
C55AG043	dessa forma permitindo que eles atuem na "zona de desenvolvimento proximal"(VYGOTSKY, 1978) descrita por Vygotsky como uma área de atuação entre os saberes que a criança possui potencialidade de desenvolver através da mediação com outro sujeito.
C55AG044	Ao permitir que seus alunos façam esse tipo de escolha, automaticamente o educador está promovendo um espaço de ensino democrático,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C55AG045	pautado no respeito às especificidades de cada sujeito e de suas afinidades,
C55AG046	que além de estimular a interação e a capacidade de sociabilidade entre os pares,
C55AG047	também ajuda a trabalhar valores como o respeito às singularidades dos sujeitos, trabalho em equipe, disciplina, organização interacional, etc.
C55AG048	Para além dos trabalhos em grupo, também é possível organizar a sala de aula diferentemente para várias outras atividades, como por exemplo, uma entrevista com um convidado, discussão sobre um filme ou vídeo relevante às aulas, apresentação de uma peça teatral ou trabalho, aproveitando para analisar possíveis "temas geradores" (FREIRE, 1997) que possam vir a emergir dos diálogos oriundos da problematização e análise crítica das atividades propostas.
C55AG049	É preciso salientar que a forma tradicional de organização da sala de aula não significa falta de qualidade da prática docente.
C55AG050	O que se busca salientar aqui é o bom aproveitamento, exploração e potencialização dos espaços físicos que durante décadas se encontraram ociosos, em prol de uma educação mais eficiente e didática, visando um ensino horizontal
C55AG051	que não vislumbre os sujeitos escolares como seres incultos e passivos, desprovidos do que Antony Zabala chamou desconhecimentos prévios (ZABALA, 1998) tornando-os assim meros receptores do ensino, onde suas contribuições são suprimidas e descartadas pelo educador.
C55AG052	Quando se pratica somente um ensino tradicional, sem o protagonismo da criança, exercendo apenas o ato de "depositar" conteúdo nos alunos como se fossem recipientes vazios, na verdade não estamos educando, mas sim alienando esse aluno, o ensinando a pensar de forma mecanicista, tecnicista e rasa, sem possuir uma visão crítica de mundo.
C55AG053	É preciso que todo educador se utilize da educação como uma prática da liberdade, deixando para trás urgentemente o que Paulo Freire conceituou como "educação bancária" (FREIRE, 1997).
C55AG054	Por educação bancária compreendemos toda educação que trate os sujeitos escolares como meros "receptores de conhecimento", onde a única tarefa do educador é "depositar" o conteúdo descartando todo e qualquer conhecimento de mundo desse sujeito no seu processo de formação e de aprendizagem.
C55AG055	Precisamos ter em mente que, como bem nos lembra Freire: "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, 1989, p.67).
C55AG056	Mudar a disposição do mobiliário da sala de aula visando estimular o aprendizado é sair do comodismo, da rotina e do ócio.
C55AG057	Ter em mente a ideia clara e refletir sobre que tipos de sujeitos queremos formar,
C55AG058	qual o modelo de sociedade desejamos construir,
C55AG059	que marcas pretendemos deixar nessas infâncias como educadores
C55AG060	e qual a nossa intencionalidade pedagógica,
C55AG061	é acreditar numa perspectiva de que a forma com que lhe damos com a sala de aula que temos, nos faz chegar na educação que queremos.
C55AG062	REFERÊNCIAS
C55AG063	BOLTANSKI, Luc. A moral da rede? Críticas e justificações nas evoluções recentes do capitalismo. In: Fórum Sociológico. Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica, Número 5/6 IIª Série, 2001, pp. 13-35
C55AG064	FREIRE, Paulo, 1921 – 1997, Educação como prática da liberdade / 40ª ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.
C55AG065	FREIRE, Paulo, 1921 – 1997, Pedagogia do oprimido / 60ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C55AG066	JOLIBERT, Josett. JOCOB, Jeannette. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. 248 p.
C55AG067	MARQUES, Ramiro. A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896 – 1934). Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf . Acesso em: 26/05/2018
C55AG068	VYGOTSKY, Lev. (1978). Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes. Londres: Englewood

Apêndice 15 – Unidades de significado – Ciranda 61

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C61LS	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E CULTURA INDÍGENA: UM CONTRAPONTO À EDUCAÇÃO JESUÍTA.
C61LS001	Resumo:
C61LS002	Através deste, o objetivo é relatar as experiências vividas no projeto de extensão “Aldeia vai à Escola”,
C61LS003	que busca levar às escolas de Rio Grande / RS a cultura indígena
C61LS004	através de jogos, danças e atividades típicas das etnias Guarani e Kaingang.
C61LS005	A educação física entra então como forma de tornar prática a obrigatoriedade constitucional da abordagem destas temáticas.
C61LS006	Também é abordado o papel fundamental do professor para disseminação destas culturas
C61LS007	e para a quebra de estereótipos preconcebidos e disseminados ao longo dos tempos pela educação.
C61LS008	Seria então este processo contrário ao período educacional histórico do ensino jesuíta, que visava aculturar e massificar.
C61LS009	Tem-se também resultados já obtidos através das intervenções deste trabalho, que seguirá em atuação.
C61LS010	Palavras-chave: Educação Física.
C61LS011	Palavras-chave: Cultura Indígena.
C61LS012	Palavras-chave: Escola.
C61LS013	INTRODUÇÃO
C61LS014	Este relato visa trazer as experiências adquiridas durante o projeto de extensão “Aldeia vai à Escola”,
C61LS015	que tem como participantes alunos indígenas e não indígenas do curso de educação física
C61LS016	e é coordenado pelo professor Dr. Arisson Landgraf.
C61LS017	Tais atividades tem por objetivo levar aos estudantes de escolas de Rio Grande / RS a cultura indígena,
C61LS018	através de jogos, danças e atividades típicas.
C61LS019	A abordagem destas temáticas é, inclusive, obrigatória segundo legislação brasileira que diz: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (lei 11.645/08 Art 26-A) e “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar,...” (lei 11.645/08 § 2o)
C61LS020	o que traz também à educação física esta responsabilidade de abordá-los.
C61LS021	Além disso, tem-se como meta uma educação contrária a jesuítica,
C61LS022	sendo esta o primeiro sistema educacional brasileiro e ferramenta de aculturação, na qual “os jesuítas impuseram, em suas escolas, uma disciplina férrea, de espírito rotineiro e conservador, visando, sobretudo, à uniformidade cultural e à domesticação da mente.” (ROCHA,2005, p3).
C61LS023	Não caberia então a nós, como educadores, reverter este processo de aculturação?
C61LS024	METODOLOGIA
C61LS025	O grupo pertencente ao projeto reúne-se a fim de esquematizar as oficinas, agendá-las e adaptá-las, caso necessário, visando a realidade do ambiente escolar onde serão aplicadas e a faixa etária dos participantes.
C61LS026	Antes da intervenção o coordenador faz uma introdução explicando sobre a cultura indígena e sua pluralidade,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C61LS027	logo em seguida membros do coletivo indígena pertencentes às tribos Guarani e Kaingang descrevem suas características e esclarecem um pouco mais sobre seus povos.
C61LS028	Durante a realização das oficinas são atendidas, geralmente, duas turmas, que são divididas em Guaranis e Kaingangs,
C61LS029	os alunos logo partem para o cabo de guerra, onde são convidados a criar um grito de guerra para sua equipe.
C61LS030	Logo após, é realizada a dança de guerra tradicional da tribo Kaingang, que é geralmente utilizada quando se dá início as competições tribais.
C61LS031	Cada grupo é dividido novamente, formando quatro grupos no total,
C61LS032	que são encaminhados a um circuito com arco e flecha, corrida da torra, arremesso de lança e luta.
C61LS033	As atividades são finalizadas com todo grupo participando de uma dança tradicional Guarani, que consiste em uma dança circular onde os participantes seguem os gestos e passos feitos por quem a está guiando.
C61LS034	Cada circuito realizado dura em média uma hora e é feito mais de uma vez por turno/escola.
C61LS035	O projeto até então foi executado nas escolas EMEF Professor Valdir Castro (no bairro Santa Rosa), EMEF CAIC (anexo a FURG) e EMEF Porto Seguro (no Parque Marinha),
C61LS036	nestas foram atendidas diversas turmas, desde o berçário até os anos finais do ensino fundamental.
C61LS037	Dentre as definições de cultura do dicionário encontramos: “conjunto de experiências humanas acumuladas durante muito tempo” (SACONNI, 1996, p 216),
C61LS038	já para Freire “a cultura humana é, de certa forma, a extensão cada vez mais ampla do corpo humano”
C61LS039	considerado ainda pelo autor imprescindível na caracterização do ser, que “não seria humano se não fosse a cultura’ (FREIRE, 1991, p 40).
C61LS040	O professor, sendo fundamental no processo de educação, não seria então o mais indicado para introduzir os alunos na cultura indígena?
C61LS041	E, ao omitir-se, não estaria este limitando a aquisição de cultura destes corpos e conseqüentemente tornando-os excludentes aos humanos aos quais ela pertence?
C61LS042	Sobrepor-se a esse contínuo entrechoque e manter uma atitude fundamental de imparcialidade, sem quebra da fidelidade devida à matriz da cultura europeia e cristã, para melhor poder aproximar essas culturas e integrá-las numa nova e coesa realidade social. (MATTOS, 1958, p. 301).
C61LS043	Ao seguir este padrão de homogeneização jesuíta citado por Mattos, não estaríamos nós esmagando as diferenças, quando nem mesmo as culturas indígenas são homogenias?
C61LS044	Como exemplo surge a prática do cabo de guerra (1), tipicamente indígena e muito difundida no meio escolar, no entanto durante as intervenções, quando questionados, a maioria dos alunos não sabia de sua origem.
C61LS045	(foto) Imagens 1 e 2: Cabo de guerra com berçário e maternal CAIC - Cabo de guerra com 6º ano EMEF Porto Seguro / FONTE: Acervo pessoal dos autores.
C61LS046	Na atividade de arco e flecha (2), por sua vez, quando questionadas, as crianças lembram-se do uso desta ferramenta para a guerra, a fim de matar inimigos,
C61LS047	demonstrando o estereótipo da brutalidade tribal por eles conhecido,
C61LS048	e tendo como desconhecido que o principal uso deste é como instrumento para caça e pesca de animais para consumo,
C61LS049	além de competições e atividades de entretenimento ainda praticadas.
C61LS050	Há ainda o não reconhecimento destes como práticas nacionais,
C61LS051	como quando questionados por uma aluna “se a gente tá no Brasil não faz sentido fazermos isso, a gente não deveria tá jogando futebol?”

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C61LS052	Se são os indígenas os primeiros habitantes que se tem registro no Brasil, não seriam estes os mais nacionais dos esportes?
C61LS053	Quanto ao futebol, tem suas raízes tão europeias quanto os colonizadores.
C61LS054	(foto) Imagens 3 e 4: Arco e flecha com turmas dos anos finais do ensino fundamental da EMEF CAIC / FONTE: Acervo pessoal dos autores.
C61LS055	Ao invés de uma educação “dedicada à conservação dos esquemas mentais clássicos e das convenções sociais estabelecidas” (MATTOS, 1958, p 297) por que não uma educação que busque tornar o indivíduo ciente das suas raízes e da sua historicidade?
C61LS056	Mais ainda, por que não através da educação física? Certamente ela pode ser uma grande aliada na quebra de tabus culturais ainda existentes entre indígenas e não indígenas.
C61LS057	FONTE: Livro Didático (LUCCI, BRANCO, 2001, p 5)
C61LS058	Em meio a todo este cenário de estranheza por parte dos alunos existem também as noções já pré-concebidas por eles do que são índios,
C61LS059	muitas delas atribuídas através da figura folclórica com a qual tem contato através dos livros didáticos.
C61LS060	Mediante isso, durante uma das introduções de atividades nos deparamos com a pergunta vinda de uma criança “onde são os índios?” e logo em seguida, ao não distinguir nenhum participante que seguisse o que ela considerava caracterizar um indígena, a mesma exclamou: “Eu só to vendo pessoas!”
C61LS061	Essa figura torna-se então quase mítica e distante da realidade dos alunos, que só ouvem falar desta em comemorações como no dia do índio.
C61LS062	Não há surpresa então quando questionados com perguntas como “índio pode ter celular?”, “eles andam pelados?” e “eles têm casa?”.
C61LS063	Infelizmente, esta mesma caracterização do período de colonização abordada quase como fábula no dia 19 de abril aparta culturalmente a população indígena, visto a distância com que ela a aborda.
C61LS064	Cabe então a nós ressaltar os costumes históricos,
C61LS065	mas não limitar os índios a eles ao abordá-los,
C61LS066	mas sim caracterizá-los como tão pertencentes à sociedade como qualquer outro indivíduo.
C61LS067	CONCLUSÕES
C61LS068	O projeto tem levado às escolas um pouco da diversidade da cultura indígena através das intervenções,
C61LS069	e estas nitidamente mostram resultados na quebra de estereótipos
C61LS070	que, se ignorados pelos professores, independente da disciplina, permanecerão enraizados.
C61LS071	As abordagens proporcionam vivências aos alunos,
C61LS072	esclarecem suas dúvidas
C61LS073	e mostram a realidade atual da população indígena,
C61LS074	quebrando a barreira do “diferente”.
C61LS075	A educação física torna-se então coautora neste processo de “desjesuitificação” do sistema de ensino.
C61LS076	O projeto continuará atendendo as escolas públicas da cidade a fim de propagar ainda mais estes valores, explorando a relação de cultura, corporeidade e identidade.
C61LS077	REFERÊNCIAS
C61LS078	BRASIL, Decreto de lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008..
C61LS079	FREIRE, João Batista. De Corpo e Alma: O Discurso da Motricidade. 3 ed. São Paulo: Summus, 1991.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C61LS080	LUCCI, Ellen Alabi.; BRANCO, Ancelmo Lázaro. Viver e Aprender História: 4a série. São Paulo: Saraiva, 2001.
C61LS081	MATTOS, Luiz Alves de. Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570). Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.
C61LS082	ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A Educação Pública antes da Independência. In. PALMA FILHO, João Carlos. (organizador) Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3 ed. São Paulo: UNESP-Pró-reitora de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.
C61LS083	SACCONI, Luiz Antônio. Minidicionário Sacconi de Língua Portuguesa. São Paulo: Atual Editora, 1996.

Apêndice 16 – Unidades de significado – Ciranda 62

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C62PR	AULA PARTICULAR NAS FÉRIAS, PODE?
C62PR001	Resumo:
C62PR002	Esta escrita surgiu de um momento de reflexão sobre se seria justo, ou correto, aproveitar o tempo de férias escolares para revisar e assimilar os conteúdos matemáticos de anos anteriores dando continuidade com aulas particulares
C62PR003	e como fazê-lo sem tolher o tempo de brincar.
C62PR004	Nessa experiência, com embasamento construtivista,
C62PR005	estudante e eu, fizemos uso de jogos de carta e de tabuleiro,
C62PR006	deixando claro que a intenção não é trabalhar os conteúdos matemáticos de forma lúdica, mas associar o aprendizado com momentos de lazer.
C62PR007	Apresento cada jogo e seus objetivos,
C62PR008	diferenciando-os dos nossos objetivos
C62PR009	e descrevendo os resultados alcançados.
C62PR010	Acredito que tenha sido uma experiência positiva, mas que requer continuidade,
C62PR011	pois, não se apreende o conteúdo só porque este é apresentado de forma diferente da tradicional.
C62PR012	Palavras-chave: Aprendizagem.
C62PR013	Palavras-chave: Construtivismo.
C62PR014	Palavras-chave: Jogos.
C62PR015	Introdução
C62PR016	No nosso atual sistema de escolarização é comum, e entendível, os professores não terem tempo para observar seus educandos
C62PR017	e “diagnosticar” suas dificuldades de aprendizagem.
C62PR018	Como as disciplinas escolares seguem uma “sequencia linear”, é frequente algumas crianças apresentarem dificuldade em determinado conteúdo por não terem compreendido algo anterior a ele.
C62PR019	Nesse momento a professora particular aparece como uma aliada da escola,
C62PR020	auxiliando a criança na compreensão dos conteúdos considerando as necessidades reais e o modo de aprender de cada indivíduo.
C62PR021	No ano de 2017, fui procurada por uma colega, também Pedagoga, para ajudar sua filha de 11 anos nos conteúdos de matemática,
C62PR022	pois a pequena apresentava dificuldades nas atividades propostas em sala e não conseguia acompanhar os colegas.
C62PR023	Embasada pela teoria piagetiana, procurei entender os pontos de confusão da menina.
C62PR024	Com perguntas diretas tentei conhecer a forma como ela construía o raciocínio nas questões propostas e as relações que fazia entre os saberes.
C62PR025	Dessa forma, pude perceber que a dificuldade estava na construção do número e no seu valor posicional,
C62PR026	algo que, segundo a teoria de Piaget, no estágio das operações concretas, deveria ser construído desde os sete anos e, na idade em que ela se encontra, já estaria bem desenvolvido.
C62PR027	Mesmo a menina tendo conhecimento de quantidades, a soma de valores era unitária e começando sempre do um,
C62PR028	essa estratégia tomava muito tempo de aula, por isso, não acompanhava os colegas.
C62PR029	Também apresentava dificuldade na compreensão dos múltiplos de 10, 100 e 1000, assim como, na troca entre unidades de medida.
C62PR030	Durante o período de aula foram criadas estratégias para conciliar os conteúdos da escola com uma aprendizagem significativa.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C62PR031	No final do ano letivo, partiu da mãe a proposta de continuarmos as aulas particulares no período de férias.
C62PR032	Acreditando, mãe da menina e eu, que o período de férias escolares é um momento merecido de descanso da rotina e da aprendizagem formal,
C62PR033	buscou-se aulas mais lúdicas,
C62PR034	com o auxílio de jogos de carta e de tabuleiro.
C62PR035	Metodologia
C62PR036	Existe muita literatura apontando as vantagens de fazer uso de jogos nas aulas de matemática,
C62PR037	porém, todos são direcionados a estudos em sala de aula.
C62PR038	Macedo (1994) é um autor que defende a aprendizagem com jogos por uma visão construtivista. Segundo ele, o construtivismo é fruto de uma ação espontânea ou desencadeada pelo sujeito, interessam as ações que conhece, estas, organizadas enquanto esquema de assimilação, possibilitam classificar e estabelecer relações, não podendo ser induzida.
C62PR039	Macedo (1995) defende o uso de jogos como metodologia de aprendizagem,
C62PR040	pois, no jogo há exercício, prazer funcional e repetição, a regra implícita simulação ou analogia,
C62PR041	defende que o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança.
C62PR042	Alega que os jogos são importantes na escola, mas também são importantes para a vida.
C62PR043	Assim, levando em conta a linearidade dos saberes escolares
C62PR044	e a utilidade de seu conhecimento para além dos muros da escola,
C62PR045	saberes esses que não são facilmente relacionados pelos educandos no processo de resolução de problemas reais,
C62PR046	durante a preparação das minhas aulas procuro criar situações-problema lúdicas que permitam a associação dos saberes escolares com o cotidiano de cada criança.
C62PR047	É necessário deixar claro que trabalhar de forma lúdica não é apenas com jogos e brincadeiras,
C62PR048	podemos propor uma aula onde se imagine compras de supermercado ou a construção de conjuntos e subconjuntos na organização da casa, etc.
C62PR049	Porém, nesse caso, a intenção não era de preparar aulas, mas sim, momentos de prazer e de lazer.
C62PR050	Descrevo neste texto as aulas lúdicas realizadas no período de férias de fim de ano e as estratégias utilizadas para “aprender brincando”.
C62PR051	De acordo com Macedo (1995) com um olhar construtivista
C62PR052	e considerando as três formas de estruturação de qualquer jogo propostas por Piaget (1945)
C62PR053	o exercício, que traz consigo o prazer da repetição, ou seja, a assimilação funcional dos esquemas de ação;
C62PR054	o símbolo ou assimilação deformante, que é a capacidade de representar algo por analogia, em outras palavras, a criança imagina o significado das coisas e;
C62PR055	a regra, que nada mais é do que a combinação, entre os participantes, de limites que regulam a conduta destes,
C62PR056	foram pensados jogos que promovessem o desenvolvimento da criança na interação sujeito-objeto.
C62PR057	Trago abaixo a descrição dos jogos utilizados,
C62PR058	diferenciando o objetivo do jogo do nosso objetivo ao jogar,
C62PR059	pois acredito que na resignificação destes implica o meu fazer pedagógico.
C62PR060	Alguns jogos tiveram suas regras alteradas e outros foram criados especificamente para as aulas.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C62PR061	A mãe a estimulava a, quando chegasse em casa, ensinar os jogos para os irmãos,
C62PR062	assim, a aula de reforço escolar ganhava, também, um reforço em casa
C62PR063	e estando com outras crianças, o prazer da ludicidade aumenta, sem perder o poder de estruturação.
C62PR064	O jogo de cartas Scopa (Escova) é de origem italiana e se joga com 40 cartas de um baralho comum.
C62PR065	Desconsiderando a maioria das regras[42], um dos objetivos do jogo é recolher o maior número de cartas, somando 15 com uma carta da mão e o máximo de cartas da mesa.
C62PR066	O nosso objetivo era de construir o número 15 com soma e associação entre os números de 1 a 10.
C62PR067	Ganhava quem terminasse com mais cartas.
C62PR068	Criamos uma variação deste jogo, usando as 52 cartas do baralho, com o objetivo de construir o número 13, usando uma carta da mão e uma da mesa ou apenas o rei.
C62PR069	O jogo Banco Imobiliário é a releitura de outro jogo, The Landlord's Game, criado por Elizabeth J. M. Phillips, com o intuito de demonstrar o quanto os monopólios são fonte de desigualdade e pobreza.
C62PR070	Nosso objetivo era estimular o cálculo mental na contagem do dinheiro envolvido,
C62PR071	era necessário calcular o montante a ser cobrado, a forma de facilitar o troco e conferir o recebimento deste.
C62PR072	Cada jogadora movimentava dois pinos, perdendo o objetivo principal do jogo, mas mantendo o nosso.
C62PR073	O jogo da Roleta é uma adaptação de uma das ferramentas de estudo criadas por Pascal para fundamentar a pesquisa sobre probabilidade.
C62PR074	Conhecida como um jogo de azar, tem por objetivo dar uma resposta rápida aos apostadores, sortudos ou azarados.
C62PR075	Este jogo foi usado nas nossas aulas com o intuito de calcular a pontuação e verificar os conhecimentos específicos desta.
C62PR076	Nesse contexto, estudamos fração e porcentagem, conjuntos, dúzias, leitura em colunas, maiores e menores com referência ao meio do tabuleiro, pares e ímpares, a leitura dinâmica da tabela para encontrar se o número era vermelho ou preto, criamos também a opção de aposta em números primos.
C62PR077	Adaptamos com cartas e dados o Jogo da Média, uma adaptação do Jogo dos 3 Ms (Média, Mediana ou Moda), Criado por Lopes (2012) e usado nas aulas de Teoria da Probabilidade dessa Universidade.
C62PR078	Com uma mão de cinco cartas, o objetivo do jogo é escolher a melhor opção de aposta, ganha quem tiver maior pontuação.
C62PR079	Nossa adaptação usava um dado para sortear a quantidade de cartas. Usamos dados de seis faces no início, depois foram usados dados de 20 e de 50 faces.
C62PR080	Nosso objetivo era de somar os valores das cartas e dividir pelo total destas para obter a média, estimular o cálculo mental da soma e a formalização escrita da divisão.
C62PR081	O Jogo da Velha não tem origem conhecida, mas seu objetivo é de desenvolver o raciocínio lógico.
C62PR082	Nosso jogo ganhou uma versão aumentada, em um tabuleiro 7X7, ganhava quem conseguisse alinhar quatro peças em qualquer uma das direções.
C62PR083	Tínhamos o objetivo de desenvolver a capacidade de identificar as informações e construir estratégias para resolver os problemas que se modificavam a cada jogada.
C62PR084	O jogo da Senha ou Mastermind foi o único jogo que não sofreu alterações nas regras nem nos objetivos.
C62PR085	Confeccionado em papel colorido e isopor, o objetivo é acertar a sequência de cores.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C62PR086	Para cada cor certa no lugar certo era colocada uma peça preta, para cada cor certa no lugar errado era colocada uma peça branca.
C62PR087	O jogo estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico e da análise combinatória.
C62PR088	Os jogos foram usados como uma estratégia encontrada para continuar os estudos sem tirar da menina o direito ao descanso do ensino formal e continuar o trabalho de antes das férias de construção do número, despertar o raciocínio lógico-matemático e estimular a resolução de contas por meio da repetição prazerosa.
C62PR089	Todos os jogos tinham objetivos definidos antes do início da partida,
C62PR090	assim, por mais lúdica que fosse a aula, ficava claro o incentivo ao aprendizado.
C62PR091	CONCLUSÕES:
C62PR092	Foi positivo perceber as táticas usadas para facilitar o cálculo e o progresso alcançado durante as aulas.
C62PR093	No jogo da Scopa ela calculava em voz alta, facilitando meu acompanhamento, eu fazia o mesmo,
C62PR094	ela procurava primeiro as cartas que completavam ou se aproximassem do número 10, depois as que somariam 15;
C62PR095	o jogo Banco Imobiliário mostrou o “prazer” e a facilidade de lidar com dinheiro;
C62PR096	no jogo da Roleta, pude perceber a estratégia que menina encontrou para calcular os ganhos partindo da negação, tipo, apostou no vermelho e ganhou uma fixa porque não era preto, ou, apostou na primeira coluna e ganhou duas fixas por não estar na segunda nem a terceira colunas.
C62PR097	Como “brinde”, esse jogo permite trabalhar com a decepção de se ganhar menos do que se perdeu;
C62PR098	no Jogo da Média, podíamos contar com o quesito “sorte” ao jogar o dado e este fornecer um número menor de cartas para calcular do que para a adversária,
C62PR099	também era estimulante para ela terminar o cálculo antes de mim;
C62PR100	no nosso Jogo da Velha, pude perceber a dificuldade de fazer escolhas quando ela tinha muitas opções;
C62PR101	no Jogo da Senha a menina apresentou dificuldade na compreensão da atividade proposta, mas, em casa foi o jogo que fez mais sucesso, demonstrando que a menina precisava de um tempo maior para a realização desta atividade.
C62PR102	Acredito que conhecendo o objetivo das aulas, a criança compreende que está aprendendo enquanto se diverte
C62PR103	e pode vir a concluir que qualquer jogo permite o aprendizado.
C62PR104	Cada estratégia usada surtiu o efeito desejado no momento,
C62PR105	mas percebi que retomar alguns jogos depois de algumas semanas era como se partisse do início novamente,
C62PR106	ou seja, ela aprende, mas não apreende a informação de forma “mágica” só porque estamos usando jogos,
C62PR107	é preciso que o trabalho seja contínuo,
C62PR108	e, nesse ponto, necessário que tenha sequência, podendo ser também no período de recesso ou descanso.
C62PR109	REFERÊNCIAS
C62PR110	AACRT – Torneio de Jogos de Salão. Jogo Escova – Regra Oficial. 2011. Disponível em: < http://aacrt.com.br/userfiles/file/Pdf%60s/Regra%20Escova.pdf >. Acesso em: 07 mai. 2018.
C62PR111	LOPES, José Marcos; Corral, Renato Sagiorato; Resende, Jéssica Scavazini. O estudo da média, da mediana e da moda através de um jogo e da resolução de problemas. reveduc, v.6, n.2, p.250-270, 2012. Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/481 >. Acesso em: 21 mai. 2018.
C62PR112	MACEDO, Lino de. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C62PR113	MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de pesquisa, v. 93, p. 5–10, 1995.
C62PR114	Piaget, Jean. La formation du symbole de l'intelligence chez l'efant: jeu et revê,
C62PR115	QUIARELI, Diogo. Essa é a verdadeira História do jogo “Banco Imobiliário” que pouca gente conhece. 2018. Disponível em: < https://www.fatosdesconhecidos.com.br/essa-e-verdadeira-historia-do-jogo-banco-imobiliario-que-pouca-gente-conhece/ >. Acesso em: 07 mai. 2018.
C62PR116	TUDO SOBRE O JOGO. A história da Roleta. Disponível em: < http://www.tudosobrejogo.com/roleta/historia/ >. Acesso em: Acesso em: 07 mai. 2018.
C62PR117	Varani, Reinaldo. Projeto Autobahn. Senha. Disponível em: < http://www.autobahn.com.br/brinquedos/senha.html >. Acesso em: 07 mai. 2018.

Apêndice 17 – Unidades de significado – Ciranda 65

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C65YR	UM BREVE RELATO DO PROJETO: ALDEIA VAI À ESCOLA
C65YR001	Resumo:
C65YR002	O presente trabalho tem por objetivo dissertar acerca da experiência na execução do projeto de extensão intitulado aldeia vai à escola,
C65YR003	realizado por alunos indígenas e não indígenas do curso de educação física da FURG.
C65YR004	Este projeto tem por objetivo levar um pouco da cultura indígena as escolas da cidade,
C65YR005	isto se dá através de oficinas práticas
C65YR006	que visam propiciar aos alunos das escolas visitadas vivências de variadas atividades oriundas da cultura indígena,
C65YR007	assim como, a aproximação com a temática.
C65YR008	Visando proporcionar aos alunos uma abordagem diferente das utilizadas em sala de aula
C65YR009	que por vezes são carregadas de preconceitos e estereótipos
C65YR010	que mesmo utilizados de maneira inconsciente, acabam por propagar uma visão completamente equivocada a respeito da cultura indígena.
C65YR011	O projeto vem sendo desenvolvido em escolas públicas da cidade dos mais variados bairros,
C65YR012	atingindo diversas faixas etárias de estudantes.
C65YR013	Neste breve relato iremos expor as experiências que tivemos até aqui,
C65YR014	bem como o impacto e repercussão de nossas atividades nos locais já visitados.
C65YR015	Palavras-chave: Cultura Indígena.
C65YR016	Palavras-chave: Escola.
C65YR017	Palavras-chave: Projeto de extensão.
C65YR018	Introdução
C65YR019	O projeto intitulado “Aldeia vai à escola” nasceu da parceria entre o programa de apoio pedagógico ao estudante indígena e quilombola do curso de educação física e os demais estudantes do curso interessados em desenvolver atividades voltadas a essa temática.
C65YR020	Com a forte presença dos estudantes indígenas no curso divididos entre a etnia guaraní e kaingang e as diversas dúvidas e inquietações dos estudantes não indígenas a respeito da cultura e costumes dos colegas,
C65YR021	foi criado esse projeto em que os atores principais são os alunos indígenas,
C65YR022	enquanto os demais ao mesmo tempo em que aprendem e vivenciam as práticas ministradas, os auxiliam no desenvolvimento das mesmas nas escolas visitadas.
C65YR023	Nosso principal impulso na criação desse projeto, foi a percepção do quão distorcida é a nossa visão dessa cultura
C65YR024	e de como este tema é negligenciado nas escolas,
C65YR025	observando que mesmo com a existência da lei 11.645 que salienta: O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996, s/p.).
C65YR026	Não possuímos um conhecimento abrangente sobre o assunto

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C65YR027	mesmo após toda nossa passagem pela escola,
C65YR028	assim constatamos o desafio que é consolidar a lei citada,
C65YR029	mesmo sabendo de sua grande importância na busca da disseminação da sociodiversidade que possuímos em nosso país.
C65YR030	Todavia cabe salientar que mesmo com seus dez anos de vigor, ainda não há a obrigatoriedade de disciplinas que tratem desta temática nos cursos de licenciatura,
C65YR031	fazendo assim com que a maioria dos professores saiam da universidade sem o devido conhecimento sobre o assunto.
C65YR032	Com o convívio diário percebemos as diversas dificuldades que os estudantes indígenas enfrentam em decorrência da falta de informação sobre sua cultura,
C65YR033	principalmente no que diz respeito a sua diversidade.
C65YR034	Na FURG mesmo com todas as ações afirmativas existentes que visam “corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2003, p.27) proporcionando uma equidade educacional,
C65YR035	e o engajamento do coletivo indígena na busca por autonomia e representatividade no meio acadêmico,
C65YR036	é evidente a falta de aceitação, desvalorização desta cultura e até mesmo exclusão desses estudantes no meio acadêmico.
C65YR037	Queríamos então mudar este cenário proporcionando aos alunos das escolas uma nova visão acerca da cultura indígena brasileira,
C65YR038	lhes oferecendo atividades lúdicas que abordam o tema
C65YR039	e dando a oportunidade ímpar de sanarem suas dúvidas com o próprio indígena.
C65YR040	Até a escrita deste relato, três escolas receberam nosso projeto.
C65YR041	Foram estas a E.M.E.F Professor Valdir Castro situada no bairro Santa Rosa,
C65YR042	em que conseguimos atender os todos os alunos da escola,
C65YR043	a escola Porto Seguro localizada no bairro Parque Marinha
C65YR044	em que atendemos quatro turmas de terceira e sétima série
C65YR045	e o CAIC situado nas dependências da FURG
C65YR046	com uma turma de maternal e outra de sétimo ano.
C65YR047	É válido dizer que a escolha destas escolas foi realizada através de contatos pessoais anteriormente estabelecidos de estudantes com professores das respectivas escolas,
C65YR048	possuindo ainda como estímulo para o início do nosso calendário o mês de abril.
C65YR049	Nossos procedimentos para realização das oficinas foram previamente decididos em reuniões, em que os estudantes indígenas das etnias guarani e kaingang nos relataram quais práticas eram comumente realizadas em suas respectivas comunidades
C65YR050	e ainda as práticas que ocorrem nos jogos indígenas,
C65YR051	evento esportivo que reúne tribos de todo país para competirem entre si.
C65YR052	Foram escolhidas para compor nossas intervenções as seguintes atividades: Arremesso de lança, cabo de guerra, arco e flecha, corrida com tora, a luta típica uka uka e danças típicas de cada grupo étnico.
C65YR053	Como um dos grandes desafios de nosso projeto, tivemos a adequação das atividades para os diferentes públicos os quais iríamos ministrar as oficinas, crianças de três a quinze anos,
C65YR054	mais do que isso, nossa preocupação foi de como tornar tais atividades interessantes ao mesmo tempo em que atingissem nossos objetivos didáticos.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C65YR055	Nossa tora teve que ser substituída por um cano de plástico envolto em tecido para simular madeira, algumas de nossas flechas foram retiradas as pontas, nossas lanças foram acompanhadas de pequenos tacos para as crianças menores e as lutas eram com regras distintas conforme a idade.
C65YR056	Tudo isso visando sempre a segurança de todos os professores e alunos que ali estivessem.
C65YR057	No início de cada intervenção começávamos perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre a cultura indígena,
C65YR058	questionando se eles pensavam que todos os índios eram iguais, quais diferenças eles possuíam, seus costumes.
C65YR059	Os integrantes indígenas do grupo explicavam na sequência suas diferenças que iam desde traços da fisionomia, localidades, costumes até pratos típicos.
C65YR060	Não nos surpreendemos com perguntas que chegaram relativas ao nudismo e de o porquê de eles estarem com roupas “normais” e portando aparelhos celulares, eram essas questões que queríamos e já esperávamos ouvir.
C65YR061	Nossos objetivos com tais questionamentos eram exatamente a desconstrução dessas percepções preconceituosas e antiquadas,
C65YR062	que na maioria das vezes acabam por se manter até a vida adulta. Muitas vezes essa imagem de índio que é constituída na infância permanece para o resto da vida,
C65YR063	pois são escassos os contatos com a temática indígena no restante do período de escolarização e na vida adulta,
C65YR064	tendo várias mídias a veicular imagens não condizentes com os modos de vida contemporâneos dos povos ameríndios.
C65YR065	Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador,
C65YR066	sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à História do nosso país. (BERGAMASHI & GOMES, 2012, p. 57-58).
C65YR067	A primeira atividade proposta em nossas intervenções é sempre a dança,
C65YR068	ao som de músicas oriundas de cada cultura, nós auxiliares e os alunos seguimos com atenção os passos e cantos demonstrados.
C65YR069	Conforme a idade da turma mudava, variava a aceitação quanto a dança,
C65YR070	então ela se modificava e partíamos de uma dança mais coreográfica advinda do povo guarani, para um canto de guerra dos kaingang em que nos encarávamos munidos de enormes lanças confeccionadas pelos colegas indígenas.
C65YR071	Cada grupo formado por um indígena e ajudantes se dividia, assim os alunos eram separados por circuitos de atividades.
C65YR072	No arco e flecha a prática era contextualizada demonstrando os diversos tipos de flechas, qual a finalidade de cada uma,
C65YR073	incentivando assim a curiosidade dos alunos a respeito da atividade.
C65YR074	No arremesso de lança, explicávamos que no passado ela era utilizada para caça, proteção e enfrentamento
C65YR075	e que agora fazia parte dos jogos indígenas como desporto.
C65YR076	A corrida com tora era um teste de resistência ao mesmo tempo em que se incentivava o trabalho em equipe,
C65YR077	esta é outra atividade presente nos jogos indígenas.
C65YR078	Na luta o respeito com seu oponente e a não utilização de golpes que pudessem comprometer o bem-estar, era um momento de descontração,
C65YR079	o objetivo seria somente derrubar ou tirar o colega do círculo demarcado.
C65YR080	Utilizamos de uma metodologia de observação participativa,
C65YR081	já que a todo momento avaliávamos os reflexos de nossas atividades nos alunos em consonância com a participação em todas as atividades,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C65YR082	garantindo assim com que tudo corresse como o planejado.
C65YR083	Conclusões
C65YR084	Tendo em vista os aspectos observados durante nossas experiências e o recente começo de nossas atividades,
C65YR085	é com grande euforia que consideramos que em tudo que fizemos até aqui conseguimos obter êxito.
C65YR086	O retorno das escolas a nós salientou ainda mais a carência de atividades culturais referentes a cultura indígena.
C65YR087	Em pouco tempo de projeto, recebemos diversos convites para novas intervenções nos mais variados bairros da cidade.
C65YR088	Percebemos nas crianças o quão importante é aquele momento, pois era ali que realizávamos a desconstrução dos preceitos errôneos que acabam por difundir-se devido à falta de informação,
C65YR089	“as contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados” (BANIWA, 2006, p. 35).
C65YR090	Salientamos ainda a grande aceitação por parte dos estudantes de todas as idades a tudo que lhes foi proposto ao longo de nossas intervenções
C65YR091	e como as escolas se mobilizavam para nos receber em meio aos olhares curiosos dos estudantes.
C65YR092	Mesmo com nosso projeto em fase inicial, já olhamos para o futuro com a certeza de que colheremos belos frutos deste trabalho que estamos a realizar com tanto prazer e dedicação.
C65YR093	REFERÊNCIAS
C65YR094	BRASIL. Decreto n. 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília/DF. Disponível: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >. Acesso em: 18 abr. 2018.
C65YR095	BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível: < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf >. Acesso em: 18 abr. 2018.
C65YR096	GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Renovar. Rio de Janeiro, 2001.
C65YR097	BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro, 2006.

Apêndice 18 – Unidades de significado – Ciranda 66

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C66AR	QUE OS NÓS SE TORNEM LAÇOS: UMA EXPERIÊNCIA COM A EJA
C66AR001	Resumo:
C66AR002	Neste trabalho proponho uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir de uma experiência proporcionada pela disciplina de Educação de Jovens e Adultos ministrada pela Profa. Dra. Sabrina Barreto,
C66AR003	onde foi feita uma inserção na disciplina de História do 6º ano,
C66AR004	no Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente – CAIC da cidade de Rio Grande/RS.
C66AR005	Composta por 5 encontros, sendo 2 de observação e 3 de atividades
C66AR006	foram esquematizadas aulas sobre a Cultura Hip-Hop pautada numa devolução sistematizada e acrescentada a partir de um olhar cuidadoso sob a turma.
C66AR007	Pude contar com a intermediação de dois grafiteiros convidados que ajudaram a trabalhar sobre a diferenciação de grafite e pixo, a exposição da historicidade do movimento Hip Hop e a produção de dois murais com as técnicas aprendidas.
C66AR008	Ficou perceptível durante o trabalho que nós futuros professores temos o papel de encorajar os alunos dessa modalidade a viver plenamente a considerada “segunda chance” na EJA.
C66AR009	Palavras-chave: Hip-Hop.
C66AR010	Palavras-chave: EJA.
C66AR011	Palavras-chave: Ensino de História.
C66AR012	Introdução
C66AR013	O presente trabalho pretende articular reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos dentro de uma turma de 6º ano
C66AR014	no Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente-CAIC, escola municipal da cidade do Rio Grande que se localiza dentro do Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
C66AR015	Como proposta da disciplina de Educação de Jovens e Adultos ministrada pela Profa. Dra. Sabrina Barreto,
C66AR016	a turma foi acompanhada ao longo de cinco encontros (uma vez por semana) na disciplina de História,
C66AR017	sendo dois dias de observação e três dias de atividades desenvolvidas pela autora.
C66AR018	Na observação, buscamos constatar como ocorre a relação entre educador com os educandos; metodologia e didática aplicada nas aulas; singularidades da turma; recorte de idade, gênero, raça e classe e a postura dos profissionais que atuam na escola com essa turma específica.
C66AR019	Já as atividades dirigidas envolveram a produção artística da Cultura Hip Hop intermediadas por dois grafiteiros da cidade de Pelotas e de Rio Grande,
C66AR020	e por fim, a produção de dois murais – que estão expostos na escola - com as técnicas aprendidas pelos educandos.
C66AR021	Claramente entende-se que somente três encontros não são suficientes para uma atividade que necessita de um semestre de aulas regulares
C66AR022	para que desperte nos alunos a construção de uma criticidade para além de pintar um pedaço de papel kraft e usar spray de tinta.
C66AR023	Contudo, por confronto da observação, pude perceber certa urgência em apresentar uma alternativa didática que resgatasse a autoestima daqueles jovens e adultos
C66AR024	e o apreço pelo aprendizado escolar.
C66AR025	E a Cultura Hip Hop foi instrumentalizada justamente para que eles vivenciassem em sala de aula experiências que já fazem parte de seu cotidiano.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C66AR026	Os Nós
C66AR027	O fenômeno da juvenilização é perceptível na turma observada.
C66AR028	Mesmo com as oscilações de presença foi possível identificar que num grupo de 13 alunos 77% são jovens de 15 a 19 anos, enquanto 23% são adultos de 35 a 55 anos.
C66AR029	Essa ocorrência retrata uma realidade enfrentada que se reforçou a partir de 2010 com o Parecer nº6 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica, determinando-se a idade mínima de 15 anos para o ingresso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
C66AR030	Isso não quer dizer que os jovens já não adentrassem esses espaços,
C66AR031	na verdade essa decisão veio para regulamentar esse fato e tentar evitar a chamada “migração perversa” (termo que designa a transferência de alunos do ensino regular para a EJA).
C66AR032	Porém, ele acaba facilitando o movimento de migração dos educandos, como é reforçado por Amanda Guerra de Lemos:
C66AR033	Embora o texto do parecer explicita o cuidado em evitar uma entrada prematura na EJA e oriente que as redes de ensino devam organizar estratégias de atendimento a esses jovens no ensino sequencial, ele acaba por ser um instrumento legal forte na realização da migração.
C66AR034	O que antes não estava legalmente posto, agora está; entendendo que as políticas não são simplesmente implementadas, mas recriadas, reinventadas, interpretadas a partir das experiências e interesses dos que atuam no contexto da prática. (LEMOS, 2016, p.02).
C66AR035	Quando isso acontece, cabe aos professores adaptarem-se a essa demanda, com novas estratégias de ensino.
C66AR036	E quando isso não acontece temos como resultado uma relação problemática entre educador-educandos,
C66AR037	além da não reflexão de sua prática docente e o ensino de história.
C66AR038	Esse último acaba condizendo com a educação bancária descrita por Freire.
C66AR039	Na visão “bancária da educação”, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2011, p.81).
C66AR040	Nesta concepção, os alunos são uma folha em branco, uma tábua rasa, sem subjetividade e perspectivas, sem história e sem saberes.
C66AR041	Para combater isso, Selva Guimarães em seu livro “Didática e Prática do Ensino de História” (2012) exorta que nós professores devemos nos debruçar sob metodologias que despertem a atenção do educando,
C66AR042	a fim de transpor a realidade dos mesmos de maneira simples
C66AR043	motivando-os a atuarem ativamente na construção da aprendizagem.
C66AR044	Essa postura acaba por contribuir para o desenvolvimento da criticidade e capacidade de análise:
C66AR045	passam a decodificar os discursos a sua volta
C66AR046	e a se conscientizar enquanto agente histórico.
C66AR047	Também é necessário pensar esse processo junto com a especificidade dos tempos de vida:
C66AR048	A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C66AR049	Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2007, p. 22).
C66AR050	Os tempos que Arroyo se refere são a forma que a vida desses jovens e adultos se dá.
C66AR051	Não é um tempo organizado, em que ele sabe quando seu dia começa e quando termina, é um tempo desorganizado e imediatista, que atinge principalmente os que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica e/ou inseridos no mercado de trabalho informal.
C66AR052	Na turma aqui apresentada quatro são trabalhadores e só conseguimos notar porque os mesmos expressaram que estão inseridos no mercado de trabalho formal e que são responsáveis pela renda familiar.
C66AR053	Isto só revela o quão necessário é que a EJA se ajuste a essas especificidades, ou melhor, necessidades.
C66AR054	Outros pontos característicos é que 30% são brancos e 70% são negros,
C66AR055	84% são homens e 16% são mulheres.
C66AR056	Quando se fala em recorte racial assumimos que esses jovens são marginalizados só por existirem,
C66AR057	traço que se intensifica por serem moradores de bairros periféricos e alvos de violência.
C66AR058	Dados assustadores do Atlas da Violência de 2017 informam que a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras,
C66AR059	possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras etnias
C66AR060	e o assassinato de jovens do sexo masculino entre 15 e 29 anos corresponde a 47,85% do total de óbitos.
C66AR061	Já sobre o recorte de gênero vemos que as mulheres são as que mais abandonam os estudos por ser a matriarca da família, responsáveis pelos filhos ou podadas pelos maridos ou figura parental.
C66AR062	As polaridades da sociedade também se reproduzem na escola cada vez mais, tornando a juventude mais distante, vulnerável.
C66AR063	Dialogando com Bordieu (1998, p. 224) "Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis dos cursos (...) e mantém em seu seio aqueles que excluem, contentando-se em relega-los para os ramos mais ou menos desvalorizados".
C66AR064	Traço da pedagogia dominante cunhado pelo já citado Freire (2011) aos jovens são negados a sua visão de mundo e sua própria historicidade,
C66AR065	são desumanizados dentro do espaço escolar fazendo com que tenham uma visão inautêntica de si mesmos.
C66AR066	De tanto ouvirem que são incapazes e não desejados naquele local introjetam essas supostas certezas e se convencem de sua "incapacidade".
C66AR067	E é de encontro a isso que na primeira oportunidade foi construída uma proposta pedagógica diferente, provocante e prazerosa com o intuito de mostrar a eles que são indivíduos desejados e capazes, dotados de virtudes e habilidades que desconheciam.
C66AR068	Os Laços
C66AR069	A partir de uma observação empática às problemáticas que afetavam a turma, a busca por uma aula que fosse de qualidade e que refletisse o que se acredita ser uma educação libertadora se deu através do olhar da Cultura Hip Hop.
C66AR070	Todos os materiais utilizados foram cedidos pelo Laboratório de Ensino e Prática Docente – LEPD
C66AR071	e as aulas organizadas em forma de roda de conversa,
C66AR072	fazendo com que se sentissem a vontade com essa experiência.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C66AR073	É necessário ressaltar que foi tomado o cuidado de não ser uma proposta de “doação de saber”, mas uma devolução sistematizada e acrescentada através da dialogicidade. O objetivo não foi uma aula para eles, mas com eles.
C66AR074	A cultura Hip Hop compreende três aspectos: o break (dança), o rap e o grafite,
C66AR075	que juntos funcionam como meio de propagação do que é denominado a “voz e conhecimento da periferia”.
C66AR076	São as bases de sustentação da identidade dos jovens periféricos que se identificam com esse modo de viver.
C66AR077	O engajamento dos jovens da turma era visível pelo modo de se vestir, dos desenhos nos cadernos e os versos de rap que eram entoados baixinho.
C66AR078	No primeiro encontro foram trabalhados as características do rap e diferenciação entre pixo e grafite.
C66AR079	Para auxiliar nessa fala foi essencial a presença de alguém que também vivenciasse o Hip Hop em sua vida cotidiana, assim pude contar com o estudante de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e grafiteiro Gabriel Alves, mais conhecido como “Gas”.
C66AR080	Nessa oportunidade discorremos sobre a história do grafite e seus diferentes modos artísticos, que não são inflexíveis, mas em constante mutação e com técnicas que variam de cada região e grafiteiro.
C66AR081	Para enriquecer a aula também trabalhamos com a música do rapper Alcade “Arte Proibida”, em que ele resalta a importância do pixo como expressão das minorias sociais e um modo de reivindicação de direitos.
C66AR082	Após isso os alunos tiveram a oportunidade de aplicar técnicas de grafite num mural utilizando tinta, canetão e giz de cera.
C66AR083	No segundo encontro foi esquematizada a continuação da produção do mural intermediada por outro grafiteiro aluno do curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Kristopher Machado ou “Tiozão”,
C66AR084	com a técnica dos estênceis. Essa técnica consiste numa folha com o preenchimento do desenho vazado por onde passará a tinta e reproduzirá a imagem desejada.
C66AR085	No caso foi pensada a construção coletiva de um estêncil composto por vinte folhas A4, cuja imagem completa era o rosto do rapper Sabotage com sua icônica frase “O rap é compromisso, não é viagem”.
C66AR086	Foram orientados a recortarem o desenho vasado para aplicação num segundo mural, mas como não se dispunha de tempo hábil essa parte foi deixada para um espaço fora do horário de aula, cedido pela vice direção do CAIC.
C66AR087	Assim, o terceiro e último encontro se constituiu em utilizar tinta spray no mural junto com os estêncis e a fim de expor o trabalho realizado por eles, que desde o início foi ideia proposta pela própria turma.
C66AR088	E enfim, os Nós se tornam Laços: considerações finais
C66AR089	Para a autora foi a primeira oportunidade de estar em sala de aula com uma turma de EJA.
C66AR090	Ao mesmo tempo que foi desafiador por nunca ter tido contato com essa modalidade,
C66AR091	foi engrandecedor trabalhar a potencialidade do diálogo horizontal e dialogicidade.
C66AR092	O artifício de trazer a cultura Hip-Hop para as aulas foi uma devolução organizada a partir dos elementos que pude perceber em minhas observações:
C66AR093	como se portavam, gírias utilizadas e as músicas que tocavam escondido através do aparelho celular em sala de aula.
C66AR094	Me utilizando de Freire (2011, p.134), procurei ao máximo “[...] propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.”
C66AR095	Tudo isto para que, principalmente os jovens, se sentissem parte da sala de aula e torna-se o clima mais harmônico com a proposta da EJA.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C66AR096	O papel desempenhado pelos professores na vida dos educandos é crucial, pois acabam servindo como modelo de identificação
C66AR097	e tem o papel de encorajá-los a viver plenamente a considerada “segunda chance” na EJA,
C66AR098	para lidar com isso é fundamental que estejamos preparados teoricamente,
C66AR099	entendendo que os jovens não são invasores da modalidade e devem gozar do direito a uma educação de qualidade assim como os adultos.
C66AR100	Assim, ao mesmo tempo em que se deve trabalhar o currículo proposto para a disciplina é essencial que os auxiliemos a passar por esses processos da forma mais saudável possível.
C66AR101	REFERÊNCIAS
C66AR102	ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Diálogos na educação de jovens e adultos. et al.(orgs). 2ª ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
C66AR103	BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
C66AR104	FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.
C66AR105	LEMONS, Amanda Guerra de. Jovens na/da eja – desfazendo nós, nos entrelaçamos. In: III alfaeja – encontro internacional de alfabetização e educação de jovens e adultos, 3., p. 1 – 11.
C66AR106	OLIVEIRA, Caroline. Atlas da Violência 2017: negros e jovens são as maiores vítimas. 2017. Disponível em: < https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas >. Acesso em 14 abr. 2018.

Apêndice 19 – Unidades de significado – Ciranda 67

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C67RO	MOVIMENTOS PARA ALÉM DOS MUROS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E POTENCIALIZADOR DE INVISIBILIDADES NA CIDADE
C67RO001	Resumo:
C67RO002	O presente trabalho tem por objetivo dar ênfase aos “Movimentos Interfaces: conhecimentos para além dos muros” que desmembrou-se de uma ação do Projeto de pesquisa e extensão “Cultura, Estética e Formação: redes de saberes, incompletudes e territorialidades”, exposto pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória – EDUCAMEMÓRIA, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande.
C67RO003	Pretende construir novos conhecimentos, trocar experiências e serem movimentos potencializadores
C67RO004	com estudantes de graduação e pós-graduação, professores da FURG e de outras universidades, professores de escolas privadas e públicas, grupos e sujeitos da cidade ligados à educação formal e não formal
C67RO005	principalmente conjunto de produtores de saberes e estéticas relacionadas à educação popular, uma rede de conhecimentos e cultura de forma a arejar subjetividades forjadas a partir do paradigma dominante.
C67RO006	No intuito de reconhecer o conhecimento de diferentes grupos sociais e de contemplar a pluralidade de compreensões, culturas e saberes,
C67RO007	busca-se por meio desses movimentos potencializar as invisibilidades de grupos de diferentes raças, etnias, gêneros e culturas que se encontram no universo acadêmico e além de seus muros,
C67RO008	constituindo-se num suporte à formação continuada de discentes e docentes.
C67RO009	Palavras-chave: Movimento Interfaces.
C67RO010	Palavras-chave: Espaço formador.
C67RO011	Palavras-chave: Potencialização de invisibilidades.
C67RO012	INTRODUÇÃO
C67RO013	A linha de pesquisa e extensão Rede de cultura, estética e formação na/da cidade – RECIDADE, do Núcleo Educação e Memória, do Instituto de Educação (IE), do qual somos bolsistas pela FAPERGS e CNPQ,
C67RO014	procuramos por meio do Projeto de pesquisa e extensão intitulada “Cultura, Estética e Formação: redes de saberes, incompletudes e territorialidades”, aprofundar os estudos e produzir conhecimentos que alavanquem a cidadania de crianças e jovens junto com a cidade,
C67RO015	reconhecendo-os como sujeitos históricos do presente e não um vir a ser no futuro.
C67RO016	O desdobramento dos “Seminários Interfaces Pedagógicas: licenciaturas em diálogo” resultou na construção dos “Movimentos Interfaces: conhecimentos para além dos muros”, sendo o último realizado em novembro de 2017,
C67RO017	representa mais uma etapa na direção de um contínuo processo formativo e potencializador das invisibilidades dos conhecimentos, projetos, atitudes e ações que são produzidas para além dos muros da universidade,
C67RO018	que provocam a reflexão crítica às hegemonias dominantes e verdades postas.
C67RO019	Propõe-se através de um diálogo permanente com escolas públicas e espaços formais e não formais de educação, deslindar a cidade,
C67RO020	afastando-se da generalização do discurso único no qual muitas das cidades, contidas na cidade, permanecem de fora,
C67RO021	dificultando a produção de cidadanias e de protagonismos de crianças e jovens com/no espaço local.
C67RO022	O projeto por meio do Seminário e dos Movimentos possuem como uma de suas propostas e finalidades de viabilizar a aproximação de sujeitos produtores de conhecimentos,
C67RO023	investindo no protagonismo de discentes de licenciaturas

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C67RO024	aproximando-os de questões do espaço local
C67RO025	e mobilizar o compartilhamento de experiências educativas,
C67RO026	mesmo as que não são pensadas em/para espaços formais de educação.
C67RO027	Ademais, tem como objetivo promover a valorização da cidade e seus espaços públicos como locus formativos.
C67RO028	Busca aliar-se com alternativas populares, posto que o momento histórico seja delicado, e que o país sofra com uma crise política, econômica e moral, afetando as universidades em cortes de verbas, atingindo a área da educação de forma prejudicial no seu desenvolvimento.
C67RO029	Em concordância com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2009), o projeto se contrapõe aos “epistemicídios” (2009a)
C67RO030	e busca oportunizar ações com vistas a não “desperdiçar as experiências” (2009b) educativas produzidas nos mais diversos espaços.
C67RO031	Colocado por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1997) é por meio da “curiosidade epistemológica” dos discentes e docentes das graduações e pós-graduações que desperta nos sujeitos um processo sucessivo de problematização da necessidade de se propiciar interlocuções da Academia com a Sociedade Civil e seus “praticantes” (CERTEAU, 1998) e vice versa.
C67RO032	Acreditamos nas ações que surgem do projeto, no retorno de diversas maneiras dos discentes à sociedade,
C67RO033	sobretudo através do fortalecimento da responsabilidade social do graduando para com a comunidade a que pertence.
C67RO034	Enquanto projeto que foca a cidade como espaço educador temos desenvolvido ao longo de mais de uma década trabalhos que envolvem os estudantes da graduação e, nos últimos oito anos, também da pós-graduação em investigações e atividades de extensão,
C67RO035	cujo fio condutor são memórias, histórias de vida, narrativas e vivências
C67RO036	de modo que possam interagir com a cidade e fomentar diálogos com seus espaços.
C67RO037	Como metodologia para desenvolvermos esse projeto damos atenção a ações específicas, como: organização e mediação de espaços formativos como promoção de oficinas, ateliês formativos, eventos, conversas, mostras, performances poéticas, etc.,
C67RO038	que permitem alavancar trocas de conhecimentos e saberes.
C67RO039	Os procedimentos usados nos “Movimentos Interfaces: conhecimentos para além dos muros”, são lúdicos e dinâmicos.
C67RO040	Contemplam assim os distintos conhecimentos, por meio de poesias, poemas, músicas, relatos de histórias de vida e de experiências.
C67RO041	Adotou-se nos Movimentos a modalidade protagonista base dos “Seminários Interfaces Pedagógicas”, as “conversas com a cidade”, a qual proporciona interações entre expressões de diferentes culturas e saberes locais.
C67RO042	Essas ações na universidade têm o objetivo de desenvolver a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997), levando o discente a questionar verdades e a problematizar certezas.
C67RO043	O educador deixou entre seu legado o ensinamento de que o ensino - e a aprendizagem - passa por essa “pedagogia da pergunta”, como função intencionada de inserir o estudante na produção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico.
C67RO044	O Movimento Interfaces: conhecimento para além dos muros busca a produção de conhecimentos a partir da imersão em saberes de grupos e sujeitos sociais na/da cidade,
C67RO045	buscando romper com a hierarquia entre o conhecimento científico e os saberes populares,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C67RO046	reconhecendo assim, a legitimidade e a importância para a formação de professores/as, de epistemologias de grupos e sujeitos que resistem, existem e criam na cidade.
C67RO047	Nos dias de hoje as universidades brasileiras costumam ser um espaço que exclui grupos marginalizados na cidade.
C67RO048	Essa exclusão não está apenas restrita aos muros “simbólicos” - onde os mais pobres não se sentem a vontade e nem pertencente à realidade acadêmica – mas também aos muros físicos, que materializa a exclusão de determinados grupos da cidade.
C67RO049	Nesse sentido o Movimento Interfaces busca a construção de espaços que reivindicam epistemologias de resistência na/da cidade como protagonistas e formadores de conhecimento e que rompam com os muros da universidade.
C67RO050	Na tabela abaixo, expõe-se os movimentos e os sujeitos que construíram os espaços no decorrer das duas edições no ano de 2017.
C67RO051	Tabela 1 – Temas, atores e movimentos sociais da/na cidade que construíram os movimentos interfaces: conhecimento para além dos muros em 2017 FONTE: Acervo RECIDADE
C67RO052	Libertação animal e libertação humana – experiências na escola
C67RO053	Projeto Zooterapia
C67RO054	Culturas e saberes ancestrais de Griôs
C67RO055	Outros Suis – estudantes estrangeiros na FURG
C67RO056	Artes plásticas, música e poesia riograndina
C67RO057	Cartografia social - Mapeamento cultural colaborativo do Rio Grande
C67RO058	Mobilizações sociais, movimento negro e a educação de crianças
C67RO059	Gurias digitais
C67RO060	Projeto lutando pelo futuro – Associação Mad Max
C67RO061	A partir do diálogo desses grupos e atores sociais,
C67RO062	que reivindicam pautas do movimento negro, de grupos políticos, da libertação animal e humana, o espaço busca romper com modus operandi que busca deslegitimar e silenciar outras formas de saberes – história oral, narrativas, memórias ancestrais –
C67RO063	que caminham em sentido oposto ao conhecimento hegemônico construído.
C67RO064	Aliás o silêncio realmente tem sido imposto às classes populares,
C67RO065	mas elas não têm ficado silenciosas.
C67RO066	A história oficial é que destaca esse silêncio sob a forma de docilidade,
C67RO067	mas os movimentos de rebeldia, que constituem a história escondida nesse país, tem sido agora revelado por historiadores com sensibilidade em relação às massas populares. Insisto,
C67RO068	assim que é preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistemática. De qualquer forma, o ser humano sempre grita primeiro para depois falar. A gente nasce gritando. (GADOTTI, 1989, p.120).
C67RO069	Figura 1 –Culturas e saberes ancestrais
C67RO070	FONTE: Acervo RECIDADE
C67RO071	CONCLUSÕES PARCIAIS OU TOTAIS
C67RO072	Busca-se ratificar então, o teor formativo do Movimento Interfaces: conhecimento para além dos muros, a partir da construção de espaços que protagonize a potencialidade epistemológica contida nas invisibilidades e desenvolvida pelos sujeitos que compõem os movimentos e grupos,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C67RO073	trazendo outras indagações e pontos de vistas, e que questionem e disputem os espaços que historicamente foram negados.
C67RO074	Disputar os próprios espaços de produção, sistematização do conhecimento, confrontar seus conhecimentos, sua racionalidade, seus critérios de validade com os conhecimentos, a racionalidade, os critérios de validade pensados como únicos, legítimos é algo muito novo nos novos sujeitos sócias.
C67RO075	Mudam a direção em que o pensamento válido por intelectuais comprometidos aos espaços criados de conscientização, cultura, educação. Aí nasceram pedagogias radicais.
C67RO076	Ao mudarem de direção os coletivos populares se sabem como outro olhar diferente do olhar com que foram pensados,
C67RO077	com outros saberes,
C67RO078	com Outras Pedagogias.
C67RO079	Sabem-se mais feitos
C67RO080	e conscientes do que como foram pensados para ser subordinados
C67RO081	e até conscientizados.
C67RO082	O movimento que se propõe educa-los vai de cá para lá,
C67RO083	o movimento atual dos coletivos populares é de lá pra cá.
C67RO084	Fazendo-se presentes, com uma afirmação positiva no campo, na cidade, na política, nos centros de cultura e de conhecimento. Um movimento de diálogo horizontal no reconhecimento. (ARROYO, 2014, p. 58).
C67RO085	Assim, a construção de espaços como o Movimento Interfaces, que são construídos com outros saberes, outras Pedagogias são de extrema importância,
C67RO086	pois em períodos de acentuação de criminalização e de retirada de direitos de movimentos sociais e políticos, é importante espaços que reivindiquem epistemologias que interpretem as estruturas sociais
C67RO087	e a perspectiva histórica latino-americana,
C67RO088	rompendo com a concepção eurocêntrica,
C67RO089	que nesse caso, não “é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.” (QUIJANO, 2009, p.75).
C67RO090	REFERÊNCIAS
C67RO091	ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
C67RO092	CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (V1, As artes de fazer).
C67RO093	FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
C67RO094	GADOTTI, Moacir. Pedagogia: diálogo e conflito. 3. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
C67RO095	SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: 2009(a).
C67RO096	SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009(b).

Apêndice 20 – Unidades de significado – Ciranda 68

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C68DP	O MEME COMO METODOLOGIA PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA
C68DP001	Resumo:
C68DP002	O trabalho se trata da instrumentalização do meme enquanto material didático dentro do ensino de História,
C68DP003	mais especificamente sobre as relações de gênero e poder na retomada da Democracia pós Ditadura Civil Militar.
C68DP004	O trabalho foi desenvolvido por alunas do curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no ano de 2017.
C68DP005	Utilizamos o meme por ser uma linguagem válida enquanto aporte de ensino
C68DP006	e por fazer parte do cotidiano dos alunos,
C68DP007	cuja experiência vivenciada nas redes sociais também pode ser colocada em prática no espaço escolar.
C68DP008	Para elaboração dos mesmos, foi utilizada como ferramenta a rede social WhatsApp e alguns smartphones
C68DP009	para a elaboração das “conversas” entre os sujeitos históricos que participaram ativamente do processo de redemocratização: mulheres organizadas em torno do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres e do Lobby do Batom.
C68DP010	Constatou-se por meio da elaboração desse material que a cybercultura é uma ferramenta que contribui para um ensino mais crítico e próximo da realidade dos alunos.
C68DP011	Palavras-chave: Memes;
C68DP012	Palavras-chave: Cybercultura;
C68DP013	Palavras-chave: Ensino de História
C68DP014	Introdução
C68DP015	Uma das maiores inquietações dos professores na atualidade é despertar a atenção dos alunos ao que está sendo proposto em sala de aula. Desse modo, como aproximar a linguagem do professor a dos alunos,
C68DP016	principalmente no que tange a disciplina de História?
C68DP017	Partindo dessa inquietação, foi desenvolvida uma proposta metodológica por alunas do curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG dentro da disciplina de Metodologia do Ensino de História I, a fim de ser usada como uma alternativa na sala de aula.
C68DP018	A ideia consiste em utilizar a linguagem dos memes como aporte didático para o ensino de História,
C68DP019	os quais foram elaborados pelo próprio grupo utilizando como ferramenta a interface do aplicativo Whatsapp.
C68DP020	Para isso foi feito um recorte histórico específico: o período de redemocratização pós Ditadura Civil Militar sob a perspectiva da participação das mulheres.
C68DP021	Este tema foi escolhido, tendo em vista a escassez de materiais didáticos que tratem especificamente das mulheres dentro desse processo,
C68DP022	além de trazer problematizações como O que é democracia?
C68DP023	Como incluir as camadas sociais nos processos de decisão?
C68DP024	Por que as mulheres, sendo maioria da população, participam menos?
C68DP025	O produto final resultou em um material didático que pode ser utilizado em turmas do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio,
C68DP026	já que o conteúdo faz parte do currículo da disciplina de História dessas etapas.
C68DP027	Além disso, um dos nossos objetivos centrais é destacar que os memes podem ser instrumentalizados em qualquer conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.
C68DP028	A cybercultura, o meme e as discussões de gênero dentro do ensino de História

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C68DP029	O termo meme foi criado pelo biólogo Richard Dawkins em seu livro “O Gene Egoísta” em 1976 para explicar como o nosso DNA codifica uma informação e replica determinado comportamento. Assim, o é caracterizado como a unidade que atua diretamente sob a seleção natural e hereditariedade, tratando-se assim de “mecanismos biológicos de transmissão hereditária sujeita a processos de assimilação, seleção e retenção” (MAIA; ESCALANTE, 2014).
C68DP030	Quando trazido para o campo das relações socioculturais a expressão é utilizada para expressar valores, ideias, informações, conceitos que tem a capacidade de se difundir rapidamente.
C68DP031	À medida que o termo foi se popularizando passou a ser utilizado para caracterizar um dos tantos elementos que compõem a cybercultura.
C68DP032	Essa por sua vez se trata da convergência dos meios midiáticos: televisões digitais, o vídeo game que captura o que está sendo jogado para depois ser editado e publicado, o celular que realiza a leitura do código QR13[47] em um cartaz que leva para um vídeo, que por sua vez pode ser compartilhado em uma rede social para outra pessoa ter acesso pelo computador ou outro dispositivo. Toda essa comunicação e interação é o pilar da cybercultura e da produção dentro dela,
C68DP033	e é nessa teia que temos os memes. Podem ser uma imagem junto com uma frase, vídeo ou gif, criados ou capturados em algum momento:
C68DP034	[...] nota-se a imbricação de criatividade e sociabilidade na produção e consumo dessas imagens técnicas. Independente do formato, os memes trazem consigo, na maioria das vezes, piadas de cunho político e/ou afetivo para expressar o que se está sentindo em determinado momento ou para apresentar uma ideia de como se “enxerga” o cotidiano. (MAIA; ESCALANTE, 2014).
C68DP035	Dessa maneira, conseguimos perceber que os memes tratam-se de uma nova cultura promovida pelo mundo conectado,
C68DP036	cuja experiência vivenciada nas redes sociais também pode ser colocada em prática no espaço escolar.
C68DP037	Diante desse fato, trabalhar com essa linguagem se mostrou uma alternativa viável para trazer às aulas de História discussões a respeito das relações de gênero de maneira descontraída, porém, crítica e próxima da vivência dos alunos.
C68DP038	Para Guimarães a elaboração de um currículo, especialmente o de história, gira por meio de uma incógnita “(...) do que devemos ensinar aos homens em nossas aulas de história? O que é significativo, válido, importante” (GUIMARÃES, 2012, pg.33).
C68DP039	JRecorrendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lançada oficialmente, pelo Ministério da Educação em 1996, a mesma autora nos apresenta uma resposta objetiva para o assunto, ela nos diz:
C68DP040	Há diferentes realidades socioculturais no Brasil e devemos incluir a diversidade cultural no currículo para que os alunos aprendam, reconheçam, respeitem as diferenças. Tornando-se assim pessoas que valorizam os direitos dos povos e indivíduos fortalecendo a democracia. (GUIMARÃES, 2012, p. 67).
C68DP041	Com base em tais preceitos, devemos lembrar que trabalhar com a temática de gênero em sala de aula, pode contribuir para que os alunos construam suas identidades
C68DP042	e aprendam a lidar com as diferenças que implicam as relações de gênero,
C68DP043	entendendo-as como engrenagens sociais, as quais são fundamentais para compreender a historicidade dos seres humanos.
C68DP044	Entendemos o termo “gênero” como algo que marca a distinção entre cultura, biologia, social e natural,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C68DP045	conforme nos aponta Pinsky: [...] quando a palavra sexo é utilizada, vem à mente a biologia, algo ligado à natureza. O termo gênero, por sua vez, faz referência a uma construção cultural: é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais. (PINSKY, 2010, p. 30).
C68DP046	Durante muitas décadas, houve um silenciamento na historiografia acerca dessa história, principalmente devido à grande ausência de fontes (PERROT, 2005).
C68DP047	Apesar de esta ser uma discussão teórica e acadêmica, tal problema acaba refletindo dentro do ensino de história, onde as mulheres ainda possuem um espaço reduzido, muitas vezes sendo vistas como coadjuvantes e não como ativas ou centrais nos processos históricos.
C68DP048	Em muitos casos, os professores tendem a focar apenas no contexto político dos processos e não nos sujeitos que compõem a história
C68DP049	e quando o fazem, estes, por sua vez, são sempre homens.
C68DP050	Sendo assim, compreender as mulheres e as relações de gênero em nossa sociedade ao longo do tempo é fundamental para compreender os papéis sociais que desempenhamos ainda hoje, pois eles são reflexos dessas construções.
C68DP051	Elaboração do material didático
C68DP052	Percebendo os memes como um campo a ser explorado inclusive dentro do ensino de História,
C68DP053	o material didático foi pensado para ser trabalhado em cinco aulas.
C68DP054	Consideramos que dentro do calendário escolar das escolas públicas em geral, seja o suficiente para a análise a respeito da participação das mulheres no período de redemocratização no Brasil,
C68DP055	sendo elas: (1) historicidade da luta das mulheres;
C68DP056	(2) o processo do fim da ditadura e a formação do ideal de república;
C68DP057	(3) a formação da Constituinte;
C68DP058	(4) a participação popular das mulheres através de movimentos organizados e por fim, para fazer o contraponto ao conteúdo e estimular a criticidade dos estudantes perante os reflexos da constituição,
C68DP059	(5) os limites dos direitos historicamente conquistados e a ameaça de perda dos mesmos.
C68DP060	Partindo de exemplos de memes em que são reproduzidos diálogos em grupos do aplicativo Whatsapp,
C68DP061	essa interface foi escolhida pela facilidade de acesso e agilidade do processo de criação.
C68DP062	Para a produção do material utilizamos quatro smartphones
C68DP063	e investimos em torno de três horas e meia entre pensar nos diálogos, reproduzi-los, fazer a captura da imagem da tela e realizar a edição de corte.
C68DP064	Ao todo foram formulados cinco memes onde centramos-nos em trazer a historicidade do assunto de forma humorística, mas também focando na reflexão e crítica.
C68DP065	Para melhor divisão do trabalho foi esquematizado uma proposta a ser desenvolvida em cinco aulas ou conforme o professor julgar viável.
C68DP066	O primeiro se tratou sobre a historicidade da luta das mulheres,
C68DP067	onde foi criada uma conversa em grupo chamado "Reunião das Minaaaaa" com representantes dos grupos sociais envolvidos nos principais movimentos da luta feminista na Europa, Brasil e Estados Unidos, compondo aqui também o movimento das mulheres negras (PITANGUY e ALVES, 1982).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C68DP068	O segundo foi formulado tendo por base o início do processo de fim de ditadura onde os grupos sociais envolvidos clamam por Diretas Já. Temos então os Militares, o político Dante de Oliveira, a atriz Cristiane Torloni (representando a adesão por indivíduos que atingiam a opinião pública) e a População que engrossavam as manifestações pró-democracia (LOPES e MOTA, 2008).
C68DP069	O terceiro contextualiza o processo político que antecedeu a Assembleia Constituinte com eleições indiretas para presidência em que a chapa Neves e Sarney sai vencedora do processo eleitoral. Esse momento é considerado como o marco do fim da Ditadura por ser eleito o primeiro presidente civil depois de vinte e um anos e não necessariamente como um marco de escolha democrática (LOPES e MOTA, 2008).
C68DP070	Já o quarto, buscou explicar sobre a formação da Assembleia Constituinte e a participação das mulheres através de movimentos apartidários, entidades, sindicatos, entre outros, que se organizavam em torno do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres e do Lobby do Batom.
C68DP071	O quinto e último, foi elaborado a fim de trazer discussões contemporâneas em torno dos reflexos da Constituição e os direitos das mulheres a partir daí conquistados e a ameaça de perda dos mesmos (como foi a PEC Cavalos de Troia que criminaliza o aborto em caso de estupro). Apesar de a Carta tratar fortemente dos ideais de isonomia sabemos que isso não é uma realidade, sendo necessário fazer um recorte de raça e classe social de quem realmente usufrui dessas conquistas.
C68DP072	Em todos esses processos foram feitas críticas quanto à exclusão das demandas das mulheres negras que não eram ouvidas por serem consideradas menos urgente (VERSIANE, 2010), traço esse que ainda é característico nas políticas públicas desenvolvidas em nosso país.
C68DP073	O material ainda trás alguns pontos que beneficiam também a discussão sobre o ideal de democracia, para quem e para quem.
C68DP074	Considerações Finais
C68DP075	Os memes quando bem instrumentalizados contribuem para o processo de formação da consciência histórica, pois através dele o indivíduo consegue interpretar o passado fazendo conexões com o presente e lhe ressignificar.
C68DP076	Nosso material foi pensado em tratar do tema de forma fácil e estimulando um debate de suma importância como as relações de gênero aqui trazido dentro do contexto de retomada da democracia pós Ditadura Civil Militar.
C68DP077	Nesta lógica, o educador inova em suas aulas trazendo um material de apoio que desperta a atenção do educando pelo fato de transpor a realidade dos mesmos de maneira simples.
C68DP078	Além disso, trabalha com outras habilidades específicas como a interpretação de imagens e textos.
C68DP079	A cybercultura e suas linguagens são válidas para a sala de aula, pois facilitam a comunicação
C68DP080	além de servir como motivação ao despertar a curiosidade
C68DP081	fazendo com que os educandos atuem ativamente na construção da aprendizagem.
C68DP082	REFERÊNCIAS
C68DP083	GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática do ensino de história. 13 ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2012.
C68DP084	LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. República Autocrática-Burguesa: Do fim da ditadura aos governos "democráticos". De Tancredo a Lula (1985-2007). In: LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. História do Brasil: Uma interpretação. 2. ed. São Paulo: Ed. Senac, 2008. Cap. 29. p. 865-981

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C68DP085	MAIA, Alessandra; ESCALANTE, Pollyana. Consumo de Memes: Imagens Técnicas, Criatividade e Viralização. In: VIII Simpósio Nacional da Abciber: Comunicação e Cultura na Era de Tecnologias Midiáticas Onipresentes e Oniscientes, 8., 2014, São Paulo: Espm, 2014. p. 01 - 02.
C68DP086	PERROT, Michele. Mulheres ou os silêncios da história. 1 ed. São Paulo: EDUSC, 2005.
C68DP087	PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de história. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
C68DP088	PITANGUY, Jacqueline; ALVES, Bianca Moreira. O que é feminismo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
C68DP089	VERSIANI, Maria Helena. Uma República na Constituinte (1985-1988). Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 30, n. 60, p.233-252, jan. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a13v3060.pdf >. Acesso em 21 abr. 2018.

Apêndice 21 – Unidades de significado – Ciranda 71

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C711C	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENTREPOSTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL
C711C001	Resumo:
C711C002	Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo
C711C003	que discute os desafios e as disputas implicados no processo de implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
C711C004	As universidades brasileiras terão até junho de 2018 para reorganizarem os currículos das licenciaturas e construir uma proposta institucional para a formação docente.
C711C005	A pesquisa organizou-se primeiramente com análise documental
C711C006	e depois com entrevistas com responsáveis nas pró-reitorias de graduação e coordenadores de curso das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul.
C711C007	Neste texto, buscamos elencar avanços alcançados em décadas de lutas dos profissionais da educação e associações que os representam
C711C008	e, ainda, buscamos evidenciar o processo de implementação das diretrizes junto às universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul.
C711C009	Palavras-chave: Formação de professores.
C711C010	Palavras-chave: Diretrizes Curriculares.
C711C011	Palavras-chave: Políticas públicas.
C711C012	Introdução
C711C013	As últimas décadas foram marcadas por uma grande mobilização das instâncias governamentais, da sociedade, de órgãos internacionais e até do empresariado e associações profissionais em prol da democratização e qualificação da educação.
C711C014	Todo esse movimento esteve imerso numa tendência mundial de mercantilização dos direitos básicos em uma sociedade neoliberal.
C711C015	Conforme Nogueira afirma: As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (NOGUEIRA, 2003, p. 22).
C711C016	Tal mobilização provocou uma série de proposições no campo das políticas públicas educacionais verificadas por meio de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares
C711C017	tendo em seu discurso o objetivo de alcançar qualidade na educação.
C711C018	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores não são uma ação isolada, fazem parte de um processo de mudanças curriculares nos cursos de formação de professores iniciado no processo de reforma educacional dos anos de 1990.
C711C019	As Diretrizes atuais datam de 09 de Junho de 2015 e apresentam-se como uma revisão das DCNs de 2002,
C711C020	mas seguem procurando atender as políticas reformadoras da Educação Básica.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C711C021	Conforme ressalta Scheibe, O estreito vínculo entre formação de profissionais da educação com a educação básica e com a regulação social - da qual a escola é espaço importante (POPKEWITZ, 1997), contextualizou um cenário complexo para esta formação, pelo embate que representa entre concepções diversas de mundo e de educação. (SCHEIBE, 2008, p. 42).
C711C022	Cabe destacar que para a elaboração das atuais diretrizes o CNE levou em consideração indicadores nacionais da formação e do trabalho docente.
C711C023	Ressaltando que apesar deste campo ser permeado pela disputa de diferentes concepções, de modo geral, os diversos estudos e pesquisas indicam a necessidade de se repensar a formação dos profissionais do magistério.
C711C024	Com a aprovação deste ordenamento legal que aponta novos direcionamentos para as universidades brasileiras, e em especial as licenciaturas, iniciou-se nas instituições de ensino superior um movimento para implementação das diretrizes que tem o prazo até julho de 2018 para a adequação curricular dos cursos
C711C025	e a elaboração de um projeto institucional para a formação de professores em cada instituição.
C711C026	Procedimentos metodológicos
C711C027	O presente projeto situa-se no campo da investigação qualitativa.
C711C028	Para análise documental foram pesquisados documentos oficiais do Ministério da Educação,
C711C029	como denomina Mitsuko Antunes (apud PIMENTEL, 2001, p. 180), a análise documental caracteriza-se por um processo de “garimpagem”, um processo contínuo de investigação minuciosa e detalhista.
C711C030	A segunda etapa da pesquisa consistiu na solicitação de documentos das instituições de ensino Superior públicas no Estado do Rio Grande do Sul
C711C031	e realização de entrevistas com o responsável na pró-reitoria de ensino/graduação pelo acompanhamento da implementação das diretrizes em sua instituição.
C711C032	As entrevistas foram semi-estruturadas, possibilitando o uso de um roteiro para a realização dos questionamentos, porém sem perder a possibilidade do novo (FUJISAWA, 2000).
C711C033	Análise e discussão de dados
C711C034	Discutir a implementação das diretrizes no atual contexto político brasileiro não é tarefa simples.
C711C035	Implica analisá-la numa trajetória de décadas buscando repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica,
C711C036	incluindo questões e proposições pertinentes à valorização destes profissionais.
C711C037	Ainda, é importante pensar nas descontinuidades desse processo sócio-histórico, as inúmeras interferências políticas e culturais, incluindo a atual conjuntura nacional e a importância da formação docente neste contexto.
C711C038	Mesmo diante desse contexto um tanto volúvel, um fator a ser evidenciado é a centralidade dos professores nas políticas educacionais destas últimas décadas.
C711C039	Segundo Evangelista e Shiroma (2007): “os professores acabam sendo os protagonistas e o obstáculo da reforma educacional,
C711C040	para isso são engendrados discursos que desqualificam os professores e propõem medidas de maior controle do trabalho docente”.
C711C041	Tal fato tem levado a repensar a formação destes profissionais, a importância de uma formação de qualidade
C711C042	e de legislações que possibilitem construir currículos que preparem os professores para a complexidade da docência.
C711C043	Esse conjunto de políticas têm promovido novas configurações para a formação docente e respondem ao modelo de expansão do ensino superior, que vem sendo implementado desde a década de 1990 no Brasil,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C711C044	e estão subordinadas às recomendações dos organismos internacionais.
C711C045	A configuração dos cursos de graduação, em especial as licenciaturas, tem provocado o debate acerca dos processos de flexibilização, desvalorização e precarização das relações de trabalho e emprego, além da discussão acerca da desprofissionalização e proletarização do magistério (OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2007).
C711C046	Nesse contexto, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior em 2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi aprovadas em 9 de junho de 2015 pelo CNE.
C711C047	A diretriz aprovada é composta por 22 artigos que procuram dar conta da formação inicial,
C711C048	da formação continuada
C711C049	e da valorização dos profissionais do magistério.
C711C050	As DCNs apresentam uma proposta inovadora para Formação de Professores nas instituições de ensino superior ao estabelecerem que cada uma delas deverá construir um Projeto Institucional sobre a Formação de Professores.
C711C051	Este projeto deve traçar os princípios,
C711C052	objetivos
C711C053	e concepções da formação inicial e continuada de professores em cada IES.
C711C054	Entende-se que o projeto de formação assume um papel muito importante nas instituições, pois contribuirá para que as licenciaturas tenham uma identidade própria.
C711C055	Com relação à formação inicial, atendendo antigas reivindicações de entidades educacionais, de universidades e pesquisadores, as diretrizes apresentam mudanças como, o aumento da carga horária de 2800 horas para 3200 horas e ainda, determinam um tempo mínimo de 4 anos para os cursos de licenciatura.
C711C056	Esse ponto, porém, sofre resistência de algumas instituições privadas que oferecem cursos aligeirados se comparados com o tempo de duração da maioria dos cursos das universidades públicas e, além disso, maior carga horária implica em maior custo.
C711C057	Outro aspecto que se destaca nas diretrizes atuais é a inclusão do campo da gestão educacional na formação inicial.
C711C058	Desde a década de 1980, com a abertura política e os debates nas grandes Conferências de Educação tem sido apontado como um dos princípios da gestão democrática a possibilidade de todos os professores que atuam na escola poderem ocupar-se da gestão.
C711C059	As diretrizes colocam a gestão como parte do currículo de todas as licenciaturas
C711C060	e esse aspecto possibilita ampliação no debate sobre a gestão democrática na escola.
C711C061	A respeito da formação continuada, cabe dizer que esta é a primeira vez que foram tema de diretriz curricular.
C711C062	As diretrizes apontam que a formação continuada envolve a oferta de atividades formativas,
C711C063	de cursos de atualização,
C711C064	extensão,
C711C065	aperfeiçoamento,
C711C066	especialização,
C711C067	mestrado
C711C068	e doutorado

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C711C069	e destaca que os cursos precisam estar articulados com novos saberes e práticas,
C711C070	à políticas e gestão da educação,
C711C071	à área de atuação do profissional e
C711C072	às instituições de educação básica (BRASIL, 2015b).
C711C073	Por fim, as diretrizes abordam a temática da valorização profissional como imprescindível para a qualificação do sistema educacional brasileiro.
C711C074	É importante ressaltar, que ter a relação formação inicial e continuada articulada com as questões da carreira, salário e condições de trabalho foi um ganho político muito grande para todos os profissionais do magistério,
C711C075	pois dá visibilidade ao assunto
C711C076	e força ao debate desses temas em todas as esferas da sociedade que se envolvem com a formação de professores.
C711C077	As instituições precisam implementar as diretrizes curriculares até junho de 2018.
C711C078	Percebe-se um movimento vagaroso nas IES. No Rio Grande do Sul, segundo informações das pró-reitorias de ensino/graduação, apenas 2 universidades estão com o processo de implementação das diretrizes mais avançado, com projetos institucionais aprovados e alguns cursos já adequados.
C711C079	No decorrer desta segunda etapa da pesquisa evidenciou-se a importância das DCNs no atual contexto.
C711C080	Ressaltando de as DCNs abarcarem uma forte e ampla concepção pedagógica.
C711C081	Priorizando o entendimento de que licenciaturas formam professores e a docência deva ser o principal objetivo destes cursos formadores.
C711C082	Na análise das entrevistas é possível perceber as dificuldades e complexidades na implementação das diretrizes,
C711C083	e a influência dos encaminhamentos políticos neste processo. Evidencia-se uma forte preocupação com alterações e/ou uma revogação deste ordenamento.
C711C084	Tais incertezas além de gerar desconfiças e um ambiente meandroso,
C711C085	dificulta o desenvolvimento do processo de implementação destas diretrizes.
C711C086	Considerações finais
C711C087	Fortalecer esta profissão é essencial para uma sociedade democrática e plural.
C711C088	Que a docência não seja uma porta giratória, mas que exista a possibilidade de construir uma carreira digna,
C711C089	valorizada.
C711C090	Uma estrutura formativa que alicerce estes profissionais a não sucumbir nos primeiros anos de julgamentos
C711C091	e que permita renovação,
C711C092	atualização
C711C093	e suporte durante todos os anos de magistério.
C711C094	É preciso que os professores percebam a sua importância,
C711C095	tenham conhecimento dos documentos legais,
C711C096	das proposições das políticas públicas.
C711C097	O ato de educar é imbuído de responsabilidade e compromisso.
C711C098	Paulo Freire fala na Pedagogia da autonomia (1996) que não há prática educativa indiferente a valores, a um sonho de sociedade.
C711C099	Uma prática democrática através da qual, educadores e educandos, tiram as vendas dos olhos para melhor verem a realidade.
C711C100	Uma prática que está para além das quatro paredes da sala de aula, que amplia horizontes e revela uma gama de possibilidades.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C711C101	As diretrizes assim como outras tantas políticas públicas educacionais possui limitações, mas inegavelmente possuem avanços e ganhos na perspectiva de uma formação de professores de qualidade.
C711C102	Como afirmam Bowe, Ball e Gold (1992, p.21), “as políticas são intervenções que carregam limitações e possibilidades, e as respostas a essas intervenções acontecem no contexto da prática, para as quais as políticas são endereçadas.”
C711C103	Logo, entende-se que a implementação das diretrizes é um grande desafio, porém, um desafio necessário para avançarmos no caminho em prol de educação de qualidade em nosso país
C711C104	e uma formação humanizada dos profissionais da educação no Brasil.
C711C105	REFERÊNCIAS
C711C106	BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
C711C107	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 9 de junho de 2015a.
C711C108	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b.
C711C109	EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez de 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf >. Acesso em 30 de abril de 2017.
C711C110	FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf >. Acesso em 10 maio 2017.
C711C111	FUGISAWA, Dirce Shizuko. Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
C711C112	NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002). Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).
C711C113	OLIVEIRA, Dalila. As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
C711C114	PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em 11 de fevereiro de 2018.
C711C115	SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: < http://www.esforce.org.br > Acesso em 20 de junho de 2016.

Apêndice 22 – Unidades de significado – Ciranda 72

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C72AS	RAP: SOCIEDADE E CULTURA
C72AS001	Resumo:
C72AS002	O objetivo central deste artigo é enfatizar o Rap como cultura negra,
C72AS003	além da relevância dessa expressão musical, mostrar perante a sociedade como uma forma de divulgar sua cultura,
C72AS004	pois ao aderir essa prática cria-se um espaço no qual se pode reaver e construir a identidade negra
C72AS005	reconfigurando sua autoestima
C72AS006	e propagando valores alternativos dentro de uma sociedade que os inferioriza.
C72AS007	O Rap é um instrumento que a população negra e as comunidades pobres usam para intervir na sua realidade, perante uma supremacia branca que os tornam invisíveis diante da sociedade.
C72AS008	O caminho metodológico que orienta as construções dessas reflexões será da História Oral,
C72AS009	através de entrevistas,
C72AS010	pesquisas
C72AS011	e com bases em textos complementando sua história e surgimento.
C72AS012	Para dar ênfase a esse trabalho, será usado textos de alguns educadores,
C72AS013	uma abordagem descritiva associada a pesquisa historiográfica.
C72AS014	Palavras-chave: Rap.
C72AS015	Palavras-chave: Cultura Negra.
C72AS016	Palavras-chave: Preconceito.
C72AS017	INTRODUÇÃO
C72AS018	A presente pesquisa foi motivada por um desejo pessoal, observei meu filho ouvir músicas com letras e ritmos diferentes até então desconhecidas para mim,
C72AS019	músicas que reproduziam o cotidiano e a situação de marginalização a que estão submetidos muitos brasileiros.
C72AS020	Essas músicas denominadas “Rap”, na qual instigaram a minha curiosidade como também foram construído significados imprecisos. Pois, ao ouvir as músicas não entendi num primeiro momento as explicações do meu filho referente às letras e como elas inspiram as minorias.
C72AS021	Ao mesmo tempo me incentivou a produzir um trabalho, que eu pudesse entender o que o “Rap” significa para os jovens de comunidades de periferia,
C72AS022	baseado neste gênero musical que usa a poesia expressa em versos e melodia, por rappers que vivem nesta comunidade, sendo inserida na cultura e como poderia ser na educação.
C72AS023	[...] Mas, na medida em que a constituição das novas camadas urbanas, sobretudo os seus estratos mais populares, não obedecia a um padrão étnico unicamente de origem européia (com grande descendência de grupos negros e indígenas), novas formas musicais foram desenvolvidas,
C72AS024	muitas vezes criadas a partir da tradição de povos não-europeus.
C72AS025	Alguns dos “gêneros” musicais mais influentes do século XX podem ser analisados sob este prisma: o jazz norte-americano, o son e rumba cubana, o samba brasileiro, são produtos diretos dos afro-americanos que incorporaram paulatinamente formas e técnicas musicais européias (NAPOLITANO, 2002, p.12).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C72AS026	O Rap é visto como um grito de liberdade, no qual as músicas enfatizam suas vidas. Ou seja, uma canção de reflexão,
C72AS027	da tomada de consciência,
C72AS028	do sentimento de descaso,
C72AS029	da luta por igualdade
C72AS030	e da opressão de autoridades.
C72AS031	Criado nos Estados Unidos, o rap – uma abreviação para Rhythm and poetry (ritmo e poesia) é um gênero musical nascido entre negros e caracterizado pelo ritmo acelerado e pela melodia bastante singular.
C72AS032	As longas letras são quase recitadas
C72AS033	e tratam, em geral de questões cotidianas da comunidade negra,
C72AS034	servindo-se muitas vezes das gírias correntes nos guetos das grandes cidades.
C72AS035	Chegou ao Brasil na década de 80, mas somente na década seguinte ganhou espaço na indústria fonográfica.
C72AS036	Diz-se que o rap surgiu na Jamaica mais ou menos na década de 60, quando surgiram os “Sound Systems”, que eram colocadas nas ruas dos guetos jamaicanos para animar bailes.
C72AS037	Esses bailes serviam de fundo para o discurso dos “Toastedrs”, autênticos mestres de cerimônia que comentavam, nas suas intervenções, assuntos como violência das favelas de Kingston e a situação política da ilha, sem deixar de falar, é claro de temas mais prosaicos, como sexo e drogas.
C72AS038	No início da década de 70, muitos jovens jamaicanos foram obrigados a emigrar para os EUA, devido a crise econômica e social que se abateu sobre a ilha.
C72AS039	E um em especial, o Dj jamaicano Kool Herc, introduziu em Nova Iorque a tradição do “Sound Systems” e do canto falado, que se sofisticou com a invenção do Scrch, um discípulo de Herc, assim surgiu o “Rap (Historia-com.br-www.ahistoria.com.br/rap-e-hip-hop/
C72AS040	Neste contexto, surgiu o Movimento Hip Hop norte-americano
C72AS041	constituído por três vertentes: o rap (música), o break (a dança) e o grafite - (artes plásticas), que em conjunto, tem por objetivo denunciar a exclusão social
C72AS042	e destacar a história e a identidade dos negros. Dando ênfase a essa cultura que é tão importante, mas pouco divulgada e reconhecida.
C72AS043	COMO O RAP CHEGOU AO BRASIL
C72AS044	No Brasil, especificamente em São Paulo, o Rap e o Hip Hop se desenvolveram em meados dos anos de 1980
C72AS045	através de encontros de jovens de periferia nas praças da Sé e Roosevelt , no vale do Anhangabaú, nas ruas de Dom José de Barros, 24 de Março e na Estação São Bento do Metrô.
C72AS046	Muitos jovens moradores de periferias de São Paulo, nos finais de semana, assistiam e participavam dos encontros liderados pelo breaker Nelson do Triunfo.
C72AS047	O Rap quando chegou ao Brasil, foi chamado de “Funk Falado”. Jovens que acompanhavam as apresentações dos breakes começavam a improvisar e a compor rimas para serem cantadas sobre as músicas que eram tocadas. Assim, apareceram os primeiros “tagarelas”, como eram chamados os rappers.
C72AS048	O Funk falado, os movimentos do break e as músicas foram espalhadas pelas periferias paulistanas através dos bailes que aconteciam nas ruas, nas escolas e nos clubes de bairros que veiculavam black music há algumas décadas.
C72AS049	No fim da década 1980, alguns grupos de rap já estavam formados e apresentavam seus talentos em concursos promovidos pelas grandes equipes organizadas de bailes blacks na cidade de São Paulo – Chic Show, Brack Mad, Zimbabwe, dentre outros. (periferianacional.blogspot.com.br/2008/10/orap-no-brasilcomo-surgiu).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C72AS050	O Movimento Hip Hop Rio Grande é uma ferramenta de união entre os elementos com o infinito de estreitar o diálogo e as produções dos artistas locais.
C72AS051	Um dos principais objetivos é, além de disseminar a cultura,
C72AS052	promover eventos,
C72AS053	oficinas
C72AS054	e divulgar produções locais,
C72AS055	é o de finalmente realizar a semana do Hip Hop, em Rio Grande.
C72AS056	Esta semana do Hip Hop é Lei Municipal acerca de 5 anos. E até o dia de hoje nenhuma competência ligada a Secretaria de Cultura se comprometeu de fazê-lo.
C72AS057	Trata-se de uma semana inteira de ações voltadas a cultura urbana no formato de feira ao ar livre.
C72AS058	(Movimento Hip Hop Rio Grande) Na cidade de Rio Grande o Rap surgiu a partir dos anos 1990,
C72AS059	também como em São Paulo, adentrou em comunidades pobres, um estilo musical importante como resignificação da cultura negra em um novo estilo
C72AS060	e também como movimento perante ao descaso e a desigualdade social.
C72AS061	Além disso, a canção é uma expressão artística que contém um forte poder de comunicação, principalmente quando se difunde pelo universo urbano, alcançando ampla dimensão da realidade social (MORAES,2000, p. 2).
C72AS062	O Hip Hop se tornou o espelho da alma,
C72AS063	no começo da colonização com o surgimento da escravidão, o racismo, o preconceito e a opressão os negros ficam em duas dimensões, que os privam de sua própria cultura.
C72AS064	Duas dimensões dentro desse contexto, busca da consciência de si próprio, articulando sentimentos e entendimento nessa relação, cuja a determinação pode ser o ódio, e por meio desta expressão, de forma significativa, que o negro busca dentro de um entendimento, dignidade humana, identidade, desejo de auto avaliação e reconhecimento.
C72AS065	Dentro dessa subjetividade desejante surgiu os conflitos e manifestações,
C72AS066	na qual o negro busca sua integridade, com estas determinações valorativas,
C72AS067	encontrando na música uma relação de justiça
C72AS068	0e resignificação de sua cultura.
C72AS069	Martin Louthier King e Malcom X foam líderes revolucionários que fizeram a diferença para os negros norte-americanos.
C72AS070	Martin foi um ativista pacífico que fez bom uso das palavras, lutando por direitos civis,
C72AS071	conseguindo extinguir a Lei da Segregação Racial,
C72AS072	ganhou respeito e vários seguidores,
C72AS073	mas mesmo usando todo o seu empenho não conseguiu a tão sonhada igualdade.
C72AS074	Já Malcom X, um jovem que deixou seu nome na história, tentando fazer a diferença. Jovem rebelde, foi preso, mas mudou sua história,
C72AS075	através do Islamismo tornou-se um líder, que buscava os direitos de seu povo e a união das comunidades negras.
C72AS076	Hoje os rappers se espelham nesses líderes, pois foram eles que deram voz aos negros através de movimentos em sua defesa e das comunidades pobres contra a marginalização perante a sociedade.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C72AS077	A busca do rapper pelo mercado: A cultura de batalha de rimas surgiu quase concomitantemente ao nascimento do rap, tanto por meio da “dis”, a faixa em que um rapper ataca outro, quanto pelas rinhas de freestyle entre MC’s que se enfrentavam nas ruas do Bronx, o berço do Hip Hop, em Nova Iorque, nos anos de 1970.
C72AS078	Em São Paulo, as batalhas que foram precursoras na expansão da cultura de rinhas freestyle entre os MC’s foi a batalha de Santa Cruz, que acontece nos entornos da Estação do Metrô do mesmo nome, há mais ou menos onze anos lá foi onde o Emicida começou.
C72AS079	A batalha de Rap surgiu junto com os movimentos e com os encontros em praças e apresentações,
C72AS080	nos finais de semana jovens se encontravam em praças para mostrar suas composições e rimas num novo estilo musical.
C72AS081	Através dessas batalhas muitos jovens e grupos se lançaram no mercado de trabalho,
C72AS082	e sendo assim foi através do rap um meio de ganhar dinheiro,
C72AS083	mostrar a cultura negra
C72AS084	e dentro deste estilo denunciar a exclusão social.
C72AS085	Em Rio Grande a batalha do rap acontecem todas as quinta-feira na Praça Xavier Ferreira no centro da cidade de Rio Grande em frente ao monumento do Brigadeiro José da Silva Paes,
C72AS086	esse movimento que inicia às 20:00 hs e termina às 23:00,
C72AS087	possibilita através do gênero musical “Rap” uma crítica social, que se encontra consolidada em jovens desfavorecidos,
C72AS088	pois alguns são julgados mediante ao seu estereótipo
C72AS089	e vêm diante desse estilo musical um protesto social.
C72AS090	No dia 26 de maio de 2017, no bairro São João, localizado na cidade de Rio Grande a autora Azadir Silveira entrevistou Rogério da Silva Soares (Degério), Compositor, MC e Produtor Cultural
C72AS091	que dentro da plataforma de vídeos on line no You Tube possui um canal, onde são abordados conteúdos relacionados ao Hip Hop e a periferia.
C72AS092	Uma das questões desta pesquisa foi a ampliação do meu conhecimento sobre o Hip Hop
C72AS093	e o que ele representa dentro da Cultura Negra.
C72AS094	O áudio da entrevista foi gravado pelo celular da autora, sendo também gravado pelo o entrevistado.
C72AS095	Neste sentido, será inserido no trabalho trechos desta entrevista.
C72AS096	Percebe-se que o Rap é um tipo de melodia que liberta sentimentos, ele te faz viajar, te revigora, te acalma, te faz pensar, interpretar, te lava a alma, te humaniza, te faz ver o outro lado da situação, te acorda para vida.
C72AS097	A partir do momento que tu interpreta a situação, não se limita ao cotidiano,
C72AS098	começa a buscar oportunidades, ao ver o sofrimento e o descaso do Estado e das pessoas em relação a sua comunidade.
C72AS099	O cantor de “Rap” transforma o sonho em “ideal”,
C72AS100	o ritmo e a poesia acaba se tornando “filosofia de vida” para eles.
C72AS101	Na visão dele o Rap é mais que um seguimento musical, é um estilo de vida,
C72AS102	o Rap é uma música totalmente expressiva, eu acabo trazendo da rua acontecimentos, que me dá uma estrutura,
C72AS103	me faz ter consciência para ensinar o meu filho o que é certo,
C72AS104	foi com o Rap que eu estudei,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C72AS105	respeitei pai e mãe,
C72AS106	é pelo Rap que eu escrevo até hoje.
C72AS107	Para ele o Rap é a vida dele, e o que dá sentido, é que lhe faz feliz
C72AS108	e com esse estilo musical ele tenta ajudar sua comunidade (DEGERIO, Maio, 2017).
C72AS109	CONCLUSÃO
C72AS110	O Rap é um estilo musical que fala do cotidiano dos negros e das comunidades periféricas,
C72AS111	mas também tornou uma questão social, pois ele surgiu do Hip Hop que nos movimentos norte- americanos iam em busca da igualdade racial.
C72AS112	Atualmente o “Rap” se tornou manifestação cultural para jovens negros e de comunidades de periferia,
C72AS113	inserindo no ritmo e poesia suas reivindicações, as frustrações e as opressões sofridas pela sociedade e pelo Estado.
C72AS114	O Rap é filosofia dos negros, que se identificam com a poesia cantada no som da vida.
C72AS115	O negro sente-se dentro de um contexto, no qual a sua imagem é veiculada de forma negativa, de um futuro incerto, obscuro e sem perspectiva, e para ele a cobrança é maior.
C72AS116	Os rappers hoje em dia produzem músicas historicamente, nela são introduzidas toda a memória de fatos que foram ocultados, e como foi a inclusão do negro, como viviam e de como sua integração teve uma rejeição hegemônica.
C72AS117	Tornou-se um instrumento de comunicação,
C72AS118	discussão,
C72AS119	protesto contra o preconceito racial, a miséria,
C72AS120	e a exclusão de um povo que é discriminado pela cor da sua pele, pelo cabelo enroscado
C72AS121	e por viver em comunidades de periferias.
C72AS122	O Rap um estilo musical que também sofreu rejeição,
C72AS123	tornou-se uma ferramenta forte na luta contra a discriminação e desigualdades sociais,
C72AS124	mas também é um movimento cultural, definido pelo Hip Hop como “Cultura de Rua”.
C72AS125	O Hip Hop é uma cultura de rua, uma forma de arte e de atitude que conquistou o mundo.
C72AS126	É um estilo de vida, de se afirmar como sujeito social, de demarcar um território, valorizar uma identidade cultural e ocupar espaços públicos.
C72AS127	O movimento que faz arte como forma de protesto social, mistura o novo e o antigo, o popular e a paródia, e inventou o “Rap” (Rhyme and Poetry).
C72AS128	A renovação e a recriação tão caras nas belas artes são parte de processo criativo da cultura Hip Hop, e dos seus artistas, que se apropriam de referências históricas e conceituais para mobilizar seu público e inventar novas performances.
C72AS129	Há uma variedade de estilos diferentes, formas mais comerciais, mais intelectualizadas ou mais politizadas.
C72AS130	O Rap apresenta uma cosmovisão perante a realidade em que eles vivem. Os artifícios de montagem, mixagem e arranhões dão ao rap uma variedade de formas de empréstimos tão imaginativos quanto às utilizadas pelas belas-artes.
C72AS131	Além do orgulho de seu talento em apropriar de fontes diversas e misteriosas e escondidas, os DJ's e MC's exaltam esse método.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C72AS132	Sua evolução aconteceu simultaneamente, mas em paralelo, cada um desenvolvendo os seus próprios recursos.
C72AS133	Assim aparece um estilo que é a essência da música, o ritmo, junto da essência da alma, a poesia. Rhyme and Poetry (Ritmo e Poesia) é o Rap. (obviousmag.org/my-cup-of-tea/2015/04/hip-hop-e-cultura-arte-e-atitude-htme. Hip Hop é cultura, arte e atitude – publi.em música por Adriana Borges.)
C72AS134	REFERÊNCIAS
C72AS135	BENADIBA, Laura. História Oral: Relatos y Memórias: Editorial Maipue. Buenos Aires – 2007.
C72AS136	MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. Revista Brasileira de História – São Paulo, v.20 nº39-203-221. – 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2987.pdf >. Acesso em 21 mar. 2018.
C72AS137	NAPOLITANO, Marcos. História e Música: História cultural da Música Popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
C72AS138	O hap no Brasil, como surgiu? In.: Periferia Nacional [S.l.]. 2008. Disponível em: < https://periferianacional.blogspot.com/2008/10/o-rap-no-brasilcomo-surgiu.html >. Acesso em 25 abr. 2018.

Apêndice 23 – Unidades de significado – Ciranda 73

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C73BA	CORPOS CULTURALMENTE ENRIQUECIDOS: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG EM VISITA À ALDEIA INDÍGENA DE PINHALZINHO-RS
C73BA001	Resumo:
C73BA002	O presente trabalho reflete sobre o intercâmbio cultural proporcionado pela viagem de campo de um grupo de estudantes e professores do curso de Educação Física (EF) e integrantes do Coletivo Indígena da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) à aldeia indígena Pinhalzinho.
C73BA003	A partir da idealização do movimento, foram realizados encontros entre o Coletivo Indígena da FURG para planejamento e posterior execução da viagem. Elaborou-se aquela que seria a base da troca intercultural ocorrida.
C73BA004	Foi possível estabelecer registros por observações, fotos e vídeos,
C73BA005	dando suporte para dizer que os trabalhos realizados no espaço da aldeia trouxeram grande satisfação para os envolvidos, contemplando a construção de certas identificações culturais entre indígenas e não indígenas,
C73BA006	a partir da apropriação cultural por meio dos corpos de ambas as partes.
C73BA007	O intercâmbio cultural conseguiu potencializar futuros tratos pedagógicos dos acadêmicos envolvidos.
C73BA008	Palavras-chave: Intercâmbio cultural.
C73BA009	Palavras-chave: Educação física.
C73BA010	Palavras-chave: Cultura indígena.
C73BA011	INTRODUÇÃO
C73BA012	O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o intercâmbio cultural proporcionado pela viagem de campo de um grupo de estudantes e professores do curso de Educação Física (EF) e integrantes do Coletivo Indígena da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) à aldeia indígena Pinhalzinho, nos arredores da cidade de Planalto no norte do estado do Rio Grande do Sul.
C73BA013	Durante o período de dois dias de atividades em abril de 2018, o grupo entrou em contato com o patrimônio cultural indígena das etnias Guarani e Kaingang por meio de vivências como danças, jogos, futebol, trilha ecológica pela mata, banho de cachoeira, comidas típicas, artesanato, rodas de conversa, etc.
C73BA014	Desde que os povos indígenas passaram a ter acesso ao ensino superior no Brasil, lutam permanentemente por espaços de visibilidade e autonomia,
C73BA015	enfrentando muitas vezes preconceito, exclusão, falta de compreensão e de valorização de suas culturas tradicionais.
C73BA016	Percebem-se barreiras socioculturais e linguísticas na troca de conhecimentos entre distintas culturas,
C73BA017	as quais refletem desigualdades sociais, algumas vezes acentuadas em espaços institucionais como a Universidade.
C73BA018	Na FURG, desde que o programa de ações afirmativas foi implementado em 2010, há um crescente esforço pela realização de atividades interculturais,
C73BA019	principalmente pelo protagonismo dos estudantes indígenas, com apoio e acompanhamento da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.
C73BA020	No presente semestre de 2018 ocorreram atividades da Acolhida Cidadã, evento que se deu em dois dias, e visou recepcionar os calouros indígenas do curso de EF,
C73BA021	estreitando os laços entre eles e o grupo de estudantes participantes do programa do apoio pedagógico indígena, além de docentes, veteranos e calouros não indígenas.
C73BA022	Os dois dias de práticas que demonstraram a Corrida de Tora, Arremesso de Lança, Arco-e-Flecha, Danças e Lutas Corporais, serviram como um impulso à continuidade das interações corporais no ambiente universitário e além deste,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C73BA023	de modo a conservar o patrimônio cultural indígena no ambiente universitário.
C73BA024	Ademais, no mês seguinte, como parte do Abril Indígena, realizaram-se encontros com líderes de diferentes tribos na universidade em rodas de conversa, almoço com comida típica indígena, e também a realização de uma Copinha de Futebol que contou com a participação de não indígenas e indígenas interessados, fosse para competir, torcer e/ou organizar, e amostras do cuidado existente no artesanato indígena.
C73BA025	A iniciativa da saída de campo para a aldeia Pinhalzinho se deu a partir da articulação de um acadêmico do curso e morador da aldeia, como uma atividade extraclasse da disciplina de “Danças Étnicas”.
C73BA026	A programação foi organizada pelos próprios estudantes envolvidos na causa, juntamente com o professor coordenador de apoio pedagógico a indígenas e quilombolas.
C73BA027	Dessa forma, além de estarem sendo ofertadas práticas corporais para os não indígenas, tais movimentações ajudam a divulgar a cultura dos povos indígenas,
C73BA028	reforçando sua presença social
C73BA029	e conscientizando a sociedade brasileira sobre sua importância no cenário cultural
C73BA030	e os seus direitos também como cidadãos brasileiros (FERREIRA, 2015).
C73BA031	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO
C73BA032	A partir da idealização do movimento na disciplina de Danças Étnicas, foram realizados encontros entre o Coletivo Indígena da FURG, acadêmicos e professores do curso de EF para planejamento e posterior execução da viagem à aldeia.
C73BA033	Deste modo, elaborou-se aquela que seria a base da troca intercultural ocorrida,
C73BA034	uma vez que os não indígenas também ofereceram oportunidades de vivenciar práticas corporais na aldeia Pinhalzinho,
C73BA035	como no caso da roda de capoeira,
C73BA036	corrida de saco,
C73BA037	e no jogo de futebol, enquanto prática inventada pelos europeus, hoje bastante difundida entre indígenas brasileiros.
C73BA038	No que tange às ferramentas que engendraram os movimentos ocorridos durante a viagem à aldeia, a FURG disponibilizou um ônibus para o deslocamento de cerca de 40 pessoas entre estudantes, professores e interessados,
C73BA039	além de instrumentos da própria universidade utilizados na bateria do projeto de extensão de Capoeira Angola, enquanto arte musical que compôs parte integrante da ideia de atividades em trocas culturais e por esta atividade contar com uma instrumentalização que emana ritmos inspiradores aos participantes.
C73BA040	A música e os ritmos trazem elementos inerentes ao mundo físico e espiritual, assim, foi interessante contar com essa possibilidade de interação durante a viagem.
C73BA041	Sendo assim, os itens citados compuseram parte da estrutura física envolvida nos movimentos,
C73BA042	de modo a potencializar a apropriação de valores e costumes entre indígenas e não indígenas e a interculturalidade presente no espaço em debate,
C73BA043	visto que cada ser humano presente levou parte das vivências que os constituíram pelos indivíduos e sociedades que os precederam, e do mesmo modo, passarão para suas futuras gerações os aprendizados vividos durante o decorrer de suas vidas.
C73BA044	Foi possível, também, estabelecer registros por observações,
C73BA045	fotos
C73BA046	e vídeos,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C73BA047	de modo a contemplar as benesses das atividades na aldeia,
C73BA048	e para haver a possibilidade de debates dentro do espaço acadêmico sobre a experiência ocorrida.
C73BA049	Como forma de recepcionar os que visitavam a aldeia de etnias Guarani e Kaingang, foi apresentada a dança Xondaro, a qual é tratada como uma dança de guerra preservada por povos indígenas.
C73BA050	O ritual exige destreza, concentração, reflexo nas expressões corporais, demonstrando parte das atividades do cotidiano da cultura Guarani.
C73BA051	Percebeu-se que cada pessoa tinha seu próprio modo de dançar e de responder ao ritmo corporal que o líder da aldeia ditou.
C73BA052	Com o passar dos minutos, os participantes sentiam-se cada vez mais envolvidos pelos sons e estímulos emanados pelas especificidades do Xondaro.
C73BA053	Proporcionando lazer e conhecimentos histórico-culturais, foi realizada uma trilha ecológica,
C73BA054	na qual os moradores mostraram utilizarem de materiais retirados da mata para uso próprio,
C73BA055	sejam em elementos para confecção de artesanatos,
C73BA056	objetos que lhes sejam favoráveis a manter uma boa comunicação no trajeto pela mata,
C73BA057	plantas e líquidos medicinais e etc.
C73BA058	No retorno às acomodações dos nativos, houve roda de conversa com temática sobre os costumes locais e história dos antepassados,
C73BA059	bem como a influência dos povos ancestrais no cotidiano da aldeia.
C73BA060	No segundo dia de atividades, os anfitriões encaminharam os acadêmicos e professores da FURG em uma trilha para a cachoeira que se estende aos arredores da aldeia.
C73BA061	Eles utilizam-se do local para banhos de corpo
C73BA062	e para momentos de interação com a natureza,
C73BA063	sempre com referências aos que passaram por aquela trilha à queda d'água.
C73BA064	Nota-se grande envolvimento dos indígenas com a natureza, obviamente.
C73BA065	Mas o que salta aos olhos é o respeito para/com a ancestralidade, e a importância de fazer uma ponte entre os que os precederam e os que virão, constituindo símbolos, identidades, culturas.
C73BA066	Ao encaminharem-se para a reta final do dia de atividades, houve uma oportuna pausa para o almoço. Comidas típicas da região foram oferecidas para todos os presentes, de modo que todos pudessem desfrutar da culinária local, além de nutrir seus corpos para as atividades subsequentes.
C73BA067	A corrida de saco proposta pelos estudantes da FURG exigiu dos participantes habilidades e rapidez com os membros inferiores do corpo ao terem que saltar para ganhar a corrida, que ocorreu de forma cooperativa, e resultou na vitória de um grupo de estudantes não indígenas.
C73BA068	Na sequência, a capoeira foi vivenciada após uma roda inicial para sua contextualização, para que atraísse maior número de participantes na prática.
C73BA069	O esporte esteve presente nas atividades realizadas na viagem com o futebol realizado em campo gramado. Este campo, aliás, é a "casa" do Nacional Futebol Clube, time de futebol que une etnias Guarani e Kaingang no mesmo espaço.
C73BA070	Dividiram-se, então, equipes uniformizadas com jogadores e jogadoras indígenas e não indígenas, nas "categorias" masculino e feminino, para que houvesse troca de experiências ao praticar esse esporte em um curto torneio.
C73BA071	Ainda que a prática tenha sido elaborada com um viés integrativo, foi possível reparar um espírito de jogo competitivo, porém respeitoso, por parte de todos os times de futebol.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C73BA072	Notaram-se comportamentos similares entre os todos os participantes, algo que demonstra a potência das apropriações interculturais naquela região.
C73BA073	Tendo as lutas enquanto uma das vertentes da EF, foi planejada e exposta pelos nativos, a importância da prática do Huka-Huka para as etnias da aldeia.
C73BA074	Em uma demonstração da capacidade de destreza e força, a luta tem como objetivo de um lutador desequilibrar e derrubar o outro lutador, de modo que suas costas toquem o solo para que haja um vencedor.
C73BA075	Embora não houvesse espírito de competição, a competitividade esteve presente.
C73BA076	Esta, pois, reflete para essas etnias, em uma perspectiva histórica, o quão importante é o "guerreiro indígena" estar preparado para combates, superando a si mesmo para proteger sua sociedade e manter-se em sobrevivência.
C73BA077	Tais movimentações fazem-se importantes para o acadêmico em EF, pela oportunidade de conferir in loco práticas corporais que são discursadas no íntimo da história da EF, ao serem retratados os primeiros tipos de atividades físicas dos seres humanos, vinculadas à caça e proteção de suas terras pelos povos ancestrais.
C73BA078	Buscando contribuições em Silva (2008), vê-se a idealização e posterior execução da viagem à aldeia como um movimento benéfico do ponto de vista de apropriação cultural.
C73BA079	Segundo o autor, cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade brasileira tem histórias, saberes, culturas e, muitas vezes, línguas diversas.
C73BA080	Nesse sentido, unir-se a povos não indígenas durante o período do intercâmbio realizado, trouxe oportunidades de valoração e orgulho do patrimônio cultural indígena pelos povos Guarani e Kaingang.
C73BA081	Nessa mesma esteira, os demais estudantes e professores de EF envolvidos na viagem puderam desfrutar in loco da gama de elementos corporais que diferentes culturas têm a proporcionar.
C73BA082	Ainda nas contribuições do autor supracitado, surgem inquietações ao pensar que a EF pode não ter sabido aproveitar a diversidade de contribuições que o não indígena teria em um contato mais aproximado com os povos originários desta terra.
C73BA083	Afinal, em termos de manifestação corporal, têm-se rituais míticos, danças, jogos e lutas, dentre parte dos possíveis ganhos culturais na interação com os indígenas.
C73BA084	Não muito distante, observa-se uma EF que é pautada em domínios e manifestações íntimas das que foram citadas,
C73BA085	o que acarreta em pensamentos de caráter não-integrativo do ponto de vista da cultura corporal.
C73BA086	Conforme refere Lima (2007), a universidade pode beneficiar-se da presença indígena, vivificando-se a ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância
C73BA087	e riqueza simbólica
C73BA088	em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo.
C73BA089	Assim sendo, diante do cenário atual pouco integrativo da conjuntura brasileira,
C73BA090	ações afirmativas como essas são positivas para uma sociedade mais atenta
C73BA091	e compreensiva da perspectiva de diferentes culturas.
C73BA092	Para o indígena, sua terra é como seu corpo, seu sangue. Logo, há dificuldade ao sair de seu espaço habitual,
C73BA093	a qual é recompensada, também, nas ações oferecidas pela FURG, em uma via de mão dupla entre a aldeia e a universidade.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C73BA094	CONCLUSÕES
C73BA095	De início, viam-se estudantes e professores interessados em experimentar vivências junto às comunidades indígenas, mesmo que apenas fosse um final de semana.
C73BA096	Todavia, ao passar das horas e dos dias, foi notório o prazer em estar envolvidos nas atividades, nessa mútua troca de vivências.
C73BA097	Se é difícil mencionar os ganhos adquiridos por parte dos não indígenas, com vistas às manifestações corporais ocorridas, também o é para os nativos da aldeia Pinhalzinho, vide a gratificação ao receber a visita de representantes da FURG em sua terra,
C73BA098	para que pudessem reafirmar suas lutas por reconhecimentos,
C73BA099	por uma maior visibilidade,
C73BA100	além de poder demonstrar a riqueza de suas diversidades culturais.
C73BA101	Faz-se importante considerar válida a ida dos acadêmicos de EF à aldeia, dada a necessidade de maior inserção sociocultural dos povos indígenas no ambiente acadêmico,
C73BA102	ao proporcionarem conhecimento em diversos atributos corporais,
C73BA103	por vezes não reconhecidos e respeitados como devem.
C73BA104	Tais condições, inclusive, mostram-se ainda mais pertinentes a professores de EF, os quais têm o corpo como ferramenta de inspiração e trabalho.
C73BA105	De fato, não se pode marginalizar, também, a dívida histórica que a sociedade colonizadora tem para/com os povos indígenas,
C73BA106	cabendo dizer que esse intercâmbio cultural conseguiu potencializar futuros tratos pedagógicos dos acadêmicos envolvidos, em termos de respeito, admiração e especificidades de cada cultura.
C73BA107	REFERÊNCIAS
C73BA108	FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VINHA, Marina. Celebrando os jogos, a memória e a identidade: XI Jogos dos Povos Indígenas. Dourados: UFGD, 2015.
C73BA109	LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ensino superior para indígenas: sobre cotas e algo mais. Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, 2007.
C73BA110	SILVA, Giovani José; SOUZA, José Luiz. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. Revista da faculdade de educação da UFG, v. 33, n. 1, p. 1-24. Goiás, 2008. Disponível em: < https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256 >. Acesso em 18 abr. 2018.

Apêndice 24 – Unidades de significado – Ciranda 74

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C74ZA	O FAZER HISTÓRICO, O ENSINO E O CINEMA: AULA OFICINA COM O FILME OLGA
C74ZA001	Resumo:
C74ZA002	O presente trabalho aspira apresentar teórica e metodologicamente a elaboração de uma aula destinada para os estudantes da EJA,
C74ZA003	especificamente no conteúdo historicamente denominado Era Vargas (1942).
C74ZA004	A escolha desse período é em decorrência da perseguição e extradição da personagem feminina Olga Benário, foco da nossa análise.
C74ZA005	O planejamento se fundamenta na metodologia denominada Aula-Oficina
C74ZA006	desenvolvida pela professora Isabel Barca,
C74ZA007	desta forma, utilizaremos diferentes fontes documentacionais, como por exemplo, a biografia
C74ZA008	e as cartas de Olga,
C74ZA009	além de material audiovisual para corroborar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.
C74ZA010	Palavras-chave: Ensino de História.
C74ZA011	Palavras-chave: Cinema.
C74ZA012	Palavras-chave: Aula Oficina.
C74ZA013	Introdução
C74ZA014	As mudanças no fazer histórico refletiram na história como disciplina
C74ZA015	e contribuíram para introduzir nas escolas novos recursos didáticos, capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico
C74ZA016	por isso desejamos utilizar as fontes documentacionais e o cinema.
C74ZA017	O objetivo é proporcionar aos estudantes instrumentos para compreender que ele faz parte de um passado que se reflete no presente
C74ZA018	e, assim, capacitá-lo a desenvolver a consciência de pertencer a uma cultura e a uma sociedade.
C74ZA019	Segundo Marcos Napolitano (2011), o professor ao escolher um filme para mobilizar saberes históricos, o professor deve levar em consideração que ele representa um olhar sobre o passado.
C74ZA020	Consciente deste olhar, o professor pode atuar como um mediador entre o conhecimento histórico e os estudantes,
C74ZA021	para que este último possa entender através de filmes conceitos fundamentais para a compreensão do passado,
C74ZA022	como tempo,
C74ZA023	fontes
C74ZA024	e mudança histórica.
C74ZA025	Nessa perspectiva, os filmes representam uma realidade social e cultural em que vive este público
C74ZA026	e é assim que o filme Olga poderá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA.
C74ZA027	Baseado no livro de Fernando Morais (2008), o cinema traz a história dessa mulher judia, líder comunista, perseguida pelo Estado Nazista.
C74ZA028	Produzido cinematograficamente por Rita Buzzar e Jayme Monjardim, baseado na obra de Fernando Morais,
C74ZA029	merecem críticas e aplausos, na maioria preconceituosas, insistindo em isolar o filme, aquilo que não seria cinematográfico.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C74ZA031	o que comove na obra cinematográfica é a verdade dos sentimentos ali representados
C74ZA032	e isso é que incomoda, como disse Emir Sader (2004), ao distorcerem a realidade histórica os acomodados se tornam incapazes de sonhar com um mundo melhor.
C74ZA033	Nos anos de 1910 e 1920, o cinema havia se desenvolvido com intensidade,
C74ZA034	conquistando o posto de principal meio de entretenimento para alguns educadores, intelectuais e políticos.
C74ZA035	Eles perceberam que o cinema poderia auxiliar a educar a população para a vida cotidiana e política dos países.
C74ZA036	O analfabetismo era um problema enfrentado por muitos
C74ZA037	e o cinema era uma possibilidade capaz de ajudar a levar o conhecimento e informação aos que não sabiam ler.
C74ZA038	Os educadores dos anos 30 queriam aproximar os filmes da escola conforme a realidade dos estudantes
C74ZA039	e isso se justificava pela pedagogia vigente, que na época era chamada de Escola Nova,
C74ZA040	que tinha o objetivo de integrar os estudantes à escola (ABUD, 2003).
C74ZA041	A compreensão da relação passado-presente faz com que os estudantes desenvolvam um senso crítico sobre a produção do conhecimento.
C74ZA042	Além disso, é importante que o cinema e a história ajudem o corpo discente a construir uma visão de mundo baseada no respeito, na compreensão e na coletividade.
C74ZA043	Assim, é apropriado explicar como o olhar sobre o filme escolhido pode formar opiniões e desmitificar conceitos, informando sobre o que trata e sobre o que interessa compreender a partir dele.
C74ZA044	É importante que os estudantes saibam porque o filme está sendo incluído na aula, em determinado conteúdo,
C74ZA045	percebendo que não se trata de uma diversão, nem para descansar, e sim de uma atividade que auxilia no aprendizado dos estudantes.
C74ZA046	Além do livro didático,
C74ZA047	o professor pode utilizar jornais que tenham matérias sobre os assuntos propostos
C74ZA048	além das cartas que expõem de maneira única a mentalidade daquele que se expressam.
C74ZA049	Cabe ao professor, neste momento, exercitar sua criatividade para inserir nas aulas novos documentos capazes de instigar os debates sobre as questões em pauta
C74ZA050	extrapolando os livros didático
C74ZA051	pois segundo Barca "(..) o princípio de ação educativa para ter alguma eficácia, precisa ser planejada e organizada coerentemente para além da preparação dos conteúdos" (BARCA, 2004, p. 134).
C74ZA052	Uma produção cinematográfica não consegue abordar a verdade dos fatos históricos,
C74ZA053	mesmo que seu diretor assim desejasse.
C74ZA054	O cinema é uma representação da realidade
C74ZA055	e o professor deve levar em conta quando leva a sétima arte para dentro da sala de aula.
C74ZA056	Além disto, deixar claro que o cinema não tem o compromisso com a história, da mesma forma que tem o historiador.
C74ZA057	A aproximação dos estudantes com o fazer cinema é um importante instrumento para a compreensão da relação cinema-história.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C74ZA058	O professor igualmente deve observar o tempo de duração dos filmes, pois nem sempre podem ser exibidos por completo no horário normal de aula.
C74ZA059	Se for de seu interesse a exibição do filme do início ao fim, é preciso combinar com o professor da aula seguinte para que este ceda seu horário, no todo ou em parte.
C74ZA060	Uma opção, que nos parece bastante interessante, é associar-se a outra disciplina e fazer um trabalho em conjunto,
C74ZA061	desenvolvendo um projeto entre disciplinas,
C74ZA062	utilizando um filme que permita explorar distintos conteúdos escolares.
C74ZA063	Então, baseado nas propostas que Isabel Barca propõe, elaboramos a oficina com foco nos estudantes da EJA,
C74ZA064	que por motivos diversos voltaram a estudar
C74ZA065	e querem concluir os estudos para se inserirem no mercado de trabalho
C74ZA066	ou até por realização própria.
C74ZA067	Citando Barca: Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social,
C74ZA068	aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus estudantes,
C74ZA069	não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos estudantes, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2004, p. 132).
C74ZA070	A proposta é trazer o cinema como mobilizador de aprendizagens,
C74ZA071	dialogando com o Livro de Fernando Moraes que retrata a vida da personagem Olga Benário mulher, mãe e comunista,
C74ZA072	vivendo em plena segunda Guerra Mundial, período em que os comunistas eram perseguidos.
C74ZA073	Ela se envolve com o então líder comunista Carlos Prestes e toda sua história se concentra na luta para proteger este homem,
C74ZA074	que se torna o grande amor de sua vida e na qual vai pagar um alto preço, pois devido a essa relação irá ser deportada para a Alemanha nazista de Hitler, pelo então presidente do Brasil na época, Getúlio Vargas.
C74ZA075	A metodologia de aula oficina proposta por Barca (2004) tem como pressuposto inicial a leitura de diferentes fontes a respeito da mesma temática, muitas vezes até contrárias e com discursos oposto.
C74ZA076	Desta forma, nossa intenção é instigar os estudantes a perceberem as diferentes formas de representação da figura de Olga Benário,
C74ZA077	por meio fílmico,
C74ZA078	da sua biografia
C74ZA079	e pela fonte particular, as epistolas escritas para Carlos Prestes.
C74ZA080	Assim, por meio do contato com distintos documentos os estudantes poderão confrontar a imagem produzida a respeito do feminino,
C74ZA081	além é claro de compreender o processo histórico no qual Olga está inserida.
C74ZA082	CONCLUSÕES
C74ZA083	Portanto, a proposta é através de trechos do livro, comparar a mulher, amante e mãe Olga com o filme
C74ZA084	e se de fato o filme se aproximaria do livro de Fernando Moraes
C74ZA085	com a intenção de mostrar que a fonte primária que seria o livro condiz com o que está sendo mostrado no filme.
C74ZA086	Para isso, será levado excertos da obra literária em questão e após será exibido o filme

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C74ZA087	para os estudantes identificarem através dele as semelhanças e as diferenças existentes para se contar a História de Olga utilizando dois instrumentos de ensino: o filme e o livro,
C74ZA088	para que assim os estudantes possam refletir entre essas duas formas de didática aplicada em aula.
C74ZA089	REFERÊNCIAS
C74ZA090	BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
C74ZA091	MORAIS, Fernando – Olga – São paulo., Companhia das Letras, 2008.
C74ZA092	EMIR, Sader. Por que “Olga” incomoda? In. Historianet [S.l.] Disponível em: < http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=650 >. Acesso: 12 jul. 2017
C74ZA093	NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011
C74ZA094	PRESTES, Anita Leocadia. Olga Benário Prestes: uma comunista nos arquivos da Gestapo. São Paulo: Boitempo, 2017

Apêndice 25 – Unidades de significado – Ciranda 76

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C76LS	O TEXTO COMO OBJETO TRANSFORMADOR: PERCEPÇÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA
C76LS001	Resumo:
C76LS002	O presente trabalho tem por objetivo analisar como o texto foi utilizado nas práticas de ensino de língua portuguesa
C76LS003	em uma escola pública do estado do Pará,
C76LS004	abordando reflexões sobre a produção textual neste contexto.
C76LS005	A metodologia utilizada foi a observação em sala de aula
C76LS006	e a leitura dos textos produzidos pelos educandos.
C76LS007	Ademais, observamos o exercício da escuta e do diálogo sobre o contato que os mesmos tinham com a leitura dentro e fora do ambiente escolar.
C76LS008	O texto é o objeto de maior importância nesse referido trabalho,
C76LS009	pois se caracteriza por ser uma linguagem que comunica sentidos,
C76LS010	entendimentos
C76LS011	e aprendizagens.
C76LS012	Logo, o texto não é um objeto isolado e sim, um conjunto de experiências onde a leitura é parte significativa na construção de novos olhares para a sala de aula.
C76LS013	Como resultados desta pesquisa, que está em andamento, os dados analisados até então, nos mostram que a textualidade necessita ser utilizada
C76LS014	e problematizada no contexto escolar.
C76LS015	Para isso, é substancial a cooperação entre educador, educando e comunidade escolar.
C76LS016	Palavras-chave: Texto.
C76LS017	Palavras-chave: Língua Portuguesa.
C76LS018	Palavras-chave: Leitura.
C76LS019	Palavras-chave: Prática Pedagógica.
C76LS020	CONSIDERAÇÕES INICIAIS
C76LS021	O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas sempre teve por base o texto,
C76LS022	nesse trabalho problematizou-se de que modo a prática textual está sendo vivenciada no contexto escolar.
C76LS023	Dessa forma, os reflexos da contribuição do diálogo nas práticas de ensino são fundamentais para entender a relação educador/educando, a partir de uma capacidade de orientação,
C76LS024	bem como, da formação relacional e pedagógica na escola.
C76LS025	Nesse sentido, discutimos sobre a autonomia dos educandos,
C76LS026	haja vista que, a escrita é um exercício que integra inicialmente a maneira de enxergar o mundo a sua volta.
C76LS027	Ninguém pensa da mesma forma, por isso, é necessário considerar que a produção de texto é a reflexão sobre o que cada indivíduo pensa e espera com um olhar único e subjetivo.
C76LS028	Logo, pretendeu-se observar como é feito o acesso à leitura pelos educandos,
C76LS029	tendo em vista que, ler é um instrumento necessário não somente para desenvolver a textualidade,
C76LS030	mas como um bem imaterial, o qual emerge possibilidades de conhecimento e é um fator indispensável de humanização.
C76LS031	Devemos perceber uma relação de sentido, em que a leitura confirma e nega,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C76LS032	propõe e denuncia,
C76LS033	apoia e combate,
C76LS034	fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas,
C76LS035	ou seja, a literatura é um bem que propõe intervenções
C76LS036	e estas podem ser feitas quando se utiliza dela para escrever de modo que se abra um leque de indagações e construções para uma nova realidade (CANDIDO, 2002, p. 174).
C76LS037	Com base neste cenário, o presente trabalho, que está em fase de andamento, tem por objetivo analisar como o texto foi utilizado nas práticas de ensino de língua portuguesa em uma escola pública do estado do Pará,
C76LS038	abordando reflexões sobre a produção textual neste contexto.
C76LS039	Logo, pretendeu-se ver o texto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos
C76LS040	e isto implica no diálogo contínuo e necessário.
C76LS041	ENTRE VOZES, SABERES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MARACANAENSE
C76LS042	O campo empírico da pesquisa caracteriza-se pelas observações numa turma de 34 educandos
C76LS043	da Escola de Ensino Fundamental Ezequiel Lisboa
C76LS044	que fica localizada na cidade de Maracanã, situada no interior do estado do Pará.
C76LS045	É interessante notar que a escola situa-se à beira do rio onde a maioria da população tira o seu sustento através da pesca.
C76LS046	Os moradores se sentem orgulhosos por ter a escola na comunidade,
C76LS047	principalmente por ela ser referencial em ensino do município.
C76LS048	Na minha terceira visita a escola, fui cumprimentada pelo professor de língua portuguesa (o único da escola), que ministrava aula para o sexto ano do ensino fundamental,
C76LS049	ele me perguntou sobre a universidade a qual eu pertencia, disse que se tratava da FURG
C76LS050	e, expliquei sobre o objetivo e do quanto esta oportunidade na escola era importante para mim enquanto futura educadora.
C76LS051	Naquele primeiro momento, a atividade consistia na leitura do texto “As voltas do meu coração” da escritora Fanny Abramovich,
C76LS052	o qual arrancou gargalhadas dos educandos,
C76LS053	percebi o quanto eles adoravam a leitura
C76LS054	e a prática da interpretação de textos em sala de aula.
C76LS055	A partir dessa atividade, observei que os alunos tinham interesse em receber o retorno do educador,
C76LS056	sobre o que eles pensaram e discutiram na tarefa
C76LS057	e mais, reivindicavam autoria, ou seja, desejavam ser autônomos em suas opiniões de modo que não fosse retirado do texto e transcrito para a folha de papel,
C76LS058	assim, segundo (Irlandé, 2005, p. 15) “escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo este outro como seu interlocutor.
C76LS059	E é nesta relação que o próprio autor se constitui”.
C76LS060	A primeira pergunta que fiz ao educador foi se ele trabalhava com a produção de textos e se os alunos se interessam em ler.
C76LS061	O professor afirmou que eles não gostavam de escrever e que se o fizessem era simplesmente por obrigação (com caráter avaliativo),
C76LS062	e continuou dizendo que eles não tinham condições de ler, pois eram adolescentes sem nenhuma vontade de aprender,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C76LS063	visto que, não foram incentivados à leitura na infância.
C76LS064	Tinha a consciência que isto os prejudicava ainda mais no interesse pela leitura,
C76LS065	e afirmou que só era possível trabalhar textos de fácil linguagem.
C76LS066	A observação é interrompida por quinze minutos de intervalo o professor me convida a sair da sala, mas, opto por ficar em sala e conversar com alguns educandos.
C76LS067	Uma moça ao fundo da sala sorri para mim, respondo ao gesto me levantando e indo até ela.
C76LS068	Depois, nos apresentamos e eu pergunto se ela gosta de ler,
C76LS069	ela sorri e responde que adora, pega os livros da irmã.
C76LS070	Gosta mesmo de ler romance, sendo que, o seu preferido é Romeu e Julieta,
C76LS071	segundo ela, as palavras que o autor utiliza são tão difíceis,
C76LS072	contudo, quando não sabe o significado de uma determinada palavra, pergunta para a irmã ou “busca um dicionário na escola, para entender o que significam aquelas palavras difíceis”.
C76LS073	Conversamos se ela gosta de escrever,
C76LS074	e afirmou que gosta de escrever poesias.
C76LS075	Com isso, o relato da educanda, me fez refletir que “o devaneio poético escrito, conduzido até dar a página literária, vai, ao contrário, ser para nós um devaneio transmissível, um devaneio inspirador, vale dizer, uma inspiração na medida dos nossos talentos de leitores” (BACHELARD, 1884 p. 7).
C76LS076	Na frente da cadeira em que eu estava sentada tinha um garoto. Ele parecia curioso e interessado na nossa conversa,
C76LS077	disse que também gosta muito de ler e fica imaginando aquilo acontecer,
C76LS078	só não consegue escrever porque tem vergonha,
C76LS079	diz escrever tudo errado, e que o educador pede para a escrita ser refeita.
C76LS080	Então, interesse-me por seu relato e pergunto o que ele gosta de ler,
C76LS081	ele responde: revistas em quadrinhos.
C76LS082	Penso que o uso de histórias em quadrinhos em sala de aula obedece a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que se refere a elas como “conhecimento de formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 1996)
C76LS083	e, acredito que isto poderia ser problematizado pelo educador, ou seja, no sentido de provocar os educandos a desenvolver novas competências com um novo olhar para a literatura
C76LS084	a partir de aspectos verbais e não verbais tornando assim a leitura mais atrativa.
C76LS085	No segundo dia vou à aula no horário marcado pelo educador, então os alunos me dizem que ele está terminando a aula porque o educador que deveria ministrar a aula não compareceu. Assim sendo, ele adiantou a aula,
C76LS086	na ocasião em que cheguei eles estavam procurando palavras no dicionário.
C76LS087	Durante vinte minutos a sala fica vazia, enquanto a aula está ocorrendo, somente os alunos ficam em sala,
C76LS088	eu pergunto a um dos alunos se é normal aquele esvaziamento,
C76LS089	ele diz que o educador que deveria ministrar a aula para a turma que fica na sala ao lado também não veio, então o educador ministrava “duas aulas ao mesmo tempo”.
C76LS090	Terminada a aula, me dirijo até a direção e pergunto se a escola dispõe de uma biblioteca, tenho a resposta de que a escola não dispõe de biblioteca e sim uma sala de leitura,
C76LS091	visto que, não recebe livros, exceto os didáticos,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C76LS092	mas os alunos só podem usar a sala quando algum professor permite ou os acompanha.
C76LS093	No terceiro dia, os educandos me recebem sorrindo e perguntam se eu serei a nova professora da escola,
C76LS094	eu digo não.
C76LS095	Chego mais cedo que o professor e, enquanto o espero, converso com um educando, um garoto comunicativo e esforçado.
C76LS096	Ele se sente orgulhoso por ser um dos únicos da sua família que está terminando o ensino fundamental,
C76LS097	conta sobre as aulas, fala que as aulas melhoraram durante o tempo em que eu estive presente.
C76LS098	Finalmente o professor chega trazendo um recurso tecnológico, o data show,
C76LS099	nesse momento, parece que os alunos ficam anestesiados pela chegada do novo, ficam de boca aberta, e comentam: "- Um data show! Vai usar com a gente?!".
C76LS100	A proposta elaborada pelo educador, utilizando imagens projetadas na parede, é para os alunos produzirem um texto de oito a quinze linhas,
C76LS101	no qual, narrem uma história sobre uma menina que faça a escolha por um dos rapazes descritos no texto da primeira aula, As voltas do meu coração,
C76LS102	e expliquem por quais motivos fizeram a tal escolha.
C76LS103	A meu ver, era uma atividade simples,
C76LS104	contudo, para eles se tornou um desafio,
C76LS105	ao terminar a proposta o professor sai da sala,
C76LS106	os alunos não demoram a perguntar e ao retornar, o professor tenta inúmeras vezes explicar como deve ser feita a escrita.
C76LS107	Percebo que muitos nem tentaram, disseram que entregariam no dia seguinte.
C76LS108	As meninas perguntam se podem dar nomes aos personagens, sendo que no texto original ela não tem nome.
C76LS109	Para aguçar a criatividade dos alunos, o professor mostra imagens de diferentes tipos de casais,
C76LS110	porém, eles não prestam atenção, pois estão mais preocupados se o professor vai ler.
C76LS111	Isso me deixa com os olhos lagrimejados, até porque, uma das alunas me diz que não escreve porque o professor nunca lê.
C76LS112	O educando que conversei no início da aula me olha e diz que adora escrever,
C76LS113	queria saber escrever "mais bonito" para que um dia, quem sabe, alguém possa ler o que ele escreve.
C76LS114	Os textos vão sendo colocados sobre a mesa, o professor diz que não é para ele e sim para mim.
C76LS115	Diz que eu pedi, então, eu começo a ler os textos na presença deles,
C76LS116	e no mesmo momento, fico feliz com tamanha criatividade que ele possui.
C76LS117	Ao terminar, pergunto se posso conversar com o educador, ele aceita,
C76LS118	começo perguntado se ele acha que os alunos escrevem bem, ele afirma que alguns sim.
C76LS119	Inicia assim a sua defesa, dizendo que não adianta ler na escola sendo que em casa eles não têm o hábito da leitura
C76LS120	e culpa a escola por não ter um projeto de leitura.
C76LS121	Fala ainda, que os alunos não se sentem dispostos a ler,
C76LS122	estão sempre querendo sair mais cedo.
C76LS123	Discorda também que se possa fazer uma mudança na vida dos alunos utilizando o texto como base.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C76LS124	Pergunto se ele em algum momento lhes disse sobre como se estrutura um texto,
C76LS125	se trabalha a questão de gênero,
C76LS126	sobre o que se interessam mais para escrever,
C76LS127	ele responde que para aquele texto em específico não havia dado maior detalhes de como se organizaria a narrativa,
C76LS128	ate porque ele não tinha a produção textual como foco e sim a interpretação de texto.
C76LS129	O texto para ele nada mais era do que um modo de elaborar perguntas e permitir debates em sala de aula,
C76LS130	com a perspectiva de que eles respondessem atividades para serem influenciados a lerem.
C76LS131	Eu, por um instante fico desmotivada, sinto que mesmo não sendo educadora posso ter aquele sentimento de desânimo um dia.
C76LS132	O mesmo passa quando um aluno me pergunta se eu quero ler o texto dele, eu digo que sim.
C76LS133	No final do texto percebo a construção de um pensamento autônomo,
C76LS134	dessa forma vejo o quanto o fato de incentivar a escrita e a leitura podem transformar um sonho possível.
C76LS135	CONCLUSÕES
C76LS136	O referido trabalho ainda está em andamento, portanto, as conclusões são parciais.
C76LS137	Uma delas é que o texto continua sendo desafiador dentro do contexto escolar.
C76LS138	Desafiador principalmente porque é necessário pensar novas práticas de ensino para que os educandos o percebam com prazer e queiram trabalhar com o mesmo.
C76LS139	Nesse sentido, os educadores transformam-se em mediadores dessas novas práticas
C76LS140	de forma que, a formação continuada é de extrema importância não só para o desenvolvimento profissional do educador
C76LS141	mas também para a escola
C76LS142	e para a aprendizagem dos seus educandos.
C76LS143	Dessa maneira, acredito que usufruir dos textos literários são significativos nesse processo,
C76LS144	já que, a literatura não é cópia do real,
C76LS145	nem puro exercício de linguagem,
C76LS146	tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens.
C76LS147	Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta.
C76LS148	Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).
C76LS149	Penso nessa medida como um caminho de pedagogia libertadora,
C76LS150	o que seria uma melhor maneira de aproximação educando/texto, ou seja, novas formas de linguagem para dentro da sala de aula.
C76LS151	Vale ressaltar que a aprendizagem é um compartilhamento de conhecimentos,
C76LS152	para tanto, a relação educador/educando carece de ser estabelecida de forma dialógica e democrática.
C76LS153	Logo, espera-se que o presente trabalho tenha contribuído positivamente para reflexões sobre os usos do texto no ensino de língua materna de modo crítico,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C76LS154	possibilitando aos educandos, a liberdade de criação textual
C76LS155	além da reafirmação da leitura como ponte inexorável nesse processo de formação humana e social imersa no contexto escolar.
C76LS156	REFERÊNCIAS
C76LS157	BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
C76LS158	BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 06 Abr. 2018.
C76LS159	BRASIL. LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 06 Abr. 2018.
C76LS160	BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
C76LS161	CANDIDO, Antônio. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul, 2010.
C76LS162	IRANDÉ, Antunes. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
C76LS163	FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Apêndice 26 - Unidades de significado – Ciranda 80

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C80MB	LÍNGUA MATERNA, OS DESAFIOS DE SUA MANUTENÇÃO, EM MEIO ÀS NORMAS E REGRAS SOCIAIS
C80MB001	Resumo:
C80MB002	O presente trabalho se propõe estudar, os desafios culturais,
C80MB003	especialmente as questões da Língua materna e os desafios lingüísticos no processo de transição da primeira língua adquirida
C80MB004	no caso o pomerano, para o português,
C80MB005	quando ocorre o ingresso dos membros da cultura pomerana no mundo escolar.
C80MB006	O processo de produção dos dados se deu por meio de Pesquisas de Campo,
C80MB007	nesse movimento de pesquisa foram realizadas entrevistas com os sujeitos da cultura local
C80MB008	e inserção em duas escolas no município de São Lourenço do Sul-RS,
C80MB009	onde a comunidade se compõe fortemente por pomeranos.
C80MB010	Temos como objetivos compreender as negações de direitos de língua materna, efetivadas ao longo dos anos aos povos tradicionais, especificamente ao povo pomerano
C80MB011	e nesse específico, investigar como se dá na atualidade o processo de transição da Lingüística entre o Pomerano e o Português quando do início do processo de escolarização aos membros de comunidades tradicionais que se situam no território do povo pomerano da Serra dos Tapes.
C80MB012	Palavras-chave: Língua.
C80MB013	Palavras-chave: Cultura.
C80MB014	Palavras-chave: Pomeranos.
C80MB015	Introdução
C80MB016	A língua materna é o primeiro idioma aprendido pelas crianças,
C80MB017	movimento este que reflete sua cultura e da comunidade em que vive.
C80MB018	Em se tratando da língua, as relações de negação de direitos lingüísticos em especial as da fala, reforçam situações de opressão que são impactantes no processo de vitalidade lingüística e na limitação de uso da língua.
C80MB019	A desvalorização da língua materna é também uma desvalorização da cultura dos sujeitos falantes.
C80MB020	A língua é parte da sua cultura,
C80MB021	se faz presente no meio social,
C80MB022	é elemento constitutivo do cotidiano.
C80MB023	Estigmatização gerada a partir do uso da língua materna ou por uso de variantes lingüísticas são presentes nas práticas culturais homogeneizadoras.
C80MB024	Temos como objetivos compreender as negações de direitos de língua materna efetivada ao longo dos anos aos povos tradicionais, especificamente ao povo Pomerano.
C80MB025	Nesse âmbito temos especial interesse de investigar como se dá na atualidade o processo de transição lingüístico entre o Pomerano e o Português quando do início da escolarização e da alfabetização em escolas pertencentes a comunidades que se situam no território do povo pomerano da Serra dos Tapes.
C80MB026	Através de pesquisa de cunho qualitativo,
C80MB027	tendo por cenário de investigação escolas da comunidade
C80MB028	e como instrumentos de pesquisa, entrevistas,
C80MB029	caderno de campo,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C80MB030	observação.
C80MB031	A partir desses instrumentos buscamos compreender os elementos de realidade do mundo escolar e do uso da língua,
C80MB032	os modos de mediação que as escolas se propõem a desenvolver as estratégias de mediação do processo de transição.
C80MB033	Qual influencia do processo na alfabetização em língua portuguesa com crianças pomeranas.
C80MB034	Modos, impactos conseqüências do processo alfabetizador na vida da cultura.
C80MB035	O movimento de pesquisa nas escolas da Serra dos Tapes, é proposto como um processo longitudinal,
C80MB036	onde em diferentes períodos do ano, são realizadas inserções pesquisantes.
C80MB037	LÍNGUA POMERANA NO BRASIL
C80MB038	Com o processo de imigração que ocorreu no Brasil no período de 1820-1940, o universo lingüístico presente nos diferentes espaços geográficos na comunicação através da língua se ampliou e muitas comunidades lingüísticas passaram a fazer parte do processo da vida brasileira.
C80MB039	Num primeiro período, as comunidades lingüísticas exercitaram a fala e o ensino a partir dos referenciais de língua materna do grupo.
C80MB040	Isso perdurou até o período Pré-2a. Guerra Mundial.
C80MB041	A partir de 1938, novos tempos e ações políticas foram estabelecidas, instituído o Brasil a política de língua única.
C80MB042	Os diversos povos pertencentes às culturas imigrantes e culturas tradicionais passaram a sofrer processos de opressão lingüística.
C80MB043	A negação do direito a língua materna, por muitas décadas, se constituiu como processo de repressão aos diferentes grupos culturais- lingüísticos,
C80MB044	o que em muitos casos provocou desvalorização social da língua
C80MB045	e em casos extremos provocou até mesmo extinção da língua enquanto uso.
C80MB046	No cenário mundial, a perspectiva de homogeneização cultural se estabelece cada vez com mais impacto.
C80MB047	Diversos países, inclusive o Brasil, estabeleceram a política de língua única (ver que desde Pombal, essa perspectiva se estabelece), utilizando-se das escolas e das mídias para garantir uma unidade lingüística nacional.
C80MB048	O impacto da política de língua única sobre a comunidade pomerana foi forte.
C80MB049	Muitos pais optaram por não passar a língua aos seus descendentes.
C80MB050	Essa condição de não uso da língua se amplia exponencialmente nos casos das comunidades próximas ou em áreas urbanas.
C80MB051	Mas, a língua pomerana permaneceu presente com alta vitalidade nas comunidades camponesas.
C80MB052	O processo da pesquisa de campo se divide em duas partes, onde ocorreram entrevistas com a comunidade falante do pomerano, na cidade de Cerrito, Cristal e São Lourenço.
C80MB053	E o segundo momento foi observação em duas escolas da cidade de São Lourenço do Sul, onde grande parte das crianças ingressa na escola falando apenas a língua materna pomerano, em turmas da Educação Infantil.
C80MB054	Em uma das entrevistas feitas, destacamos a fala de Volnei Wruch Leitsk, onde conta que fragmentos da sua história se perderam com a morte dos antepassados,
C80MB055	porém existem comentários que seu bisavô teria adotado o sobrenome Leitsk para se inserir na comunidade local, pois na época os “empréstimos”, de sobrenomes eram comuns diante das dificuldades de aceitação.
C80MB056	O entrevistado tem quarenta e cinco anos, e destaca que ingressou na escola com dez anos, junto ao irmão mais novo.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C80MB057	O acesso a escola era difícil, e entraram falando apenas o pomerano,
C80MB058	porém diante das dificuldades de socialização, e aprendizado da escrita formal, a professora chamou os pais de Volnei, e pediu reforço, para que começassem a falar o português em casa para auxiliar o processo de alfabetização do mesmo.
C80MB059	Como os pais eram colonos, e este foi o termo assumido por imigrantes, “Colono” que tinham migrado ao Brasil;
C80MB060	este nome está fortemente atribuído as características e modos de vida camponesa,
C80MB061	e em algumas vezes é possível perceber certo desprezo e depreciação em algumas falas, que se referem ao camponês como alguém sem capacidade e cultura,
C80MB062	como se todo conhecimento sobre plantio, criação de animais, climático, de comércio, da terra fossem insignificantes.
C80MB063	Infelizmente estes fatores de desvalorização levam muitas vezes ao êxodo rural,
C80MB064	Apesar de alguns pais se entristecerem com as decisões de abandonar a agricultura tomada pelos filhos,
C80MB065	também teme a insegurança que ronda a vida camponesa, no que diz respeito a direitos, amparo em relação a doenças e aposentadoria, tiram a paz dos colonos, que conhecem as deficiências que permeiam estes setores.
C80MB066	Contudo existe um grande número de famílias que prioriza os estudos dos filhos,
C80MB067	vislumbrando uma vida com menos dificuldades, mais próspera.
C80MB068	E este foi o caso da família do referido entrevistado, eles sonhavam com os filhos formados, com uma vida próspera,
C80MB069	e então dali pra frente começaram a falar apenas o português em casa, para fortalecer o entendimento e domínio da língua.
C80MB070	O movimento de pesquisa nas escolas da Serra dos Tapes, organizado em um processo longitudinal, em diferentes períodos ao longo do ano, foram realizadas inserções pesquisantes.
C80MB071	No caso desse trabalho, discutimos os dados da primeira inserção pesquisante.
C80MB072	Esse movimento de pesquisa aconteceu dentro do tempo de início das atividades escolares, na primeira semana de aula.
C80MB073	Neste momento observamos a chegada na escola, como se constitui as relações, e especificamente acompanhamos turmas de Educação Infantil.
C80MB074	A infância é uma fase na vida dos sujeitos onde ocorrem diversas transições, e a escola se constitui na vida das crianças e famílias como um momento de separação,
C80MB075	de insegurança.
C80MB076	Atualmente é raro o primeiro contato com a escola acontecer na Educação Infantil,
C80MB077	pois principalmente em centros urbanos, os pais necessitam colocar os filhos assim que a licença maternidade encerra, na escola.
C80MB078	Porém nos territórios de Povos e Comunidades Tradicionais, espaços camponeses, o ingresso no mundo escolar acontece a partir da etapa de Pré-escolar, na Educação Infantil.
C80MB079	Nos processos de inserção pesquisante, grosso modo, percebeu-se a dificuldade de separação para ambos,
C80MB080	pois sendo esse o primeiro contato com a cultura da escola pais e crianças estranhavam os lugares e as formas culturais vivenciadas.
C80MB081	Na primeira semana algumas mães, ou irmãos ficam na escola para ‘amenizar o sofrimento’
C80MB082	e potencializar o fortalecimento do sentimento de segurança neste momento delicado para os pequenos.
C80MB083	Em relação à transição como processo complexo e não preciso importante destacar que: [...] implica sempre perda a separação de algo conhecido

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C80MB084	e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido,
C80MB085	envolvendo o medo do que é estranho,
C80MB086	o abandono de rotinas estabelecidas
C80MB087	e a aprendizagem de comportamentos
C80MB088	e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos) (SIM-SIM, 2010, p. 110).
C80MB089	Neste primeiro contato com a escola as crianças estavam fragilizadas
C80MB090	e em muitos casos não são falantes do português,
C80MB091	o que dificulta as interações.
C80MB092	Importante destacar a diferença do professor que trabalha nas comunidades pomeranas, também falar a língua,
C80MB093	pois em uma das escolas visitadas, conhecemos uma educadora da comunidade que é pomerana,
C80MB094	tornando assim o processo de transição da língua menos traumático,
C80MB095	onde a heterogeneidade da turma é respeitada
C80MB096	e a preservação da língua efetivada.
C80MB097	Presente na pesquisa de THUM (2009) as questões relacionadas aos processos de negação da língua materna, geram dificuldades nos processos de aprendizagem,
C80MB098	especialmente os de alfabetização das crianças pomeranas.
C80MB099	Pois para além de terem que adquirir um código linguístico escrito, necessitam adquirir fluência no código oral da língua portuguesa.
C80MB100	A perspectiva hegemônica da língua única na alfabetização, ao não respeitar um processo de transição linguística gera dificuldades de diferentes ordens,
C80MB101	desde as de aprendizagem às de valorização e respeito à cultura do aluno.
C80MB102	(...) Também nos processos de acompanhamento de estágio, nas visitas às escolas, tive momentos de contato com o processo da aprendizagem da Língua Portuguesa, de crianças que chegavam à primeira série sabendo falar somente o pomerano.
C80MB103	As professoras consideravam um problema seriíssimo, pois as crianças demoravam muito para se alfabetizarem.
C80MB104	Para mim, demonstrava a distância de realidade vivida pelo curso de formação para com a realidade local.
C80MB105	Essas situações eram indícios de que o ensino, na formação de professores, tinha como pressuposto uma pedagogia urbana.
C80MB106	Articulado e gestionado por grupos culturais de base portuguesa,
C80MB107	apresentava dificuldades em reconhecer os outros como cultura legítima,
C80MB108	agravando-se pelo fato de esses “outros” serem de área rural.
C80MB109	Constatei, então, que esse curso de Pedagogia, formava professoras e professores, de área predominantemente rural,
C80MB110	mas não respondia à necessidade formativa local
C80MB111	e não imprimia ações de pesquisa sobre o espaço de sua intervenção. (THUM, 2009, p. 29).
C80MB112	Na obra de Marcos Bagno ‘Preconceito Linguístico o que é como se faz’ (1999), o autor faz analogia da língua e gramática comparando às com os igarapés na Amazônia, onde a língua é representada por caudalosos e largos rios sempre em curso, e toma novas direções,
C80MB113	e a gramática normativa é relacionada a uma poça de lama, que estará estagnada, envelhecida até que venha uma próxima cheia.
C80MB114	Com esta reflexão o autor, instiga pensamentos ideológicos em relação à língua,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C80MB115	ao preconceito lingüístico,
C80MB116	e que o respeito as diferentes formas de expressão através da língua, sejam respeitadas e valorizadas como artefatos de preservação, essenciais para manutenção da cultura local de povos e comunidades tradicionais, como é caso do povo pomerano.
C80MB117	Conclusões:
C80MB118	A pesquisa em curso, ainda não apresenta conclusões finais.
C80MB119	A reflexão possível até o presente se dá na problematização em torno das situações de valorização da língua e as relações sócio-linguísticas estabelecidas com o mundo escolar.
C80MB120	Debatermos analiticamente acerca de possibilidades de construção de caminhos para intervenções de ações capazes de valorizar e respeitar os modos de vida e de uso da língua,
C80MB121	questionamos as políticas públicas nas questões de pertencimento do povo pomerano e de promoção de língua materna.
C80MB122	No cenário pesquisado língua, cultura e territorialidade são elementos postos em disputas
C80MB123	e estão em rota de colisão as práticas institucionais instaladas.
C80MB124	E um cenário de silenciamento das minorias linguísticas, a homogeneização cultural é uma prática presente.
C80MB125	As negações de direitos de língua materna são parte dos processos de negação de identidade.
C80MB126	O mundo escolar precisa repensar o caminho da sua relação com a cultura local.
C80MB127	REFERÊNCIAS
C80MB128	BAGNO, Marcos. Preconceito Lingüístico: o que é como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.
C80MB129	SIM-SIM, I. Pontes. Desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. Exedra, n. 9, p. 111-118, mar, 2010.
C80MB130	THUM, Carmo. EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. São Leopoldo, RS. 2009.
C80MB131	THUM, Carmo. ÜCKER, Marcia Kovalski. Povos Tradicionais: os pomeranos e seus contextos na Serra dos Tapes. XI RAM - Reunión de Antropología del MERCOSUR, Montevideo, 2014. Disponível em: http://xiram.com.uy/ponencias/GT-118/Carmo%20Thum,%20Marcia%20Kovalsky%20%C3%9Ccker_Povos%20Tradicionais.%20Os%20pomeranos%20e%20seus%20contextos%20na%20Serra%20dos%20Tapes.pdf . Acesso em: 20 de mar. 2017.
C80MB132	THUM, Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais: aspectos históricos, conceituais e estratégias de visibilidade. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 162-179, junho, 2017.
C80MB133	THUM, Carmo. Língua e Cultura Pomerana: políticas linguísticas, memória e silenciamento. XI Reunión de Antropología del Mercosur, 30 de noviembre al 4 de diciembre de 2015, Montevideo, Uruguay. GT 1. "OTRAS" LENGUAS Y SUS HABLANTES: LECTURAS ETNOGRÁFICO- ANTROPOLÓGICAS. 2014. http://xiram.com.uy/actas-del-congreso/grupos-de-trabajo/ponencias-grupo-de-trabajo-1 . Acesso em: 20 mar. 2017.

Apêndice 27 – Unidades de significado – Ciranda 86

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C86JL	(IN)VISIBILIDADES EM JOGO: EXPERIÊNCIAS SOBRE ENCONTROS DAS CULTURAS GUARINI E KAINGANG COM O COTIDIANO ESCOLAR DA CIDADE DE RIO GRANDE-RS
C86JL001	Resumo:
C86JL002	O objetivo desse estudo é apresentar um relato de experiência acerca de atividades com jogos indígenas,
C86JL003	realizadas em Escolas da rede Municipal de Ensino, na cidade de Rio Grande,
C86JL004	bem como discorrer sobre a importância da visibilidade de culturas que estão à margem da sociedade.
C86JL005	Sendo assim, a partir do grupo de extensão, A aldeia vai à Escola,
C86JL006	realizado por alunos e professores do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande,
C86JL007	torna-se possível através dos jogos tradicionais indígenas, promover à visibilidade da cultura, a partir da corporeidade.
C86JL008	Palavras-chave: Cultura.
C86JL009	Palavras-chave: Escola.
C86JL010	Palavras-chave: Jogos Indígenas.
C86JL011	Introdução
C86JL012	O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre duas intervenções realizadas em Escolas Públicas de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande – RS,
C86JL013	o mesmo contempla crianças e adolescentes na faixa etária de 07 a 15 anos,
C86JL014	através do projeto intitulado “Aldeia vai à Escola”.
C86JL015	Tal projeto realiza atividades extensionistas
C86JL016	e é composto por estudantes indígenas, estudantes não-indígenas e professores do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG.
C86JL017	Seu objetivo está alicerçado em promover a interlocução entre o cotidiano escolar e as culturas Guarani e Kaingang,
C86JL018	através dos jogos indígenas.
C86JL019	A proposta surge como desdobramento do trabalho de apoio e acompanhamento aos estudantes indígenas e quilombolas do curso de Licenciatura em Educação Física
C86JL020	e compõe o desenvolvimento da política de ações afirmativas da universidade.
C86JL021	Nesse sentido, os jogos indígenas visam propiciar para os acadêmicos do curso de Educação Física pertencentes ao projeto, uma proximidade com diferentes práticas corporais,
C86JL022	possibilitando a interculturalidade das aprendizagens,
C86JL023	nesse sentido, o projeto tem como objetivo de oportunizar aos estudantes das Escolas do Município de Rio Grande, algumas experiências com práticas de jogos indígenas,
C86JL024	dentre eles, arco e flecha, lança e corrida da tora,
C86JL025	e além disso, proporcionar momentos de integração através de danças e lutas indígenas.
C86JL026	Ao pensar em Cultura Indígena é necessário considerar inicialmente o termo cultura, que segundo GEERTZ (1989) seria uma trama de significados e símbolos construídos ao longo de um processo de organização de um contexto, dentro do qual, acontecimentos sociais, modos de ser, comportamentos, valores, instituições, normas, regras e processos podem ser descritos e entendidos no coletivo.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C86JL027	Sendo assim, a elaboração deste trabalho, têm a finalidade de relatar experiências vivenciadas, a partir dos jogos indígenas, ao longo das atividades realizadas nas escolas,
C86JL028	bem como, discutir a (in)visibilidade da cultura indígena no âmbito escolar,
C86JL029	de modo que neste contexto a cultura é abordada de maneira superficial e estereotipada.
C86JL030	Metodologia e intervenção
C86JL031	As atividades realizadas pelo projeto têm por iniciativa oportunizar o acesso dos escolares às Culturas Indígenas
C86JL032	por meio de práticas corporais como os jogos, as danças, as lutas e os artesanatos.
C86JL033	A dinâmica adotada para a intervenção parte do contato prévio com as escolas, apresentando as atividades e a contextualização das práticas a serem desenvolvidas,
C86JL034	nesse sentido, os professores interessados, juntamente com a equipe do projeto, determinam uma data para a apresentação do grupo, bem como, para a realização da intervenção.
C86JL035	Até o presente momento, fase inicial do projeto, duas escolas foram contempladas,
C86JL036	dentre elas, a E.M.E.F. de Tempo Integral Prof. Valdir Castro
C86JL037	e a E.M.E.F CAIC.
C86JL038	Passada esta etapa de confirmação por parte da escola, inicia-se a preparação dos materiais que serão utilizados,
C86JL039	deste modo, a seleção dos mesmos é realizada a partir das atividades escolhidas e da disponibilidade de alguns objetos específicos como arcos, flechas, lanças e caixas de som levados pelos integrantes do projeto.
C86JL040	As atividades iniciam, nas escolas, por intermédio do diálogo
C86JL041	e da explanação pautados em curiosidades e diferenças entre as etnias Guarani e Kaingang.
C86JL042	Na sequência, são realizadas algumas atividades em grande grupo e em formato de circuito,
C86JL043	envolvendo danças, arco e flecha, arremesso de lança, corrida da tora e luta.
C86JL044	Respeitando as individualidades,
C86JL045	o projeto visa instigar a curiosidade das pessoas,
C86JL046	para que as mesmas façam questionamentos e reflexões acerca das temáticas apresentadas,
C86JL047	afim de que os acadêmicos indígenas, possam contar suas trajetórias, atribuindo sentido para as atividades realizadas.
C86JL048	Discussões e apontamentos
C86JL049	Discorrer sobre as atividades desenvolvidas através do projeto nomeado "Aldeia vai à Escola" nos possibilita exercitar algumas problematizações.
C86JL050	Ao facilitar e oportunizar a visibilidade dessas culturas,
C86JL051	por muitas vezes tematizadas apenas em 19 de abril, data considerada o "dia do índio",
C86JL052	percebemos o quão distante a cultura escolar se posiciona em relação às realidades culturais indígenas, aqui consideradas.
C86JL053	A predominância de estranhamentos pautados em concepções estereotipadas e folclóricas têm demonstrado a superficialidade com que o assunto é tratado nesses ambientes.
C86JL054	Nesse sentido, tendo em vista que o corpo é necessariamente uma construção simbólica e cultural (MAUSS, 1974),

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C86JL056	Realizando uma breve análise sobre as Culturas existentes, dando ênfase as Culturas brasileiras, é possível perceber que as mesmas são classificadas e invisibilizadas a partir de estereótipos.
C86JL057	Ao pensarmos nas culturas indígenas, por exemplo, podemos observar uma “exclusão social”,
C86JL058	pois o preconceito ainda está enraizado no olhar e no tratamento que os indígenas recebem pela sociedade:
C86JL059	Isto porque todos eles reconhecem que o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas,
C86JL060	onde significados e valores são (mal) lidos
C86JL061	ou signos são apropriados de maneira equivocada.
C86JL062	A cultura só emerge como um problema ou como uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações. (BHABHA, 1998, s/p).
C86JL063	Nesse sentido, ao olharmos para as Culturas, Kaingang e Guarani, identificamos significações e valores, nos quais dialogam com a intencionalidade do projeto de extensão,
C86JL064	sendo assim, ao realizar um conciso estudo foi possível destacar alguns elementos característicos dessas duas etnias.
C86JL065	Os Kaingang estão, historicamente, emergidos em diversas regiões brasileiras, entre elas, Paraná e Santa Catarina, região do sul-sudoeste paulista, e no Planalto Riograndense,
C86JL066	desta maneira, “a participação do cacique e do vice-cacique na dinâmica interna da Terra Indígena está relacionada aos processos de tomada de decisões relacionadas a aspectos econômicos, políticos, jurídicos e éticos” (Tommasino e Fernandes- s/a).
C86JL067	Além disso, os Kaingang produziam suas armas de guerra, as principais eram os arcos e flechas e as lanças.
C86JL068	Segundo Tommasino e Fernandes, “atualmente alguns Kaingang fabricam arcos e flechas apenas como enfeites para venderem como souvenir no mercado.
C86JL069	Não fazem mais guerras
C86JL070	e, quando caçam – atividade cada vez mais rara – utilizam-se de espingardas. ”,
C86JL071	estes são alguns dos elementos que o projeto de extensão “Aldeia vai à Escola” visa compartilhar ao longo das intervenções.
C86JL072	Já a Cultura Guarani se mostra de outra forma, segundo a FUNAI:
C86JL073	“Os Guarani vêm seu mundo como uma região de matas, campos e rios,
C86JL074	como um território onde vivem segundo seu modo de ser e sua cultura milenar.
C86JL075	Do território tradicional, historicamente ocupado pelos Guarani, que se estende por parte da Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil, os Guarani ocupam hoje apenas pequenas ilhas.
C86JL076	Seu território, o solo que se pisa, é um tekoha, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem.
C86JL077	Esses povos guardam tradições de tempos muito antigos,
C86JL078	que trazem na memória que vão atualizando em seu cotidiano, através de seus mitos e rituais.
C86JL079	Os povos Guarani são muito semelhantes nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas,
C86JL080	porém, diferentes no modo de falar a língua guarani,
C86JL081	de praticar sua religião
C86JL082	e aplicar as diversas tecnologias na relação com o meio ambiente.
C86JL083	Tais diferenças, que podem ser consideradas pequenas do ponto de vista do observador, cumprem o papel de marcadores étnicos,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C86JL084	distinguindo comunidades políticas exclusivas.
C86JL085	Esses grupos reconhecem a origem e proximidade histórica, linguística e cultural
C86JL086	e, ao mesmo tempo, diferenciam-se entre si como forma de manter suas organizações sociopolíticas e econômicas.” (FUNAI [S.I]).
C86JL087	Ao conhecer alguns dos marcadores étnicos Guaranis e com a presença de um aluno representante dessa etnia, o projeto propicia aos estudantes, ao longo das intervenções, momentos culturais através das danças, enfatizando sua importância no meio Guarani.
C86JL088	Além disso, dar visibilidade para culturas que estão à margem é de suma importância,
C86JL089	pois, segundo MOUSQUER (2016) o que precisamos é de reconhecimento, reconhecimento das identidades; carecemos de reconhecimento das identidades diferentes sob uma perspectiva universal.
C86JL090	Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) existem 305 etnias diferentes,
C86JL091	bem como aproximadamente 70 tribos,
C86JL092	um dos maiores povos existentes no Brasil é o Guarani,
C86JL093	nesse sentido, o projeto visa evidenciar a Cultura de dois povos indígenas, Kaingang e Guarani,
C86JL094	mostrando suas significações e trajetórias.
C86JL095	As práticas corporais e a corporeidade nas sociedades indígenas brasileiras são a principal forma de construção social e do indivíduo
C86JL096	de modo que estas são o principal meio de aprendizado das habilidades e técnicas necessárias ao coletivo.
C86JL097	Desta forma: Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais.
C86JL098	Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido.
C86JL099	Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano [...], sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social (DAÓLIO, 1995, p. 42).
C86JL100	Contudo, verifica-se que levar a cultura e identidade indígena á espaços educacionais possibilita uma desmistificação dos estereótipos construídos historicamente,
C86JL101	desde questões relacionadas ao corpo,
C86JL102	bem como, seus comportamentos
C86JL103	e seus modos de vida.
C86JL104	Considerações finais
C86JL105	Dada à importância da temática
C86JL106	e a necessidade de promover visibilidade às culturas indígenas,
C86JL107	a partir de discussões e práticas corporais, o projeto “Aldeia vai à Escola”, que ainda está em sua fase inicial, pretende dar continuidade às intervenções escolares,
C86JL108	bem como, incentivar a expansão da proposta em direção ao ensino e à pesquisa.
C86JL109	REFERÊNCIAS
C86JL110	BHABHA, R. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
C86JL111	BRASIL. Ministério da Justiça. FUNAI (Fundação Nacional Do Índio) Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao Acesso em: 10 de Maio de 2018.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C86JL112	BRASIL. Ministério da Justiça. FUNAI (Fundação Nacional do Índio) Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani Acesso em: 24 de Maio de 2018.
C86JL113	DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 1995.
C86JL114	GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC S/A, 1989.
C86JL115	MAUSS, Marcel. Técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel, Sociologia e Antropologia. Vol 2. São Paulo EPE/EDUSP, 1974.
C86JL116	MOUSQUER, Francis. Reconhecimento e Invisibilidade. CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA, 2., 2015, São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 2, 2016.
C86JL117	TOMMASINO. Kimiye. FERNANDES, Ricardo. Kaingang. Povos Indígenas no Brasil e o Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang >. Acesso em: 24 de Maio de 2018.

Apêndice 28 – Unidades de significado – Ciranda 87

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C87JO	CONSTITUINDO-SE TEACHER DESDE O PRIMEIRO ANO DA LICENCIATURA PELA PESQUISA NARRATIVA
C87JO001	Resumo:
C87JO002	Ao ingressarem no curso de Letras Português/Inglês, os licenciandos passam a ter contato diário com teorias linguísticas e literárias,
C87JO003	aspectos imprescindíveis para a sua formação.
C87JO004	Junto a essa teorização, contudo, é imperativo o contato do futuro professor com relatos e práticas do contexto escolar.
C87JO005	Nessa perspectiva, a disciplina Compreensão e Expressão em Língua Inglesa I propôs que os alunos realizassem entrevistas com professores de inglês atuantes em Rio Grande.
C87JO006	Nas narrativas,
C87JO007	os professores atuantes (re)significaram as suas trajetórias, da descoberta da língua estrangeira e primeiras experiências profissionais, até seus projetos futuros.
C87JO008	A partir da socialização das narrativas,
C87JO009	os licenciandos foram convidados a produzir suas próprias narrativas,
C87JO010	desvelando suas expectativas e anseios sobre a futura atuação docente.
C87JO011	Esse movimento de (re)pensar os momentos primeiros da própria caminhada profissional a partir da escuta das trajetórias de professores já atuantes constituiu importante momento de (auto)formação de professor de língua estrangeira.
C87JO012	Palavras-chave: Identidade docente.
C87JO013	Palavras-chave: Narrativas autobiográficas.
C87JO014	Palavras-chave: Língua inglesa.
C87JO015	Introdução
C87JO016	Esse trabalho tem por objetivo apresentar
C87JO017	e discutir os resultados de pesquisas narrativas
C87JO018	feitas na disciplina de Compreensão e Expressão em Língua I no primeiro ano de licenciatura em Letras – Português/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande.
C87JO019	Tomando como base a Pesquisa Narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; CLANDININ e CONNELLY, 2015), foi proposto que os discentes entrevistassem professores atuantes de língua inglesa
C87JO020	e construíssem suas próprias narrativas,
C87JO021	refletindo sobre as trajetórias de formação da carreira profissional do docente
C87JO022	e constituindo-se, desde então, professor de língua inglesa em formação inicial.
C87JO023	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO
C87JO024	No âmbito da disciplina de Compreensão e Expressão da Língua Inglesa I, os licenciandos se dividiram em duplas,
C87JO025	e foi proposto que cada dupla escolhesse um professor de língua inglesa atuante para realizar sua entrevista.
C87JO026	Segundo Camargo e Ramos (2006), “o maior argumento pelo uso de narrativas na pesquisa educacional é o fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias,
C87JO027	pessoas que vivem vidas estoriadas de forma individual e social” (p. 5).
C87JO028	Apoiados no arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014; CLANDININ e CONNELLY, 2015),

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C87JO029	a pesquisa foi sendo desenhada a partir de perguntas disparadoras,
C87JO030	preparadas pelos próprios estudantes-pesquisadores,
C87JO031	que pudessem ajudar os educadores a lembrar e (re)significar sua formação e atuação docentes,
C87JO032	possibilitando, assim, lançar luz sobre questões de constituição profissional desde o primeiro ano da licenciatura.
C87JO033	Foram entrevistados professores atuantes da educação básica,
C87JO034	do ensino técnico,
C87JO035	do ensino superior,
C87JO036	de institutos de idiomas
C87JO037	e autônomos,
C87JO038	todos selecionados pelos alunos, que se dividiram em duplas.
C87JO039	Algumas das perguntas elaboradas pelos educandos incluíram: “Por que você decidiu ser professor de inglês?”,
C87JO040	“Quais suas maiores motivações na sala de aula?
C87JO041	E os seus maiores desafios?”,
C87JO042	“Como foi sua trajetória para tornar-se professor?”,
C87JO043	“Quais seus planos/sonhos profissionais para o futuro?”, etc.
C87JO044	Os licenciandos também solicitaram aos professores sugestões acadêmicas e pedagógicas.
C87JO045	A partir disso, percebeu-se que os alunos partiram de seus próprios receios, medos e expectativas em relação à futura profissão para construir as questões da pesquisa,
C87JO046	ajudando-os a (re)pensarem nas suas próprias trajetórias profissionais desde aquele momento.
C87JO047	Com base nos dados da pesquisa, foram coconstruídas (TIMM e ABRAHÃO, 2015) as narrativas dos professores de inglês atuantes.
C87JO048	As respectivas narrativas construídas foram socializadas em comunicações orais durante o seminário da disciplina de Compreensão e Expressão em Língua Inglesa I por cada dupla,
C87JO049	com contribuição dos demais com perguntas e reflexões suscitadas pelas narrativas apresentadas.
C87JO050	Essa prática gerou uma reflexão coletiva na turma sobre o constituir-se professor desde aquele momento,
C87JO051	e não apenas quando estes iniciassem as práticas docentes exigidas no currículo do curso,
C87JO052	permitindo assim, trajetórias acadêmicas envolvidas em contextos pedagógicos.
C87JO053	CONCLUSÕES
C87JO054	Este trabalho teve por objetivo discutir uma experiência de pesquisa narrativa
C87JO055	por alunos recém-ingressantes do curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês da FURG com professores atuantes,
C87JO056	no contexto da disciplina de Compreensão e Expressão em Língua Inglesa I.
C87JO057	O objetivo da pesquisa foi promover uma tomada de consciência sobre como nos fazemos professores de inglês,
C87JO058	a partir da socialização de narrativas autobiográficas de professores de inglês atuantes em Rio Grande e região.
C87JO059	Além de refletir sobre os caminhos e os descaminhos da profissão professor,
C87JO060	os licenciandos também tiveram a oportunidade de olhar para si e produzir a sua própria narrativa,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C87JO062	As narrativas autobiográficas estabeleceram um elo entre os professores atuantes e a nova geração de licenciandos,
C87JO063	favorecendo a troca de saberes e experiências.
C87JO064	Para os alunos do primeiro ano do curso de Letras – Português/Inglês da FURG, a pesquisa consistiu em uma oportunidade de compreender melhor os diferentes modos como nos constituímos professores de língua estrangeira.
C87JO065	A experiência de (re)conhecer as trajetórias e os projetos dos professores atuantes possibilitou um primeiro contato dos licenciandos calouros com as realidades da profissão professor de inglês nos diferentes espaços educativos em que está apto a atuar.
C87JO066	REFERÊNCIAS
C87JO067	BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. Narrative Inquiry in language teaching and learning research. New York: Routledge, 2014.
C87JO068	CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. v. 4, n. 6, mar. 2006, p. 1-24. Disponível em: < http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_narrativa_de_professores.pdf >. Acesso em 26 abr. 2018.
C87JO069	CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
C87JO070	TIMM, Edgar Zanini; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. Revista de Educação do COGEIME, v. 24, n. 46, p. 123-143, jan./jun. 2015. Disponível em: < https://redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/376 >. Acesso em 29 abr. 2018.

Apêndice 29 – Unidades de significado – Ciranda 88

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C88JF	PROJETO “OFICINA DE CONTAÇÃO: A FORMAÇÃO DE LEITORES: A CONTAÇÃO NA “TENDA DO TERROR” DA 45° FEIRA DO LIVRO DA FURG
C88JF001	Resumo:
C88JF002	Este trabalho visa expor uma atividade de contação de histórias
C88JF003	intitulada “Tenda do Terror”,
C88JF004	realizada na 45° Feira do Livro da FURG, no ano de 2018, em Rio Grande.
C88JF005	A atividade foi desenvolvida pelo projeto de extensão “Oficina de Contação: a Formação de Leitores”,
C88JF006	vinculado ao Programa “Socializando a Leitura”,
C88JF007	coordenado pelas professoras Dra. Adriana Gibbon, Dra. Mairim Piva e pelo professor Dr. Artur Vaz.
C88JF008	O objetivo da atividade foi mediar a leitura entre crianças e jovens presentes na Feira,
C88JF009	utilizando o gênero Terror como instrumento de mediação,
C88JF010	visto que este desperta interesse e curiosidade nos mais variados públicos.
C88JF011	Assim, foi montada uma tenda, decorada com ornamentos típicos do gênero pretendido (imagens de morcegos, vampiros, fantasmas, etc.)
C88JF012	e foram selecionadas oito histórias para a contação,
C88JF013	a qual ocorria três vezes por noite
C88JF014	com a participação de cerca de 20 crianças em cada uma.
C88JF015	Com a realização da atividade, pode-se constatar que tanto os contadores como os ouvintes interessam-se por histórias de terror,
C88JF016	sendo que os ouvintes ainda foram participantes, contando histórias que já conheciam
C88JF017	e, por isso, a atividade foi de grande valia tanto para os voluntários do projeto como também para o público envolvido.
C88JF018	Palavras-chave: Contação de Histórias.
C88JF019	Palavras-chave: Literatura Infantil.
C88JF020	Palavras-chave: Histórias de Terror.
C88JF021	INTRODUÇÃO
C88JF022	A proposta deste relato é evidenciar a atividade de contação de histórias ocorrida na 45ª Feira do Livro, entre os dias 25 de janeiro e 04 de fevereiro do ano de 2018,
C88JF023	realizada pelo Projeto “Oficina de Contação: a Formação de Leitores”.
C88JF024	A atividade constituiu-se de contações de histórias com a temática do Terror,
C88JF025	a qual, até então, não havia sido explorada no evento.
C88JF026	Para isso, montou-se uma tenda decorada com ornamentos típicos desse gênero,
C88JF027	para, assim, despertar a curiosidade do público que visitasse a Feira e passasse pela Rua das Crianças – local onde foi montada a tenda.
C88JF028	Dessa maneira, as crianças que circulassem por aquele espaço, teriam maior interesse em visitar aquele local decorado de forma assustadora
C88JF029	e, assim, ouviriam as histórias propostas pelo grupo de contadores ali presente.
C88JF030	O projeto “Oficina de Contação: a Formação de Leitores”, foi criado em 2015,
C88JF031	sendo coordenado pelas professoras Drª Adriana Gibbon, Drª Mairim Link Piva, Ma. Ana Luisa Cosme, pelo professor Drº Arthur Vaz e pela acadêmica do curso de Letras Bianca Matos.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C88JF032	O projeto é vinculado ao Programa “Socializando Leitura”,
C88JF033	que visa promover a leitura nos mais diferentes espaços.
C88JF034	O projeto “Oficina de Contação: a formação de leitores” tem como objetivo principal estimular o interesse pela leitura,
C88JF035	pela expressão oral
C88JF036	e pela criação de histórias
C88JF037	em crianças, jovens e adultos.
C88JF038	As atividades são realizadas por voluntários graduandos e pós-graduandos dos cursos de Letras, Pedagogia e Biblioteconomia da FURG, além de membros voluntários externos à Universidade.
C88JF039	O foco do projeto é a contação de histórias através dos mais variados recursos,
C88JF040	para, dessa maneira, incentivar a leitura como fonte de diversão,
C88JF041	buscando desvincular a imagem do ato de ler ao ato pedagógico e à leitura obrigatória,
C88JF042	muitas vezes difundida pela escola.
C88JF043	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO
C88JF044	A ideia principal da atividade era criar algo que despertasse o interesse do público infantil e jovem visitante da feira do livro,
C88JF045	fazendo com que estes participassem e interagissem com os contadores de histórias e as narrativas propostas.
C88JF046	Assim, o gênero terror foi escolhido por trazer temáticas que causam medo,
C88JF047	além de despertar a curiosidade do interlocutor,
C88JF048	por se tratar de um gênero caracterizado por seu suspense e mistério.
C88JF049	Levando em consideração todo o sentimento que pode ser despertado no leitor a partir da contação de histórias, Abramovich destaca que: É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais,
C88JF050	e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar,
C88JF051	pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2006, p.17).
C88JF052	Partindo desses sentimentos, o intuito era tirar os ouvintes de sua zona de conforto através da contação de histórias.
C88JF053	A partir disso, os voluntários do projeto buscaram narrativas que atendessem ao público infantil e juvenil,
C88JF054	as quais tivessem o papel de despertar tantos os sentimentos descritos, quanto instigar o imaginário desse público, de maneira lúdica.
C88JF055	Antes que essas narrativas fossem apresentadas para o público, foram ensaiadas entre os membros do projeto e, logo, encenadas, discutidas e adaptadas, até chegar a uma última seleção.
C88JF056	Ao final, foram escolhidas dez histórias, sendo algumas de autoria própria e outras adaptadas de histórias já existentes,
C88JF057	a saber: “O Lago dos Monstros”, de José Tiberius (história adaptada pelo grupo),
C88JF058	“A vingança da sereia” (de autoria do grupo);
C88JF059	“A fera na caverna”, de HP Lovecraft (adaptada pelo grupo);
C88JF060	“O monstro dos olhos vermelhos”;
C88JF061	“Livre”, de Mary Cholmondeley (adaptada);
C88JF062	“O cachorro embaixo da cama” (lenda urbana adaptada);

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C88JF063	“O filho do cientista” (de autoria do grupo);
C88JF064	“As aventuras de Fizban e Thakizis: em busca do livro perdido” (de autoria do grupo);
C88JF065	“A sétima filha”
C88JF066	e “Silêncio”, de Mary Cholmondeley (adaptada pelo grupo),
C88JF067	sendo uma de responsabilidade de cada contador do grupo.
C88JF068	A seguir, foi realizada uma escala, para que todas as narrativas fossem contadas nas noites que ocorreria o evento.
C88JF069	A história que mais chamou a atenção dos ouvintes foi “Silêncio”, de Mary Cholmondeley.
C88JF070	Para auxiliar no suspense e proporcionar uma experiência narrativa mais imersa para as crianças, o contador vestiu uma capa preta que tapava o seu braço direito. O braço tapado estava enrolado com uma espécie de gaze, criando a ilusão de uma mão amputada, além disso, a gaze estava suja com sangue falso.
C88JF071	O contador mantinha esse braço enfaixado escondido na capa até o momento da história em que ele revelava e ajudava as crianças na relação do narrador com o personagem.
C88JF072	A escolha das narrativas e a montagem/decoração da tenda tiveram o mesmo propósito: despertar a curiosidade de quem ali passasse,
C88JF073	causar medo e pavor
C88JF074	e criar um clima propício para a contação das histórias.
C88JF075	Assim, ela foi montada com artefatos típicos de histórias de terror, como, por exemplo, esqueletos de acrílico, teias artificiais, aranhas de pelúcia, entre outros.
C88JF076	Com a montagem da tenda finalizada, os contadores também se caracterizaram com fantasias típicas da estética do terror/horror.
C88JF077	Todos os artefatos conseguiram chamar a atenção do público infantil, como esperado pela equipe.
C88JF078	As crianças aproximavam-se com curiosidade e questionavam sobre a tenda,
C88JF079	queriam entrar e conhecer,
C88JF080	logo ao descobrirem sobre a contação, ficavam ansiosas para ouvirem as histórias.
C88JF081	A contação foi dividida em três momentos. Conforme a escala montada pelo grupo,
C88JF082	em cada noite haviam três contadores, cada qual com uma história.
C88JF083	Após cada contação, os mediadores abriam espaço para interagirem com as crianças.
C88JF084	Esse momento posterior à história foi muito proveitoso, pois as crianças questionavam, trocavam ideias, e até mesmo contavam outras histórias para os demais,
C88JF085	ocorrendo, assim, uma interação e troca de experiências entre os envolvidos.
C88JF086	Conforme nos aponta a teórica Fany Abramovich (2006), o ato de contar histórias para crianças e adolescentes é uma forma de participar na formação desses jovens leitores.
C88JF087	O contador e a história têm o poder de guiar os ouvintes rumo ao prazer e à vontade de ler.
C88JF088	Como explica a pedagoga, educadora, e escritora infanto-juvenil: “[...]é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...”
C88JF089	Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor,
C88JF090	e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...]”(ABRAMOVICH, 2006, p.16).

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C88JF092	pois a partir das contações, as crianças e jovens ali presentes procuravam outras obras do mesmo gênero pela Feira
C88JF093	e, em seguida, voltavam à Tenda para mostrar aos contadores.
C88JF094	Esse ato de “ouvir histórias” do qual a teórica fala está inserido nas histórias de terror,
C88JF095	pois, com a atividade proposta, o olhar dos ouvintes demonstrava o quanto eles estavam envolvidos com as histórias,
C88JF096	além de quererem contar suas próprias narrativas,
C88JF097	e isso foi de grande relevância durante as contações, visto que demonstrou a importância de atividades como esta proposta pelo projeto “Oficina de contação: a formação de leitores”.
C88JF098	CONCLUSÕES
C88JF099	A partir das intervenções que aqui foram expostas, conclui-se que os objetivos do projeto “Oficina de Contação: a formação de leitores”, com a atividade “Tenda do Terror”, foram alcançados,
C88JF100	pois o público alvo participou da proposta de uma forma espontânea e prazerosa.
C88JF101	Além disso, houve a troca e a interação entre os contadores e os ouvintes de maneira natural e espontânea,
C88JF102	as crianças dialogaram exercitando, assim, suas expressões orais.
C88JF103	A vontade de ler também foi despertada nos ouvintes,
C88JF104	já que muitas das crianças perguntavam onde encontrar o livro da história contada,
C88JF105	ou então solicitavam aos pais que comprassem livros desse gênero.
C88JF106	O ato de contar essas histórias, não foi relevante apenas aos ouvintes, mas também aos contadores, pois puderam proporcionar o caráter lúdico para a contação trazendo possibilidades de despertar o imaginário do ouvinte.
C88JF107	Esse contato direto com o público leitor proporciona ao futuro docente a oportunidade de vivenciar as práticas pedagógicas estudadas na graduação,
C88JF108	além de proporcionar aos acadêmicos o sentimento de fazerem parte do processo da formação de leitores críticos e ativos.
C88JF109	REFERÊNCIAS
C88JF110	ABRAMOVICH, Fanny Abramovich. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 5ªed. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

Apêndice 30 – Unidades de significado – Ciranda 90

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C90JC	O AMBIENTE COMO PATRIMÔNIO E A SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO DE EXPRESSÃO
C90JC001	Resumo:
C90JC002	Patrimônio é o conjunto de bens pertencente a uma pessoa,
C90JC003	no entanto, essa noção não pode se restringir apenas ao conjunto de bens de uma comunidade ou população.
C90JC004	Ele pode ser entendido como todas as coisas que são consideradas valiosas por uma pessoa.
C90JC005	O que significa que cada um de nós tem um patrimônio.
C90JC006	Neste sentido, buscamos discutir e apresentar a estudantes do quarto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Altamir de Lacerda Nascimento no ambiente como patrimônio.
C90JC007	Para tanto, organizamos uma proposta com uma palestra que nos permitissem problematizar as questões ambientais e ecológicas.
C90JC008	Percebemos que alcançamos nosso objetivo, pois os estudantes se mostraram motivados a realizarem as atividades e participaram das mesmas por meio de questionamentos e dúvidas.
C90JC009	Palavras-chave: Patrimônio.
C90JC010	Palavras-chave: Ensino de ciências.
C90JC011	Palavras-chave: Ensino de ecologia.
C90JC012	Introdução
C90JC013	A atividade aconteceu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental Altamir de Lacerda Nascimento localizada no município do Rio Grande - RS.
C90JC014	Foi em uma turma de 4º ano.
C90JC015	Além disso, está situada em um bairro próximo e com acesso ao Saco da Mangueira;
C90JC016	e, por isso, os alunos estão ligados a este ambiente, tanto por residirem, em grande maioria, a poucos quilômetros do Saco da Mangueira
C90JC017	quanto por terem pais, familiares, vizinhos ou amigos que utilizam das águas da lagoa para gerarem renda,
C90JC018	isto é, praticam atividade pesqueira, são ou atuam nos tempos de safra como pescadores.
C90JC019	A atividade se integra a uma série de ações que a professora da turma realizou no último ano sobre meio ambiente e questões ecológicas.
C90JC020	Para discorrer sobre a questão patrimonial é cabível que tenhamos um entendimento do conceito e do que abrange os estudos de patrimônio.
C90JC021	Patrimônio é o conjunto de bens pertencente a uma pessoa,
C90JC022	no entanto, essa noção, segundo Martins (2001) não pode se restringir apenas ao conjunto de bens de uma comunidade ou população.
C90JC023	Pode ser entendido como todas as coisas que são consideradas valiosas por uma pessoa.
C90JC024	O que significa que cada um de nós tem um patrimônio: animal de estimação, roupas que gostamos, brinquedos que guardamos, telefones, enfeites, coleções de canetas, selos e muitas outras coisas.
C90JC025	Desta forma, podemos perceber patrimônio como bens não limitados a casas, carros ou materiais de valor econômico mais alto,
C90JC026	mas como artefatos ou objetos que possuem significado,
C90JC027	representatividade
C90JC028	ou importância para nós.
C90JC029	A origem da palavra patrimônio vem do latim pater, que significa pai. Então, podemos entender como patrimônio aquilo que o pai deixa para seu filho.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C90JC030	A palavra patrimônio começou a ser usada quando nos referimos a uma determinada quantidade de bens ou riqueza de uma pessoa, empresa, associação ou de toda uma população (LEMOS, 2006).
C90JC031	O ambiente, isto é, o espaço natural como florestas, parques, matas é considerado patrimônio público a ser assegurado e protegido para o uso coletivo (LEMOS, 2006).
C90JC032	Sem isso, nem mesmo a continuidade da vida humana estaria garantida,
C90JC033	pois estamos envolvidos e interligados com as árvores (que realizam fotossíntese),
C90JC034	insetos que polinizam as plantas,
C90JC035	degradação de matéria orgânica,
C90JC036	com a luz solar,
C90JC037	chuvas.
C90JC038	As outras vidas (seja ela vegetal ou animal) e os compostos (orgânicos ou inorgânicos) fazem parte dessa complexa rede da vida da qual fazemos parte.
C90JC039	Os mais variados organismos e compostos asseguram a forma de vida que temos hoje.
C90JC040	Por isso, considerar e respeitar esses espaços naturais como patrimônio e os organismos que integram estes ambientes não é somente proteger o outro ser, a outra vida; é nos proteger. Proteger a nossa existência.
C90JC041	Traçando alguns caminhos
C90JC042	A palestra denominada como “O ambiente como patrimônio”
C90JC043	teve por objetivo discutir com os estudantes de 4º ano o que é patrimônio, quem e o que faz parte do patrimônio.
C90JC044	O ambiente pode ser considerado patrimônio?
C90JC045	Para possibilitar essas discussões e propiciar que os estudantes entendam e se apropriem dessas questões foi utilizado apresentação em slides/powerpoint (por meio do multimídia), no qual foi elaborado com muitas imagens, ilustrações e exemplos da nossa cidade.
C90JC046	O material foi composto com imagens da cidade do Rio Grande,
C90JC047	da Estação Ecológica do TAIM,
C90JC048	do Saco da Mangueira,
C90JC049	dos prédios históricos,
C90JC050	da prefeitura municipal
C90JC051	e da própria escola.
C90JC052	Ainda inserimos nesta produção fotos da turma
C90JC053	e diversas animações.
C90JC054	Justificamos o porquê estamos relatando o tipo e, principalmente, da onde são essas imagens que inserimos nos slides por acreditar que ao utilizarmos imagens, gravuras, materiais, acontecimentos que fazem parte do meio no qual estamos inseridos podemos despertar maior interesse nos estudantes.
C90JC055	Acabamos verificando isso ao longo da apresentação, os alunos expressavam através da fala “olha lá, é o centro”, “olha a nossa praia” (referindo-se ao saco da mangueira), “Que legal!”.
C90JC056	Essas falas, mesmo que aparentemente simples, indicam um reconhecimento do meio em que estão inseridos,
C90JC057	desperta o interesse
C90JC058	e acreditamos que contribui para um processo de aprendizagem mais significativo.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C90JC059	A palestra foi apresentada na sala de vídeo/multiuso da escola para os alunos das turmas de quarto ano.
C90JC060	Solicitamos para a professora, anteriormente, que no dia da palestra os alunos levassem algo que achassem significativo.
C90JC061	Pedido atendido. A maioria dos estudantes levou os materiais/objetos que são de importância, valia para eles.
C90JC062	A professora também participou e levou seu objeto. E nós, claro, levamos os nossos.
C90JC063	Pedimos para que eles (alunos) relatassem, contassem o que “aquilo” que eles trouxeram significava para eles.
C90JC064	As histórias foram diversas, um momento em que crianças de 09 e 10 anos expressaram o valor, principalmente sentimental, de seus bens.
C90JC065	Uma aluna levou fotos com a avó (já falecida) e relatou o quão significativo era para ela aquelas imagens;
C90JC066	já outro, levou uma pequena moto, que surpreendentemente, como contou ele, ganhou do seu pai. O menino contou que seu pai não tinha dinheiro para comprar, mas, mesmo assim, acabou o presenteando.
C90JC067	Um estudante disse que ele mesmo era algo importante e, por esse motivo, não trouxe outra coisa. O que nos levou a dar boas risadas da situação.
C90JC068	Enfim, este momento foi marcado por inúmeros relatos (principalmente sentimentais e até emocionantes) dos alunos.
C90JC069	Posterior aos relatos dos estudantes, perguntamos o que era um patrimônio.
C90JC070	Poucos tentaram responder alguma coisa e os outros tantos disseram que não sabiam.
C90JC071	A partir disso, os slides preparados que relatamos mais acima, ajudaram na exemplificação do que é patrimônio.
C90JC072	Explicamos que o patrimônio pode ser sim um pequeno objeto que herdamos de um bisavô ou um carro, uma casa ou mesmo um prédio.
C90JC073	A partir dessa fala, os alunos expressaram sobre patrimônio, trouxeram seus bens que serviram como exemplos;
C90JC074	relatarem mais das histórias de suas histórias, sempre articulados ao valor sentimental.
C90JC075	Aproveitamos essa interação e participação dos estudantes para distinguirmos o patrimônio público do privado
C90JC076	e, ainda, problematizar a ideia de que o patrimônio público é um bem de todos
C90JC077	e, por isso, temos que usar com cuidado, preservando e tendo a noção que ele não é só nosso,
C90JC078	é algo que envolve o coletivo e que será passado e utilizado por outras pessoas e gerações.
C90JC079	Quando perguntados se o ambiente, o meio ambiente poderia ser patrimônio, por quase unanimidade, os alunos disseram que não.
C90JC080	Questionamos os motivos que levaram eles acreditar nisso e a grande maioria contestou dizendo que o ambiente não era um bem ou uma herança e então não era patrimônio.
C90JC081	Buscamos contribuir na desconstrução dessa ideia e colocar para estes estudantes que o ambiente é sim um patrimônio, é um bem,
C90JC082	não nosso, pois não somos “donos” do Saco da Mangueira ou da Praia do Cassino, mas fazemos parte de tudo isso.
C90JC083	Estamos interligados com os outros animais e interagimos com os vegetais.
C90JC084	Explicamos, também, que o TAIM, a praia da Barra, a Floresta Amazônica são bens, patrimônios públicos que interagimos hoje, que tantas outras pessoas interagiram no passado e diversas outras interagirão no futuro.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C90JC085	Os alunos argumentaram falando que não deveríamos jogar lixo nos terrenos baldios, nas ruas e na “prainha” (maneira que eles se referem ao Saco da Mangueira).
C90JC086	Logo após as discussões sobre patrimônio envolvendo as questões ambientais como lixo, poluição das lagoas da região e desmatamento
C90JC087	propomos aos alunos uma atividade que extraímos da internet. Essa atividade, de forma simples, se configura em um teste no qual aponta o tipo de consumidor que somos.
C90JC088	Os estudantes precisaram, para realizarem o teste, apenas de um lápis e uma folha de caderno.
C90JC089	O mesmo se deu da seguinte maneira: 6 (seis) questionamentos envolvendo os gastos com água, o desperdício de comida, o acúmulo e separação de lixo foram expressos em forma de perguntas. Cada pergunta tinha três (3) opções, na qual a primeira opção era extremista, isto é, coloca que o indivíduo gasta muita água ou não separa nenhum tipo de lixo, por exemplo; a segunda opção de nível intermediário, em que os indivíduos gastam água moderadamente ou separam parcialmente o lixo; e a terceira opção com um nível de consumidor consciente, ou seja, o indivíduo gasta somente o necessário de água ou faz a separação de todos os tipos de lixo.
C90JC090	Cada opção tinha um símbolo que a representava, isto é, a opção de nível extremista era representada por uma “bola”, a de nível intermediário por um “triângulo” e a de consumidor consciente por uma “cruz”.
C90JC091	As perguntas foram projetadas através do multimídia.
C90JC092	Passado o momento de responderem as seis perguntas, os estudantes expuseram qual símbolo (bola, triângulo ou cruz) mais marcaram e, assim, teriam a resposta do “tipo de consumidor” que são.
C90JC093	Entendemos que este “teste” não revela uma possível “realidade” de consumidor e não o propomos em busca disso. Também não é um teste de cunho científico ou interessado em comprovar alguma coisa. Podemos encará-lo, talvez, como um instrumento lúdico capaz de nos levar a refletir sobre questões ambientais e ecológicas.
C90JC094	Por isso, cabe destacar, que objetivamos com ele, assim como com todos os pontos apresentados aqui, problematizar,
C90JC095	questionar
C90JC096	e contribuir na ampliação e apropriação dos alunos para com o ambiente,
C90JC097	percebendo-o como um patrimônio público
C90JC098	que precisa ser cuidado e preservado.
C90JC099	Pontuamos ainda que o retorno dos alunos com relação a esta atividade correspondeu nossas expectativas, pois eles, mais uma vez, se mostraram através da participação e das falas entusiasmados e envolvidos com a prática.
C90JC100	No intuito de perceber quais as principais “marcas” deixadas nos alunos com as discussões que realizamos, solicitamos as professoras que realizassem, em outro dia, mais uma atividade com eles. Nesta última proposta, pedimos para que as professoras organizassem os alunos em duplas e que eles desenvolvessem histórias em quadrinho a partir das aprendizagens construídas na palestra.
C90JC101	As histórias deveriam ser retratadas em folhas brancas de tamanho A4 – não havendo, além dessas indicações, nenhuma restrição quanto ao que seria produzido pelos alunos.
C90JC102	Recebemos as histórias em quadrinhos e analisamos o material. Nessa análise, destacamos o Saco da Mangueira, ambiente que mais apareceu e foi fortemente marcado nas histórias.
C90JC103	A importância de preservá-lo e ideia desse ambiente como patrimônio que, em praticamente todos os trabalhos, é expresso como “de todo mundo”.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C90JC104	Além disso, frases expressivas foram encontradas, como: “Jogar lixo no saco da mangueira? To fora!”.
C90JC105	Isso, de certa maneira, nos dá indícios que os alunos compreenderam a proposta desenvolvida, o ambiente como patrimônio e a importância da conservação e proteção desses espaços ditos como naturais.
C90JC106	Algumas considerações
C90JC107	Não podemos deixar de pontuar nessas considerações finais o quão significativo foi o momento no qual os estudantes falaram sobre seus bens e o valor sentimental que esses objetos possuem para eles. Histórias que os próprios alunos retrataram, na maioria dos casos, com emoção.
C90JC108	Falaram e expuseram parte de suas vidas, tão curtas ainda, mas já carregadas de simbologias, saudades e lembranças.
C90JC109	Entendemos como de suma importância esse momento, não só por oportunizar que os alunos venham interagir de forma mais acentuada com as atividades propostas,
C90JC110	mas para que a sala de aula e a escola se constituam como uma ferramenta ainda mais potente no que tange a expressão dos alunos.
C90JC111	Que os estudantes possam se expressar de diferentes e variadas maneiras nesse espaço, possam discutir, pensar e se posicionar;
C90JC112	e, também, retratar suas histórias,
C90JC113	valorizar suas vivências
C90JC114	e orgulharem-se de suas culturas
C90JC115	e origens.
C90JC116	A palestra, juntamente com todas as atividades propostas neste trabalho, sem dúvida foi um “balão de oxigênio de esperança” que hoje os envolvidos carregam nas costas.
C90JC117	Pode parecer uma analogia um pouco exagerada ou até mesmo sem sentido, mas vivenciar o envolvimento desses estudantes com tudo o que foi proposto nos enche de alegria e satisfação.
C90JC118	Alcançamos nossos objetivos. Conseguimos passar uma mensagem para eles construir, em poucas horas, conhecimentos que se refletiram durante as atividades propostas e no último trabalho de história em quadrinho solicitado.
C90JC119	Isso não significa que salvamos o mundo, o Saco da Mangueira ou o bairro no qual eles vivem.
C90JC120	Mas certamente contribuímos na construção de sujeitos, talvez, mais comprometidos com o meio ambiente.
C90JC121	O trabalho é árduo,
C90JC122	de longo prazo,
C90JC123	sem efeitos estratosféricos imediatos.
C90JC124	Mas com pequenos movimentos, com pequenas intervenções e atuações podemos conseguir atingir grandes feitos, expressivos resultados.
C90JC125	REFERÊNCIAS
C90JC126	MARTINS, Maria Helena Pires Preservando o patrimônio & construindo a identidade. São Paulo: Moderna, 2001.
C90JC127	LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Apêndice 31 – Unidades de significado – Ciranda 91

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C91FB	UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO MST: A MEMÓRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE EMANCIPAÇÃO E LUTA
C91FB001	Resumo:
C91FB002	O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da memória orgânica enquanto elemento pedagógico,
C91FB003	partindo da experiência do trabalho educacional desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST),
C91FB004	no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), sediado em Veranópolis-RS.
C91FB005	Este trabalho foi realizado a partir de observações do cotidiano educacional,
C91FB006	das execuções das atividades realizadas no IEJC,
C91FB007	e da leitura de materiais didáticos da pedagogia do MST.
C91FB008	Dentre as observações do cotidiano escolar, as três categorias discutidas neste trabalho serão: a) Tempo Mística da Escola;
C91FB009	b) Tempo estudo;
C91FB010	c) Imagens e símbolos.
C91FB011	Assim, busca-se relatar o viés emancipatório que o trabalho da memória tem para os educandos/as do IEJC,
C91FB012	sendo de extrema importância para um sentimento de pertencimento à classe trabalhadora,
C91FB013	ao movimento social,
C91FB014	e para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, que encoraje a continuidade das lutas e resistências frente às desigualdades da sociedade capitalista.
C91FB015	Palavras-chave: MST.
C91FB016	Palavras-chave: Memória.
C91FB017	Palavras-chave: Emancipação.
C91FB018	INTRODUÇÃO
C91FB019	O presente trabalho tem por objetivo apresentar o cotidiano e as atividades educacionais do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC),
C91FB020	e refletir sobre o papel
C91FB021	e importância da memória,
C91FB022	como uma ferramenta pedagógica que visa a emancipação
C91FB023	e luta das educandas e educandos, dentro do Instituto construído e organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado em Veranópolis-RS.
C91FB024	O trabalho é fruto de uma experiência de campo,
C91FB025	vivenciada por um período de três dias,
C91FB026	onde foi observado e praticado as atividades funcionais e cotidianas do Instituto.
C91FB027	Também se parte da própria pedagogia do MST, e da realização de leituras de outros materiais teóricos da escola, para refletir o uso e a importância da memória, nesse espaço.
C91FB028	É necessário compreender que o Instituto visa atender as demandas do MST, isto é, dos acampamentos e dos assentamentos,
C91FB029	possuindo assim um vínculo orgânico com o movimento social.
C91FB030	Dessa forma, a memória, evocada dentro desse espaço, tem um comprometimento com o movimento social,

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C91FB031	sendo assim, um instrumento essencial para despertar um sentimento de pertencimento e valor à classe trabalhadora, e à identidade Sem Terra.
C91FB032	Pretende-se apresentar algumas atividades do IEJC, que trabalham com a memória,
C91FB033	bem como a quais fatos ou pessoas essas memórias se referem,
C91FB034	para compreender os valores e ideologias presentes.
C91FB035	Também reflete-se sobre como essa ferramenta contribui na emancipação, e na continuidade da luta pelas educandas e educandos.
C91FB036	Partimos do conceito que a memória coletiva, voltada para servir ao presente e ao futuro, deve buscar as muitas perspectivas envolvidas nos acontecimentos, valorizando aquelas que atendem às mudanças que desejamos enquanto sociedade. Ou seja:
C91FB037	A memória, portanto, não apenas lança luz ao passado numa perspectiva saudosista; a memória ajuda a juntar as pontas desses fios, aparentemente desconexos, a compreender como foi construído o presente, o que estamos sendo e deixando-nos pistas e alertas sobre as múltiplas possibilidades quanto à produção do futuro. (CHAIGAR, 2011, p.8).
C91FB038	A memória, nesse contexto, é aquela que vem como ferramenta de libertação a partir da conscientização.
C91FB039	A valorização dessas memórias se torna um movimento de resistência frente à história hegemônica,
C91FB040	que visa ocultar ou deslegitimar essas lutas, marginalizando os pertencentes a essa realidade.
C91FB041	Compreende-se que, no momento em que o IEJC evoca as memórias de resistência dos Sem Terra, há um movimento de luta e de preparo dos educandos/as para seguirem construindo a sua própria história.
C91FB042	Desse modo, o não esquecimento se mostra como uma força, também, de mudança,
C91FB043	que busca valorizar a vida e rompe com o comodismo da “pseudopacificação”.
C91FB044	O “esquecimento”, diz o poder, é o preço da paz, enquanto nos impõem uma paz fundada na aceitação da injustiça como normalidade cotidiana.
C91FB045	Acostumaram-nos ao desprezo pela vida e à proibição de lembrar.” (GALEANO, 2011, p.214).
C91FB046	Aplicando essas leituras no contexto do IEJC, os seguintes tópicos apresentarão as práticas pedagógicas que trabalham com a memória, em três espaços/atividades diferentes: i) Tempo Mística; ii) Tempo Estudo e iii) Imagens e símbolos.
C91FB047	O Tempo Mística é o espaço responsável por trazer a mística do MST, isto é, seus valores, sua identidade orgânica.
C91FB048	Esse momento possui um caráter tão importante e singular para o Instituto, que reúne obrigatoriamente todas as pessoas envolvidas com o IEJC: dos educandos/as e educadores/as, integrantes do Corpo de Acompanhamento Político e Pedagógico, e demais pessoas que visitam a escola.
C91FB049	Essa atividade, que dá início ao dia no Instituto, sintetiza diferentes formas de expressões dos educandos/as e militantes do movimento.
C91FB050	É nesse espaço que é entoado o hino do MST,
C91FB051	e onde os sujeitos podem manifestar, seja através da poesia, música ou teatro, o orgulho de pertencer ao movimento e à classe trabalhadora,
C91FB052	as diferentes resistências do movimento camponês, e o legado de tantos lutadores/as do movimento.
C91FB053	É a partir da mística que busca-se construir o “tom” do dia, no processo de formação humana que a Escola persegue.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C91FB054	No Caderno de Educação nº 9 do MST - uma espécie de cartilha dos princípios pedagógicos das escolas do Movimento - se reforça o teor pedagógico desse trabalho da memória com um viés emancipatório e de luta:
C91FB055	Vira celebração
C91FB056	e visa envolver todos os presentes em um mesmo movimento,
C91FB057	a vivenciar um mesmo sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST. (MST, 1999, p.24).
C91FB058	Quanto ao Tempo Estudo – que se refere aos espaços na sala de aula, oficinas, etc – é perceptível a busca dos educadores/as em trabalhar assuntos que dialoguem com a memória orgânica do MST,
C91FB059	e considerem os conhecimentos prévios dos educandos/as,
C91FB060	potencializa-se assim, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos” (FREIRE, 2017, p.31).
C91FB061	A escolha do material para as atividades, por parte dos educadores/as, demonstra a preocupação em construir atividades que fomentem o diálogo
C91FB062	e reflexão crítica,
C91FB063	em assuntos que remetam a história e o cotidiano dos sujeitos que construíram e constroem o movimento.
C91FB064	Em uma das atividades observadas, o educador utilizou a canção Sem medo de ser mulher, do compositor e militante do MST Zé Pinto,
C91FB065	com o objetivo de refletir sobre o papel de protagonismo das mulheres camponesas, na luta pela reforma agrária.
C91FB066	Nesse sentido, além de trabalhar o conteúdo da aula,
C91FB067	buscou-se estimular um pensamento crítico dos educandos/as a partir da história de luta coletiva do movimento,
C91FB068	e “da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados.
C91FB069	Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas” (FREIRE, 2011, p.99).
C91FB070	O trabalho com a estética da Escola, principalmente através das imagens e símbolos, também representa uma ferramenta pedagógica de trabalho com a memória coletiva do movimento.
C91FB071	Na constituição do espaço físico do IEJC, as paredes se tornam murais para exposição de quadros diversos, que são representações orgânicas da militância do MST.
C91FB072	Entre pinturas, fotos, e trabalhos realizados com grãos, encontramos as referências básicas do movimento,
C91FB073	bem como a evocação da memória de luta construída por muitos que viveram antes dos que hoje estão lá.
C91FB074	Essas imagens, tão presentes, falam, muitas vezes, mais que os textos, escritos ou falados, pois trabalham com outro tipo de linguagem.
C91FB075	A imagem é um texto mais subjetivo e amplo,
C91FB076	com maior capacidade de sensibilizar o espectador
C91FB077	pois trabalha com o campo visual.
C91FB078	Um exemplo claro desse diálogo, entre imagens e sujeitos, são quadros feitos com grãos pelos militantes.
C91FB079	Esses trabalhos, além de terem na imagem os símbolos do MST, tem, em sua própria composição, um elemento tão específico e representativo dessa luta. O grão, material base, é um símbolo fortíssimo da vivência e luta desse grupo,
C91FB080	sendo assim, além de evocar a memória pela imagem,
C91FB081	o próprio material artístico fala com o espectador e dialoga, diretamente, com todo o movimento.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C91FB082	São trabalhos belos, tanto pela construção artística em si, quanto pelo valor que elas carregam.
C91FB083	Figura 1 - Quadro feito com grãos / FONTE: Corpo de Acompanhamento Pedagógica do IEJC (2017).
C91FB084	O que podemos perceber, com esses materiais, é como se tornam uma simbologia importante dos valores da escola,
C91FB085	e da luta cotidiana do movimento.
C91FB086	É perceptível, também, a busca de coloca-los em lugares estratégicos da Escola – como nos corredores que ligam as salas de aula –
C91FB087	para que a coletividade possa perceber-las (e refletir sobre).
C91FB088	CONSIDERAÇÕES FINAIS
C91FB089	É bom frisar que o presente trabalho não defende que todas as escolas públicas devam adotar esse modelo de educação em sua totalidade,
C91FB090	tendo em vista que cada escola possui suas particularidades,
C91FB091	e um corpo discente mais heterogêneo que o IEJC.
C91FB092	O Instituto trabalha com filhos e filhas de assentados do movimento,
C91FB093	sendo assim, as práticas educativas buscam atender as demandas desse grupo.
C91FB094	As escolas públicas, principalmente as urbanas, contam com realidades por vezes muito distintas entre si,
C91FB095	dificultando a criação de um modelo que atenda, de uma só vez, a realidade de classe de todos os educandos.
C91FB096	Entretanto, se busca perceber a potencialidade epistemológica desenvolvida pelos sujeitos do Instituto, na integração e no trabalho de uma memória que traga outras indagações,
C91FB097	e outros pontos de vistas,
C91FB098	que caminhem para um viés contra hegemônico e emancipador.
C91FB099	É entender aspectos que refazem o próprio conhecimento,
C91FB100	os princípios educativos
C91FB101	e pedagógicos,
C91FB102	e contestam o próprio lugar que a sociedade delimitou para eles mesmos.
C91FB103	Disputar os próprios espaços de produção,
C91FB104	sistematização do conhecimento,
C91FB105	confrontar seus conhecimentos,
C91FB106	sua racionalidade,
C91FB107	seus critérios de validade com os conhecimentos,
C91FB108	a racionalidade,
C91FB109	os critérios de validade pensados como únicos, legítimos
C91FB110	é algo muito novo nos novos sujeitos sociais.
C91FB111	Mudam a direção em que o pensamento válido por intelectuais comprometidos aos espaços criados de conscientização, cultura, educação.
C91FB112	Aí nasceram pedagogias radicais.
C91FB113	Ao mudarem de direção os coletivos populares se sabem como outro olhar
C91FB114	diferente do olhar com que foram pensados,
C91FB115	com outros saberes,
C91FB116	com Outras Pedagogias.
C91FB117	Sabem-se mais feitos e conscientes do que como foram pensados para ser subordinados e até conscientizados.

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADO
C91FB118	O movimento que se propõe educa-los vai de cá para lá,
C91FB119	o movimento atual dos coletivos populares é de lá pra cá.
C91FB120	Fazendo-se presentes, com uma afirmação positiva no campo, na cidade, na política, nos centros de cultura e de conhecimento. (ARROYO, 2014, p. 58).
C91FB121	Ao considerarmos que vivemos em uma sociedade divididas por classes antagônicas, na qual a classe dominante detém o poder,
C91FB122	é necessário então, reivindicar e disputar uma memória que contemple sujeitos e grupos historicamente silenciados e marginalizados.
C91FB123	Buscando assim, reinventar e ressignificar epistemologias de resistência,
C91FB124	para interpretar nossas estruturas sociais,
C91FB125	bem como, a perspectiva latino-americana, rompendo com a concepção eurocêntrica,
C91FB126	que nesse caso, não “é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial,
C91FB127	mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.” (QUIJANO, 2009, p. 75).
C91FB128	REFERÊNCIAS
C91FB129	ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
C91FB130	CHAIGAR, Vânia Alves Martins; MARTINS, Solismar Fraga. Encontros com memórias, lugares e a cidade de Rio Grande nos percursos formativos de estudantes de geografia e pedagogia da FURG, RS. In: anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia. Goiânia, GO: EdIPUC Goiás, 2011. v. 1. p. 1-11.
C91FB131	FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
C91FB132	GALEANO, H. EDUARDO. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre,RS: L&PM Editores,2011. 384p.: il. – (Coleção L&PM POCKET; v.820).
C91FB133	MST. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. Caderno de Educação n.º 9. São Paulo, 1999.
C91FB134	SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: 2009.

ANEXOS

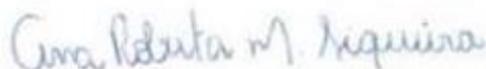
TERMOS DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, ANA ROBERTA MACHADO SIQUEIRA, RG nº [REDACTED], CPF nº [REDACTED] residente e domiciliado na [REDACTED] autorizo PATRICIA DE WERK RAUBACH, de forma gratuita sem qualquer ônus e em caráter definitivo, a veicular minha imagem referente à minha participação no VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, e a sua inserção em materiais com finalidade acadêmica, seja para uso em publicações científicas, didáticas e outras afins para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro.

Rio Grande, 30 de novembro de 2020.

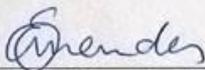


Nome e assinatura do cedente

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, EWERTON LUIZ GAUTERIO MENDES, RG nº [REDACTED] CPF nº [REDACTED] residente e domiciliado na [REDACTED], autorizo PATRICIA DE WERK RAUBACH, de forma gratuita sem qualquer ônus, veicular minha imagem ou imagem produzida por mim referente às edições do Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo para fins acadêmicos.

Rio Grande, 04 de outubro de 2019



Ewerton Luiz Gauterio Mendes

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM
PELO MENOR**

Eu, João Silva de Bem, RG nº
CPF nº residente e domiciliado na

autorizo

PATRICIA DE WERK RAUBACH, de forma gratuita sem qualquer ônus e em caráter definitivo, a veicular a minha imagem referente a minha participação no Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, e a sua inserção em materiais com finalidade acadêmica, seja para uso em publicações científicas, didáticas e outras afins para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro.

Rio Grande, 31 de outubro de 2019.

João Silva de Bem
Nome e assinatura do cedente

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, Érica Souza da Silva, RG nº [REDACTED]
CPF [REDACTED] residente e domiciliado na

[REDACTED] autorizo

PATRÍCIA DE WERK RAUBACH, de forma gratuita sem qualquer ônus e em caráter definitivo, a veicular a imagem da criança, sob minha guarda

João Silva de Bem referente a sua participação no Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, e a sua inserção em materiais com finalidade acadêmica, seja para uso em publicações científicas, didáticas e outras afins para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro.

Rio Grande, 31 de outubro de 2019.

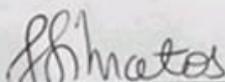
Érica Souza da Silva
Nome e assinatura do cedente

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, JULIA SILVEIRA MATOS, RG nº [REDACTED], CPF nº [REDACTED], residente e domiciliada à rua [REDACTED], autorizo PATRÍCIA DE WERK RAUBACH, de forma gratuita sem qualquer ônus e em caráter definitivo, a veicular minha imagem, referente a minha participação no VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, e a sua inserção em materiais com finalidade acadêmica, seja para uso em publicações científicas, didáticas e outras afins para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro.

Rio Grande, 13 de novembro de 2020.



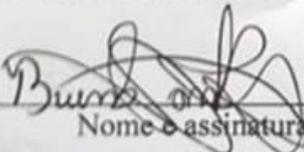
Nome e assinatura do cedente

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO DE IMAGEM

Eu, BRUNO RODRIGO SOUZA DOS SANTOS, RG nº [REDACTED] CPF nº [REDACTED] residente e domiciliado na [REDACTED] Nº 26, autorizo PATRÍCIA DE WERK RAUBACH, de forma gratuita sem qualquer ônus e em caráter definitivo, a veicular minha imagem referente a a minha participação no VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo, e a sua inserção em materiais com finalidade acadêmica, seja para uso em publicações científicas, didáticas e outras afins para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro.

Rio Grande, 13 de novembro de 2020.



Nome e assinatura do cedente