

ORGANIZADORAS

Gabriella Eldereti Machado
Bianka de Abreu Severo

linguagens em movimento no ensino

atravessamentos e experiências



ORGANIZADORAS

Gabriella Eldereti Machado
Bianka de Abreu Severo

linguagens em movimento no ensino

atravessamentos e experiências



2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.

Elisiene Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabiella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginiski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Leo Mozdzenski, Universidade Federal da Pernambuco, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Midieron Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadoras	Gabriella Eldereti Machado Bianka de Abreu Severo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguagens em movimento no ensino: atravessamentos e experiências. Gabriella Eldereti Machado, Bianka de Abreu Severo - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 112 p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-10-7 (eBook)

978-65-88285-11-4 (brochura)

1. Linguagem. 2. Experiência. 3. Aprendizagem.
4. Docência. 5. Ensino. I. Machado, Gabriella Eldereti.
II. Severo, Bianka de Abreu. III. Título.

CDU: 37

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.107

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

SUMÁRIO

Prefácio 8

Bianka de Abreu Severo
Gabriella Eldereti Machado

Capítulo 1

Discutir temas de gênero pelo cinema:
a compreensão do complexo na docência..... 11

Gabriella Eldereti Machado
Bianka de Abreu Severo

Capítulo 2

Projeto Rádio Escola: expressão
comunicativa, criativa e o protagonismo
das crianças e estudantes nas unidades
de ensino de Vitória/ES 29

Betânia Biancardi de Carvalho
Fátima Dias da Motta
Karla Veruska Azevedo

Capítulo 3

Letramento digital em língua inglesa:
limites e potencialidades
de *Sid Meier's Civilization V*..... 49

Fabielle Rocha Cruz

Capítulo 4

Tarefas de aprendizagem
para formação da competência
comunicativa em língua inglesa..... 70

Hendy Barbosa Santos
Jader Luiz Gama das Neves

Capítulo 5

Brincando com palavras e imagens

na formação: aprender a desaprender

para uma docência criativa 87

Tania Micheline Miorando

Sabrina Copetti da Costa

Karoline Regina Pedroso da Silva

Andréa Becker Narvaes

Jéssica Dalcin da Silva

Camila Borges dos Santos

Sobre as organizadoras 105

Sobre os autores e as autoras 106

Índice remissivo 110

PREFÁCIO

No contexto escolar, não é novidade a centralização da leitura, escrita e Matemática. Contudo, se o ser humano é um ser simbólico capaz de criar diferentes linguagens, cabe privilegiar somente duas? Movidas por tal questão, buscamos neste livro compartilhar propostas de ensino pelo Brasil que exploram os vários modos de interpretação e expressão humana. As propostas revelam um ponto em comum: experiências cheias de sentido que trazem o mundo para dentro da escola e não pedaços dele. Em vista disso, o livro “Linguagens em movimento no ensino: atravessamentos e experiências” reúne trabalhos que enfatizam a discussão da relação do ensino com algumas linguagens, por exemplo, artística, corporal, linguística, tecnológica e cultural.

Para começar, o que pode a linguagem cinematográfica na formação de professores(as)? E na discussão sobre as questões de gênero postas à docência? No capítulo I, “Discutir temas de gênero pelo cinema: a compreensão do complexo na docência”, de Gabriella Eldereti Machado e Bianka de Abreu Severo, apresentamos uma pesquisa-formação com professores(as) de duas escolas de Santa Maria/RS, que viram nos filmes um meio e fim para dialogar sobre os temas de gênero que perpassam suas vidas dentro e fora da escola. Na discussão, elucidamos como o cinema constitui-se um dispositivo formativo e, assim, invoca uma nova forma de pensar capaz de superar respostas simplistas. Diante da complexidade inerente aos temas de gênero e a própria docência, trazemos a riqueza do cinema à formação docente.

Viajando para o outro lado do país, em Vitória/ES, conhecemos um projeto de rádio na escola, como mostra o capítulo II, “Projeto

Rádio Escola Expressão Comunicativa, Criativa e o Protagonismo das Crianças e Estudantes nas Unidades de Ensino de Vitória/ES”, de Betânia Biancardi de Carvalho, Fátima Dias da Motta e Karla Veruska Azevedo. Este projeto revela a conexão da escola com a realidade das novas gerações, que cada vez mais têm contato com uma infinidade de informações em tempo real, incluindo recentemente o problema das *Fake News*. A partir desse desafio, o projeto da Rádio Escola salienta a educomunicação. Logo, através do estudo descritivo com relatos de experiência, encontramos as contribuições e os obstáculos da inserção de um projeto com a linguagem da mídia rádio na formação de estudantes.

No Capítulo III, “Letramento digital em língua inglesa: Limites e potencialidades de *Sid Meier’s Civilization V*”, de Fabielle Rocha Cruz, uma pesquisa interpretativa e exploratória explana as potências de um jogo digital de estratégia em sala de aula. Esta discussão nos convida a ver o quanto esta linguagem interessa aos jovens nativos digitais e pode ser uma aliada da educação. Sem esgotar um infinito campo de possibilidades, a pesquisa mostra outra relação com a Língua Inglesa na escola, lugar onde frequentemente é posta de forma descontextualizada e pelo viés da gramática. Com isso, vemos ao longo do texto de que modo o jogo pode envolver os(as) estudantes em situações comunicativas reais com a Língua Inglesa em uma postura interdisciplinar.

A preocupação com a limitação do ensino da Língua Inglesa apenas à gramática também é vista em Imperatriz/MA. Na rede municipal de ensino deste município, uma pesquisa descritiva ouviu as percepções de estudantes sobre a metodologia no ensino deste componente curricular. Assim, no Capítulo IV, “Tarefas de aprendizagem para formação da competência comunicativa em língua inglesa”, de Hendy Barbosa Santos e Jader Luiz Gama das Neves, nos é apresentada a abordagem predominante de ensino de

línguas e a sugestão de uma abordagem capaz de favorecer ainda mais o desenvolvimento. O capítulo discorre sobre os ganhos à aquisição de uma nova língua quando se propõe uma abordagem com o foco na comunicação.

O quanto deslocamos, subvertemos e inventamos na formação docente? Como isso reverbera em um(a) professor(a) mais brincante? Esses questionamentos nos levam ao diálogo com o capítulo V, “Brincando com palavras e imagens na formação: aprender a desaprender para uma docência criativa”, de Tania Micheline Miorando, Sabrina Copetti da Costa, Karoline Regina Pedroso da Silva, Andréa Becker Narvaes, Jéssica Dalcin da Silva e Camila Borges dos Santos. As narrativas de formação evidenciam quatro práticas criativas que, ao proporem experimentações com diferentes linguagens, estabelecem relações instituintes com o saber. Se o formato de educação baseada na racionalidade técnica não tem nos conduzido a educação que queremos, somos aqui convidados(as) a reescrever essa história.

As experiências apresentadas convocam uma outra escola. Ao dar visibilidade às propostas de ensino preocupadas com o conhecimento de si, do outro e da realidade, assentadas nas diferentes linguagens, este livro mostra a relevância da sensibilidade, da criatividade e da percepção na construção de uma nova sociedade. Seja na formação de professores ou no exercício da docência, explorar essas linguagens inaugura uma inteligibilidade que a muito vem sendo negada. Portanto, este livro configura-se um ato de resistência de professores(as) e pesquisadores(as) em educação, que apontam para a transformação. Em tempos de incertezas, esperamos que você sinta-se contagiado(a) a aventurar-se por novas formas de habitar a escola e o mundo.

Bianka de Abreu Severo

Gabriella Eldereti Machado

1

Gabriella Eldereti Machado
Bianka de Abreu Severo

DISCUTIR TEMAS DE GÊNERO PELO CINEMA: A COMPREENSÃO DO COMPLEXO NA DOCÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.107.11-28

Resumo:

Este trabalho trata-se do recorte de uma pesquisa que visibiliza a formação de professores(as) e sua relação com os temas de gênero, motivada pelas questões postas à docência em um país marcado pelo machismo, sexismo e misoginia. Assim, buscamos discutir sobre o cinema na formação docente se tratando da discussão de temas de gênero. Em uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004), foram realizados quatro encontros com os(as) professores(as) de duas escolas de Santa Maria/RS, através dos filmes como dispositivo de formação (SOUTO, 2007). Temos visto que a experiência ética e estética com os filmes tem provocado o pensar e o dialogar sobre as diferenças de gênero na sociedade e na escola, evidenciando a necessidade de cada vez mais se exercer o pensamento complexo (MORIN et al., 2003) na discussão dos temas de gênero.

Palavras-chave:

Cinema. Formação de Professores(as). Gênero. Pensamento Complexo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As desigualdades de gênero têm trazido a necessidade dessa discussão no campo da educação. Frente às questões postas pelos temas de gênero à docência, a formação de professores(as) tem sido um importante espaço para se pensar o papel da escola e dos seus segmentos em um país marcado pelo machismo, sexismo e misoginia. Nesse contexto, a experiência ética e estética com a linguagem cinematográfica tem se mostrado potente ao ato de rever-se, despertando distintos sentidos interpretativos e de significados pelos sujeitos (BARREIRO, 2016).

Com isso, neste trabalho abordamos uma pesquisa-formação no qual a aprendizagem se dá através da experiência de formação, o saber-fazer das significações, pensamentos e atitudes no encontro do outro e das novas experiências (JOSSO, 2004). Para isso, utilizamos o método das Histórias de Vida, que possibilita a aproximação com os imaginários dos(as) docentes, buscando acessar e conhecer as significações, trajetos, repertórios, experiências do vivido (OLIVEIRA, 2012). Este método permite movimentar o espaço formativo na utilização da escrita e oralidade como ferramentas que colocam os sujeitos envolvidos em sua autoformação, mobilizando a pesquisa de si:

[...] A formação como um “cuidado de si”, em que alguns dispositivos são mobilizados, permitindo a experimentação de si como uma experiência que traz a questão da alteridade e do cuidado como uma implicação ética e estética da pessoa consigo e com o seu coletivo. No contexto das investigações que temos realizado, essa pessoa é o professor e o seu coletivo - a profissão. Os percursos no conhecimento de si, na experiência de se colocar no movimento da escrita, procuram visualizar e se apropriar dos percursos coletivos (OLIVEIRA, 2012, p. 304).

Neste contexto, a formação é entendida como um projeto educacional em que a intencionalidade da mesma se faz em conjunto com o processo de investigação da pesquisa (ABRAHÃO, 2016). Dessa forma, os sujeitos em formação, seja inicial ou continuada, têm a possibilidade de (re)significar sua docência, como trás Oliveira (2016, p. 147): “o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua vida”. Diante desse processo de pesquisa-formação, temos nos questionado sobre o que a experiência ética e estética com o cinema é capaz de suscitar sobre os temas de gênero na educação. Assim, através do recorte de uma pesquisa, buscamos discutir sobre o cinema na formação docente se tratando da discussão de temas de gênero.

ENCONTROS COM OS(AS) PROFESSORES(AS), CINEMA E OS TEMAS DE GÊNERO

Neste trabalho, utilizamos o conceito de dispositivo de formação para o cinema, baseado nos estudos de Souto (2007). Isto é, o cinema é aqui entendido como um dispositivo fundamentado pelas significações, um espaço estratégico na formação que revela os significados, analisa as situações e provoca aprendizagens (SOUTO, 2007). Com isso, o cinema passa a ser a linguagem pela qual os docentes se encontram com os temas de gênero, cabendo conhecer o que ele opera por meio do sensível.

A pesquisa-formação foi realizada em quatro encontros com o grupo de docentes de duas escolas de Santa Maria/RS. Os encontros foram organizados para a exibição de curtas-metragens nacionais de aproximadamente vinte minutos, possibilitando o debate após a exibição de cada curta. Foi dada prioridade às produções nacionais com o intuito de visibilizar a Lei nº 13.006/2014 (BRASIL, 2014),

que trata da obrigatoriedade do cinema nacional na escola por, no mínimo, duas horas mensais. Para cada encontro foi escolhido um curta-metragem. A produção estrangeira foi: “Lila”, uma produção da Espanha e Argentina. As produções nacionais foram: “Sophia”; “Cores e Botas”; e “Eu não quero voltar sozinho”.

Em relação a descrição do perfil dos(as) docentes colaboradores(as) desta pesquisa: na Escola A, participaram dez sujeitos¹, sendo três professores e sete professoras; na escola B, participaram onze sujeitos², um professor e dez professoras. Na Escola A, uma minoria tinha conhecimento da Lei do cinema, mas os(as) docentes relataram que buscavam utilizar o cinema ou vídeos em suas aulas. De forma semelhante, na Escola B os(as) docentes também desconheciam a Lei, mas gostavam de assistir filmes e outras produções audiovisuais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA CONCEPÇÃO DA EXPERIÊNCIA ÉTICA E ESTÉTICA

A formação docente num sentido ético e estético é um caminho que acreditamos comportar o cotidiano contemporâneo no qual estamos inseridos. Para tencionar a formação por este viés, lançamos mãos de diversos dispositivos de formação provocativos aos temas trabalhados, facilitando este momento de reflexão sobre a docência e, principalmente, sobre sujeitos de múltiplas diversidades que constituem o ambiente escolar. Porém, esta quebra no olhar dotado

- 1 O grupo de docentes em sua maioria são concursados(as) no Magistério Municipal e Estadual. Em relação à formação inicial, são oriundos(as) de diferentes áreas, como: Pedagogia, Educação Física, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Desenho e Plástica.
- 2 São concursados(as) no Magistério Estadual, oriundos(as) das seguintes áreas: História, Matemática, Educação Especial, Geografia, Pedagogia.

de representações instituídas é um processo complexo, demandando movimentos instituintes que provoquem o simbólico do que está posto a nós, pois ainda estamos atrelados a modelos tradicionais de pensamento, como ressalta Hermann (2005, p. 28):

O pensamento pedagógico é tradicionalmente ligado a uma intenção indivisível, ao universalismo da moral. Isso traz uma situação paradoxal, pois se dissolvem os fundamentos, mas não se torna possível que a educação abandone critérios éticos, que deixe de se orientar por uma idéia de bem.

Uma formação ética e estética se dá por processos que englobam sensações, sensibilidade, percepções, desenvolvimento de outros sentidos para o conhecimento. Dessa forma, a experiência ética e estética e o imaginário complementam-se na medida em que utilizam outros critérios para determinar o seu fazer e ser científico, pois o imaginário se relaciona com a sociedade através de significações que produzem significados às práticas sociais materializadas de diversas formas (OLIVEIRA, 2014). Por isso, o imaginário encontra na ética e estética uma possibilidade de conversar com outros modos de relações dos sujeitos com o mundo:

As relações entre ética e estética não se apresentam do mesmo modo em seu desenvolvimento histórico, oscilando muitas vezes entre relações ambíguas, negativas, opostas ou complementares, até chegar aos processos de estetização da ética, subvertendo a relação estabelecida pela metafísica, pela qual a estética não poderia justificar o bem viver. Considerando que o termo estético não é unívoco, cabe uma breve referência ao seu significado, de modo a explicitar por que hoje o estético ressurge como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade (HERMANN, 2005, p. 33).

Nesse sentido, fortalecemos o reconhecimento da ética e estética de modo a possibilitar que esse protagonismo muitas vezes esquecido rompa as barreiras do instituído. É a criação de experiências da ordem do sensível que nos leva ao acesso à imaginação criativa,

desestabilizando o que nos é encarado como normal. Por exemplo, já sabemos que os(as) professores(as) não recebem bons salários e, em virtude disso, estão descontentes com a profissão. Porém, uma série de fatores passam despercebidos caso não tivermos um outro olhar em relação a isto e, conseqüentemente, exemplos como esse acabam instituindo-se como normais da profissão. A formação ética e estética atua justamente por outro olhar, visto que ela provoca, estranha e toca o sensível, pois como diz Hermann (2005, p. 105):

Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo.

Dessa forma, a formação docente por meio da experiência ética e estética permite adentrar os espaços e brechas, encontrando o inesperado (BOUFLEUER; JOHANN, 2016). Nessa direção, outras formas e olhares passam a ser experimentados, produzindo outros sentidos e significados à própria formação. Hermann (2005, p. 43) diz que “a estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo”. Em um cenário educacional intensamente marcado pela racionalidade técnica, a ética e estética propõe um tempo de experimentação de si que vem sendo negado.

Assim, podemos provocar um processo de formação ética e estética utilizando o dispositivo do cinema. Segundo Hermann (2005, p. 39), isso é possível pelo “impulso da aparição, do efêmero que a arte carrega a possibilidade de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe”. O cinema contribui para a compreensão do espaço da formação e da escola pelo simbólico, pela força da imagem, fazendo concretizar a formação ética e estética,

que se configura pelo “abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade”, como aponta Hermann (2005, p. 35).

Quando falamos de experiência ética e estética, nos remetemos diretamente ao estranhamento das práticas instituídas. Bouffleuer e Johann (2016, p. 141) refletem que “as experiências constituem o sujeito, fazendo com que algo fique incorporado e que poderá ser mobilizado na ação ou no julgamento”. Sendo assim, as experiências éticas e estéticas no contexto formativo tornam-se uma potencialidade que motiva o aprender por meio do desaprender.

É importante pensarmos o desaprender de imagens e formas de pensar para aprender e operar outras formas de experiências, num processo de aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007). Fresquet (2007) fala que este processo se desenrola a partir do momento em que aprendemos coisas contrárias às aprendidas no qual o desaprender vai significar outras aprendizagens e não o esquecimento do que já aprendemos. Para a autora, o cinema é a arte cuja linguagem provoca o aprender, desaprender e reaprender. É no encontro com o filme que o sujeito se questiona acerca do mundo ao seu redor e nisso reside a importância da experiência ética e estética pela arte:

A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes, nem totalmente conscientes, carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais (FRESQUET, 2007, p. 9).

Dessa forma, se o cinema possibilita a construção de outros códigos, linguagens, e práticas, esta arte torna-se fundamental aos processos de formação ético e estético e do aprender, desaprender e reaprender. O cinema é potente no seu adjetivo provocativo,

principalmente no contexto da escola, onde “o cinema vira um outro, um estrangeiro que provoca a instituição escolar com o ato criativo, alterando rotinas de espaço e tempo, perturbando a ordem estabelecida” (DOMINGUES; FRESQUET, 2013, p. 18).

O CINEMA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO: REPENSAR A DOCÊNCIA

Antes mesmo da Lei nº 13.006/2014 (BRASIL, 2014), o cinema já estava na escola como recurso didático, professor(a) substituto(a) e até mesmo nas representações dos(as) estudantes como “não aula” (CANTON et al., 2015). Nesse contexto, insere-se na escola, a partir de 2014, como um componente curricular complementar por força da Lei, na qual a exibição de filmes nacionais passa a pertencer à proposta pedagógica de cada escola. Esta Lei possui uma longa caminhada até sua tramitação, sendo disposta no cenário nacional por meio de um Projeto de Lei (PL 185/08) que acrescenta o artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

De acordo com a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), com os(as) professores(as) da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, foi possível traçar o perfil docente e as relações que os(as) mesmos(as) possuem com o cinema (BREZOLIN et al., 2017). Os dados referentes à pesquisa foram coletados através de questionários distribuídos aos(as) docentes, obtendo o retorno de 651 questionários respondidos. Foi constatado que 85% dos(as) docentes assistem filme e a maioria acha importante aliar o cinema ao espaço escolar, considerando o uso do cinema como um recurso didático (BREZOLIN et al., 2017).

Porém, Brezolin et al (2017) falam que ainda não há uma ampla inserção do cinema na escola e na formação inicial e continuada, pois persistem alguns fatores, como: de um lado há a resistência e a dificuldade de acesso ao cinema e às produções audiovisuais; de outro há o desconhecimento sobre a produção nacional, impulsionada pelo preconceito sobre a mesma possuir cunho pornográfico³. No entanto, o dispositivo do cinema é capaz de repensar o aprender e o modelo de escola que se tem, como Deus et al. (2017, p. 131) ressaltam:

Pensar em outros tipos de escolas, de espaços educativos numa perspectiva instituinte e numa ressignificação da docência na vida dos professores, nos espaços de aprender, nos tempos de ressignificar. Pensar em construir e reconstruir a cada etapa. Admitir que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, atuam na realidade, são sujeitos da aprendizagem.

Para Fresquet e Migliorin (2015), as dificuldades na concretização da Lei são oriundas da dificuldade de compreensão da escola como um ambiente para as invenções de tempo e espaço. Trabalhar com o cinema é propor mundos e incentivar a criação, o que interfere na estrutura disciplinar da escola. Entretanto, Canton et al. (2015) acreditam que a obrigatoriedade trará o cinema para as discussões da escola que se verá desafiada a olhar para as produções nacionais. Mesmo com os problemas enfrentados desde a sua aprovação e implementação, a Lei é uma vitória quando pensamos no viés simbólico que o cinema pode produzir nas comunidades onde está ou será inserido. Diversos temas podem ser contextualizados e muitos espectadores poderão ver sua realidade cotidiana na tela, podendo pensar sobre ela e transformá-la.

3 Cinema que possui um forte cunho de protesto devido à época no qual estava vinculado, isto é, ao final da década de 1960 e anos de 1970, no auge da ditadura militar no Brasil. Uma transgressão ao cenário conservador que o país vivia, trazia temas como a malandragem, adultério, travestismo, homossexualidade, tráfico de drogas, bissexualidade feminina. Este período de sucesso do cinema nacional vai até início dos anos 1980, período em que as produções estrangeiras tomam o espaço do cinema nacional (TAVARES; SILVA, 2013).

Nesse sentido, o cinema como um dispositivo de formação torna-se um lugar/espaco onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências (SOUTO, 2007). Logo, este lugar/espaco atua em um “fluxo afectivo-mágico”, como menciona Morin (1997, p. 104) no trecho a seguir:

O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afetividade sem também ser subjetividade... Música... Sonho... Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micro-macrocósmica ... Tudo isto são termos que de certo lhe convém, sem que nenhum inteiramente lhe quadre.

Por meio do cinema, o espectador pode construir e (des) construir diversos significados a partir da chamada “projeção-identificação”, ocorrendo uma identificação em que “o estético domina o real” (MORIN, 1989. p. 31). O autor diz que no cinema sobressai sua estética afetiva visto que “na medida em que nos identificamos às imagens do écran com a vida real, pomos as nossas projeções-identificações referentes à vida real em movimento” (MORIN, 1997, p. 112-113). Com isso, a formação e a construção de aprendizagens ocorrem através da “relação simbólica”, como reflete Castoriadis (1982, p. 155), “entre o significante e o significado, o símbolo e a coisa, ou seja, no imaginário efetivo”.

DISCUTIR TEMAS DE GÊNERO PELO CINEMA: A COMPREENSÃO DO COMPLEXO NA DOCÊNCIA

Ao mesmo tempo em que há uma animação em problematizar os temas de gênero, existe a compreensão da complexidade e da sensibilidade necessária ao abordá-los no espaco escolar. Nesse sentido, ressaltamos que a educação possui um caráter totalmente

atrelado às mudanças sociais, que se moldam ao tempo histórico, no qual o saber se transforma na medida em que a sociedade o caracteriza como reflexo dos acontecimentos cotidianos. Estamos imbricados em constantes transformações “hominescentes”, como um neologismo para designar as mudanças hominídeas (SERRES, 2013), que abrem em nosso tempo e grupos sociais rachaduras de mudanças.

Se “o grande desafio da atualidade reside em educar ‘em’ e ‘para’ a era planetária” (MORIN et al., 2003, p. 51), o entendimento do complexo se faz necessário como facilitador do trabalho docente em meio às mudanças e novos aspectos do cotidiano. O pensamento complexo se faz em rotação, das partes no todo, do todo nas partes (MORIN et al., 2003). Por isso, podemos nos aproximar da nossa realidade para compreensão do que somos hoje, do nosso cotidiano, como reflete Serres (2013, p. 24):

Na extremidade dessa fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios, os próprios saberes...Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais.

Compreender a complexidade não é algo complicado, mas demanda um olhar diferenciado, pois como mencionam Morin et al. (2003, p. 44-45) “a complexidade não é complicação”. Nosso cotidiano exige outros sentidos e uma disposição ao complexo, pois não estamos mais no mesmo tempo, talvez em muitos tempos, como observa Serres (2013, p. 19): “por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias”.

Diante disso, sabemos que discutir os temas de gênero toca na necessidade da consciência da complexidade humana, pois não somos só singulares, mas sim múltiplos (MORIN, 2000). Nesse contexto, quando abordamos os temas de gênero é inevitável propor a discussão da complexidade em relação ao nosso tempo e as configurações de nós. Estas questões nos fazem pensar de um modo plural em que nos deparamos com as representações sobre o que é ser mulher ou ser homem que são diversas (LOURO, 1997). Como menciona Louro (1997, p. 23), “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade”, que se constitui por diversos aspectos, como etnia, religião, classe social, entre outros.

Experimentar com o cinema, por sua vez, é reconhecer a complexidade implicada no papel dos(as) professores(as) enquanto provocadores(as) do pensamento complexo (MORIN et al., 2003). Dessa forma, o(a) professor(a) não é o(a) detentor(a) de uma verdade absoluta sobre os temas de gênero, mas o(a) responsável por mediar os(as) estudantes na construção das próprias concepções. É no encontro com a narrativa fílmica que se produz o questionamento das diferenças de gênero que permeiam a vida, disparando o diálogo sobre as diferenças culturalmente atribuídas a homens e mulheres. Pela sensibilização, a linguagem cinematográfica retira do silenciamento um tema visto como *tabu*. Tal experiência não está preocupada em passar uma mensagem ou mostrar uma moral, mas em provocar o que Bergala (2008) chama de “encontro com a alteridade”.

Quando esta virada ocorre, a proposta de ensino e docência desvincula-se do cunho “bancário” (FREIRE, 2016) que busca depositar nos(as) estudantes todas as supostas respostas do mundo. Com isso, o desafio cada vez maior é estimular novas perguntas de modo atento à realidade e à vivência de uma geração que “habita o virtual” (SERRES, 2013) e manipula várias informações simultaneamente apenas com

o polegar. Sabendo que as novas tecnologias móveis adquiriram um significativo espaço no cotidiano das pessoas e estes recursos encontram-se atrelados às relações sociais atuais, é necessário pensar sobre a utilização dos mesmos no âmbito escolar. Nesse cenário com excesso de informações, o acesso ao cinema é uma aposta a outra forma de aprender e ensinar que coloque em questão quem somos e como estamos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa-formação, observamos de modo geral que a experiência ética e estética com o cinema provocou os(as) professores(as) a reconhecer as diferenças reproduzidas e/ou produzidas na escola. Cotidianamente lemos, falamos, ouvimos e vemos narrativas de desigualdade de gênero. No entanto, a grande tela do cinema possui a capacidade de chamar a atenção para essas imagens naturalizadas pelo nosso olhar. O diálogo posterior à experiência revela a percepção de práticas que reforçam a diferença de gênero. Embora pensar a respeito dessas práticas e das concepções que as sustentam não garanta a transformação da realidade, este é o meio pelo qual qualquer ação possa ser mobilizada.

Além disso, compreendemos que abordar os temas de gênero requer liberdade e autonomia da educação. Em uma das escolas, foi mencionada a preocupação com as implicações do movimento “Escola Sem Partido”⁴ no trabalho com os temas de gênero junto aos(as) estudantes. Apesar de não haver um consenso entre os(as) professores(as) sobre o que cabe à escola nesta discussão, sabemos

4 Movimento que se intitula não partidário em defesa da neutralidade do ensino. Vem ganhando visibilidade por uma onda conservadora que contrapõe pautas progressistas. De acordo com o movimento, a discussão sobre gênero e sexualidade deve ser retirada da escola.

que o movimento limita o trabalho sobre a compreensão das opressões da sociedade. Ao pensar na educação, campo marcado por relações de poderes, temos feito a seguinte pergunta: a quem e a quê interessa a exclusão dos temas de gênero da escola?

Retirar os temas de gênero é negar o direito da escola exercer o pensamento complexo que Morin et al. (2003) falam. É preciso utilizar diferentes lentes para ver os mecanismos de opressão da nossa sociedade e, conseqüentemente, criar outras formas de ser e estar. Temos apostado no cinema como uma experimentação, um modo de dar a si mesmo um tempo para olhar pelas lentes da câmera. Revisitando a si, professores(as) tem reencotrado a complexidade da educação de criar novos olhares, perguntas e alternativas que deem sentido ao viver em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOUFLEUER, José Pedro; JOHANN, Maria Regina. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Brasília, 2014.

BREZOLIN, Caroline Ferreira; RECH, Indiara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro [et al.] (Orgs.). *Telas da docência: professores, professoras e cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CANTON, Fabiane Raquel; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Ruídos na tela... O cinema e a obrigatoriedade nas escolas. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DEUS, Ana Iara Silva de; SANTOS, Camila Borges dos; LORENZONI, Cândice Moura; NUNES, Claudia Eliza de Campos; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O sentido da arte do cinema: a formação do/a professor/a e o imaginário como projeto além-fronteiras na educação. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro [et al.] (Orgs.). *Telas da docência: professores, professoras e cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DOMINGUES, Glauber Resende; FRESQUET, Adriana Mabel. O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica. *Linguagem do Cinema*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 16-36, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema, infância e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. Trad. Luciano Trigo. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Sobre “O Cuidado de Si”, Formação e Experimentações Autobiográficas. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). *Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 48, p. 18-32, maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas autobiográficas docentes: o cinema como dispositivo de experiência formadora e “cuidado de si”. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUTO, Marta. *El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

TAVARES, Carlos Gonçalves; SILVA, Marcus Diego de Almeida e. Sexo e erotismo no cinema brasileiro: a era da pornochanchada. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 9., 2013, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2013.

FILMES

Cores e Botas. Direção: Juliana Vicente, Preta Portê Filmes, 2010.

Eu não quero voltar sozinho. Direção: Daniel Ribeiro, Lacuna Filmes, 2010.

Lila. Direção: Carlos Lascano, DreamLife Studio, 2014.

Sophia. Direção: Kennel Rógis, Cozinha de Produção, 2013.

2

Betânia Biancardi de Carvalho
Fátima Dias da Motta
Karla Veruska Azevedo

PROJETO RÁDIO ESCOLA: EXPRESSÃO COMUNICATIVA, CRIATIVA E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E ESTUDANTES NAS UNIDADES DE ENSINO DE VITÓRIA/ES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.107.29-48

Resumo:

Este artigo tem por finalidade relatar as contribuições do Projeto Rádio Escola no desenvolvimento das linguagens e empoderamento das crianças e estudantes que participam da Rádio Escola nas Unidades Municipais de Ensino Fundamental de Vitória/ES. A questão central do presente estudo foi analisar como a Rádio Escola pode contribuir para o protagonismo estudantil, destacando as experimentações no campo da educomunicação, por meio da mídia rádio, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do diálogo, da oralidade, da escuta, construção do conhecimento e da interação entre as crianças e estudantes, comunidade escolar e local. Para tanto utilizou-se da metodologia de estudo descritivo com relatos de experiência. Os resultados destes estudos evidenciam a autonomia na criação e produção da programação da rádio escola e o protagonismo destes sujeitos nos diversos espaços da/na escola. Como referência para a fundamentação desta produção nos embasamos, dentre outros, em Costa (2000), Freire (2001; 2002), Soares (2011), nas legislações e documentos municipais que tratam da matéria.

Palavras-chave:

Educomunicação. Protagonismo Estudantil. Linguagem. Rádio Escola.

INTRODUÇÃO

Existem concepções e teorizações nas diversas áreas do conhecimento que se fazem distintas no que se refere a diferentes pontos de vista, cuja produção contribui acerca das conceituações sobre criança e adolescente, entretanto, para este estudo optou-se pelo embasamento a partir da legislação e documentos legais.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) estabelece que criança é a pessoa com até doze anos incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Em que pese a definição da legislação nacional, os documentos que orientam as dimensões das políticas municipais voltadas para o público atendido pela Educação Infantil e Fundamental entendem que a concepção do termo “criança” traduz especificidades do sujeito antes mesmo da sua constituição enquanto estudante, em consonância com os diferentes documentos que tratam da Educação Infantil na literatura e na legislação¹.

O Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Município de Vitória/ES afirma que:

A criança é sujeito social, histórico e produtor na/da cultura, agindo e interagindo por meio das diferentes linguagens (escrita, oral, plástica, corporal, cênica, cinematográfica, musical etc.). Nessa mesma perspectiva, há que se conceber também a ideia de linguagem enquanto produção de sentidos, especialmente para aquelas crianças que não fazem uso de linguagem oral e/ou que utilizam outras formas de comunicação (VITÓRIA, 2012, p. 21).

¹ RCNEI (BRASIL, 1998); DCNEI (Res nº 05/2009); Educação Infantil: um outro olhar (VITÓRIA, 2006).

O conceito de criança contido no referido documento entende as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como sujeitos históricos e culturais, trazendo implicações diretas à prática pedagógica por estar interligada ao conceito de desenvolvimento psíquico, em que alguns princípios devem ser considerados nesta prática como as atividades realizadas, suas relações com o entorno e a mediação do docente no desenvolvimento das diversas linguagens.

Assim, para Souza, o desenvolvimento da linguagem nas crianças,

[...] ocorre no processo da vida social da criança, por meio da atividade infantil, tendo em vista as condições de vida em situações de educação e comunicação. Em outras palavras, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas (SOUZA, 2007, p. 52).

A educação e a comunicação estão conectadas pelo que Freire (2002) diz ser a educação dialógica, democrática e horizontal, entendendo os dois, crianças e estudantes, como sujeitos do processo de ensino aprendizagem. Assim, assumir a ideia de que são sujeitos históricos e produtores de cultura, significa entender a relevância de suas contribuições nesse processo. A prática pedagógica deve se consolidar a partir de uma relação de igualdade e, ao mesmo tempo, de respeito às diferenças, e o docente como responsável por proporcionar as práticas de mediação necessárias à garantia da aprendizagem.

A mediação aqui é concebida como um conjunto de situações, possibilidades e recursos que são criadas pelo docente em interação com as crianças e os estudantes como forma de garantia do direito à aprendizagem.

Essas práticas de mediação são constituídas por meio da linguagem, que possui uma relação direta com o desenvolvimento das crianças e dos estudantes. A concepção de linguagem contida no Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem (VITÓRIA,

2012) apresenta a alfabetização como função social para além da aquisição da leitura e escrita, oportunizando que a criança e o estudante tenham acesso às diferentes linguagens no sentido de ampliar o repertório cultural, apropriando-se e fazendo uso deste mecanismo de interlocução, ou seja, de interação com os outros através da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza a importância de fortalecer a autonomia das crianças e dos estudantes, de modo a oferecer-lhes condições e ferramentas para interagir criticamente com os diferentes conhecimentos e fontes de informação.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017 p. 56).

As crianças e os estudantes no processo de interação com o mundo e, conseqüentemente, da aprendizagem por meio da linguagem, desenvolvem seu repertório cultural, estabelecem novas interações com objetos, pessoas e com o seu próprio corpo.

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que as crianças e os estudantes, ao se familiarizarem com os novos recursos tecnológicos, necessariamente não serão capazes de levar em conta as dimensões “éticas, estéticas e políticas desse uso”, dependendo para isso de uma

formação específica para lidar com o universo da mídia num contexto de constantes inovações tecnológicas.

Ressalta-se, portanto, que é importante que a escola possibilite tempos e espaços para vivenciarem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Existem formas lúdicas para trabalhar determinados conteúdos e os recursos didáticos são assim utilizados na ludicidade da prática pedagógica.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas, e as soluções por parte das crianças e dos estudantes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício [...] se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos estudantes no processo de conhecer. E, com certeza, descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os estudantes (BORBA, 2007, p. 43)!

Isso demonstra que o aprendizado pode ser prazeroso, interessante e criativo. Por isso, é importante compreender que a educação é um fenômeno que acontece em diferentes espaços e que o docente é um mediador do processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos estudantes.

RÁDIO ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO

A Rádio Escola constitui-se como um espaço de construção de conhecimento, um recurso versátil e democrático em seu uso e

funções, e utilizá-la como instrumento de interação e emancipação do sujeito é uma das finalidades da educomunicação.

A proposta de trabalho reforça a prática interativa e coparticipativa do diálogo e do espaço que a rádio ganha no universo comunitário escolar e extraescolar partindo da transversalidade do currículo, segundo preceitos da educomunicação.

De acordo com a Política Municipal de Protagonismo Estudantil de Vitória/ES (VITÓRIA, 2019), a Rádio Escola tem seu fundamento no paradigma da Educomunicação, segundo Soares:

[...] um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão (SOARES, 2011, p.37).

Para fundamentar e fortalecer ações de incentivo às práticas de protagonismo junto às crianças, estudantes e professores, no ano de 2019 foram lançados em Vitória/ES a Política Municipal de Protagonismo Estudantil e o Guia de Mobilização Estudantil. Nestes documentos são encontrados referencial teórico, ideias, dicas de participação das crianças e estudantes nos diversos espaços de participação na perspectiva da gestão democrática, compartilhada e participativa.

A Política Municipal de protagonismo Estudantil reforça a ideia da Rádio como espaço de participação e entende a Rádio Escola como,

[...] um modelo comunicacional horizontal, democrático e participativo, na medida em que seus agentes de transformação são sujeitos. E é na prática interativa coparticipativa do diálogo, que o rádio ocupa espaço no universo comunitário escolar e extraescolar (VITÓRIA, 2019, p. 48).

Costa (2000) afirma que o protagonismo é uma possibilidade concreta do desenvolvimento do exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que se volta ao sujeito, em relação com a formação da identidade, autoconceito e autoestima que são componentes importantes para a formação da responsabilidade e autonomia.

Entende-se que as crianças e os estudantes devem ter seus sonhos respeitados e serem incentivados a lutarem por eles, por mais distantes que pareçam. Compreende-se que o protagonismo estudantil, fomentado na proposta da Rádio Escola, deve promover ações que colaborem com a formação de sujeitos atuantes, que possuam valores éticos e com condições de exercer atitudes responsáveis, elevando gradativamente o nível de autonomia das crianças e estudantes.

Com base nos estudos de Freire (2001), o estudante deve ter a consciência de que pode ocupar um lugar na história, com a convicção de que a mudança é possível, pois a história deve ser vista como uma possibilidade e não uma determinação.

Estamos inseridos num dado momento histórico, ao compreendermos nosso papel no meio social e educacional compreendemos a história e construímos cultura, neste sentido, ao trabalhar com a expressão oral, corporal, artística e com a pesquisa construímos novos conhecimentos com as crianças e estudantes e os formamos para o exercício da cidadania, constituindo-se em uma proposta empenhada em ultrapassar os limites físicos da escola e a vencer o desafio de lidar com diferentes linguagens.

O presente estudo trata-se de um estudo descritivo com relato de experiência fomentado por meio da interação entre professoras pesquisadoras, professor e estudantes envolvidos no projeto rádio escola.

A RÁDIO ESCOLA NA PRÁTICA

O Projeto Rádio Escola é um espaço democrático realizado por adesão das unidades de ensino, no qual as crianças e estudantes podem se voluntariar a participar. É o espaço em que a comunidade escolar e local podem contribuir de diversas formas, como por exemplo: divulgando informativos, participando e prestigiando os momentos culturais.

Sugere-se que a proposta de organização da Rádio Escola no município aconteça com grupos de 15 a 25 integrantes, que deverão ser divididos em subgrupos de 3 a 5 estudantes responsáveis pela programação de um dia da semana, com a mediação do professor que possui carga horária para Atividades Curriculares Diversificadas (ACD).

Para constituir uma Rádio Escola muitas ações são planejadas e realizadas: adesão da escola; compra de equipamentos; estudo do local onde serão instalados os equipamentos; previsão de carga horária de ACD na organização curricular; apoio do Conselho de Escola na aquisição e instalação dos equipamentos; apoio da Coordenação de Acompanhamento aos Conselhos de Escola e Colegiados Estudantis que integra a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, destinada aos órgãos colegiados, no sentido de promover formação e oficinas específicas para profissionais e estudantes que ingressarem no projeto.

Para dar suporte aos grupos da Rádio Escola, das 31 escolas municipais que fizeram adesão ao projeto em 2019, a metodologia utilizada é a oferta de formações e oficinas junto aos estudantes e professor, esses encontros acontecem na unidade de ensino, com duração aproximada de duas horas cada. São apresentados materiais diversos sobre a rádio (vídeos sobre a história do rádio, a importância do trabalho em equipe, produções de vinhetas, spots,

roteiros e pautas das rádio escolas implantadas, etc.), durante a oficina os estudantes se dividem em grupos e são convidados a construir pauta e roteiro dos programas, também são apresentados os equipamentos da rádio e sua forma de utilização, assim, eles colocam em prática o programa que construíram.

Cada grupo possui autonomia na criação e produção da programação da Rádio Escola, atendendo ao regimento escolar. Como resultado temos programações com diversos enfoques nas rádios escola.

Para compartilhar os resultados do trabalho realizado nas escolas, anualmente é organizado o Seminário de Mobilização Estudantil. Nesse momento, os estudantes dos diversos espaços de participação fazem relatos, compartilham suas experiências e produções.

O projeto propõe que as atividades sejam realizadas em equipe, não só na construção da pauta e roteiros, mas também na distribuição das funções: Quem será o locutor? Quem será o roteirista? Quem será o programador musical? Quem será o operador da mesa de som? Todos dominam o conhecimento sobre as diversas funções, mas a definição de funções tende a organizar melhor o trabalho do grupo.

O Guia de Mobilização Estudantil (2019), distribuído às crianças e estudantes que participam de instâncias de participação nas escolas municipais de Vitória/ES, traz informações sobre quatro funções desempenhadas na Rádio Escola:

Roteirista: faz a programação do dia, circula na escola atrás de informações (notícias, avisos da escola) e transforma o texto em linguagem de rádio.

Programador Musical: cria as vinhetas da rádio e organiza as músicas selecionadas de acordo com o que está escrito no roteiro.

Operador de Mesa: comanda a mesa de som de acordo com roteiro, regula o volume dos equipamentos e interage com o locutor.

Locutor: é a voz do rádio. Segue o roteiro, anuncia e apresenta o programa (VITÓRIA, 2019, p. 19).

Compreende-se que ações desenvolvidas no Projeto Rádio Escola convergem com as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental que constam na Base Comum Curricular:

[...] 2 Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [...] 6 Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

Durante todo o processo das atividades da Rádio Escola, desde a interação com os ouvintes até as atividades desenvolvidas durante a construção e divulgação dos programas, as crianças e estudantes educam e se educam, constroem conhecimento e contribuem para a construção do pensamento crítico. Os participantes conscientizam-se que a organização da programação não parte do improviso, antes de ser colocada em prática necessita ser cuidadosamente construída pela equipe.

Neste contexto, trabalhar os conhecimentos via Rádio Escola pretende:

[...] dar ênfase às questões interativas, sociológicas e discursivas que envolvem sua construção, olhamos para a rádio escolar também como uma ferramenta de ensinagem² de gêneros de textos orais e escritos, e, como um instrumento ao mesmo tempo aglutinador e catalisador do trabalho didático-pedagógico na esfera escolar, que pode se configurar dentro de uma proposta transdisciplinar de estudo de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (BALTAR, 2012, p.41).

A programação da Rádio Escola é construída por meio de roteiros escritos que se tornarão texto oral no momento em que a rádio entrar no ar. O roteiro é o programa de rádio no “papel”. Na construção dos roteiros diários, deve ser pesquisado junto às crianças e estudantes suas preferências musicais, seus talentos e o que desejam que seja divulgado na Rádio Escola. Os participantes do projeto também interagem com a equipe da escola e professores. Ao construírem os roteiros e a pauta diária, buscam informações sobre a escola e notícias relacionadas à comunidade escolar, neste sentido, o Projeto Rádio Escola incentiva que sejam divulgadas informações sobre o que está acontecendo na comunidade local.

Na construção da programação do roteiro todos têm o direito de falar e o dever de ouvir as sugestões, ideias e opiniões, por mais que surjam as divergências, torna-se necessário entrar num consenso sobre o que poderá fazer parte do roteiro do programa, assim acontece o exercício da fala e da escuta respeitosa.

A programação musical também recebe uma atenção especial, oferece oportunidade de integração das áreas do currículo. As letras das músicas podem se constituir como ótimo recurso de reflexão e aprendizagem, devem ser interpretadas, estudadas junto ao professor mediador, o que levará a um viés mais crítico quanto às mensagens

2 Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994 para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15), dentro ou fora da sala de aula.

trazidas pelas letras, podendo também pesquisar aspectos relacionados aos vários gêneros musicais e informações sobre a relação da música e o momento histórico vivido na época e que foi lançada. Na seleção das músicas, passam a entender e respeitar a preferência musical das outras pessoas e o contato com os gêneros musicais, o que possibilita que diversifiquem seu repertório, além de observar melhor a mensagem que cada música traz.

Nota-se a relevância do trabalho com as diferentes linguagens nas atividades realizadas no Projeto Rádio Escola, como instrumento de construção de conhecimento visando o fortalecimento da autonomia, do senso crítico e percepção e valorização da diversidade cultural. Referenciando Freire (2002), é evidente que a educação libertadora é aquela que ajuda as pessoas a se tornarem sujeitos da sua própria história e ajudam a transformar a sua realidade.

Sendo a ferramenta rádio historicamente fonte de entretenimento e informação, a pesquisa é inerente à proposta do projeto. Buscar informações e notícias que julgam importante para o público torna-se exercício constante. Dentre as diversas experiências são realizados programas com enfoques diversos: ação de mobilização contra a dengue; divulgação de campanhas de vacinação; informativos abordando a conservação do ambiente escolar; temas relacionados ao projeto institucional; entrevistas com candidatos a diretor escolar; entrevistas com professores; informações sobre agenda cultural do bairro; informativos sobre projetos e reuniões que acontecem na escola.

A Rádio Escola extrapola as paredes do estúdio, proporciona interação entre os componentes da rádio e a comunidade escolar. Um exemplo de experiência exitosa é o “show de talentos”, organizado pelo próprio grupo da rádio escola ou em parceria com o grêmio estudantil. As apresentações geralmente são programadas para acontecer quinzenalmente ou mensalmente durante o intervalo do recreio e com atividades diversificadas. Todos são convidados a mostrar seu talento

utilizando as diversas linguagens, seja oral, corporal, cênica, artística, entre outras. Os participantes cantam, tocam, dançam, recitam poesia e divulgam outras habilidades como rodas de capoeira e batalhas de rima, que acontecem entre estudantes e convidados.

A Rádio Escola é também uma proposta de trabalho a partir da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O Projeto Rádio Escola se constitui numa proposta de educação para as mídias. A familiaridade com os equipamentos próprios da comunicação radiofônica, associada a exercícios de elaboração coletiva da programação a ser veiculada, permitirá à comunidade escolar construir seu próprio discurso, transmitindo a todos o que pensa, deseja e necessita para melhoria das relações entre a comunidade escolar e seu entorno. Assim, o Projeto se constitui numa prática viva da cidadania, que contribui, certamente, para a construção de uma sociedade mais justa, formada por cidadãos capazes de decidir o próprio destino (AZEVEDO, 2004, p. 03).

A programação pode ser ao vivo ou gravada. Para realização de programas gravados utiliza-se aplicativos de edição de áudio que são usados para gravação de gêneros publicitários como vinhetas, que geralmente são utilizadas na abertura e entre um bloco e outro; *spots*³ que divulgam informações completas, gravados ou com locução ao vivo, construídos seguindo o *lead*⁴. Outra forma de comunicação comum na rádio escola são as campanhas de divulgação das ações do grêmio estudantil, “Outubro Rosa” e “Novembro Azul”, “Maio Amarelo”, bem como a divulgação das eleições para conselheiros escolares, entre outros.

3 *Spot* é um anúncio para rádio com uma música de fundo e tem a finalidade de divulgar qualquer assunto de uma forma mais assertiva.

4 O *lead* é a essência da informação que será transmitida, de forma objetiva e clara. Nele você deve responder todas as perguntas clássicas do jornalismo: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

Para construir os *spots*, além da pesquisa precisam entender e aprimorar conhecimentos sobre síntese, perceber que a linguagem de um texto divulgado em texto escrito deve ser adequada a uma linguagem radiofônica em que o locutor ou locutora poderão, de uma forma dinâmica, comunicar-se de forma rápida e segura com o ouvinte, utilizando a linguagem coloquial e direta, mas nem por isso incorreta, transpondo a essência dos fatos narrados.

No município de Vitória são oferecidas assessorias e oficinas junto aos professores, crianças e estudantes. É abordada a história do rádio no Brasil; o enfoque das rádios mais conhecidas; os diversos gêneros musicais; a importância da construção de uma programação por meio do roteiro e da pauta; os gêneros radiofônicos, vinhetas, *spots* e “BG” (*background*)⁵; exemplos das experiências realizadas por outras rádios escolas; recursos de editores de áudio; a utilização e cuidado com os equipamentos da Rádio Escola (computador, mesa de som, microfone, amplificador e caixas de som).

As ações de fomento à participação, como o Projeto Rádio Escola, potencializam-se no reconhecimento do professor mediador, das crianças e dos estudantes não apenas como receptores de informações, mas reconhecidos como potenciais comunicadores, criadores, produtores de informação, conteúdos e conhecimento utilizado na escola e na vida.

O protagonismo das crianças e estudantes pressupõe uma relação dinâmica entre participação, atuação, informação, responsabilidade, criatividade e respeito à opinião do outro.

Educar para a participação é criar espaços para que as crianças e os estudantes possam se comprometer consigo, com seu desenvolvimento, com seus estudos, com o outro e com a coletividade.

5 O “BG” é a música de fundo, seja para locução, vinhetas, spot ou jingle.

Percebe-se que, geralmente, a implementação do Projeto Rádio Escola nas escolas de ensino fundamental focam seu público nos professores e estudantes do 6º ao 9º ano, dando pouca oportunidade às crianças da primeira fase do ensino fundamental. Naturalmente, para o trabalho com os pequenos, é importante que os/as professores/as mediadores/as fiquem ao lado das crianças, incentivando e dando-lhes segurança, proporcionando atividades por meio das quais exercitem e se apropriem do protagonismo desde os primeiros anos escolares, motivados pela necessidade crescente de comunicação nos dias atuais.

As crianças entre 06 e 10 anos são tidas como nativos digitais⁶. Estão imersas em infinitas informações e estímulos tecnológicos em que pesquisadores têm questionado a idade adequada para a inserção ao uso dessas ferramentas midiáticas, considerado pelas famílias e pela escola uma questão ainda polêmica.

É certo que a interação das crianças de 06 a 10 anos com *softwares* e aplicativos é comum e a família, neste contexto, tem um papel importante. Da mesma forma, a escola deve estar preparada para atender às novas demandas dessa geração.

A busca pela efetivação do protagonismo se dá à medida que as crianças e estudantes tenham oportunidade de ter voz e participam da criação dos programas de rádio de forma democrática e lúdica.

A Rádio Escola é uma forma criativa de envolver a participação responsável das crianças e estudantes, estimulando o cuidado com o bem comum, além de promover atividades lúdicas e culturais. Conforme afirma Consani (2007, p. 18), a Rádio Escola “não só permite que a escola produza seus programas de rádio, como também nos

6 “Nativos digitais” é o termo que se refere àqueles nascidos após 1980 e que tem habilidade para usar as tecnologias digitais. O termo nativo digital foi utilizado pela primeira vez por Marc Prensky, em 2001, escritor e palestrante americano em educação.

obriga a dar ‘voz e vez’ aos discentes e a toda comunidade escolar”, julgado como recurso privilegiado.

Por isso, é importante enfatizar que a Rádio Escola é um espaço democrático, que promova união na escola, respeite os ouvintes e atenda à comunidade local, possibilite também a criação de um canal de sociabilidade e convivência no espaço escolar nos momentos de acolhimento, recreios e demais eventos da escola com ações educativas diversas.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

O desafio de implementar a Rádio Escola e atender aos desejos das crianças e estudantes nos faz perceber que projetos, ações e práticas como estas contribuem para tornar as escolas lugares mais seguros, respeitados, fonte de conhecimento, de sociabilidade e formação cidadã para além dos espaços das salas de aula.

Percebe-se que a Rádio Escola contribui significativamente para a proposta da BNCC (BRASIL, 2017, p. 56) no que diz respeito ao

[...] desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço.

Quanto ao envolvimento dos profissionais das escolas no apoio ao projeto, é necessário realizar um trabalho informativo e de sensibilização sobre a proposta da Rádio Escola, sugerir contribuições para o envolvimento dos professores regentes. Para tanto, o diálogo nos momentos formativos e reuniões da unidade de ensino podem

ajudar na implementação do projeto, participação e valorização das atividades realizadas.

Um desafio está relacionado ao manuseio do equipamento. Alguns profissionais tendem a duvidar da capacidade de operação dos equipamentos pelas crianças e estudantes, porém, no relato encontrado na obra de Baltar (2012, p. 58-59) “[...] esse tipo de desafio é comum na implantação de rádios escolas, sugere inclusive um quadro de ações que podem ajudar na implantação de rádios escolares”. Inclusive, Consani (2007) sugere que os docentes pesquisem uma lista de conceitos e habilidades que devam ser estudadas e desenvolvidas pelos que desejam implantar uma rádio escola.

Acreditamos que vivenciamos uma mudança de paradigma na educação se firmando enquanto conquista de espaço de participação, aprendizado e desenvolvimento de diferentes linguagens. O papel do educador neste contexto é de compreender a participação como um processo educativo, cabendo aos atores imbricados na implantação de uma Rádio Escola, oportunizar espaços de participação próprios para as crianças e estudantes por meio de metodologias e estratégias que se adéquem às suas características, demandas e vivências.

É fundamental que a aquisição dos conhecimentos e os processos de participação sejam significativos, que façam sentido, que se relacionem com seus interesses e condições de vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barroso de; GONÇALVES, Elizabeth Moraes. *O rádio na escola como instrumento de cidadania: uma análise do discurso da criança envolvida no processo*. Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/GCSB/comunicacoes_radio_escola.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BALTAR, Marcos. *Rádio Escolar: Uma experiência de letramento midiático*. 1ª ed. Santa Catarina: Cortez, 2012.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, *Lei Nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2017. p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-79601-anexo-texto-bncc--reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 fev. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CONSANI, Marciel. *Como usar o rádio na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre - RS: Editora Artmed, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

VITÓRIA. *Educação Infantil: um outro olhar*. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, 2006.

_____. *Documento Orientador do Ciclo inicial de aprendizagem: reorganização dos tempos espaços de ensino aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação, Vitória/ES, 2012.

_____. *Relatório Quadriannual de Gestão – 2014-2017*. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Gestão Escolar, Vitória/ES, 2017.

_____. *Política Municipal de Protagonismo Estudantil*. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Vitória/ES, 2018.

_____. *Guia de Mobilização Estudantil*, Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Vitória/ES, 2019.

3

Fabielle Rocha Cruz

**LETRAMENTO DIGITAL
EM LÍNGUA INGLESA:
LIMITES E POTENCIALIDADES
DE *SID MEIER'S CIVILIZATION V***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.107.49-69

Resumo:

Considerando o mundo globalizado no qual as inovações tecnológicas como os tablets e jogos digitais estão presentes dentro e fora da escola, o letramento digital (LD) surge como uma abordagem na qual os recursos tecnológicos são apropriados em favor de uma educação mais significativa. Nesse sentido, o uso de *vídeo games* em sala de aula representa uma mudança relevante nas formas como entendemos o ensino-aprendizagem. Com base nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo demonstrar uma pesquisa qualitativa interpretativa e exploratória, para explorar os recursos e observar as potencialidades do jogo *Sid Meier's Civilization V*. Embora o jogo escolhido não tenha sido elaborado para fins educacionais, sua escolha se justifica pelas possibilidades de trabalho com questões multimodais e multiculturais como fortalecimento das práticas educacionais na sala de aula de LI.

Palavras-chave:

Letramento Digital. Jogos digitais. Sid Meier's Civilization V. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Em um momento em que as tecnologias digitais, sobretudo os *video games*, se fazem tão presentes no cotidiano e nas relações humanas, como sugerem Gee (2007), Humburg (2015) e Squire (2011), torna-se necessário repensar como podemos articulá-las com nossas práticas educacionais, bem como analisar seus limites e potencialidades no âmbito escolar. Portanto, investigar de que forma as tecnologias digitais podem ser exploradas em sala de aula é de suma relevância para uma escola capaz de proporcionar possibilidades de aprendizagem mais significativas, que valorizem a experiência do aluno na sala de aula.

Este artigo nasceu de um lapso momentâneo, daqueles que nos ocorrem em sala de aula, no momento em que articulamos o perfil de alunos presentes com o conhecimento que construímos. A utilização de jogos digitais me inspira a ser uma professora de LI e jogadora, algo que nasceu ainda na graduação. Então, numa noite depois do trabalho, me senti inspirada a jogar *Civilization V*, uma vez que tinha trabalhado com o vocabulário e lido textos do conteúdo abordado no jogo, exatamente como este artigo se propõe a oferecer: usar uma forma mais significativa de ensinar um conteúdo, tendo a língua como meio.

Este artigo busca mostrar quais são as potencialidades e limites do jogo *Sid Meier's Civilization V*¹ dentro do letramento digital para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, mesmo quando o foco principal não é o conteúdo de LI, mas sim um momento interdisciplinar, no qual é possível revisar conteúdos de história e geografia, tendo a LI como meio de instrução. Sendo assim, busco

1 *Sid Meier's Civilization* foi originalmente lançado no ano de 1991, tendo seu último jogo, *Sid Meier's Civilization VI*, lançado em 2016. A opção por utilizar o quinto jogo da série, lançado em 2010, é em decorrência de custo-benefício, da jogabilidade e da acessibilidade desde JD.

responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os limites e potencialidades do jogo Civilization V dentro do letramento digital para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa?

Para tanto, escolhi uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho interpretativo (SANPIERI et al, 2010; LUCENA, 2015), com a análise do jogo *Sid Meier's Civilization V* e utilização de seus resultados para defender sua adoção como um momento interdisciplinar. Nesse sentido, acredito, junto a Lucena (2015, p.70), que ter a teoria de uma possível prática docente auxilia a entender o mundo e nosso papel nele.

Em um primeiro momento, a pesquisa será feita no âmbito teórico a fim de sustentar a experimentação do jogo e a proposição do seu uso, tendo em vista o Letramento Digital (LD). Nessa seção, abordo a caracterização do letramento e o LD na área da LI, partindo dos conceitos elaborados por Gee (2007), o qual defende a utilização dos jogos digitais (JDs) e dos LDs para engajar os alunos em uma aula mais significativa. Além disso, Squire (2011) e Prensky (2007), estudiosos do uso de video game em contextos escolares e não-escolares, acrescentam que os alunos aprendem conceitos básicos de LI e de outras disciplinas mesmo em momentos de lazer.

Em seguida, o jogo será analisado na perspectiva do LD, apresentando os componentes do jogo e sua adequação à proposta. Por fim, serão apresentadas as considerações após a experimentação com base nos autores (GEE, 2011), bem como nas testagens anteriores, realizadas anteriormente por outros estudiosos (SQUIRE, 2007; PRENSKY, 2011), os quais complementarão o trabalho. Sendo assim, defendo também que os jogos digitais sejam adotados em contexto educacional, mesmo que não tenham sido elaborados para tal propósito.

Conforme a pesquisa de Leffa e Pinto (2014) apresenta, há muitos JDs sendo desenvolvidos e lançados a todo o momento, tanto para crianças como para adolescentes, condição que desperta o interesse de pesquisadores para encontrar o potencial que existe neles, bem como seu uso em áreas diversas, como a própria educação. A partir dessas considerações, apresento e discuto a fundamentação teórica do presente artigo.

LETRAMENTO DIGITAL

Em pleno século XXI, aprender a utilizar as tecnologias disponíveis no mundo para executar tarefas – das mais simples, como o envio de uma mensagem por meio de um aplicativo de comunicação, até as mais complexas, como o desenvolvimento de aplicativos para áreas específicas – não é nenhuma novidade. O uso dessas tecnologias no meio educacional também não é recente, apesar do seu uso restrito em algumas escolas por conta da falta de familiaridade do professor ou pela própria estrutura, física ou organizacional. Conforme o estudo de Humburg (2015), a sala de aula é ocupada por nativos digitais, crianças que nasceram com a tecnologia ao alcance das mãos. Dessa forma, a tecnologia proporcionou mudanças, entre elas, o uso recorrente de termos como *e-mail* e *blog*, a leitura na tela do computador ou celular, o uso da internet e a difusão de informações em tempo real.

Entretanto, quando o olhar é lançado para o campo educacional, é importante ressaltar que, buscando acompanhar as novas tendências e os avanços tecnológicos mundiais, os letramentos, principalmente o LD, emergem como práticas a serem exploradas em sala de aula. Nesse sentido, teóricos como Tyner (1998) defendem que o LD é uma perspectiva teórica que surge como possibilidade de

promover o acesso ao conteúdo de forma mais significativa, de forma mais crítica e reflexiva.

O estudo histórico do letramento começou a ser conduzido a partir da Segunda Guerra Mundial (TYNER, 1998), quando as expectativas sociais para novas formas de aprendizagem começaram a ganhar espaço. Ademais, as mudanças rápidas que aconteceram no mundo (da alfabetização, dos séculos anteriores até as práticas inovadoras do século XX, exigindo uma visão humanitária condizente com capitalismo da época) levantaram cada vez mais questionamentos sobre a necessidade de se rever o que era certo ou errado, quando o assunto era aprender.

Para pesquisadores como Paiva (2012), o letramento digital, portanto, surgiu da apropriação das ferramentas multimodais e multimidiáticas de comunicação disponibilizadas com o advento dos recursos, como o aplicativo de conversas online *Discord*, que conecta grupos de pessoas ou de jogadores de forma mais dinâmica e rápida do que o *Skype*, por exemplo. A leitura e a escrita ganham espaço na dimensão virtual, por meio de postagens e mensagens em redes sociais e aplicativos, demandando, assim, outras habilidades para ler e escrever, ao mesmo tempo que o mundo exige adaptações sociais, discursivas e cognitivas. Dessa forma, o letramento digital mostra-se como uma forma de auxiliar na busca de um novo significado em LI, dentro do contexto tecnológico ou do próprio JD.

Pode-se afirmar que a apropriação e adoção das inovações acabam por apresentar resistência e conflitos, em especial quando o ensino de língua estrangeira ainda baseia-se no uso de gramática descontextualizada. Porém, como professora de LI, acredito que é preciso inovar para engajar o aluno com seu próprio aprendizado. Da mesma forma como acontece nos JDs, o aluno pode construir novos significados, muito além do sentido literal ou uso comum de

uma palavra, reforçando uma concepção de ensino de língua mais discursiva (JORDÃO, 2006).

De acordo com Gee e Hayes (2011), os letramentos, independentemente de serem digitais ou não, são uma tecnologia e, assim como as demais tecnologias existentes, possibilitam a execução de tarefas de maneiras mais acessíveis, apesar de fazer o caminho inverso da prática de escrita normal, ou seja, ao invés de passar da linguagem silenciosa para a escrita, transforma-se a linguagem silenciosa em linguagem falada, para então ser colocada na escrita.

Da mesma forma que a escrita é uma forma de expressar a linguagem oral, ela também é uma forma de interação e, portanto, carrega relações de poder e de uso de linguagem, como a formalidade e polidez. Esses aspectos são perceptíveis também dentro dos meios multimidiáticos e do LD, afinal, a comunicação se estabelece por meio do interlocutor/autor e do receptor/leitor, como em qualquer meio, exceto que, nesse momento, o questionamento sobre a formalidade e as relações sociais são transferidas para o conteúdo e a privacidade. Os mesmos pesquisadores (GEE, HAYES, 2011, p. 35) defendem que as “mídias digitais são, em parte, como o letramento, com um sistema de linguagem. Todavia, criam condições em que a língua nunca foi utilizada anteriormente”. Além das mudanças nas interpretações e nos dilemas enfrentados no LD, a forma de relação entre as pessoas também mudou, e os autores consideram que se estabeleceram novos meios de relacionamento, e novos “tipos de pessoas”, que são capazes de intensificar-se ou estreitar-se, de acordo com o meio digital no qual estão inseridos.

Como este artigo procura propor o uso de *Sid Meier's Civilization V* na LI, é importante ressaltar que Gee e Hayes (2011, p. 70) definem os JDs com um espaço de afinidade em que “aprendizes” têm espaço para aprender de forma descontraída e crítica ao mesmo tempo, usando o LD como meio para novas habilidades de comunicação.

Tendo em vista as inovações tecnológicas que permeiam a rotina e o cotidiano de crianças e adolescentes em idade escolar, os JDs não são tão novos assim. De acordo com Leffa e Pinto (2014, p. 358):

A proliferação dos games entre a população em idade escolar tem despertado a atenção dos pesquisadores na área de aprendizagem, principalmente quando percebem que tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem. O jogo não apenas vicia, mas também desenvolve habilidades e conhecimentos, às vezes em alto grau de complexidade, exigindo e obtendo do aluno empenho na execução da tarefa e uso de estratégias superiores de aprendizagem, que incluem o emprego da negociação e o desenvolvimento da colaboração.

Segundo uma pesquisa publicada pela Entertainment Software Association em julho de 2010, nos Estados Unidos, 97% dos jovens dedicava-se a jogos de computador ou JDs, possivelmente fruto de sua percepção de suas casas, pois a mesma pesquisa demonstra que 69% de todos os chefes de família também dedicam-se a JDs. Isso nos permite afirmar que o envolvimento com tais jogos não está restrito somente aos adolescentes, mas também aos pais.

Alinhada com o pensamento dos autores mencionados, McGonigal (2012, p. 153) enfatiza que, quando comparada aos JDs, a realidade é insignificante no sentido de ser desinteressante para alunos que querem se envolver com temas, sobretudo teóricos, como acontece com história ou geografia, e que está presente nos JDs. Portanto, jogar algo que envolva o conteúdo e o faça parecer mais atrativo por exigir um esforço que é valorizado, seja com fases ou itens novos, ou simplesmente possibilita que as pessoas possam ter o controle de suas realidades. Para McGonigal (2012, p. 347-348):

Essas realidades alternativas prematuras podem não representar as soluções finais, completas ou escaláveis para os problemas que estamos tentando resolver. Contudo, são demonstrações

nítidas do que tem se tornado possível fazer nos últimos tempos (...) Os jogos são uma maneira de criar uma nova infraestrutura cívica e social.

Concordando com McGonigal (2012), Pires Junior (2016, p. 62) argumenta que os JDs são constantemente relacionados à perda ociosa aliada ao prazer do tempo livre. Contudo, pesquisas acadêmicas como a dele têm trazido novos conceitos e uma ressignificação do ato de jogar, podendo propiciar uma leitura crítica dos objetos que fazem parte dele, empoderando seu público leitor/jogador. Desse modo, o aluno que é um jogador adequa o *status* de aprendizagem ligado ao seu objeto de prazer, a partir de um processo de ressignificação de jogar. Tanto as investigações desenvolvidas por McGonigal (2012) quanto por Pires Junior (2016) podem oferecer detalhes e embasamento necessário para que os JDs sejam vistos de forma diferentes: ao invés de ser o inimigo da tarefa de casa e do tempo de estudo, passa a ser o mais novo aliado para uma educação em que o aluno tenha prazer e interesse.

Tendo isso em mente, nas próximas seções, contextualizo *Sid Meier's Civilization V*, o jogo escolhido para este artigo. Ressalto que não é escopo do trabalho entrar nas definições dos termos referentes ao multiculturalismo, mas estes são parte do jogo, que apresenta as diferentes culturas das nações e, portanto, serão utilizados como referência a isso.

SID MEIER'S CIVILIZATION V NO CONTEXTO ESCOLAR

Antes de qualquer coisa, é importante entender o funcionamento do JD e quais são as características que o tornam adequado para sala de aula. Para isso, serão apresentados os componentes mais

significativos do jogo, bem como os dados técnicos deste. Assim, *Sid Meier's Civilization V* é um jogo de estratégia e simulação por turnos, disponível em *single player* e *multiplayer*² e publicado pela 2K Games em 21 de setembro de 2010, para Microsoft Windows e Mac OS X. O jogo se baseia em líderes de nações ou civilizações, os quais são controlados pelo jogador com o propósito da expansão de território e conquista do mundo, permeado por personagens ilustres e fatos da história mundial.

Em seu turno, o jogador deve administrar recursos e lidar com aspectos que são partes das nações no mundo real – cultura, felicidade, ouro, alimentos e ciência, que influenciam o desenvolvimento da cidade. Além disso, com foco nos seus objetivos, o jogador deve aprender a lidar com cada aspecto da administração de uma nação, como por exemplo, a organização do exército, a fundação de cidades, os conflitos com outras cidades, a diplomacia e o desenvolvimento tecnológico. O jogo passa por sete eras, começando pela era antiga até a era futura.

Em seu turno, o jogador pode escolher produções, que se desenvolvem a partir do avanço tecnológico e científico da nação. Isso significa que, ao escolher um avanço na área de navegação, o jogador pode desbloquear produções que façam uso de embarcações, ou avanços na área de escrita, que permitem a evolução do calendário e das escolas. Desse modo, é possível observar que o jogo se desenvolve a partir das escolhas do jogador, que exigem raciocínio lógico e o emprego de valores morais próprios. Ressalto que, em *Civilization V*, os líderes possuem características próprias, baseadas em personagens da história mundial, e cada traço favorece sua civilização.

2 *Single player* são jogos em que o jogador progride sozinho, apenas ele e o jogo. Por outro lado, *multiplayer* são jogos geralmente online, em que dois ou mais jogadores têm interações e progredem juntos ou atrapalham um ao outro durante a partida.

Tomando como exemplo o Brasil Império, disponível no jogo começando com a cidade-estado do Rio de Janeiro, o personagem que representa o jogador é Dom Pedro II, que tem por opção o desenvolvimento cultural da civilização e grande influência da diplomacia. Esse personagem é compatível com pessoas que são empáticas e apreciam a cultura, já que o Imperador tem traços que valorizam a felicidade da população, bem como o desenvolvimento de produção (manufatura) e da cultura.

Analisando as ferramentas e o estilo do jogo, é possível planejar uma aula em LI, na qual os alunos assumirão o papel de jogador e, envolvidos num contexto em que a língua utilizada é o inglês, poderão revisar conteúdos de geografia e história, por exemplo. Levando em consideração que *Civilization V* tem classificação etária para 12 anos, é um jogo apropriado para alunos de sétimos e oitavos anos, a fim de retomar conteúdos por meio de um recurso lúdico. Ademais, as habilidades de raciocínio lógico, empatia, julgamento e observação são aprimoradas uma vez que o aluno necessita usar certas capacidades aliadas às disciplinas de sala de aula para cumprir seus objetivos (Prensky, 2007, p. 156).

Quando Shaffer (2006) menciona o uso de *Sid Meier's Civilization V* nas matérias escolares em geral, ele defende que as simulações são parte de qualquer área, não restrita ao uso de computadores. Além disso, ele menciona que:

O jogo é baseado num modelo histórico fiel de avanço tecnológico, religião e artes, e ao passo que os jogadores dominam o jogo, eles podem começar a questionar e testar experimentos históricos. Enquanto 'experimentações' não são uma atividade usual de historiadores, simulações são uma parte que está crescendo dentro das demais ciências sociais. (2006, p 39.)

Tendo em vista o potencial de simular a história e os cenários geopolíticos, *Civilization V* apresenta-se como uma opção lúdica para quebrar a rotina de sala de aula e, por ser um jogo disponível em LI, os alunos podem fazer uso do recurso da língua estrangeira para revisarem o conteúdo de outras áreas. Kurt Squire (2011) utilizou *Sid Meier's Civilization III* em sala de aula com seus alunos do nono ano, numa escola da periferia de Boston, nos Estados Unidos. Seu trabalho foi dividido em etapas, a saber: introdução do jogo, divisão de grupos para discussão/experimentação do jogo, envolvimento através do jogo histórico, momento recursivo para investigar geografia, frustrações e falhas, e, por fim, interpretação histórica do jogo. Seu estudo mostra que a utilização do jogo provoca indagações e a interpretação de texto, bem como a análise de vocabulário que pode oferecer dicas de como aprender significativamente.

É importante ressaltar que Squire (2011) assume que seu projeto com os alunos foi alvo de várias críticas e descrença por parte de seus pares, e descreve que “os professores olharam para mim de forma engraçada e disseram que se os alunos pudessem localizar o Egito em um mapa, o projeto seria um sucesso”. O autor ainda comenta que a sua turma havia “reprovado o nono ano”, mas que o fato de ter inserido um jogo como *Civilization III* despertou tamanho interesse nos alunos que eles mesmos foram capazes de rever e repensar suas ações.

Na próxima etapa, o jogo será analisado para buscar argumentos que possam contribuir e demonstrar a sua potencialidade no ensino de LI na educação bilíngue.

ANÁLISE DE SID MEIER'S CIVILIZATION V NA LÍNGUA INGLESA

No geral, o papel da LI no JD *Civilization V* é o que possibilita a experiência, mesmo que sua proposta não seja educacional. Como Gee (2007), Squire (2011) e Prensky (2007) sugerem, existe o que eles denominam de *being aware of learning* que traduzo como *aprendizagem despercebida ou inconsciente*, pois, enquanto o jogador está envolvido em progredir e evoluir sua civilização, ele não percebe que foi necessário construir seu conhecimento em LI ao procurar a tradução no dicionário, conversar e discutir em outra língua, a fim de trocar informações para encontrar a solução, bem como interpretar, de maneira correta, os textos e as dicas do JD.

Autores como Humburg (2015) enfatizam que o caráter motivacional dos JD é indiscutível, afinal, há recompensas, *feedback* e um fator emocional que o torna mais do que apenas lazer. Ainda, a autora acredita que dentro de uma sala de aula em que a LI seja uma língua estrangeira, os JDs atuam em relações emocionais que auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento das práticas de escrita, oralidade, compreensão oral e leitura.

Todavia, é preciso observar que há desvantagens na utilização de um JD como o escolhido para análise. Por exemplo, há textos e algumas faixas de áudio em LI nos quais os conselheiros e personagens recitam o que está escrito na tela, o que proporciona um bom enfoque em leitura, na aprendizagem de certas estruturas linguísticas e vocábulos, através do que seria uma pequena prática do *reading* (leitura). Porém, justamente por apresentar só texto, vocabulários soltos e algumas falas em áudio, o jogador pode ter um trabalho menos significativo com a pronúncia.

Esse ponto faz com que o jogador possa construir um bom conhecimento de vocabulário e que reconheça as palavras e as estruturas linguísticas. Porém, no que diz respeito do contato com a oralidade, essa prática pode ser menos trabalhada. Sua prática de oralidade, por exemplo, poderá ser melhorada com o trabalho em grupos, como Squire (2011) propôs em sua aula, através de dinâmicas para discutir e debater.

De forma convergente, Prensky (2006) também cita que a franquia de *Civilization* é considerada complexa, pois oferece de 8 a 100 horas de jogo, um tempo utilizado para aprender uma variedade de habilidades novas e difíceis. Por isso, requer a utilização de identidades alternativas, apresentação de dilemas sociais e estimulação da capacidade de decisão em LI. Em sua análise, Prensky retoma, sugerindo o uso de *Sid Meier's Civilization*:

Aquelas crianças realmente brilhantes que dizem que querem largar a escola com base em estarem “aprendendo nada” geralmente têm um ponto válido. Pode não ser verdade literalmente, mas muito do que eles precisam está faltando, que passar o tempo em sala parece como se fosse, e é, uma perda de tempo enorme (...) Você precisa ajudá-los a encontrar estimulação no nível intelectual apropriado, sem que eles necessariamente abandonem a escola (2006, p. 168).

Outro ponto favorável nesse JD, pontuado por Prensky (2006, p. 201), é que os alunos têm a oportunidade de realizar uma autoavaliação de seu progresso, de sua evolução e de suas chances de ganhar. Portanto, é plausível pensar que, para que tudo isso ocorra com uma criança ou adolescente que não tem o conhecimento da LI é necessário que esteja acompanhando o vocabulário e o compreendendo, caso contrário, será incapaz de realizar tal ato sozinho.

Nesse ponto, é importante repensar nas características mencionadas por McGonigal (2012). Para algumas pessoas, dentro e fora da realidade da sala de aula, *Civilization V* pode ser insignificante.

Contudo, observa-se que há sempre algo a ser aprendido, mesmo que seja o vocabulário em LI. Por isso, quando surgirem dúvidas a respeito de JDs em sala de aula, é relevante analisar a notoriedade do JD, se oferece apenas a compreensão de algo, ou se pode fazer com que a pessoa venha a produzir novos significados a partir das informações em LI disponíveis.

Reforço a visão de Gee (2007) ao sustentar que, para uma experiência significativa na aprendizagem, é preciso levar em conta o desenvolvimento da criticidade. No entanto, o aluno deve ser capaz de mudar aquilo que conseguir dentro das suas capacidades e de seu contexto, além de aprender a pensar em um nível *metacognitivo*, ou seja, aquilo que faz com que o aluno seja capaz de utilizar determinado aspecto do jogo em outros domínios, possibilitando uma aplicabilidade para aquilo que já usa ou aprendeu.

Ainda observando o uso de *Civilization V* em sala, a noção de LI que o jogador/aluno tem pode ser tanto positiva quanto negativa. Parece lógico dizer que não há ser humano que tenha domínio de todos os vocábulos possíveis, em especial o que está presente em um JD que tem a leitura e a interpretação de linguagem verbal e não verbal como base.

Por outro lado, o professor deve ocupar um papel de mediador e ter a noção de que o conhecimento em nível básico da LI pode, por um lado, ser um momento estimulante que promoverá a vontade de aprender cada vez mais, avançando e progredindo no jogo. Por outro, pode ser um momento desagradável que levará o aluno/jogador a optar por um jogo mais fácil ou que tenha tradução para a língua portuguesa.

Finalmente, Rojo (2013) comenta que é indispensável, em uma perspectiva de letramento e LD, redefinir a palavra *cultura*: ela precisa deixar de ser *erudição* e passar a ser *interesses diversificados*, que

possam abranger novas maneiras de conceber e negociar significados construídos pelos alunos/jogadores, mesclando os diversos papéis que anteriormente eram bem definidos, como o de espectador, produtor e leitor. Considerando que a utilização da tecnologia em sala é parte de uma nova vertente, mesmo que os meios digitais já estejam presentes há anos, a pesquisadora em questão retoma a proposta de autores como Gee (2007) e McGonigal (2012) propondo a implementação de JD dentro das demais áreas, não apenas da educação.

Diante das considerações acerca dos limites e potencialidades do JD *Sid Meier's Civilization V* em LI, irei discutir o encaminhamento metodológico utilizado, bem como as considerações finais deste artigo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Inicialmente, esta pesquisa surgiu como uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação (TRIPP, 1993), pois uma sequência didática seria apresentada e aplicada e, em seguida, relatada a partir de sua implementação. Entretanto, levando em consideração os limites do uso de tecnologia, o custo do jogo e sua aplicação em um ambiente autorizado, foi necessário que ela se tornasse exploratória e interpretativa, afinal, a necessidade de implementação e execução de algumas pesquisas-ações novas para obter resultados pontuais poderia ser complexa.

A razão pela alteração da proposta condiz com a pesquisa feita por Beavers et. al (2013) quando afirmam que as pesquisas na área educacional passam por constantes alterações e inovações para se tornarem condizentes com a realidade. Nesse caso, a opção foi por apresentar uma análise.

Sanpieri, Collado e Lucio (2010) definem que os dados de uma pesquisa qualitativa funcionam a partir da descrição de situações, eventos ou pessoas, por exemplo, de forma que o enfoque qualitativo passa a ser pensado como um “conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo ‘visível’, o transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações (...)”. Portanto, os dados contidos aqui se referem à visão e coleta de dados da autora, ao mesmo tempo em que testava o JD proposto.

Sobre pesquisas em sala de aula de línguas estrangeiras na atualidade, Lucena (2015, p.68) argumenta que a sala de aula seja é um espaço plurilíngue e permeado de uma visão desprendida de monocultura. Ademais, a autora sugere que pesquisas na área educacional devem ter como objetivo problematizar o momento atual da educação no qual “a colisão de linguagem e de culturas proporcionada pela tecnologia - que avançou por mídias diversas (...) faz com que novas possibilidades de práticas da linguagem apareçam”. Assim, partilho da visão da pesquisadora de que a tecnologia possa proporcionar novas práticas de LI em sala de aula, direcionadas para uma visão discursiva (JORDÃO, 2006).

Observa-se também o aspecto interpretativo (BEAVERS ET. AL, 2013) da pesquisa, pois o conteúdo selecionado para o desenvolvimento deste artigo surgiu da ideia de promover possibilidades de ensino-aprendizagem tendo como ponto de partida o JD, baseado, sobretudo, na minha própria percepção enquanto professora e pesquisadora no qual o conhecimento de sala de aula, bem como do processo de aprendizagem dos alunos, se dá por meio da observação do fenômeno enquanto ocorre. Também cabe ao professor a interpretação da sala de aula para fazer as adequações e implementações que julgar necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme defendido por Lucena (2015), investigar a presença da tecnologia e seu efeito em sala de aula podem promover práticas educacionais mais consistentes e efetivas em LI. É de suma importância que a escola proporcione novas possibilidades de aprendizagem para que a realidade dos alunos e de sala de aula não seja tão desinteressante, como atesta McGonigal (2012).

Relembrando que a pergunta de pesquisa era relativa ao uso de *Sid Meier's Civilization V* a partir da análise de seus limites e potencialidades, busquei trazer resultados e pesquisas, como a de Squire (2011), que pudessem auxiliar no entendimento da escolha do JD e dos aspectos que o tornam um bom jogo para ser utilizado dentro da proposta desse contexto.

Como professora de LI e jogadora, acredito que é preciso buscar a atualização docente constantemente, especialmente em um momento no qual as tecnologias digitais na educação não podem ser ignoradas, dado seu potencial para o ensino-aprendizagem.

Da mesma forma que Squire (2011) fez em sua sala de aula, desconstruir a ideia do JD como apenas um meio de entretenimento e passar a vê-lo como aliado, reforça a necessidade de trazer a realidade do aluno, bem como seu gosto por momentos mais lúdicos e práticos, para dentro da sala. Vale ressaltar que os JDs não educacionais, como esclarecem Gee e Hayes (2011) e Prensky (2007), têm tanto valor quanto os demais, especialmente quando pensamos nos seus desafios e como seus sistemas organizacionais podem enfatizar a noção de regras, *feedback* e senso de participação por parte dos alunos.

Além disso, enfatizo que há responsabilidades para o aluno e o professor: o aluno, como construtor do conhecimento, deve perceber que a sua aprendizagem ocorre também nesse momento descontraído, assim como o professor deve agir como mediador, facilitando e melhorando o momento de aprendizagem do aluno com o uso dos JDs.

Finalmente, compreendo *Sid Meier's Civilization V* como um desafio às formas de ensino-aprendizagem na realidade brasileira, posto que o jogo busca entreter por meio de informações baseadas em fatos reais ou muito semelhantes à realidade. Em contrapartida, seu uso em sala de aula pode mostrar um entendimento sobre como as pessoas realizam suas ações em seus próprios contextos e no mundo, usando as mais variadas línguas, que não só a LI, para atuarem em momentos específicos de negociação, entendimento e discussão. Consequentemente, é possível concluir que o uso dos JDs em sala de aula podem ser bem vindo, especialmente para envolver os alunos e possibilitar construções de sentido a partir daquilo que já faz parte de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BEAVERS, Amy S. LOUNSBURY, John W. RICHARDS, Jennifer K. HUCK, Schuyler W. SKOLITS, Gary J. ESQUIVEL, Shelley L. Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 2013, 18(6). Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=18&n=6>> Acesso em 02 mai. 18

GEE, James Paul. HAYES, Elisabeth R. *Language and Learning in the Digital Age*. United States: Routledge, 2011.

_____. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. United States: Palgrave Macmillan, 2007.

HUMBURG, Isabelle. *Multiliteracies in the Foreign Language Classroom: Using Video Games in the FLC*. Munique: GRIN Verlag, 2014. Disponível em: <<https://www.grin.com/document/293759>> Acesso em 15 fev. 18.

JORDÃO, Clarissa. Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. Kaygangue: União da Vitória, 2006.

LEFFA, Vilson J.; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: O uso de games na sala de aula. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. 2011, 8(10) p. 358-378. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf>. Acesso em 21 nov. 17.

LUCENA, Maria Inês Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada DELTA*, 2015, 31 (especial), p. 67-95. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00067.pdf> > Acesso em 03 mai. 18

MCGONIGAL, Jane. *A Realidade em Jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. *Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa*. Pelotas: Educat, 2012.

PIRES JUNIOR, João Reynaldo. *Ler por labirintos: literatura ergódica e letramentos no game The Legend Of Zelda: Ocarina Of Time*. 2016. 167 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2016.

PRENSKY, Marc. *Digital Game-Based Learning*. United States: Paragon House, 2007.

_____. *Don't Bother Me Mom - I'm Learning!* United States: Paragon House, 2006.

ROJO, Roxane. *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. Rio de Janeiro: Parábola, 2013.

SQUIRE, Kurt. *Video Games and Learning: teaching and participatory culture in the digital age*. United States: Teachers College Press, 2011.

SANPIERI, Roberto Hernadéz. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SHAFFER, David Williamson. *How computer games help children learn*.
United States: Palgrave, 2006.

TRIPP, D. *Critical incidents in teaching: Critical incidents in teaching the
development of professional judgement*. Londres e Nova York: Routledge, 1993.

TYNER, Kathleen. *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age
of information*. United States: Routledge, 1998.

4

Hendy Barbosa Santos
Jader Luiz Gama das Neves

TAREFAS DE APRENDIZAGEM PARA FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LÍNGUA INGLESA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.107.70-86

Resumo:

A presente pesquisa teve como objetivo verificar a utilização, por parte do corpo docente, de atividades que favoreçam a formação das competências e habilidades dos alunos de língua inglesa em sala de aula, tendo como propósito a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Aportes teóricos de autores como Nunan (1987), Little Wood (2005) e Almeida Filho (2005) embasam este estudo, pois advogam a abordagem comunicativa das tarefas de aprendizagem, com foco no significado para o desenvolvimento da comunicação em L.E. Partindo dessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa qualitativa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino para se observar a metodologia utilizada por professores de língua inglesa e as percepções dos aprendizes acerca das estratégias de ensino.

Palavras-chave:

Abordagem comunicativa, Ensino fundamental, Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

O Inglês, por ser a língua internacionalmente usada no comércio, na indústria, no esporte, nas viagens e no mundo científico em geral, passou a ser ferramenta imprescindível dentro do processo de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades.

A aprendizagem formal de uma língua é um objetivo para aqueles que aspiram ao conhecimento e qualificação. Além disso, as línguas estrangeiras fazem parte do currículo escolar, inclusive da rede pública de ensino. Portanto, a escola é um dos caminhos que oportuniza ao aprendiz possibilidades de vivenciar a língua em sua plenitude.

As inovações na concepção de ensino e aprendizado de línguas provocaram mudanças no fazer metodológico do professor, repercutindo em experiências significativas, embora muitos ainda se mantenham presos a “velhas tradições de ensino” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.201).

O ensino-aprendizagem de línguas tem sido historicamente, caracterizado por formas distintas, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento até as concepções atuais de ensino, mais centrado no aluno.

No decorrer desse processo, percebe-se a fragilidade em que se encontra o ensino de línguas. Os alunos estão frustrados e perdem o interesse pelo idioma, sentem-se bloqueados e não consideram a língua estrangeira necessária para sua vida. Por outro lado, os professores se esforçam para cumprir sua função, embora muitos se acomodem e não busquem qualificação que contribua para um ensino de línguas eficaz. Por isso, o papel do professor é auxiliar seus alunos a se tornarem sujeitos conscientes, ativos e autônomos,

Durante muito tempo, a abordagem formalista exerceu grande influência na práxis docente, mas através de avanços nos estudos e pesquisas sobre o processo de aprendizagem e aquisição de uma segunda língua, ela foi perdendo prestígio e cedendo espaço a novas tendências. Assim, surgiu a abordagem comunicativa. O objetivo desta pesquisa e verificar a metodologia utilizada pelos professores se eles utilizam a abordagem comunicativa como ferramenta pedagógica nas aulas de língua estrangeira.

A abordagem comunicativa entende que a língua é um instrumento de comunicação, um sistema socialmente compartilhado. Vários fatores podem ser creditados nessa abordagem como, por exemplo, questões afetivas – motivação dos aprendizes, inibição, autoconfiança –; o papel desempenhado por alunos e professor; estratégias de aprendizagem da língua-alvo. Os procedimentos metodológicos e as estratégias de aprendizagem relativas a essa abordagem têm sido foco de vários estudos e debates entre os profissionais da área, uma vez que ela se apresenta como possibilidade de melhoria efetiva no processo de aprendizagem.

A abordagem comunicativa tem várias vertentes, como as atividades interativas – tarefas que favorecem o uso real da língua. Elas possuem relevância na prática docente, pois condicionam o aprendiz a viver a manter um contato mais direto com a língua-alvo, em conjunto com sua cultura e tradição, complementos indispensáveis no enriquecimento do universo linguístico-cultural do aluno. Esse enfoque considera o aprendiz o elemento propulsor de sua própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, as tarefas de aprendizagem norteiam o fazer metodológico, buscando desenvolver o potencial do aluno, sua criatividade e raciocínio lógico. Desse modo, secundarizam-se aspectos como tradução, gramática e memorização de sentenças, isto é, o foco passa a ser o uso da língua, não mais as formas linguísticas.

O ensino efetivo despertar o interesse do aluno e estimula-o a aprendê-la de maneira prazerosa, o mais natural possível. Por isso, justifica-se a importância deste trabalho, pois se acredita que a abordagem comunicativa, utilizando-se de atividades interativas como estratégias de ensino, ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de língua inglesa no Ensino Fundamental.

O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA

Para a compreensão do surgimento da abordagem comunicativa, é necessário o retorno à década de 1960, época em que surge o embrião das mudanças no campo da Linguística. Segundo Chomsky (1962, apud SCHUTZ, [online]),

[...] língua é uma habilidade criativa e não memorizada, e que não são as regras da gramática que determinam o que é errado, mas sim o desempenho de um representante nativo da língua e da cultura que determina o que é aceitável ou inaceitável [...].

As ideias chomskianas foram fundamentais para o ensino de línguas, pois sua base está centrada não em regras gramaticais, e sim naquilo determinado por um falante nativo de qualquer língua. Todo o universo cultural de um povo está atrelado à língua de forma natural, por isso se converge em palavras, as quais representam suas ideologias e formas de expressão.

Os anos 1970-80 tornam-se épocas de convergência ideológica entre os legados de Vygotsky e as teorias de Piaget, no âmbito da educação. Todo o suporte teórico da psicologia cognitiva contemporânea serviu para mostrar o quanto no processo de aprendizagem necessita que o indivíduo permita a troca de informações com outras pessoas, porém respeitando-se a maneira de aprender de cada indivíduo. Essas concepções também refletiram no ensino de línguas.

É nesse cenário que, em 1985, Krashen uniu as teorias de Chomsky, Piaget e Vygotsky, e demonstrou que existe diferença entre estudo formal e assimilação natural de idiomas. Assim, o estudo formal no qual o indivíduo apenas recebe, acumula e transforma o conhecimento por meio de esforço intelectual e da capacidade de raciocínio lógico passaria a ser substituído pela assimilação natural, intuitiva, inconsciente, nas situações reais e concretas de interação humana.

Essa concepção reforça a ideia de que para se adquirir uma língua é necessário promover situações em que o aprendiz tenha amostras de uso da língua em situações reais, portanto, valoriza o uso da língua em detrimento da forma.

A abordagem comunicativa assim como as demais abordagens de ensino de línguas surge a partir de reações acerca das abordagens vigentes, questionamentos acerca da aprendizagem dos alunos e dos métodos a serem utilizados pelo professor. Destaca Peres (2007):

A Abordagem Comunicativa adquiriu raízes nos anos 1970, quando começaram a dar mais importância a língua social, buscando um modo de ensinar para a comunicação. Queriam encontrar meios pelos quais os alunos atingissem uma competência comunicativa na língua-alvo (p. 35).

Dessa forma, o foco principal dessa abordagem consiste no desenvolvimento de uma competência comunicativa por parte do aluno. De acordo com Peres (2007, p. 37), “no processo de ensino-aprendizagem baseado na abordagem comunicativa, é enfatizada a habilidade de se comunicar fluentemente, em detrimento da pura e simples aquisição de formas gramaticais”. O foco passa a ser a comunicação.

O Ensino Comunicativo de Línguas é baseado na interação comunicativa entre sujeitos, enfatizando-se o sentido e o significado. Parte-se do interesse dos aprendizes, buscando-se atividades que lhes sejam mais relevantes no processo de aprendizagem, a fim de que sejam capacitados a interagirem comunicativamente com outros sujeitos falantes-usuários da língua (ALMEIDA FILHO, 2002 apud PERES, 2007, p.35).

O aluno é levado a uma imersão nas funcionalidades da língua, a comunicar-se na língua-alvo e nela ter um mecanismo de socialização de ideias, de atitudes e compartilhamento de experiências. Parte de suas necessidades de comunicar e não de meramente conhecer a estrutura da língua. Nessa perspectiva, convém assinalar que.

Na abordagem comunicativa, procura-se, então, apresentar a LE da forma mais próxima possível de como ela é realmente utilizada pelos nativos, ou seja, de forma mais autêntica; lembrando que a riqueza de uma língua não reside unicamente na beleza de sua expressão, mas também, em sua variedade e em sua possibilidade de criação. É importante que os estudantes de língua estrangeira sejam motivados a usar a língua em situação de interação nas quais eles se engajam pessoalmente (VENTURI, 2008, p.58).

Inteligência múltipla de acordo com Gardner (1983, apud PAIVA, 2007, p.13), o mito que elegia a inteligência um fenômeno singular, caracterizado pelo predomínio de habilidades linguísticas e matemáticas, foi derrubado. *A priori*, sua proposta elencava sete categorias de inteligência: verbal/linguística, lógica-matemática, musical, espacial/visual, corporal/cenestésica, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, incluíra-se a estas a inteligência naturalista, como também a hipotética inteligência existencial.

Consoante a Gardner (2003, p.9, *Ibid.*), a inteligência é uma capacidade inata do homem, cuja configuração distingue-se de pessoa para pessoa, e se expressa pela maneira como o indivíduo realiza determinada atividade. Para o autor, a inteligência é, inteiramente, a habilidade de resolução de problemas.

Paiva (2007, p.13) elenca cada uma dessas inteligências e as correlaciona com determinadas habilidades. Vejam-se suas respectivas significações:

- Verbal/linguística: competência na utilização da língua oral ou escrita;
- Lógica/matemática: competência na formulação de raciocínios e operação de números;
- Musical: competência de percepção sensível de ritmo, tonalidade e melodia;
- Visual: competência de visualização sensível à forma, espaço e cor;
- Corporal/cenestésica: competência na expressão de ideias e emoções com o corpo;
- Interpessoal: competência na compreensão do outro;
- Intrapessoal: competência no entendimento de si própria;
- Naturalista: competência no reconhecimento, classificação e descrição de determinados aspectos naturais.

De acordo com Gardner (1991, apud PAIVA, 2007, p.14), sobressa-se na figura do poeta a inteligência verbal, a lógico-matemática na presença do cientista, a musical na pessoa do compositor e a espacial caracteriza o trabalho do escultor e do pintor. A inteligência corporal está bastante presente nos praticantes de atividade física e atletas, bem como nos dançarinos. Já que trabalha com vendas e os profissionais da educação manifestam a inteligência interpessoal. Por sua vez, o sujeito que cultiva uma consistente interpretação de si mesmo está utilizando a inteligência intrapessoal.

O ensino comunicativo passou por distintas fases desde a sua implantação, com diversas nuances que vão desde “o falso comunicativo, passando pelo comunicativo funcionalizado e comunicativo progressista” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.8).

Percebe-se que há várias vertentes dentro do ensino comunicativo como aponta o autor, dentre essas estão às tarefas, cujo objetivo final é a comunicação entre os aprendizes. Essa visão ampla de percepções só vem a somar e faz com que a abordagem comunicativa tenha mais credibilidade na academia e uma maior aceitação pelos profissionais de línguas.

O termo *tarefa* é usado em distintas áreas com definições variadas. O que é objeto do nosso estudo engloba aspectos de uso comunicativo da língua.

Segundo Nunan (1989, p.10), a tarefa comunicativa constitui-se parte integrante do exercício docente em sala de aula, conduzindo/ envolvendo os discentes no entendimento, uso, construção ou relação com a língua-alvo. Nessa perspectiva, o foco é voltado para o significado das palavras, em determinado contexto, e não mais na forma.

De acordo Almeida Filho (2007), o uso de tarefas nas aulas de LE originou-se de certas influências advindas da organização de cursos de línguas e da elaboração de material didático. Muitos professores já mantinham estreito contato com atividades comunicativas, porém sua utilização sistemática e articulação com outras matérias disciplinares não foi e nem é vista como prática profissional no âmbito escolar.

O uso de atividade comunicativa ainda é visto como a introdução de exercícios extras na aula de LE, geralmente com o propósito de oferecer uma prática a mais de algum ponto gramatical ou para servir como variedade motivadora. Esta é uma visão equivocada e que nem de longe considera o grande potencial das atividades comunicativas como deflagradoras de aquisição de uma nova língua.

Para Stern (1992, apud FILHO, 2007), emprega-se a expressão *atividade comunicativa* para denominar ações promovidas em favor de tópicos e assuntos que congregam os alunos em situações de

comunicação legítima. Os aspectos fundamentais de um currículo comunicativo podem ser holísticos ou autênticos, e as estratégias disciplinares relacionadas a esse currículo experiências analíticas ou não.

A consequência desse equívoco é a elaboração errônea de um planejamento comunicativo por parte do docente; pois, durante sua elaboração não são observados os princípios ou aspectos da abordagem comunicativa que são:

- Saber como usar a linguagem para uma série de finalidades e funções diferentes;
- Saber como variar o uso da linguagem de acordo com as circunstâncias e os participantes (por exemplo, saber como utilizar um discurso formal ou informal ou quando usar a linguagem de maneira apropriada para a comunicação escrita em contraposição à comunicação falada);
- Saber como produzir e entender diferentes tipos de texto (por exemplo: narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos);
- Saber como manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento de um idioma (por exemplo, por meio de diferentes estratégias de comunicação).

O que acontece é que muitos professores de língua estrangeira ainda se confundem com o conceito de abordagem comunicativa, para Jack C. Richards (2006) quando se pede para que os professores de língua estrangeira identifiquem a metodologia que empregam em suas aulas, talvez a maioria responda que a metodologia adotada seja a “comunicativa”. No entanto, quando pressionados a apresentar uma descrição mais detalhada do que entendem por “comunicativos” as expressões variam significativamente.

METODOLOGIA

O presente trabalho executou uma pesquisa descritiva, sendo a mesma qualitativa através dos métodos indutivo e comparativo. Foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de opinião, em que a pesquisa bibliográfica teve o suporte de estudos já desenvolvidos por renomados autores da área, expostos através de livros, dissertações, artigos científicos e outros, visando assim embasá-la a partir de contribuições destes autores.

O objetivo dessa pesquisa foi verificar a metodologia utilizada pelos professores se eles estão utilizando a abordagem comunicativa como ferramenta pedagógica nas aulas de língua estrangeira.

A pesquisa foi feita nas escolas campos Darcy Ribeiro e Eliza Nunes com um professor de língua inglesa de cada escola e 20 alunos sendo 10 de cada escola do 9º ano.

Foi aplicado um questionário para coletar a opinião dos alunos e dos professores objetivando uma posterior confrontação de informações.

Os professores responderam a um questionário subjetivo fechado para sondar sua opinião sobre a metodologia a professora colaboradora (X), mostrou-se muito entusiasmada e prestativa em participar desta investigação, cedendo a cópia do material e falando a respeito da sua práxis e reservou um tempo da aula deu um para ela e os alunos responderem os questionários. Por outro lado, a outra professora (Y) também colaborou com a aplicação do questionário, mas demonstrou preocupação para não prejudicar o tempo da aula.

Ao ser questionada a professora (Y) pela forma que ela trabalha o conteúdo, como mencionado anteriormente a professora diz utilizar só o livro didático que a escola adota.

Quando questionada sobre qual abordagem ela utiliza em sala, a uma contradição, pois a mesma utiliza ambas e não sabe qual é a mais eficiente em sala, subentende-se que a professora não tem muita informação sobre a abordagem formalista e comunicativa e seus conceitos mais recentes.

Então, nota-se que a concepção das duas professoras na utilização de atividades e tarefas comunicativa ainda é um pouco distante da real função que elas possuem. No caso a professora (X) já consegue perceber que a utilização das tarefas são mais atrativas, provocam interesse nos alunos, tornam a aula mais natural.

Quanto à outra professora (Y) da outra escola campo, ela possui uma noção mais distante da abordagem comunicativa já que a mesma já tentou utilizar mais não foi efetiva no resultado final com os alunos. Já a professora (X) diz conhece a abordagem comunicativa, porém ele afirma que não tem como fugir da abordagem formalista uma vez que ela é passada de geração a geração na educação, ele tenta utilizar a abordagem comunicativa, mais no final se vê utilizando a formalista nas suas aulas.

Os alunos se interessaram em responder os questionários e gostaram de expor sua opinião. Quando questionados se possuem afinidade com as aulas de Língua Inglesa. Os resultados não são bons. Selecionaram-se algumas perguntas em que os alunos expuseram suas opiniões.

Ao serem indagados se gostavam da disciplina língua inglesa os discentes entrevistados em sua maioria declararam que o ensino de

língua inglesa e irrelevante e não gostam da disciplina e ainda a julga cansativa somente uma parcela dos alunos a consideraram importante.

Os resultados obtidos demonstram que a grande parte não gosta da disciplina de língua estrangeira a insatisfação dos discentes em relação às atividades propostas que, segundo averiguações realizadas durante a coleta de dados, são desgastantes e acabam aborrecendo e desestimulando os alunos, pois o foco das aulas é a gramática.

Quando questionados com relação os recursos didáticos utilizados em sala de aula, o percentual majoritário afirmou que não é utilizado nenhum tipo de recurso nas aulas de inglês, exceto quadro e pincel. Tal constatação revela a carência de atividades pedagógicas que produzem resultados satisfatórios em relação ao ensino de línguas em sala de aula do aluno, pois a utilização de recursos tais como, filmes, música e outros, que permitam reproduzir cenas cotidianas de uso da linguagem ou até mesmo criar contextos para o uso da língua estrangeira será bem mais proveitosa do que o estudo formal.

Questionou-se aos alunos se o professor utilizava alguma atividade para interagir durante a ministração das aulas de língua inglesa verificou-se que a maioria dos entrevistados declarou a predominância da gramática nas aulas de inglês, e discentes afirmaram a prevalência de leitura e tradução de textos, e também outros assuntos nas aulas de língua inglesa.

Observa-se que segundo as respostas dadas, há uma falha no processo de ensino aprendizagem, que prioriza a gramática e a leitura, e tradução de textos desatualizados, em detrimento ao uso interativo da linguagem, além do que esses indicadores apontam que ainda há grande adesão a esse método por parte dos educadores atualmente. Estes resultados demonstram também a ineficiência da abordagem formalista.

Durante as aulas observadas tanto do professor (X) quanto do professor (Y), pode ser observado que ambos não utilizam as tarefas comunicativas na ministração das suas aulas de língua estrangeira .

Ambos os professores afirmam que utilizam trabalhos em grupo para desenvolver a interatividade entre os alunos. As atividades aplicadas pelos docentes são textos que não levam os alunos a questionar e nem a assumir uma postura que visa os discentes a terem uma visão crítica.

A professora (X) ressaltar que os alunos tem pouca bagagem de conteúdo, o que acaba comprometendo as suas aulas de inglês. A professora (Y) enfatizar que a deficiência dos alunos esta na compreensão da gramatica.

Estes dados ressaltar que há uma necessidade de se adotar uma nova didática para o ensino da língua estrangeira, que venha a desenvolver os alunos a adquirir os conhecimentos e habilidades básicas para desenvolver a competência comunicativa na língua inglesa.

Observou – se que em ambas as escolas existem certo distanciamento na relação professor x aluno, desta forma a relação entre professor – aluno necessita ser trabalhada.

Os alunos não demonstraram ter antipatia pelos professores, mas também não demonstram um vinculo afetivo, mas isso não influi no interesse pela língua, certo que quanto mais aproximação tivesse do professor mais rendimentos teriam.

Os alunos da escola pública das duas escolas não têm interesse em aprender a língua inglesa e nem têm intimidade com seu material, demonstram que realmente não compreendem os assuntos, enquanto que a grande maioria dos alunos demonstra uma relação distante onde o livro é usado para completar exercícios que contam nota.

Diante disso, nota-se uma grande necessidade de mudar a metodologia utilizada em sala de aula para que os discentes libertem-se das amarras que os impedem de conseguir aprender o idioma inglês. Portanto, visando à melhoria da prática pedagógica propõem-se sugestões metodológicas, sob a forma de atividades e tarefas interativas com a finalidade de ajudar os discentes a descobrir o fascínio pela língua.

Essas atividades estão embasadas em (FILHO, 2000, 168 p.), o autor as divide em categorias e elas buscam promover a interatividade entre os aprendizes propiciando a formação de habilidades linguísticas e comunicativas em um ambiente ameno, favorável à aquisição de uma língua estrangeira. Portanto, o professor deve adequá-las a sua realidade de acordo com o contexto em que se encontra, considerando o nível da turma, faixa etária etc.:

1. Letras e números.
 - a. Nomear as partes de um diagrama com números e letras do alfabeto de acordo com as instruções
 - b. Colocar números e letras em relação uns com os outros (de acordo com as instruções) para chegar a formação específica.
 - c. Colocar letras e números em formato de palavras cruzadas, construindo/ completando tais formatos de acordo com as instruções.
1. Desenho.
 - a. Desenho de figuras ou composições geométricas a partir de conjuntos de instruções verbais.
 - b. Formulação de instruções verbais para complementar ou desenhar tais figuras.
 - c. Comparar figuras dadas para identificar semelhanças e diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender uma Língua Estrangeira é quase sempre uma experiência intensa e prazerosa para iniciantes em situação reais de normalidade. O professor de Língua Inglesa, nas series iniciais do ensino fundamental maior, tem uma grande responsabilidade em preparar o aprendiz a ter gosto pela disciplina, assegurando que o mesmo adquira um bom domínio de idiomas.

Assim, cabe ao professor usar com simplicidade os meios que estão a sua disposição no dia a dia, realizando atividades que integram as varias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa de campo com os alunos do ensino fundamental maior das escolas públicas municipais Darcy Ribeiro e Eliza Nunes foram detectados uma deficiência no aprendizado de Língua Inglesa, em especial a falta de tarefas de aprendizagem para a competência comunicativa, pois a ausência de criatividade do professor e o uso sistemático do livro didático como recurso principal deixam os alunos insatisfeitos, repercutindo assim em um aprendizado deficiente.

Percebe-se, portanto que a falta ao professor criatividade empenho, compromisso em realizar atividades que tornem as aulas de línguas inglesas mais interessantes e produtivas.

Conclui-se assim que a abordagem comunicativa das condições para que, desde as primeiras aulas, o aluno já possa expressar-se usando a língua Inglesa oralmente, aguçando seu gosto pela disciplina; pois, além do educando sentir sua efetiva participação no contexto da aula, também procura escalonar as funções das mais simples até alcançar as mais complexas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 6 ed. 2005.

LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialista*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Prática de Ensino em Língua Inglesa. Imperatriz Universidade do Maranhão, 2014.p 22.

_____. O Que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de línguas estrangeira. Revista Perspectivas, nº. 08, Univ. Federal de Santa Catarina. Florianópolis, out. 1987.

RICHARDS, Jack C. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras. – São Paulo: Special Book Services Livraria, 2013.

MENYUK, Paula. *A aquisição e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Pioneira, 1975.

SCHUTZ, Ricardo. *Vigostsky & Language Acquisition*.

MATOS, Francisco Gomes. *Linguística aplicada ao ensino de inglês*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

ORWELL, George. *Ensino de línguas estrangeiras- literatura*. São Paulo: Longman Brasil, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Inglesa*. Brasília, 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SILVA, L.O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. Dissertação de mestrado, UFMG, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2º edição, 3º reimpressão 2011.

5

Tania Micheline Miorando
Sabrina Copetti da Costa
Karoline Regina Pedroso da Silva
Andréa Becker Narvaes
Jéssica Dalcin da Silva
Camila Borges dos Santos

BRINCANDO COM PALAVRAS E IMAGENS NA FORMAÇÃO: APRENDER A DESAPRENDER PARA UMA DOCÊNCIA CRIATIVA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.107.87-104

Resumo:

O trabalho que apresentamos discute a importância de uma formação que instigue à criatividade para que, na Escola, o professor brinque com as crianças durante o aprendizado cotidiano. O objetivo desta incursão é viajar pela memória, buscando relatos de formação, que apresentem práticas instigantes ao aprender, movendo-se por línguas criativas. O recorte será pelas metodologias criativas que o GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social desenvolve ao levar para as escolas seus projetos, pelas mãos de bolsistas em formação inicial. A metodologia deste estudo andou pelas narrativas de formação, cujas memórias relatadas trazem experiências marcantes, colaborando para o arcabouço de aprendizagens criativas. Os resultados alcançados não são mensuráveis, posto que multiplicam-se ao serem colocadas em movimento a cada vez que são relatadas e provocadas a irem para a prática!

Palavras-chave:

Formação Docente. Narrativas de Formação. Práticas Criativas.

BRINCANDO COM PALAVRAS: A FORMAÇÃO INICIAL EXPERIMENTANDO A CRIATIVIDADE

Este trabalho traz o relato de momentos criativos que, durante a formação inicial, deixa marcas que provocam pensar possibilidades que se esboçam pela criatividade e espaço para a autoria na docência. O objetivo desta escrita corre pela possibilidade de provocar uma incursão à memória, buscando momentos que se destacaram na formação inicial, quando ensaios para a docência foram se construindo.

As práticas aqui relatadas são performances criativas que se instauraram no desenvolvimento de estudos e projetos dos docentes em formação inicial e continuada, em seus momentos de aprendizagem no grupo de pesquisa ou no desenvolvimento dos projetos que vão às escolas. O caminho que percorre desde as rodas de conversa às práticas é pela possibilidade de tornar sensível um pensamento (DIAS, 2012; SANTOS, 2020), cheio de forças de um fazer coletivo. A docência acontece quando pula de um planejamento embalada por risos, surpresas, sons e colore-se com tintas, texturas e conversas que se tecem pelo diálogo.

O GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - procura trazer para as práticas de interação de estudo e dos projetos, tanto de pesquisa quanto de extensão, provocações que tragam a potência do aprender. O Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982), nos inspira a trabalhar com o instituinte, remexendo os sentidos das instituições que formam a sociedade. E as aprendizagens correm criativamente, pois consideramos as manifestações que aparecem, permeadas pelo simbólico (CASSIRER, 2012) e cheias de sentido.

Tecer esta escrita deu-se por uma metodologia de estudo que andou pelas narrativas de formação (JOSSO, 2004), cujas memórias

relatadas trazem experiências marcantes, colaborando para o arcabouço de aprendizagens criativas. Os autores deste trabalho mexeram em suas memórias e de lá saltaram as boas lembranças que vem aqui relatadas, repensadas e outra vez, discutidas. Aprendemos enquanto revemos o que já fizemos e já vamos inventando jeitos ainda mais divertidos de desaprender-aprender.

O estudo que aqui apresentamos discorre sobre a força de aprender que resiste encontrando a criatividade na docência com o fazer pedagógico. Mesmo com poucos recursos pedagógicos e em tempos que a Educação continua fazendo a diferença na vida de uma sociedade que sabe que sem ela os caminhos serão muito mais difíceis, professores formadores e professores em formação inicial, aqui deixamos registrados o quanto fazemos, por acreditar e levar adiante a força que temos.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO

Os Estudos em Grupo aparecem como uma força propulsora para reunir afetividades junto daqueles que se inquietam com temas afins. Temos a Educação como o grande cenário e a Formação de Professores que nos leva para a sala de aula, nos tira dela, faz acontecer práticas barulhentas e cinegrafadas (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al, 2015). Em um grupo que aprende a conhecer o Imaginário (CASTORIADIS, 2004), o que mais faz é tentar traçar o que o leva a conhecer o instituído, distanciando-se dele, procurando inspirações instituintes para fazer Educação.

Vimos de uma formação que se construiu, majoritariamente, em um formato instituído de práticas que criticam e estudam a

Educação. Atravessá-las, querendo fazer diferente é possível quando, reunindo forças, repensamos o estético da formação e reinventamos práticas saindo “do fazer instituído, por vezes burocratizado e pesado, engendrando delineamentos outros para novas experimentações” (MIORANDO, 2018, p. 79). Para isso, durante a formação precisamos aprender a nos deixar sentir por experiências estéticas, únicas, singulares em nossa vivência (BOUFLEUER; JOHANN, 2016).

Estudar em Grupo vivifica o que a distância esmaece, a saudade aflige, o cotidiano encobre em tarefas. As conversas, o toque, a solidariedade refaz: “o sentido nasce do eu com o outro” (HERMANN, 2014, p. 50). Em grupo rimos, choramos, questionamos, estudamos, aprendemos. A escola estuda muito pouco em grupo. A universidade estuda muito pouco em grupo. Nossa experiência de formação mostrou a possibilidade rica de inventar no grupo a pesquisa e aprender a investigar, aprendendo a fazer Educação.

O tempo da formação inicial é muito importante como etapa para constituir o que pensamos para a profissão que fomos/viemos buscar. Pensar nas palavras que dizemos, nas possibilidades de registro, no corpo como colocamos na formação (SANTOS, 2013), durante as leituras para estudos que fazemos e as práticas que inventamos é provocar fissuras no instituído (CASTORIADIS, 2004): não é estudar para provas e sim, investigar o saber.

Em uma das práticas que marcaram os encontros (que também chamam de aulas) combinamos “comer palavras”: trouxemos pão de forma e forminhas de biscoito - e claro, geléia, doce de frutas, patê, bolo... - para cortar formatos que eram ditos e comidos: flor, boneco, coração... Estávamos estudando a alfabetização da Língua Portuguesa para surdos. A turma gostou muito da ideia - saímos do formato de jogos com cartelas ou de preencher lacunas em exercícios. Quando subvertemos uma ordem, que parecia lógica, a única lógica, e percebemos que dá certo outros formatos,

que há outros formatos para serem inventados e experimentados, saboreamos outros jeitos de pensar.

Este deslocamento o é para o professor (DIAS, 2011), posto que uma ruptura acontece na lógica linear de seu pensamento, percebendo que há espaço para inventar - mesmo que não seja o novo - é novo para si: esse mundo passa a ser criado para caber mais jeitos de olhar (TEVES, 1992) e oportunidades para redesenhar os conhecimentos que o mundo lista. As vertentes do conhecimento são estranhadas quando apontadas como únicas quando, durante a formação escolar ou inicial de uma profissão, mostram a multiplicidade de caminhos possíveis.

Outro momento criativo foi o de passar a conhecer melhor um autor, no nosso caso, Castoriadis, a partir de verbetes. A riqueza construída nos encontros de estudo trouxe a criatividade de cada participante se permitindo pensar em um espaço permeado de imaginário, pela experiência em si. Foi oportunizado a cada um, conforme sua formação e experiência de vida, escolher o modo que melhor representasse passear pelos sentidos e significados de um verbete - da teoria que Castoriadis apresenta-nos ao dar a conhecer o Imaginário Social. A práxis formativa aliou a formação inicial à formação presente de si e dos colegas em um estudo denso para todos nós.

Assim, verbetes foram apresentados, 'traduzidos' quase que num esforço diplomático entre a sua mente e a dos demais. Verbetes na forma de diálogos, de aulas expositivas, de alegorias de contação de história, de desenhos, materiais de artesanato, objetos de afeto e outras manifestações mais. Nesta 'tradução' do Imaginário, cada verbete era compreendido e reencenado aos presentes, nestes diferentes formatos, propiciando que a informação fosse captada e reinterpretada de diferentes modos.

Percebemos que “a sociedade é obra do imaginário instituinte. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade” (CASTORIADIS, 1987c, p. 123). E esta pequena parte do social, o Grupo de Estudos possibilitou que algumas compreensões fossem alargadas pelo próprio exercício do Imaginário *in loco*, nesse retorno em que se pôde experimentar o imaginário instituído do grupo ganhar outras facetas enquanto a prática acontecia. O instituinte, instituindo-se em termos do redimensionar de significados, entre os colegas, uns pelos olhares dos outros, foi ganhando abrangência e compreensão bem em frente a nós.

APRENDER, DESAPRENDER, REAPRENDER... NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE...: LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

Outro tempo-espaco de grande aprendizagem de novas formas de ser-estar na escola foi a experiência da realização de oficinas de cinema para estudantes do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes localizada no bairro Renascença, da cidade de Santa Maria/RS/BRA. As oficinas quinzenais de cinema na escola surgiram de um convite da professora da turma, que participou de uma formação de professores desenvolvida pelo GEPEIS (na escola) e que tinha como foco o cinema. Iniciativa e ousadia da professora que permitiram muitas aprendizagens-desaprendizagens para nós do grupo, que abraçamos a ideia de produzir conhecimento com crianças, tendo o cinema como dispositivo de formação (SOUTO, 1999; TEIXEIRA, 2017; MIORANDO, 2018).

Para quem deseja ter a escola como espaço de atuação profissional, as desaprendizagens são tão necessárias quanto as

aprendizagens. Se passamos muitos anos de nossas vidas dentro das escolas, vivendo a escola e aprendendo formas de ser-estar nesse lugar, é possível que o tornamos congelado no tempo. Esses espaços instituídos, como a escola e seus fazeres, em algum momento precisam de professores reanimados para acordar do sono sem ideias criativas e reativas e permitir uma pedagogia que se reinvente. Se condicionamos nosso fazer em atitudes mecânicas, sem pensar para o nosso tempo outras formas que reinventem nosso viver, podemos sucumbir em uma inércia que deixa a vida passar.

O mais grave de uma escola sem uma pedagogia imaginante (TEIXEIRA, 2006) é o contágio de uma inércia cultural que poderá transformar uma sociedade em um grupo de pessoas muito facilmente dirigíveis por quem lhe der ordens. Quando conseguimos passar os dias sem nem falar ou criar sobre o que de diferente se viveu, nos pegamos refazendo o que a História já mostrou que não é o melhor a fazer. Mas por estar com crianças e adolescentes ou jovens, deixamos de significar nossas vidas e as delas também. Somos agentes que tomaram por profissão trabalhar com o pensar, criar, aprender - mesmo que, para aprender, nos custe, desaprender e recriar, pensar de outro modo as mesmas coisas.

Se desejamos atuar na perspectiva de uma educação instituinte, se queremos uma escola que olhe para a arte, para a criatividade e para a alegria de maneira nova, é preciso também desaprender: desautomatizar, buscar a autonomia (FREIRE, 1996). Não nos referimos a desaprender como um processo de negar ou apagar o que aprendemos. Mas multiplicar esses jeitos que levam a aprender, olhar pensando criativamente, questionando, suspeitando de caminhos exclusivos para acreditar em soluções: que se perceba outras experiências para aprender, respeitando o outro pelo pensar e agir ético nas relações (HERMANN, 2014).

Falamos de perceber as marcas deixadas por tais aprendizagens sem negá-las. No entanto, questionando o que foi aprendido e, em muitos casos, não ver mais essas aprendizagens como verdades, e não querê-las mais para nós: “Desaprender é quase impossível, se entendido como ‘apagar’ uma aprendizagem anterior. O sentido aqui sugerido não é o de borrar ou apagar, mas perceber sua marca e as pegadas que deixou, no tempo e no espaço da nossa história de vida” (FRESQUET, 2007, p. 49). Desaprender se faz necessário muitas vezes quando estamos em formação para a docência e o questionamento é fundamental nesse processo.

Desaprender pode até indicar erradamente, a ideia de esquecer o aprendido. Porém, o seu significado e intenção é exatamente o contrário. Tal é a força da irreversibilidade “lembrar” as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Verdade aprendida com outros, desde sempre, adquire valor de inquestionável. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender é também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. (FRESQUET, 2007, p. 49).

As desaprendizagens do GEPEIS, que vieram com a experiência na escola, são consideradas por nós, que as vivenciamos, como marcas de grande impacto em nossa formação. Se o cinema fez parte de nossa Educação Básica como um substituto para os professores que faltavam, em raros casos, como um recurso metodológico e em outros como uma certa recompensa de fim de ano para a turma que concluiu o conteúdo de dada disciplina foram, portanto, necessárias muitas desaprendizagens a respeito da sétima arte.

Essas desaprendizagens, necessárias, se deram através de ensaios da prática docente na escola e também por meio de leituras feitas em grupo ou sugeridas pelos colegas do GEPEIS (OLIVEIRA,

2017). Nos encontros, o grupo estudava junto e pensava no que poderia ser desaprendido na escola. Aprendizagens significativas como essas são as que permitem que hoje tenhamos um outro olhar, compreendendo a potência do cinema entendido como uma arte capaz de criar um espaço para a sensibilidade artística. Ver pelo ângulo de uma lente nos deixou olhar para a alteridade, para a autonomia das crianças e também em momentos de criação.

Ao percebermos que são possíveis práticas que rompem com a perspectiva predominante de um ensino por meio de disciplinas que não se falam, não conversam, mostram a pouca comunicação que há entre as aprendizagens. Encontrar temas para serem olhados e tecer argumentos em imagens, sons e movimentos, trouxeram-nos de volta para uma escola cheia de motivos para estar junto. Voltar para finalizar um trabalho a ser visto e exibido para o outro, foi como alcançar a mão e chamar para uma conversa entre olhares. Como foi bonito!

A “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas” (NÓVOA, 2009, p. 17), levou-nos a conversar com quem já passou pela universidade e agora reescreve sua formação de mãos com a prática. Podemos destacar o quanto aprendemos com os professores da escola na qual atuamos e vale lembrar que a regência da turma onde trabalhamos com o cinema se dá em uma docência compartilhada entre uma professora vidente e um professor cego. Aprendemos a olhar um cinema que se descreve oralmente: a audiodescrição fez sentido e tomou-nos de cuidados, para pensar um cinema acessível.

Além de olhar, aprendemos a ouvir a turma e suas dinâmicas. A escola passou a ser reconhecida por nós pelos sons que produzia, pelas imagens que se transformavam em pequenos filmes e histórias que se recontavam. As crianças reinventavam para nossas leituras outras palavras, acrescentavam sentidos à nossa formação, ainda apegada a textos descritivos das aulas de metodologias. Não que os

professores não nos provocassem a reler e compreender de outras formas, mas porque é parte de um processo de aprendizagem correr dias entre estudos cuja teoria se faz compreender pela prática, que um dia a inspirou.

Com eles aprendemos sobre os alunos, sobre as dinâmicas da turma, sobre a escola e sobre a comunidade. Não queremos aqui fomentar uma dicotomia entre a universidade e escola, mas, sim, destacar a importância das aprendizagens que podem acontecer junto aos professores e dentro da escola. Nóvoa nos alerta deste cuidado, quando problematiza:

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (NÓVOA, 2009, p. 23)

Colocamos a problematização do autor para ressaltar que na experiência das oficinas de cinema nunca tivemos como objetivo dizer como os professores da turma deveriam atuar. Ao contrário, procuramos aprender-desaprender junto deles e com as crianças sobre as possibilidades do trabalho com a sétima arte na escola. Um cinema arte, um cinema instituinte que, ao longo dos encontros, despertava o interesse de cada um que se aproximava cheio de curiosidade.

A proposição do trabalho com o cinema provocou uma experiência estética (BOUFLEUER; JOHANN, 2016) que criou espaço para que os mais tímidos viessem a se expressar, desafiados pela captura de imagens e histórias. Apareceram situações em que estudantes que tinham conflitos passassem a conversar, procurando palavras, juntando imagens, colaborando no trabalho artesanal de feitura, tramando argumentos. Finalizar um trabalho pensado pelo viés da acessibilidade no estudo da audiodescrição, sensibilizou a turma

criando novas formas de relacionamento com a colega e o professor que enxergavam com os sons e o tato.

Para além de mobilizar conhecimentos de diversas áreas do saber para fazer edição, escrita de roteiros e para conhecer a história do cinema, o que mais se fez presente foi o exercício do diálogo (FREIRE, 1996). Esse fazer instituinte não é de todo novo, mas se torna novo quando um instituído encobre possibilidades de revigorar o que se está fazendo. Alicerçadas no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis acreditamos em uma formação instituinte capaz de possibilitar formas mais inventivas para pensar e habitar a formação.

A CRIATIVIDADE NAS ESCOLAS: ALEGRIA DE APRENDER

De modo simultâneo à formação dos estudantes na Escola Sérgio Lopes, ocorreu a formação dos docentes em oficinas que chamamos de Imaginário e Cinema. Muitos dos anseios estavam relacionados ao sistema produtivo na criação audiovisual: que programas usar? Existem aplicativos fáceis de aprender a fazer edição de vídeos? É possível captar informações com o celular? Questões como essas se multiplicavam nos encontros e foram condição para o planejamento que inspirava listar tópicos, no intuito do uso democratizado do fazer cinema no espaço escolar.

Começamos nossa conversa com os professores propondo que fossem realizadas as etapas de uma produção de curta-metragem, ao longo de um semestre de trabalho. Iniciamos convidando-os a pensarem num tema que aliasse o imaginário que trazem da/sobre a Escola em uma narrativa visual. Iniciamos com muita conversa, com pequenos exercícios, para que se autorizassem a se perceber autores

e reconhecer nos seus trabalhos o quanto de saberes (TARDIF, 2012) já estão em seus fazeres docentes.

Propomos se permitirem uma narrativa com poesia, com palavras, imagens, sob olhares com foco ao que lhes dizem diariamente os motivos de estarem voltando para o encontro das crianças, dos colegas, da profissão. Ao mesmo tempo que chamávamos a sonhar e produzir, os professores da rede estadual estavam resistindo em lutas para terem seus salários não parcelados! Um tempo difícil para trabalhar com imaginação! Embora um tempo necessário para se falar sobre ele e entender que imaginário se está produzindo sobre a educação. Que resistências se fazem necessárias em forças reativas e criativas para transpor esse tempo de aprendizados?

Passado o tempo de encontros, percebemos que a EMEF Sérgio Lopes, por se tratar de uma escola localizada nos arredores de um shopping center, mediada por uma ponte, traz em si a ideia de que este espaço de transição - espaço físico - é também um território imaginado (CANCLINI, 2004) e cheio de possibilidades. E, como tal, permite que haja um deslocar-se para os mundos do “antes da ponte” ao “depois da ponte”. A escola e a ponte dizem por si próprias a compreensão do que seja o aprender, quem são os professores, qual travessia sugere, indicação de caminhos: elementos para uma narrativa que se impõe pela força que tem.

O projeto de formação docente contou com a presença, embora variável, de sete professores da escola e acadêmicos, bolsistas, mestrandos e doutorando, todos, pesquisadores em formação. Aprendemos a investigar as pistas do imaginário por um registro cinematográfico, em ensaios que consentiam tempo e experimentação em investidas cada vez mais autorais. A última segunda-feira do mês proporcionava aproximadamente uma hora e meia de diálogos formativos sobre imaginário e cinema em uma Roda de Conversa em narrativas de formação (JOSSO, 2004), que perduraram seis encontros.

Os temas floresciam conforme a confiança e a ousadia dos que ali se encontravam. A oficina pedia estudos para conhecer mais sobre sinopse, roteiro, construção da narrativa, moral do conto, Minuto Lumière, edição, enquadramentos e voz *off*, como principais tópicos. Mas percorria memórias sobre filmes, comentários sobre vídeos e produções, inquietações que a mídia perturba, vontade de produzir, dentre o tempo já destinado para as aulas, planejamentos e funções escolares. Tudo isso está no caleidoscópio do imaginário docente!

Percebemos o interesse dos professores que se envolviam mais e mais a cada encontro! Tudo passava a ser motivo para se trazer para a Roda de Formação: temas cotidianos e termos técnicos que pautavam o enriquecimento em um vocabulário mais conhecedor da arte e o ofício em produzir um vídeo. Dentro das limitações técnicas que as escolas municipais enfrentam - não todas, mas muitas - pautamos a importância de resistir pela seriedade que assume a educação em nossa sociedade. E, por isso, reunimos forças para mostrar que não concordamos com o seu desmonte e enfraquecimento da categoria docente!

Era nossa proposta aproveitar a viabilidade das câmeras que os smartphones trazem hoje para o registro do nosso cotidiano. Oferecemos um minuto para trazer momentos de suas trajetórias escolares nas histórias, como quisessem contar. Para esse exercício, a filmagem foi parada: técnica em *still*, para uma narração pelo próprio professor, que teve a liberdade de colocar poeticamente os seus significados pessoais sobre o que foi filmado.

Conversas tramadas, anotações feitas, hora de reunir as imagens captadas ao tratamento do áudio. Após a captação e sincronização com o áudio, uma pequena amostra começava a se definir: foi escolhida uma ordenação desses “Minutos Lumière”. A ordem foi combinada pelos professores, contando uma história em que todos que ali passam, saem marcados pelo convívio em um

ambiente tão peculiar. A escola e o cinema se confundiam em registros que marcaram presenças importantes: para a educação somos todos muito importantes!

ENCAMINHAMENTOS, MAS NUNCA, CONCLUSÕES...

Aprender... desaprender... passando por uma formação que acontece de forma intermitente. Corremos da escola para casa e para encontros: todos os lugares são espaços de aprender. Queremos guardar tudo na memória, mas nem todas as memórias são as mais agradáveis. Por quê? Porque aprender é sempre abrir mão, corajosamente, de sensações confortáveis da certeza de um saber.

Percorremos nossa formação profissional inseguros de uma autoria que nos diz quanta força política temos na educação que está em nossas mãos. Das brincadeiras às experiências que quisemos guardar apenas na memória e em sensações que ficam em nosso corpo, agora temos como recurso o audiovisual - em curtas que captamos e editamos na palma da mão. As lentes de uma câmera, que já foi apenas um telefone, é hoje mais uma de nossas tecnologias tão importantes como o caderno de aula. Registramos e nos vemos por meio de mil, milhares, milhões de imagens ali tomadas.

O lugar do professor é sim nas escolas que se abrem para todos e não escolhem quais matrículas terão o privilégio de seguir até conquistarem o segredo das letras, das imagens, dos sons, dos silêncios, dos movimentos... Aprender por meio de linguagens em movimento, borrando fronteiras e tendo como espelho a voz e a imagem do que fazemos atravessa os tempos, guarda a força como exemplo

para não poder ser desmentida: ousamos fazer uma educação pública que sabe do seu lugar nas sociedades.

Geograficamente, a escola Sérgio Lopes, marcada pela presença da ponte que liga o bairro ao centro, foi escolhida como metáfora. A transformação dos professores e dos alunos que, por meio da educação, constroem juntos um futuro mais digno, resultou, por ora, em um curta-metragem que pode ser acessado pelo link <https://youtu.be/d2UD56HIJaM>, no canal do GEPEIS/UFMS no YouTube.

Assim, o trabalho de criação, principalmente com o cinema torna-se relevante para produzir estes movimentos autônomos, são estas experiências livres que tornam os espaços de aprendizagem democráticos. Nos aproximamos do imaginário instituído para podermos recriar através do instituinte. Nos tornamos professores brincando de aprender e desaprendendo para pensar a educação - que acreditamos ser direito de todos!

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José P.; JOHANN, Maria R. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. *Experiência Formativa e Reflexão*. Caxias do Sul: Educs, 2016.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Madrid: Gedisa, 2004.

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III – o mundo fragmentado*. Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto VI – figuras do pensável*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto VI – figuras do pensável*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FESQUET, Adriana Mabel. *Imagens do desaprender – uma experiência de aprender com o cinema*: Rio de Janeiro, Booklink, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e Formação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

MIORANDO, Tania Micheline. *Ir ao Cinema: a Formação Inicial de Professores e o instituinte ético-estético em Educação nos Processos Formativos Docentes*. 2018. 150p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16244/TES_PPGEDUCACAO_2018_MIORANDO_TANIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 03 de fev de 2020.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Isso aqui tá virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria/RS, UFSM/RS, v. 10, n 2, p. 92-106, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28789/pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Isso aqui tá virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria/RS, UFSM/RS, v. 10, n 2, p. 92-106, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28789/pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; DEBUS, Ionice da Silva; FARENZENA, Marilene Leal. BREZOLIN, Caroline Ferreira. Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. IN: *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015. 97 Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/18/106/1>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SANTOS, Camila Borges dos. *Autofabulação... O Sensível e o Imaginário Social: sentires na formação de professores* 2020. 255 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2020.

SANTOS, Camila Borges. *O Corpo Biográfico: Experiências Formadoras dentro de um Grupo de Pesquisa*. 2013. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7103/SANTOS%2c%20CAMILA%20BORGES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 03 de fev de 2020.

SOUTO, Marta et al. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA et al (Orgs.) *Telas da Docência: professores, professoras e cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. In: *Olhar do professor*. Vol.9 (2). Ponta Grossa, 2006.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: *Imaginário social e educação*. TEVES, Nilda. (Coord.). Rio de Janeiro: Graphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Bianka de Abreu Severo

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS. Mestranda em Educação (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Licenciada em Pedagogia (UFSM). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS).
E-mail: severo.bianka@gmail.com

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFar - Campus Alegrete (2015). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.
E-mail: gabriellaeldereti@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Andréa Becker Narvaes

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutora e Mestre em Educação e Graduada em Ciências Sociais (Licenciada e Bacharela). É pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - da UFSM.

E-mail: deianarvaes@gmail.com

Betânia Biancardi de Carvalho

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2000), Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, Mestranda no Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Concursada como Professora PEB II e Coordenadora de Turno na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, atualmente atua como técnica educacional na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, na Gerência de Gestão Escolar, na Equipe de Acompanhamento aos Conselhos de Escola e Colegiados Estudantis.

Possui experiência na área da educação – Ensino Fundamental, conselhos de escola, espaços de participação dos colegiados estudantis e rádio escola.

E-mail: betania.biancardicarvalho@gmail.com

Camila Borges dos Santos

Atriz-professora. Professora no Departamento de Artes Cênicas, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS/ UFSM.

E-mail: camilaborgessm@gmail.com

Fabielle Rocha Cruz

Graduada em Letras Português e Inglês pela PUC-PR, onde foi bolsista do Programa de Iniciação Científica da CAPES e pesquisou o uso de video-games na aquisição de segunda língua. Durante os anos de graduação, foi representante brasileira no programa Summer Ambassador da Kake-Junsei Educational Insitute no Japão, em 2012,

e aluna do Canadian English Experience da Queen's University, no Canadá, em 2014. Em 2018, concluiu a pós-graduação em Educação Bilingue, onde pesquisou sobre Letramento Digital e video-games em contextos interdisciplinares. No período de 2018 à 2019, foi bolsista do Departamento de Estado dos Estados Unidos e atuou como professora assistente de língua portuguesa na University of Notre Dame. Atualmente, é mestranda em educação da Universidade Federal do Paraná.

E-mail: fabielle.cruz@gmail.com

Fatima Dias da Motta

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia - Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, pela Faculdades Integradas Espírito Santense – FAESA -(2001), Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras (MG) (2003), Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015), Especialista em Mídias em Educação pela Universidade de Ouro Preto (MG) (2018), mestranda no Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Concursada como Professora de Informática Educativa na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, atualmente trabalhando como técnica educacional na Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ Gerência de Gestão Escolar, fazendo parte da equipe de acompanhamento aos conselhos de escola e colegiados estudantis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em informática educativa, supervisão escolar, Conselho de Escola (Gestão Participativa) e espaços de participação dos Colegiados Estudantis no município de Vitória-ES.

E-mail: fatimadm5@gmail.com

Hendy Barbosa Santos

Mestre em Ensino pela Universidade Vale do Taquari – UNIVATES, Graduado em Letras Português / Inglês e Respectivas Literaturas , Graduado em Artes - Artes Visuais , Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes Rio de Janeiro. Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pelo Instituto de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Especialista em História da Arte - Centro Universitário Claretiano, Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Linguística, Literatura Brasileira. Tem experiência na área de Educação Artística com ênfase em Artes visuais.

E-mail: hendybig@hotmail.com

Jader Luiz Gama das Neves

Doutorando em Literatura pela Universidade Federal do Tocantins- UFT, Mestre em Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Possui graduação em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (2006). Mestre em literatura pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Atualmente é professor de português e inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.
E-mail: jaderluizgama@gmail.com

Jéssica Dalcin da Silva

Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Servidora Pública da UFSM. Docente voluntária no Curso de Desenho Industrial, da UFSM. Mestre pelo PPG em Patrimônio Cultural/UFSM e graduada em Desenho Industrial - Programação Visual pela UFSM (Bacharela e Licenciada). Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Comunicação e Projetos de Mídia pelo Centro Universitário Franciscano - UFN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, UFSM.
E-mail: jessicabertol@yahoo.com.br

Karla Veruska Azevedo

Pós Doutoranda em Educação (PPGE/CE/UFES), Doutora em Educação (PPGE/CE/UFES), Mestra em Educação (PPGE/CE/UFES), Especialista em Educação (PPGE/CE/UFES), Especialista em Gestão Pública Municipal (IFES) e Licenciada em Pedagogia pela UFES. Integrante do GEPEI/UFES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão e da Rede FINEESP/USP - Rede de pesquisadores na área de Financiamento da Educação Especial. Representante da Comunidade Científica no Conselho Municipal de Educação de Vitória/ES. Docente da Rede Municipal de Ensino de Vitória, atualmente atua como técnica na Gerência de Gestão Escolar, membro da Equipe Técnica de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação e da criação do Observatório CAQVIX, CAQ/CAQi.
E-mail: karla.veruska.azevedo@gmail.com

Karoline Regina Pedroso da Silva

Pedagoga, pela Universidade Federal de Santa Maria. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - da UFSM.
E-mail: krpsregina@gmail.com

Sabrina Copetti da Costa

Acadêmica de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - da UFSM.

E-mail: copettidacostasabrina@gmail.com

Tania Micheline Miorando

Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutora e Mestre em Educação e Graduada em Educação Especial - Educação de Surdos. É pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - da UFSM.

E-mail: tmiorando@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem 9, 10, 50, 52, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 85
alunos 20, 33, 51, 52, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 97, 102
aprendizado 34, 46, 54, 72, 85, 88
aprendizes 55, 71, 73, 74, 75, 78, 84
atividades 32, 38, 39, 41, 44, 46, 71, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83, 84, 85
aula 9, 19, 22, 40, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 101
autonomia 24, 26, 30, 33, 36, 38, 41, 94, 96

B

bolsistas 88, 99

C

cinema 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104
competências 39, 71
comunicação 10, 31, 32, 33, 35, 39, 42, 44, 53, 54, 55, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 96
comunidade 30, 37, 40, 41, 42, 45, 97
conhecimento 10, 13, 15, 16, 30, 31, 34, 38, 39, 41, 43, 45, 51, 61, 62, 63, 65, 67, 72, 75, 79, 92, 93
construção 10, 18, 21, 23, 30, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 78, 100
contribuições 9, 30, 32, 45, 68, 80
criação 16, 20, 26, 30, 35, 38, 44, 45, 76, 96, 98, 102, 108
crianças 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 53, 56, 62, 88, 93, 94, 96, 97, 99

criatividade 10, 43, 73, 85, 88, 89, 90, 92, 94, 98

D

desenvolvimento 10, 16, 30, 32, 34, 36, 43, 45, 46, 47, 53, 56, 58, 59, 61, 63, 65, 71, 74, 75, 86, 89
diálogo 10, 23, 24, 30, 35, 39, 45, 89, 98
diferenças 12, 17, 23, 24, 32, 84
discussão 8, 9, 12, 13, 14, 23, 24, 60, 67
dispositivo 8, 12, 14, 17, 19, 20, 21, 27, 93
docência 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 23, 26, 87, 89, 90, 95, 96

E

educação 9, 10, 13, 14, 16, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 34, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 50, 53, 57, 60, 64, 65, 66, 74, 77, 81, 94, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107
educomunicação 9, 30, 35
empoderamento 30
encontros 12, 14, 37, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 101
ensino 8, 9, 10, 19, 23, 24, 32, 37, 39, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 60, 65, 66, 67, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 96
ensino-aprendizagem 50, 65, 66, 67, 71, 72, 75
Ensino Fundamental 30, 48, 71, 74, 93, 106
escola 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 30, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 60, 62, 66, 72, 80, 81, 83, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 106, 107
escolas 8, 12, 14, 20, 24, 26, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 53, 58, 80, 83, 85, 88, 89, 94, 97, 98, 100, 101

escuta 26, 30, 40

estética 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 24,
26, 27, 97, 102

estratégias 46, 56, 71, 73, 74, 79

estudantes 9, 19, 23, 24, 30, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 76,
93, 97, 98

ética 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 26, 27,
39, 102

experiência 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23,
24, 25, 27, 30, 36, 41, 47, 51, 61, 63, 85,
91, 92, 93, 95, 97, 103, 106, 107, 108

experimentações 10, 30, 59, 91

F

ferramenta 30, 40, 41, 72, 73, 80

ferramenta pedagógica 30, 73, 80

filmes 8, 12, 15, 19, 82, 96, 100

formação 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 34, 36, 37, 45,
71, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96,
98, 99, 101, 103, 104

formação de professores 8, 10, 12, 13, 93,
103, 104

formação docente 8, 10, 12, 14, 15, 17, 99

G

gênero 8, 11, 12, 13, 14, 21, 23, 24, 25

H

habilidades 42, 46, 54, 55, 56, 59, 62, 71,
76, 83, 84

I

inovações 34, 50, 54, 56, 64, 72

inovações tecnológicas 34, 50, 56

interação 30, 32, 33, 35, 36, 39, 41, 44, 55,
75, 76, 89

J

jogo 9, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 62,
63, 64, 66, 67

L

letramento 47, 50, 51, 52, 54, 55, 63

letramento digital 50, 51, 52, 54

língua estrangeira 54, 60, 61, 71, 72, 73, 76,
79, 80, 82, 83, 84, 86

linguagens 8, 10, 18, 30, 31, 32, 33, 35, 36,
39, 41, 42, 46, 88, 101

linguagens criativas 88

língua inglesa 9, 49, 71, 74, 80, 81, 82, 83,
86

M

machismo 12, 13

memória 88, 89, 101

metodologia 9, 30, 37, 71, 73, 79, 80, 84,
88, 89

mídia 9, 30, 34, 100

misogênia 12, 13

mundo globalizado 50

N

narrativas 10, 24, 25, 79, 88, 89, 99

O

oralidade 13, 30, 45, 61, 62

P

pensamento 12, 16, 22, 23, 25, 27, 33, 39,
56, 89, 92

pensamento complexo 12, 22, 23, 25, 27

percepções 9, 16, 71, 78

pesquisa-formação 8, 12, 13, 14, 24

possibilidades 9, 17, 32, 34, 39, 50, 51, 65,
66, 72, 89, 91, 97, 98, 99

potencialidades 9, 49, 50, 51, 52, 64, 66

práticas 10, 16, 18, 24, 32, 34, 35, 39, 45,
50, 51, 53, 54, 61, 65, 66, 88, 89, 90, 91, 96

práticas educacionais 50, 51, 66

produção 15, 20, 30, 31, 38, 59, 98

programação 30, 37, 38, 39, 40, 42, 43

Projeto Rádio Escola 8, 29, 30, 37, 39, 40,
41, 42, 43, 44

projetos 39, 41, 45, 88, 89

protagonismo 16, 30, 35, 36, 43, 44

protagonismo estudantil 30, 36

R

rádio 8, 9, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 106

Rádio Escola 9, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

recursos 24, 32, 33, 34, 35, 43, 50, 54, 58, 82, 90

recursos tecnológicos 33, 50

rede pública 71, 72

relação 8, 9, 12, 15, 16, 17, 21, 23, 27, 32, 36, 41, 43, 55, 78, 82, 83, 84

relatos 9, 30, 38, 88

S

sala de aula 9, 40, 47, 50, 51, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 78, 82, 84, 86, 90

sexismo 12, 13

significado 16, 21, 54, 71, 75, 78, 95

sociedade 10, 12, 16, 22, 23, 25, 26, 39, 42, 89, 90, 93, 94, 100, 102

sujeitos 13, 14, 15, 16, 20, 30, 32, 35, 36, 41, 72, 75

T

tarefas 53, 55, 71, 73, 78, 81, 83, 84, 85, 91

temas 8, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 25, 41, 56, 90, 96, 100

trabalho 12, 13, 14, 22, 24, 25, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 50, 51, 52, 57, 60, 61, 62, 74, 77, 80, 88, 89, 90, 96, 97, 98, 102

U

Unidades Municipais 30

V

vídeo games 50

www.pimentacultural.com

linguagens em movimento no ensino

atravessamentos e experiências

