



organizadoras

Rosália Duarte

Mônica Kassar

Kelly Maia Cordeiro

APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE PROFESSORES EM LEITURA E ESCRITA



Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



CAPES



PUC RIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO



FEFB UERJ-CAXIAS



UNIVERSIDADE CÂNDIDA DOLIBOCCO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ



CREIA ANOS



GRUPEM



pimenta cultural



organizadoras

Rosália Duarte

Mônica Kassar

Kelly Maia Cordeiro

APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE PROFESSORES EM LEITURA E ESCRITA



São Paulo 2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A654

Aprendizagem colaborativa de professores em leitura e escrita
/ Organização Rosália Duarte, Mônica Kassar, Kelly Maia
Cordeiro – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-225-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-0

1. Aprendizagem colaborativa. 2. Leitura e Escrita. 3. TIC.
4. Formação continuada de professores I. Duarte, Rosália
(Org.). II. Kassar, Mônica (Org.). III. Cordeiro, Kelly Maia (Org.).
IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em edição	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	leonidassantana, llunkes, vecstock - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Elizeth, Magno Serif Variable
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadoras	Rosália Duarte Mônica Kassar Kelly Maia Cordeiro
Audiodescrição	Landressa Rita Schiefelbein
Validação	Luciano Ferreira Delgado

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, 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.

SUMÁRIO

Agradecimentos 11

Apresentação13

CAPÍTULO 1

Rosália Duarte

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Kelly Maia Cordeiro

Aprendizagem colaborativa entre professoras da Educação Básica de diferentes regiões do Brasil20

CAPÍTULO 2

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Tânia Regina Lobato dos Santos

Paulo Freire e as novas tecnologias na educação40

CAPÍTULO 3

Felipe Leal Barquete

Entre palavras, imagens e sons58

CAPÍTULO 4

Daniel Mendes da Silva Filho

Marco Antônio Serra Viegas

Pessoa com deficiência: modos de perceber e maneiras de afetar a participação social-escolar..... 73



CAPÍTULO 5

Kariny A. Delgado Trovo
Lindalva Pereira da Costa

**Prática colaborativa entre
a sala de aula comum e Atendimento
Educaional Especializado.....88**

CAPÍTULO 6

Gilda Maria Maia Martins Saldanha
Denise Correa Soares da Mota
Eliana Vilhena Celino

**Leitura, escrita e território cultural:
experiências colaborativas entre professoras
na Classe Hospitalar, Belém-PA 106**

CAPÍTULO 7

Lidiane Françoze Teixeira
Lílian de Souza Cavalcante

**O lugar onde vivo:
prática pedagógica colaborativa
entre professoras de Corumbá e Rio de Janeiro 122**

CAPÍTULO 8

Kelly Maia Cordeiro
Izadora Martins da Silva de Souza
Damiana da Costa Sanchez Oliveira
Ilzani Valeira dos Santos
Gilda Maria Maia Martins Saldanha
Eunice Maria Figueira Cajango

**Entre rios e mares:
uso de TIC na aprendizagem colaborativa
entre professores de diferentes contextos 139**



CAPÍTULO 9

Céli Denise Corrêa da Costa

Eunice Maria Figueira Cajango

Priscilla da Silva Machado

Vivência dialógica mediada

por dispositivo de criação audiovisual

na educação de jovens e adultos 152

CAPÍTULO 10

Aurilucia Araújo Galeno

Damiana da Costa Sanchez Oliveira

Aprendizagem colaborativa

com o uso de TICs:

concepção de professores de diferentes regiões **168**

CAPÍTULO 11

Emília de Oliveira Pires da Silva

Izabel Cristina Martins do N. da Silva

Lucélia Perrut da Silva

Ampliação do foco nas linguagens:

fotografia, filmagem, desenho,
escrita, leitura e imagens gráficas **180**

Sobre as organizadoras..... 190

Sobre os autores e as autoras..... 191

Índice remissivo..... 196



AGRADECIMENTOS

Às/aos queridas/os companheiras/os de pesquisa, pela excelente parceria e dedicação, mesmo em momentos muito complexos, como a pandemia de Covid-19: Ana Silvia da Costa Rabelo, Andressa Santos Rebelo, Alessandra Rodrigues de Freitas, Aurilucia Araújo Galeno, Carlos Eduardo de Souza, Carlos Monge López, Celi Denise Correa, Damiana Costa Sanchez Oliveira, Daniel Mendes da Silva Filho, Denise Soares da Mota, Eliana Vilhena Celino, Flávia Faissal de Souza, Gilda Maria Maia Martins, Emília Pires da Silva, Giselle Sandin Carvalho de Fátima, Eunice Maria Figueira Cajango, Francisca Duarte Sabljak, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Ilzani Valeria dos Santos, Izabel Cristina do Nascimento e Silva, Izadora da Silva de Souza, Izanil Marques Alves, Karinny Aparecida Braga Costa, Lidiane Françoza Teixeira, Lílian de Souza Cavalcante, Lindalva Pereira da Costa, Lucélia Barbosa da Silva, Lucélia Perrut da Silva, Mariana Pitanga de Oliveira, Márcia Pletsch, Marco Antônio Viegas, Mariza Benta Vieira Antunes, Patrícia Gomez, Priscilla da Silva Machado, Regina Cestari, Rita de Cássia Reis, Rosa Figueiredo, Rosemary Botelho, Simone Evangelista, Tania Regina Lobato dos Santos, Wany Góes Dias.

À Kelly Maia Cordeiro, que assumiu, de forma competente e diligente, a vice-coordenação do projeto, coordenou os trabalhos de organização e de publicação deste livro.

A Felipe Barquete e Ana Bárbara Ramos da Silva, da Semente Escola de Educação Audiovisual, pela parceria formativa na criação do Guia Pedagógico de audiovisual em processos de alfabetização.

Ao CNPq, pelo financiamento concedido ao projeto através de Edital Universal de Apoio à Pesquisa e da Bolsa Produtividade

em Pesquisa (Processo 311987/2021-4), sem o qual este projeto não teria existido.

À Capes, através do Capes Proex – Programa de Apoio à Excelência, concedido ao PPGE PUC-Rio.

Aos/às reitores/as e coordenadores/as de programas de pós-graduação das universidades participantes do projeto: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Pará, Universidade Católica Dom Bosco/MS, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidad de Alcalá.

À Cristina Carvalho, diretora do Departamento de Educação da PUC-Rio, pelo apoio e incentivo na implementação do curso de extensão associado ao projeto interinstitucional.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de uma parceria profícua e imensamente prazerosa entre pesquisadoras de seis instituições de ensino superior – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – e 30 professoras/es da Educação Básica vinculadas a escolas localizadas nos três estados onde estão as universidades. A base dessa parceria é a “aprendizagem colaborativa”, uma forma de gestão, organização e produção de conhecimentos e de práticas que foi sendo progressivamente construída ao longo do tempo, de forma coletiva e horizontal, com princípios, estrutura e normas pactuados entre as/os participantes.

Embora houvesse uma parceria iniciada em Corumbá, entre pesquisadoras, estudantes da UFMS e professoras de uma escola pública municipal, a equipe toda passou a trabalhar junta em 2020, no início da pandemia de Covid-19, quando normas sanitárias foram adotadas no país, impedindo contatos presenciais.

Em um belo texto intitulado *Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos*, que integra o livro *Pensar la educación en tiempos de pandemia II Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (organizado por Inés Dussel, Patricia Ferrante e Darío Pulfer), o filósofo argentino, Carlos Skliar, argumenta que, apesar da tragédia e da desigualdade que marcaram a mais grave crise sanitária vivida pela humanidade no último século, aprendemos algo juntos no meio dela, porque sempre é possível extrair de momentos de crise novas formas de ver e de fazer o mundo. Entre esses aprendizados, Skliar destaca:

SUMÁRIO



A potência dos gestos educativos voltou-se, portanto, para o cuidado, a companhia, a hospitalidade, a conversa sobre o mundo e a vida, a proteção, a dor, o risco, a incerteza. Já não se tratava de uma questão de formato mas sim de uma procura urgente de presença e de existência, não se tratava simplesmente de fazer tarefas e, sim, de estar junto. (Skliar, 2020, p. 35, tradução nossa do texto em espanhol¹).

Isso foi também o que nós aprendemos: em meio ao isolamento social, à dor das inúmeras perdas e a constatação diária do impacto da desigualdade social na educação escolar, investimos em existências e em estar juntas e decidimos aprender colaborando e colaborar aprendendo. Desse modo, a aprendizagem colaborativa se impôs como estratégia mais adequada ao alcance dos objetivos e ao contexto. Cabia definir o significado que atribuiríamos ao termo, pois, ainda que pareça haver certo consenso do que seja *aprendizagem colaborativa*, seus significados estão articulados a distintas formas de conduzi-la e, como afirma Paul Brna (1998, p. 2), aos objetivos educacionais que a norteia. Brna sintetiza esses objetivos em quatro perspectivas:

1. Se a tarefa é dividida em partes controladas por diferentes colaboradores ou se a colaboração requer um esforço sincrônico sem nenhuma divisão de tarefa.
2. Se a colaboração é vista como um estado ou como um processo.
3. Se a colaboração é um meio para o fim de aprender alguma esfera de domínio ou se a colaboração é, em algum sentido, o fim em si.
4. Se os participantes em uma colaboração estão cientes da existência de uma relação contratual formal ou não.

1 *La potencia de los gestos educativos se volcó, pues, hacia el cuidado, la compañía, la hospitalidad, la conversación a propósito del mundo y de la vida, la protección, el dolor, el riesgo, la incertidumbre. Ya no se trataba de una cuestión de formato sino de una urgente búsqueda de presencias y de existencias, no era un problema de estar ocupados sino de estar juntos (Skliar, 2020, p. 35)*

Para nós, não se tratava de dividir tarefas entre participantes e menos ainda de atribuir à colaboração um fim em si mesma, já que o foco era a *aprendizagem coletiva*. Nosso objetivo era, e segue sendo, construir subsídios teóricos e práticos para uma inovação pedagógica em leitura e escrita, uma área de ensino complexa e, por isso mesmo, com indicadores bastante preocupantes em nível nacional. No entanto, este objetivo ampliou-se quando optamos por tomar os/as professores/as como protagonistas de uma formação contínua, de modo que hoje também é objetivo deste trabalho a formação continuada construída coletivamente, daí o foco na *aprendizagem coletiva*.

Para o cumprimento desses objetivos, a colaboração se configura como um estado permanente que subsidia o aprendizado sobre a inovação pedagógica no ensino da leitura e da escrita. Não se trata, pois, de aprender a colaborar, mas de aprender, colaborando, para criar formas inovadoras de ensinar.

Entendemos que colaborar e cooperar são formas distintas de aprendizado. Cooperar é, para nós, “operar” em conjunto, ou seja, realizar um esforço conjunto para atingir um determinado fim². Entendemos a colaboração como uma ação conjunta na “labuta”, definida como trabalho permanente e prolongado, cujo fim não está previamente definido.

Esse é, então, o sentido atribuído neste projeto à aprendizagem colaborativa: processo e estado de colaboração, cujo movimento inicial se dá a partir de um conjunto de “combinados”, estabelecidos voluntariamente, com foco no que se deseja/precisa aprender, de forma permanente. Têm-se: um ponto de partida; regras compartilhadas; conhecimentos a serem adquiridos; e um tempo definido para cada etapa; mas não se define *a priori* o ponto de chegada. Há vantagens e desvantagens nessa abordagem. Por um lado, o respeito ao tempo e ao processo de aprendizagem de cada um

SUMÁRIO



2

Sobre Trabalho Docente Cooperativo, ver verbete do Gestrado (Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente/FAE/UFMG), disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente-cooperativo>

e o aprender-fazendo permitem que sejam criados, por diferentes atores do projeto, *scaffolding*³ para o aprimoramento dos/as outros/as em suas diferentes áreas de atuação (ensino, pesquisa, gestão de projetos, gestão educacional, atendimento especializado a alunos com deficiência, entre outras). Por outro lado, esse processo dificulta a mensuração dos resultados e a produção de evidências em relação ao cumprimento dos objetivos.

Como diz Ted Panitz (1996), a aprendizagem colaborativa é uma filosofia, não um método. Para nós, essa filosofia envolve: tomar a diversidade como valor; reconhecer saberes prévios; promover partilha de conhecimentos; estimular o desenvolvimento de habilidades individuais, colocando-as a serviço do coletivo; e valorizar diferentes olhares na compreensão e na solução de problemas. Vimos conduzindo nossa parceria com base nessa definição.

Do ponto de vista operacional, nossas ações de aprendizagem colaborativa se desenvolvem em torno de cinco pilares constitutivos: (1) decisões coletivas; (2) grupos de trabalho; (3) atividades (lições de aula); (4) encontros; (5) estudos teóricos. As decisões coletivas são tomadas em encontros de toda a equipe e/ou por meio de mensagens trocadas em grupos de aplicativos de comunicação. Há três grupos de trabalho: coordenação geral; coordenações de subgrupos (três subgrupos: Dialética Afetiva, Entre águas e Ipê, integrados por 27 professoras da Educação Básica); minigrupos (nove minigrupos, sendo três em cada subgrupo). As atividades são todas as ações a serem executadas, dentro de um determinado período de tempo, com foco na inovação pedagógica em leitura e escrita. Há encontros coletivos remotos mensais e encontros presenciais

S U M Á R I O



3 *Scaffold* é uma forma de andaime utilizado na construção civil para apoiar, temporariamente, as novas estruturas a serem construídas. Vygotsky utiliza o termo *scaffolding instruction* como exemplificação de forma de ensino, na qual um par mais capaz ou alguém com mais conhecimento ou habilidade oferece andaimes (*scaffolds*) para que aquele que ainda não adquiriu aquele conhecimento ou habilidade possa adquiri-lo/desenvolvê-lo (Fani; Ghaemi, 2011).

anuais; os encontros de grupos de trabalho ocorrem em diferentes tempos e espaços, conforme interesse e necessidade dos mesmos.

Baseadas no modelo japonês de formação de professores em serviço, *Lesson Study*⁴, os estudos de aula ou lições de aula são roteiros pactuados coletivamente para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas nos diferentes contextos escolares nos quais atuam as professoras da Educação Básica participantes do projeto (há somente três homens na equipe, por isso nos referimos ao coletivo no feminino).

As imagens a seguir apresentam exemplos de estudos de aula:

Figura 1 - Roteiro do estudo de aula VIII



S
U
M
Á
R
I
O

Roteiro Estudo de aula VIII

Março - fotografia
Fotografar objetos da escola que comecem com as letras dos nomes dos estudantes.
Escrever os nomes dos objetos.
Construir frases com os nomes dos objetos.
Planejar um filme-carta contando para outras crianças como é a sua escola.

Orientações quanto ao registro
É muito importante que se garanta o registro e a discussão do desenvolvimento da atividade.
O registro com o máximo de detalhes do desenvolvimento, e a realização da avaliação e autoavaliação dos participantes sobre a atividade realizada.

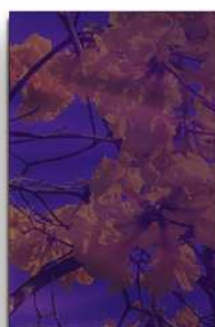
Encontro online
Dia : 04 de abril.
Horário: 19h (Brasília)
Apresentar o processo do estudo de aula.
Registro - planejamento e vídeo postar no Padlet.

PROJETO INTERINSTITUCIONAL
APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE PROFESSORES/AS NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
DA LEITURA E DA ESCRITA COM O USO DE TIC

Fonte: arquivo de pesquisa dos projetos (2024).

Abaixo, constam alguns exemplos de planejamentos colaborativos e de registros de execução dos estudos de aula que são postados em um mural digital de acesso aberto a toda a equipe. A seguir, uma captura de tela do mural virtual, com registros postados entre março e abril de 2024. Por razões éticas, omitimos nomes das escolas e imagens que permitam identificar os alunos com os quais as práticas pedagógicas foram realizadas (os pais e os alunos deram seu consentimento livre e esclarecido para a realização das tarefas propostas).

Figura 2 – Captura de tela de mural virtual com planejamentos colaborativos



SUMÁRIO



Fonte: arquivo de pesquisa dos projetos (2024).

Os encontros presenciais incluem: aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos acerca das temáticas trabalhadas no projeto – alfabetização, leitura e escrita; linguagens; tecnologias; formação do leitor; aprendizagem; deficiência; inclusão e também a avaliação do percurso realizado e plano anual de continuidade.

Ao longo deste livro, são apresentados relatos de experiência de participantes do projeto, acompanhados de reflexões pessoais e teóricas acerca dos aprendizados construídos e das dificuldades enfrentadas. Talvez o/a leitor/a tenha dificuldades de identificar resultados “objetivos” do processo de aprendizagem colaborativa que viemos construindo, pois, como dissemos, esta é a desvantagem

que hoje identificamos no modelo que adotamos. Ainda que tenhamos um grande volume de registros escritos, fotográficos e audiovisuais das atividades realizadas durante esses quase cinco anos de intensa e permanente parceria, precisamos ainda amadurecer a melhor forma de mensurar nossos aprendizados.

Esperamos que o leitor saboreie os relatos contidos neste livro com a mesma satisfação que vimos tendo em construir juntas/os este projeto!

Rosália Duarte e Mônica Kassar

Rio de Janeiro/Corumbá, abril de 2024.



S
U
M
Á
R
I
O

REFERÊNCIAS

BRNA, P. Modelos de Colaboração. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, 1998, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/rbie.1998.3.1.9-16>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FANI, T.; GHAEMI, F. Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 29, 2011, p. 1549-1554. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028631>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PANITZ, T. A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. **Deliberations**, London Metropolitan University, UK, 1996. Recuperado em 5 nov. 2011.

QUARTIERO, E. M. **Trabalho docente cooperativo**. Gestrado UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente-cooperativo/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SKLIAR, C. Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia II**. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Buenos Aires: UNIPE, 2020. Disponível em: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problem%C3%A1ticas-en-iberoam%C3%A9rica-detail>. Acesso em: 20 abr. 2024.



1

Rosália Duarte
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Kelly Maia Cordeiro

APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIFERENTES REGIÕES DO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-0.1

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras nos últimos anos direcionaram suas ações guiando-se pelos princípios da “Educação Inclusiva”, procurando adequar-se para que a escolarização atinja a todos, independente das condições específicas dos alunos (Brasil, 2008). Registra-se que a escola se caracteriza como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais. No processo de escolarização, o domínio do uso da língua materna, em suas diferentes formas, tem papel estruturante na organização do pensamento e na aquisição dos demais conhecimentos escolares, o que o torna imprescindível. Um dos problemas da educação brasileira hoje consiste, justamente, no insucesso do cumprimento da meta de alfabetizar todos os alunos nos três primeiros anos da Educação Básica, especialmente em contextos de diversidade.

Dificuldades educacionais não são específicas do Brasil (Aisncow, 2009). Países europeus vivem, de diferentes formas, os desafios na construção de uma Educação Inclusiva. Nesses países, questões relacionadas à diversidade cultural e linguística estão presentes cotidianamente, especialmente após a década de 1990 (Llamas *et al.*, 2003), de modo que essa é uma preocupação que marca também o contexto europeu a partir do final do século XX, com o aumento de estrangeiros principalmente de origem mais pobre (Bourdieu, 2001). Claramente, a diversidade se reflete também nas escolas, o que obriga à adaptação de medidas organizativas, curriculares e metodológicas para ensinar considerando a diversidade, em que todas as pessoas têm o direito a uma educação integral, independentemente das características e peculiaridades de cada indivíduo.

Com atenção a essa demanda, vimos desenvolvendo, desde 2019, uma pesquisa colaborativa cujo objetivo é desenvolver e analisar práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem em

leitura e escrita, com uso de tecnologias de comunicação e informação (TICs), em diferentes espaços de escolarização. Direciona seu foco para as relações estabelecidas no grupo de pesquisa, que se constitui como uma “comunidade de práticas” na construção de aprendizagens colaborativas, ressaltando ganhos obtidos com o uso das abordagens teórico-metodológicas escolhidas, na articulação entre teoria e prática para a inovação pedagógica.

Definimos inovação pedagógica como atribuição de novos sentidos a práticas convencionais, com vistas à implementação intencional e planejada de estratégias de ensino que assegurem oportunidades iguais de aprendizagem, valorizando a diferença e promovendo inclusão (Messina, 2001; Monge López; Torrego Seijo, 2018). Trata-se, neste caso, de mudanças implementadas pelo professor em suas práticas de sala de aula que, rompendo com modelos de ensino hierárquicos e centrados no professor, criam espaços de escuta e estimulam o protagonismo dos alunos na condução de sua própria aprendizagem. Na pesquisa relatada, a abordagem da inovação tem como base a pedagogia da autonomia, formulada originalmente por Paulo Freire (2007).

Já a aprendizagem colaborativa possui diferentes conceitos a depender da abordagem adotada (Correia, 2010). Neste trabalho, tomamos por base a concepção sociocultural que entende que o desenvolvimento das pessoas ocorre em dois planos. Didaticamente, pode-se dizer que inicialmente o desenvolvimento surge no plano interpsicológico e, posteriormente, no plano intrapsicológico (Vigotski, 2010). Dessa forma, a aprendizagem é, sempre, um processo dialético de apropriação-reconstrução-criação de práticas socialmente construídas e que, nesta pesquisa, ocorre de forma orientada pelas pesquisadoras. Sob esta abordagem, a aprendizagem colaborativa ocorre de forma orientada, em que as pesquisadoras têm um papel no grupo de direcionamento das discussões, apresentação de material teórico-metodológico, com a intenção de levar o grupo a formas mais elaboradas de análise das próprias práticas e aprimoramento da práxis.

SUMÁRIO



Partimos do princípio de que a prática colaborativa em comunidades de aprendizagem é a estratégia mais adequada para promoção de inovação pedagógica (Torrego *et al.*, 2016; Torres; Alcântara; Irala, 2004; Monge López; Domingo Sevilla; Torrego Seijo, 2018; Carvalhêdo; Portela, 2020), sobretudo quando se intenciona a incorporação de TICs em contextos educativos (Monge López; Domingo Sevilla; Torrego Seijo, 2018; Brasilino; Pischetola; Coimbra, 2018; Wong; Laidlaw; Liu, 2021). Como argumentam Aguilera, Ayllon e Valente (2023, p. 161):

La aproximación a las comunidades de aprendizaje como enclave pedagógico, social e inclusivo se puede llegar a perfilar como estrategia educativa fundamental que se enfoca en la creación de las mismas para fomentar la inclusión social y educativa de todas las personas creando diversos y diferentes ambientes y contextos de aprendizaje colaborativo en los que se valore la diversidad y se promueva la equidad de sus participantes. Las comunidades de aprendizaje dan importancia a aquellas experiencias educativas que deben y ayudan a brindar una educación enfocada en descubrir, explorar, indagar, acercar alternativas y opciones educativas, sociales y culturales, destinada a enriquecer los procesos inclusivos pedagógicos.

SUMÁRIO

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida por um grupo composto por 39 professoras, sendo dez professoras-pesquisadoras do Ensino Superior (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade do Pará, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Católica Dom Bosco e Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e 29 professoras de instituições públicas de Educação Básica, de quatro

idades, Corumbá (Mato Grosso do Sul), Belém (Pará), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e Mesquita (Rio de Janeiro), localizadas em três diferentes regiões do Brasil: Norte, Centro-Oeste e Sudeste. Algumas delas cursam mestrado ou doutorado em uma das universidades a que se vinculam as coordenadoras da pesquisa. A relação entre as pesquisadoras e participantes aproxima-se do que vem sendo denominado de comunidade de aprendizagem.

O projeto teve início em 2019, com atividades desenvolvidas por pesquisadoras junto a crianças de uma escola da cidade de Corumbá, localizada no Centro-Oeste do Brasil. Com o isolamento social imposto pelas medidas sanitárias de contenção da pandemia de Covid-19, as atividades passaram a ser realizadas on-line, através de plataformas de videoconferência e aplicativos de mensagens em texto, voz e imagem e incorporou pesquisadoras e professoras de Belém (cidade localizada na região amazônica), do Rio de Janeiro e de Mesquita (cidade localizada na zona metropolitana da cidade do Rio de Janeiro).

Figura 1 – Localização das escolas participantes do Projeto TIC Inclusão



Fonte: arquivo de pesquisa dos projetos (2024).

Após o término do período de isolamento social, a distância geográfica das participantes levou à manutenção do formato on-line, uma vez que seria impossível reunir a equipe com frequência. Em março de 2022 e abril de 2023 foram realizados encontros presenciais de toda a equipe. No primeiro, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Corumbá, a maioria das participantes se encontrou pessoalmente pela primeira vez. Nesse evento, foi realizada uma avaliação do que vinha sendo realizado e traçados planos para continuidade do trabalho. Foi também decidido que as atividades pedagógicas realizadas nas escolas teriam como premissa a articulação teoria-prática no ensino-aprendizagem de leitura e escrita com uso de tecnologias digitais.

As professoras da Educação Básica argumentaram que era necessário ampliar o letramento para adoção de tecnologias digitais. Para isso, foi convidada a equipe da Semente – Escola de Educação Audiovisual⁵, organização não-governamental que apoia a formação de professores e de alunos de escolas públicas brasileiras no uso do audiovisual em aprendizagem escolar. Os coordenadores da Semente ministraram seminários e oficinas operativas on-line e sistematizaram diretrizes gerais para execução das atividades pedagógicas.

O segundo encontro presencial ocorreu em abril de 2023, em Vassouras, cidade do estado do Rio de Janeiro. Neste, foram desenvolvidas atividades de avaliação e de compartilhamento de estratégias de abordagens da leitura em sala de aula com o uso de audiovisual, com a participação da equipe da Semente. A participação dessa equipe foi uma estratégia elaborada pela coordenação do projeto para promover mudanças na relação das professoras com o audiovisual e apoiar o uso de TICs na leitura e escrita.

Nesse encontro, foi apresentado o documento *Entre palavras, imagens e sons – educação audiovisual, alfabetização e letramento*,

5

Ver detalhes em: <https://educacaoaudiovisual.com.br/quem-somos/>



elaborado especialmente para o projeto, cujo eixo principal é o uso do audiovisual para assegurar protagonismo e autonomia do aluno na condução de sua própria aprendizagem.

Nesses quatro anos de atividade conjunta, busca-se promover, registrar, descrever e analisar processos e produtos de aprendizagem colaborativa dessa comunidade de aprendizagem, referentes à produção de conhecimentos acerca desse formato de pesquisa, da gestão de projetos e equipes e, principalmente, da mobilização de conhecimentos (Fischman *et al.*, 2018) envolvendo todas as participantes. Entendemos a mobilização de conhecimentos, neste contexto, como ações planejadas de compartilhamento e apropriação mútua de conhecimentos e saberes, no diálogo universidade-escola.

A organização da aprendizagem colaborativa corresponde à adaptação do modelo *Lesson Study*⁶ (Fernandez, 2002; Chokshi; Fernandez, 2002; Cerbin; Kopp, 2006; Dudley, 2013; Cheung; Wong, 2014) ao contexto das professoras participantes (localidades distantes geograficamente). O modelo, adaptado para atender às especificidades do contexto de pesquisa, prevê: (a) encontros on-line síncronos mensais (por plataforma de videoconferência) de toda a equipe, para discussão teórica e definição de temas a serem trabalhados nas aulas; (b) planejamento colaborativo de atividades pedagógicas em mini grupos (três ou quatro professoras); (c) execução individual ou com colaboração, em salas de aula da Educação Básica, das atividades planejadas; (d) registro curto da execução das atividades com os alunos nas escolas em vídeo ou texto; (e) postagem do registro em mural virtual; (f) discussão e avaliação das atividades desenvolvidas nas salas de aulas das escolas de Educação Básica nos mini grupos; (g) discussão e avaliação no encontro mensal on-line; (h) definição de estratégia de continuidade da prática ou de vetores de mudança. A execução de atividades pedagógicas planejadas e avaliadas colaborativamente, os encontros de discussão coletiva e as interações

SUMÁRIO



regulares via dispositivos móveis vêm ocorrendo continuamente há três anos, no seguinte formato:

- a. Coordenação Geral: composta pelas pesquisadoras ligadas às universidades.
- b. Coordenação Executiva: composta por vice-coordenadoras, ligadas às universidades, e por uma representante de cada subgrupo vinculado às instituições de Educação Básica participantes do projeto.
- c. Subgrupos de execução de atividades pedagógicas em modelo *Lesson Study* adaptado: compostos por professoras que atuam em: (i) classe hospitalar na região amazônica; (ii) classes regulares e classes de atendimento especializado em escolas de região de pesca e de pecuária, localizadas na fronteira Brasil/Bolívia; (iii) escola especializada em educação de adolescentes e adultos com deficiência, que atende alunos de classes populares de região com baixo IDH localizada na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro; (iv) classes regulares de escolas públicas, que atendem alunos de camadas populares, em bairro com alto IDH da cidade do Rio de Janeiro. Há, no momento, três subgrupos em funcionamento no projeto, compostos, cada um, em média, por nove professoras de Educação Básica (algumas cursando mestrado ou doutorado). Em cada subgrupo, há, ao menos, uma integrante de instituição de Educação Básica de cada localidade da pesquisa (Regiões Amazônica, Centro-Oeste e Rio de Janeiro).
- d. Minigrupos: a formação de mini grupos, com três ou quatro professoras da Educação Básica, foi configurada a partir das próprias participantes, de modo a tornar mais ágil o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas em sala de aula; há, neste momento, oito mini grupos



em funcionamento permanente. Cada minigrupo tem, pelo menos, uma professora regente de turma (algumas professoras atuam somente em salas de atendimento especializado a crianças com deficiência⁷).

- e. *Lesson Study* adaptado aos contextos locais dos integrantes dos mini grupos: planejamento de atividade de ensino, execução, registro, postagem do registro e avaliação.

Em relação à *Lesson Study*, após um conjunto de reuniões on-line, em que foram avaliados diferentes modelos de aprendizagem colaborativa, a equipe realizou uma revisão de estudos que indicavam resultados positivos obtidos com a adoção desse modelo em contextos escolares presenciais. Como este, originalmente, prevê a realização de atividades por um time composto por professores de uma mesma escola, com observação direta das aulas realizadas presencialmente por cada professor, foram discutidas diversas possibilidades de adaptação, até se chegar ao modelo adotado neste projeto. Este foi apresentado em encontro on-line, acompanhado de materiais explicativos em texto, slides e vídeos⁸.

Em seus aspectos éticos, a pesquisa atende às Resoluções 466/2012 e 510/2016⁹, que estabelecem normas éticas para a pesquisa com seres humanos no Brasil. Os procedimentos de pesquisa foram aprovados pelas Câmaras de Ética em Pesquisa das duas instituições universitárias responsáveis pela condução do projeto (PUC-Rio e UFMS). Todos os participantes do projeto, os gestores das secretarias

S U M Á R I O



- 7 A legislação brasileira (Decreto nº 6.949/2009, Lei nº 13.146/2015) e documentos orientadores (Brasil, 2008) preveem a inclusão de crianças com deficiência em salas de aula comuns das escolas regulares. Para apoio a essas crianças, algumas escolas possuem salas de atendimento especializado, com recursos físicos e tecnológicos que favorecem a adequação de materiais didáticos e acessibilidade.
- 8 Os materiais podem ser vistos em Literacia [...] (2022): https://www.youtube.com/watch?v=ekcsavvnP2Y&list=PLlpoLw9GNbZFvEbFQV62nYq8t__S600Hn
- 9 Sobre normas de ética em pesquisa no Brasil, consultar <https://www.gov.br/iec/pt-br/assuntos/pesquisa/comite-de-etica-de-pesquisa-em-humanos-1/resolucoes>

de educação das cidades onde se localizam as escolas, os gestores das escolas às quais se vinculam os participantes e os pais dos alunos das classes em que são executadas as atividades pedagógicas foram devidamente informados dos objetivos e procedimentos do projeto, tendo dado seu consentimento esclarecido. As crianças participantes são informadas e consultadas de seu interesse em participar das atividades, sendo-lhes assegurado acesso ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o direito de recusa a qualquer tempo.

CONFIGURAÇÃO DA EQUIPE COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Como argumentam Aguilera, Ayllón e Valente (2023, p. 163), para que um grupo se configure como comunidade de aprendizagem, é necessário que ele seja capaz “de gerar ambientes pedagógicos onde ideias dialógicas possam ser compartilhadas e oferecer melhores possibilidades de aprendizagem desenvolvidas em parceria” (Tradução nossa¹⁰) o que exige tempo e investimento pessoal. Neste caso, foram necessários 2 anos de convivência em ambientes digitais, com tarefas a serem empreendidas colaborativamente, encontros constantes dos pequenos grupos, encontros gerais mensais de orientação, avaliação e estudos com as pesquisadoras e encontros presenciais de conhecimento mútuo e aprofundamento de vínculos, para que cada subgrupo passasse a se configurar como uma comunidade de aprendizagem.

A constituição dos grupos como uma comunidade de aprendizagem nesses termos passa a emergir lentamente no desenvolvimento da pesquisa: uma análise inicial dos dados produzidos nos

10

Do original: “de generar ambientes pedagógicos donde se puedan compartir ideas dialogantes y ofrecer mejores posibilidades de aprendizaje orientadas en lo común” (Aguilera; Ayllón; Valente, 2023, p. 163).

anos de 2020 e 2021 mostrou que, até aquele momento, a aprendizagem colaborativa entre pares promovida na pesquisa, vinha possibilitando o diálogo entre professoras de diferentes regiões do país (e das próprias crianças), adensando e diversificando suas práticas em sala. No entanto, por outro lado, identificou-se uma apropriação pouco autônoma, por parte das participantes, de pressupostos teóricos e conceitos discutidos e pactuados coletivamente como diretrizes para a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma, o grupo apresentava-se às professoras como um ponto de apoio e de diálogo (o que era relevante), mas ainda não estava gerando os ambientes pedagógicos inovadores, como se intencionava. Assumindo o pressuposto da pedagogia da autonomia (Freire, 2007), previa-se que as professoras participantes propusessem os temas e objetivos das atividades a serem executadas com as crianças, o que não ocorreu. O formato da pesquisa era novo para elas e a diversidade social e cultural das escolas e dos alunos dificultava a definição de temáticas e de procedimentos que fossem aplicáveis em todos os contextos.

Frente aos resultados encontrados referentes aos anos de 2020 e 2021, a coordenação avaliou os registros efetuados até aquele momento e identificou: (1) que estava havendo pouca escuta dos alunos nas atividades (as atividades eram diretivas, conduzidas prioritariamente pelas professoras, com pouco incentivo à autonomia dos alunos); (2) necessidade de uma melhor compreensão de toda a equipe dos diferentes contextos escolares; (3) existência de uma visão capacitista em relação aos alunos, especialmente àqueles que possuíam alguma deficiência; (4) práticas pedagógicas calcadas em uma visão tradicional de educação. A partir daí, foram propostos pela coordenação dois eixos temáticos norteadores das práticas pedagógicas em leitura e escrita a serem implementadas com os alunos nas diferentes localidades: eixo 1, "Quem eu sou"; eixo 2, "Onde eu vivo", com a expectativa de favorecer o protagonismo dos alunos e das próprias professoras. A partir de então, essas temáticas foram adotadas

S U M Á R I O



como linhas mestras para a criação das atividades em leitura e escrita, que seriam executadas, de modos diferentes, pelos minigrupos, considerando os diferentes contextos sociais e culturais. A autonomia das professoras foi assegurada na definição das atividades e nos modos de condução das mesmas, em cada contexto específico.

Os processos de criação, execução, registro, análise e discussão das atividades estão contribuindo para a consolidação progressiva de formas distintas (mais e menos afetivas, mais e menos pessoais, acadêmicas e dialógicas) de parceria entre as professoras da Educação Básica, nos minigrupos, evidenciando benefícios da formação docente em trabalho coletivo (Freire; Cunha; Pucci, 2022). Especialmente a escolha do tema “onde vivo” possibilitou que a diversidade dos contextos sociais e culturais adquirisse maior visibilidade.

A constituição de comunidades de aprendizagem evidenciou-se quando se percebeu, coletivamente, que as atividades pedagógicas deveriam, prioritariamente, assegurar a fala, a autonomia e o protagonismo dos alunos, já que as temáticas centrais pressupunham a expressão de suas identidades pessoais (quem eu sou) e de como percebem seu local de moradia (onde eu vivo). Os encontros coletivos on-line de autoavaliação das atividades realizadas nas aulas possibilitaram um “afastamento” e um “reconhecimento” crítico das próprias professoras, que se deram conta de que estavam exercendo muito controle sobre os alunos, impedindo-os de assumir o protagonismo das atividades e de suas próprias aprendizagens. Na situação analisada e identificada pelas professoras, notou-se que, mesmo a utilização de audiovisual, proposto como elemento norteador da atividade, apareceu somente no uso complementar pelo professor para apresentação do conteúdo ou para registro do momento (por exemplo, em um dos vídeos, a câmera parada registra um estudante lendo uma poesia). A experiência da aprendizagem colaborativa nessa comunidade de prática possibilitou que, no processo de análise e avaliação conjunta, uma das professoras afirmasse: “Estamos

SUMÁRIO



arraiçadas na pedagogia tradicional, vai e vem”, indicando a emergência de um olhar crítico sobre a prática.

Essa percepção exigiu que as professoras desafiassem, em si mesmas, concepções de aluno, ensino, aprendizagem, normalidade e deficiência que atravessam o “imaginário pedagógico” (Hugo; Wedekind, 2013; Tyson, 2016) e transformassem diversidade em valor pedagógico. Percebeu-se, aqui, um salto em direção à consolidação de uma comunidade de aprendizagem. Estes são gestos complexos, que demandam tempo, amadurecimento, apropriação de conhecimentos novos e acesso a oportunidades de educação intercultural, como argumenta Oliveira (2015), principais ativos da aprendizagem colaborativa.

Identificou-se, também, mudanças na “intencionalidade pedagógica” das professoras (Pastoriza, 2022), com os grupos buscando incluir mais criatividade e ludicidade nas práticas de ensino em leitura e escrita, como: a criação de glossários regionais (alimentos, costumes, lugares, profissões, manifestações culturais etc.), cartografia dos percursos casa-escola (inclusive o das crianças camponesas), uso de plataformas de georreferenciamento (como *Google Earth*) para identificar ruas, trajetos e equipamentos culturais do entorno da casa e da escola e a troca de mensagens (bilhetes, cartas, textos curtos) por e-mail ou aplicativo de comunicação interpessoal ou mesmo vídeo (filme-carta) entre alunos das diferentes regiões, compartilhando contextos, saberes e experiências.

Ressalta-se que as mudanças também têm ocorrido com a equipe das pesquisadoras, que se percebeu impactada pelo amadurecimento do grupo e pela necessidade de promover mudanças na forma de fazer pesquisa: de um modelo em que se possui maior controle do set de pesquisa para outro em que o protagonismo das pesquisadoras é compartilhado com os participantes. Esse processo foi evidenciado em análise descritivo-interpretativa das gravações dos

SUMÁRIO



encontros síncronos de toda a equipe, nos quais as pesquisadoras relataram a aquisição de novos conhecimentos, teóricos e práticos, relacionados à gestão da equipe e, principalmente, à implementação da pesquisa colaborativa. Desde a migração para o formato on-line, que exigiu a definição de uma nova metodologia de trabalho colaborativo, a equipe tem promovido, frequentemente, alterações na forma de organização do trabalho de investigação.

A partir do que foi percebido, o principal investimento do projeto envolve formação teórica, articulação teoria-prática e tempo destinado ao planejamento e à execução das atividades de *Lesson Study* em leitura e escrita pelos minigrupos. A base teórica adotada permanece ancorada em dois pilares: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2007) e a psicologia histórico-cultural da aprendizagem, formulada originalmente por Lev Vigotsky, Alexander Luria e Alexei Leont'év. As obras desses autores têm sido estudadas, coletivamente, em debates nos subgrupos e nos seminários síncronos em que são discutidos conceitos e aportes norteadores acerca do desenvolvimento cognitivo, da didática desenvolvimental dos processos pedagógicos que favorecem a construção da autonomia. Espera-se que esse processo de estudo contribua para consolidar as bases epistemológicas sobre as quais se assentam as atividades colaborativas.

Cabe ressaltar uma evidência da consolidação dos grupos de aprendizagem: a iniciativa, por parte das professoras, de integrar os eixos temáticos do projeto e produzir reflexões e artigos sobre seus processos de interação e de aprendizagem e de criar novas práticas pedagógicas nas suas aulas, articulando saberes prévios a conhecimentos adquiridos (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022). Isso faz com que as atividades relativas à pesquisa deixem de ser um "apêndice" da escola (como parecia ser no início), para irem sendo incorporadas ao cotidiano escolar, envolvendo outros docentes das escolas.

SUMÁRIO



ALGUNS DESAFIOS

Neste momento, os estudos de aula buscam avançar na criação de práticas pedagógicas que privilegiem a ampliação da participação dos estudantes. O aprendizado destes precisa, também, ocorrer de forma colaborativa, com significado para o estudante, em interação com os colegas. A forma de fazer essa filosofia funcionar é manter o investimento na reflexão crítica da própria prática e das práticas compartilhadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Frente a situações e localidades bastante diversas, em que os alunos das escolas participantes correm um risco muito elevado de abandono da escola devido a dificuldades econômicas, dificuldades no processo de alfabetização, os educadores e pesquisadores das diferentes regiões envolvidas neste projeto criaram uma forma de “comunidade de aprendizagem”, com foco no fortalecimento da formação e da valorização docente e na apropriação da leitura e da escrita dos alunos, com o uso de recursos audiovisuais.

Vem se mostrando adequada a opção pela adaptação do modelo do *Lesson Study*, como ponto de partida para a formação continuada de professores, com o olhar voltado à autoavaliação reflexiva. Nesse processo, as professoras vêm se autorreconhecendo como protagonistas de práxis¹¹ (Freire, 1992; Carvalho; Pio, 2017), percebendo seus avanços e suas dificuldades frente ao

11 Conceito adotado por Paulo Freire, a partir da perspectiva marxista, para definir a prática pensada, a reflexão crítica sobre a própria prática, especialmente no que diz respeito à docência (Freire, 2005).

ensino-aprendizagem em suas salas de aulas. Para que isso seja possível, as professoras, sob orientação das pesquisadoras, criam, testam, avaliam e compartilham estratégias de valorização da identidade, da cultura e dos conhecimentos de base das crianças, com o objetivo de reduzir os impactos das adversidades contextuais e das dificuldades individuais de aprendizagem. Nesse processo, tem havido o fortalecimento dos vínculos entre o grupo, em um sistema de apoio mútuo, mesmo com a distância geográfica.

As implicações pedagógicas deste projeto, segundo as participantes, têm sido o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre suas próprias práticas, e uma formação mais sólida, que reduz os temores frente à inovação pedagógica, sobretudo com uso das TICs. Inicialmente, o uso de recursos digitais foi reivindicado pelas professoras como requisito para a execução de práticas pedagógicas e, progressivamente, esses recursos foram sendo percebidos como acessórios aos objetivos pedagógicos, que passaram a orientar as escolhas, os modos de uso e a aprendizagem do uso, tendo como principal critério atender às necessidades de aprendizagem das crianças, em cada contexto específico de ensino.

O diálogo entre pesquisadoras e professoras tem levado à reflexão das atividades em sala de aula, enfatizando um aspecto importante da pedagogia de Paulo Freire que é assegurar o vínculo das palavras e dos modos de uso da língua com o contexto cultural local, com a realidade do aprendiz, sua vivência e suas experiências culturais. Porém, a construção do conhecimento é um processo em desenvolvimento. Freire (1992) ressalta a reflexão crítica sobre a prática como um importante saber docente, um movimento dialético entre o fazer e pensar, reflexivamente, que leva à transformação e à constituição do que o autor denomina práxis. Este processo pode ser potencializado na aprendizagem colaborativa, na medida em que as demais participantes formulem suas críticas à tarefa realizada e indiquem modos de aprimoramento.

S U M Á R I O



REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

AGUILERA, J. C.; AYLLON, M. C.; VALIENTE, F. J. M. Aproximación a las comunidades de aprendizaje como enclave pedagógico, social e inclusivo. *In*: TORRES, J. M. T.; SEMPERE, P. J. G.; BLASCO, T. P.; ORTIZ, B. B. (org.). **Transformando la educación a través de la tecnología**: innovación, investigación y aprendizaje digital. Madrid: Editorial Dykinson, S. L, 2023.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASILINO, A.; PISCHETOLA, M.; COIMBRA, C. Formação docente e letramento digital: uma análise de correlação na base da pesquisa TIC educação. *In*: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (ed.). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**: TIC educação 2017. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

CARVALHO, S. M. G. E.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [on-line]. V. 98, n. 249, p. 428-445, 2017.

CARVALHÊDO, J. L. P.; PORTELA, J. L. Formação docente: a aprendizagem colaborativa como estratégia de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 87409-87420, 2020.

CERBIN, B.; KOPP, B. Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 250-257, 2006.

CHARLOT, B.; ZANETTE, C. R. S.; STECANELA, N. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação Em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 64, p. 1-22, 2022.

CHEUNG, W. M.; WONG, W. Y. Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. **International Journal for Lesson and Learning Studies**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 137-149, 2014. DOI: 10.1108/IJLLS-05-2013-0024.

CHOKSHI, S.; FERNANDEZ, C. Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and Nuances. **Phi Delta Kappan**, [S. l.], v. 85, n. 7, p. 520-525, 2002.

CORREIA, F. Aprendizagem colaborativa. In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (org.). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: CIE-Uma, 2008. p. 253-260.

DUDLEY, P. Teacher learning in Lesson Study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and freshly gathered evidence of pupils learning, to develop their practice knowledge and so enhance their pupils' learning. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 34, p. 107-121, 2013.

FERNANDEZ, C. Learning from japanese approaches to professional development: the case of lesson study. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 53, n. 5, p. 393-405, 2002.

FISCHMAN, G. E.; ANDERSON, K. T.; TEFERA A. A.; ZUIKER, S. J. If Mobilizing Educational Research Is the Answer, Who Can Afford to Ask the Question? An Analysis of Faculty Perspectives on Knowledge Mobilization for Scholarship in Education. **AERA Open**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-17, 2018.

FREIRE, F.; CUNHA, R. C. O. B.; PUCCI, R. H. P. Interloquções de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo. **Acta Scientiarum Education**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 1-12, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

S U M Á R I O



FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Traduzido por Myra Bergman Ramos. Nova Iorque: Continuum, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LLAMAS, J. L. G.; SERRANO, G. P.; CAPDEVILA, L. S.; BADESA, S. M.; SANZ, A. H.; MIGUEL, I. A. **Diversidad cultural e inclusión social**: um modelo de acción com minorias. Madrid: Caja; Salamanca: Témpora, 2003.

LITERACIA em sala - Planejando o estudo da aula - Parte 1/6. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (3 min 48 s). Publicado pelo canal Grupem PUC-Rio. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=iwPj0qgvfls>. Acesso em: 02 abr. 2024.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MONGE LÓPEZ, C.; DOMINGO SEVILLA, J.; TORREGO SEIJO, J. C. Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. **Educatio Siglo XXI**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 277-302, 2018.

MONGE LÓPEZ, C.; TORREGO SEIJO, J. C. Factores de innovación docente durante un proceso de asesoramiento colaborativo y aprendizaje cooperativo. In: TORRECILLA, F. J. M. (coord.). **Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación**: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación. Madrid: RILME, 2018.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

PASTORIZA, B. S. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. **Acta Scientiarum Education**, [S. l.] v. 44, e52706-e52706, 2022.

PANITZ, T. A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. **Deliberations**, London Metropolitan University, UK, 1996. Recuperado em 5 nov. 2011.

QUEM somos. **Escola Semente Educação Audiovisual**, [2022?]. Disponível em: <https://educacaoaudiovisual.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.



TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista diálogo educacional**, [S. /], v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

TORREGO SEIJO, J.C.; MONGE LÓPEZ, C.; PEDRAJAS, M. L.; MARTÍNEZ, C. Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S. /], v. 9, n. 2, p. 91-110, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WONG, S.; LAIDLAW, L.; LIU, Y. Reimagining Professional Development for Digital Literacies: Old, New and Pandemic. **Language and Literacy / Langue et littérature**, [S. /], v. 23, n. 2, 49-60, 2021.

HUGO, W; WEDEKIND, V. Six failures of the pedagogic imagination: Bernstein, Beeby and the search for an optimal pedagogy for the poor. **Southern African Review of Education**, [S. /], v. 19, n. 1, p. 139-157, 2013.

TYSON, R. Pedagogical imagination and practical wisdom: the role of success-narratives in teacher education and professional development. **Reflective Practice**, [S. /], v. 17, n. 4, p. 456-471, 2016. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1172479>



SUMÁRIO



2

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos

PAULO FREIRE E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-0.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-0.2)

INTRODUÇÃO

O debate sobre o tema “novas tecnologias na educação” emerge diante da escola se defrontar com o acesso dos estudantes aos meios de comunicação, computadores, celulares e outras tecnologias no ambiente escolar, em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, se configurando em uma questão educacional.

Camargo e Daros (2018) explicam que a sociedade está em transformação e com o surgimento da internet e das mídias digitais o que serviu no passado pode não servir mais no presente, sendo necessário superar a aula expositiva, porque o desafio de hoje é criar um sujeito que seja criativo, crítico, colaborativo e capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais.

O Projeto *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e Espanha* envolve pesquisadores/as e professores/as de redes públicas; a participação de docentes do ensino superior (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Dom Bosco, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade do Estado do Pará); professores/as da Educação Básica de três cidades brasileiras: Rio de Janeiro, Corumbá e Belém do Pará; e professores/as da Universidade de Alcalá - Espanha.

Este projeto, por meio da pesquisa-ação, utiliza das novas tecnologias em diferentes contextos educacionais, visando promover uma articulação qualificada entre a universidade e as escolas da Educação Básica, bem como contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem em termos do acesso à leitura e escrita no início da escolarização de educandos da Educação Especial. E um dos referenciais das atividades educacionais desenvolvidas no projeto é Paulo Freire.

As novas tecnologias na educação, apesar de serem pouco debatidas por Paulo Freire, estão presentes no contexto geral de suas obras e de forma específica, em algumas de suas produções. No livro *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação* (2013), Paulo Freire dialoga com Sérgio Guimarães sobre as questões educacionais dos meios de comunicação tornados possíveis com a invenção de novas tecnologias, bem como em *Pedagogia da Indignação* (2000), onde reflete sobre os desafios da reestruturação tecnológica na educação de adultos e a alfabetização em televisão.

Como Paulo Freire compreende as novas tecnologias na educação?

O objetivo é analisar o uso das novas tecnologias na educação à luz do pensamento de Paulo Freire, com fins de fundamentar teoricamente as ações do projeto *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e Espanha*.

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, tendo por base produções de Paulo Freire e de autores que abordam a educação freiriana e o tema tecnologias na educação. Está organizado em quatro seções: a primeira, a introdução, que apresenta o objetivo e a metodologia do estudo; a segunda como Paulo Freire compreende as novas tecnologias na educação e nas escolas; na terceira, as propostas de Paulo Freire em relação ao uso das tecnologias nas práticas educativas escolares. Por fim, as considerações finais.

PAULO FREIRE E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E NAS ESCOLAS

É importante ressaltar que Paulo Freire, em função do falecimento em 1997, não vivenciou o contexto atual das Tecnologias



de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas brasileiras, nem os recursos tecnológicos atuais. Sua análise acerca das tecnologias na educação tem por base os recursos que integravam suas práticas de educador, pesquisador e gestor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Porém, as questões que levanta nos permitem refletir sobre os atuais recursos tecnológicos.

A escola, enquanto instituição social e histórica, vivencia a presença das novas tecnologias, que socialmente emergem de forma rápida e dinâmica, enquanto na escola se desenvolvem em passos mais lentos, porque mantém ainda práticas e recursos tradicionais.

Para Freire, as novas tecnologias nas escolas não significam o fim da escola e sim uma demanda diante das novas exigências sociais e históricas. Neste sentido, a escola precisa dialogar e aprender com as tecnologias sem ter medo de conviver com esses novos recursos técnicos. Por isso, precisa “aceitar mudar. Aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos, que necessariamente não fariam ou não fazem o trabalho que ela faz, em termos sistemáticos, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático” (Freire; Guimarães, 2013, p. 32).

Ele considera que a escola se renovaria, com a presença desses instrumentos comunicantes e poderia também ajudar até a tarefa dos meios de comunicação.

O DEBATE SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS: DIMENSÕES GNOSIOLÓGICA, HUMANISTA, POLÍTICA E ÉTICA

Uma das dimensões que o próprio Freire destaca no trato do tema do uso das mídias e das novas tecnologias na educação é a gnosiológica, isto é, tem por base a teoria do conhecimento.



Mesmo quando não venho tratando desses chamados meios de comunicação em trabalhos meus anteriores, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, eu os considero, por exemplo, dentro do horizonte geral da **teoria do conhecimento** que venho desenvolvendo nos meus trabalhos sobre educação (Freire; Guimaraes, 2013, p. 11, grifo nosso).

Compreende que a escola experimenta de um lado a criação de um novo conhecimento por meio da pesquisa, como a escola universitária, e do outro, o conhecimento já criado, constituindo-se em uma certa teoria posta em prática. A escola, então, é um espaço onde o ato de conhecimento se efetiva, por isso não vai parar diante das novas tecnologias.

A busca, a pesquisa, a curiosidade, a inventividade, a imaginação, o correr-risco-para-criar... tudo isso vem, de forma muito forte, conotando-nos como uns certos especiais seres que somos, humanos históricos, seres que fazem e que sabem; que ignoram, mas que sabem que ignoram; e que sabem que sabem, bem ou mal, muito ou pouco. Ora, o ato de fazer isso, o ato de criar, de produzir o conhecimento, e o ato de apreender o conhecimento produzido, vai continuar. Ou ele se dá dentro da escola como está aí, ou da escola que vai mudar. O fundamental, para mim, é que a escola saiba que tem de mudar. [...] A escola se obriga a mudar. Ela se obriga a deixar de ser um espaço preponderantemente fabricante de memórias repetitivas, para ser um espaço comunicante e, portanto, criador. E, para isso, então, ela não poderia jamais deixar de ter, como auxiliares extraordinários, todos os meios de comunicação (Freire; Guimaraes, 2013, p. 33).

Considera, ainda, Freire que o processo criador do conhecimento com o uso das novas tecnologias poderia ser uma espécie de introdução ao pensamento científico da criança. Para inclusive compreender que o cientista se faz historicamente, na práxis da busca científica, do desvelamento do real, da verdade. Consistem em um processo que "envolve o corpo inteiro do educando e o do educador como corpo consciente, e não puramente justapor os instrumentos a

esses corpos". Significa que "eu quero em mim um corpo consciente diante de um aparelho que me ajuda, mas que, às vezes, quer me enganar e eu não deixo" (Freire; Guimarães, 2013, p. 40-41).

Para Freire (1980, p. 78) a educação é uma situação gnosiológica, porque "o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes". Isto significa que o ser humano como sujeito de conhecimento não só apreende o objeto, como também se comunica com os outros sujeitos.

Neste sentido, a educação se configura pela dialogicidade. O diálogo faz parte da comunicação entre os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem (Freire; Shor, 1986).

A educação é comunicação, é diálogo, "na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 1980, p. 69).

Além disso, frente ao objeto cognoscível o sujeito tem a curiosidade em conhecer, por isso questiona, indaga e pergunta, na perspectiva de transformar a realidade. Desta forma, há uma finalidade prática no processo de conhecer dos seres humanos.

Oliveira (2019, p. 11) explica que na visão de Paulo Freire os sujeitos conhecem em comunicação para transformar o mundo em colaboração. "Assim, no processo ensino-aprendizagem o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes". E, para Freire (2021, p. 12):

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas.

Além da dimensão da teoria do conhecimento, Freire reflete a questão das novas tecnologias à luz do **humanismo**.

Para mim, toda perspectiva humanista que negue a rigorosidade da ciência, que deixe de procurá-la, que se afaste da tecnologia, que veja na máquina a inimiga do ser humano, neste fim de século... toda visão humanista que caia nisso é reacionária. Um humanismo sério não contradiz a ciência nem o avanço da tecnologia. Ora, nesse primeiro risco, portanto, eu não me situo. A minha perspectiva humanista não tem nada contra a ciência. Pelo contrário, ela se funda também na ciência. No fundo, a ciência é a viabilizadora dessa visão humanista a que eu me agarro. Mas o outro risco é negar a humanidade criando-se do ser humano, fazendo-se na história, e cair numa postura cientificista, e já não científica, já não técnica, mas tecnicista (Freire; Guimarães, 2013, p. 68).

Freire defende a ciência, pois acredita que viabiliza a humanização e supera o tecnicismo. Analisa os instrumentos tecnológicos e os meios de comunicação como uma questão de poder, em uma **dimensão política** (Freire; Guimarães, 2013).

Os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço 'do quê' e a serviço 'de quem' os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política (Freire, Guimarães, 2013, p. 22).

Ele problematiza:

quem tem o poder sobre os meios de produção? Até que ponto um meio desses, a televisão, por exemplo, se constitui numa rede monopolista? Enquanto monopólio de um certo grupo de força, de poder, o risco que você tem, que a sociedade civil inteira tem, é o de ficar manipulada pelos interesses de quem detém o poder sobre esse meio de comunicação (Freire; Guimarães, 2013, p. 22).

Explica que neste processo de manipulação faz-se comunicados, não existindo uma comunicação real e sim uma transferência de dados ideológicos, com uma roupagem estética, visando manter a lógica de consumo do capital, a ideologia machista e racista, entre outras. Porém, não há uma unilateralidade porque há resistências por parte do próprio alunado. Por isso, a importância do diálogo crítico sobre o visto e divulgado pelos meios de comunicação de massa.

Ele também questiona no processo de manipulação a atitude de “fazer a cabeça”, porque “significa que o sujeito que faz a cabeça do outro esconde ao outro a possibilidade de opção: então ele faz a cabeça do outro à sua maneira. No fundo, o que faz a cabeça gera o outro. E é contra isso que eu me insurjo” (Freire; Guimarães, 2013, p. 97).

Em seu discurso, associado ao político está a ética.

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém (Freire; Guimarães, 2021, p. 21).

Oliveira (2003) explica que a ética de Paulo Freire faz parte da natureza humana, é inerente ao existir do ser humano, sendo indispensável à convivência humana. Tem como princípio fundamental a vida, por isso, condena toda forma de violência, exploração e discriminação, pressupõe uma luta pelos direitos do ser humano de viver com dignidade e liberdade, sendo fundamentada no respeito às diferenças e à vida humana.

Paulo Freire alerta para a necessidade de uma vigilância ética, para que as tecnologias estejam a serviço dos seres humanos e não do lucro do mercado. Ele afirma:

Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes,

de sua vocação ontológica, a do ser mais, e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (Freire, 2000, p. 46).

Assim, a vigilância e a crítica, em uma perspectiva ética e política, são necessárias em sala de aula, sendo importante os educadores desenvolverem atividades, por exemplo, sobre a televisão, viabilizando o debate sobre o que os estudantes observaram, analisaram e criticaram dos programas observados. Isso para o autor consiste em “exercício de pôr os jovens telespectadores numa posição de quem se confronta com o aparelho, e não de quem se torna dócil a ele” (Freire; Guimarães, 2013, p. 25). Evidencia a necessidade de mostrar aos jovens:

como, realmente, por trás dessas antenas todas e voando delas, há toda uma ideologia, toda uma compreensão do mundo e da realidade, uma compreensão da beleza e da feiura, do sexo, da raça, da classe, que corresponde à ideologia precisa de quem tem o poder, de quem está no poder. Isso está entrando, normalmente, nas casas de todo mundo. E doméstica, em grande parte (Freire; Guimarães, 2013, p. 27).

Assim, diante do poder manipulador, cabe aos/as educadores/as desenvolver reflexão crítica sobre o processo de alienação das consciências transmitido pelos meios de comunicação de massa, com vistas a compreender melhor a realidade dos fatos sociais e superar atitudes preconceituosas por fatores de classe, raça, gênero, capacidade etc.

Já imaginaste o que significaria isso, enquanto capacidade de crescimento da compreensão do real, da leitura da sociedade, de como a sociedade funciona; o que significaria isso para uma criança, no momento em que ela começasse a perceber todo o interesse que se desenvolve, às vezes, escondidamente, por detrás de um minuto de televisão, para vender milhões de cruzeiros? Percebido isso, a criança estaria muito perto de entender, na verdade, o que é uma civilização de consumo (Freire; Guimarães, 2013, p. 42).

Essa compreensão de Freire sobre os meios de comunicação como ético-política está pautada na sua visão de ser humano e de educação, que são políticas.

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade (Freire, 2000, p. 33).

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra (Freire; Shor, 1986, p. 17).

Outro aspecto sobre as tecnologias de comunicação de massa que Freire ressalta é a dimensão misteriosa estabelecida nas relações pessoais mediada pelo aparelho midiático.

De um lado, portanto, está a força do próprio aparelho, a força da imagem que aparece no vídeo, que não é palpável e que, portanto, sugere algo que é e não é. Uma espécie assim de força misteriosa, espiritual, a que o aparelho traz: está perto e, ao mesmo tempo, está longe; vejo e ouço, mas não pego, como coisa de Espírito Santo. Mas, além disso tudo, ou pondo tudo isso de lado, há um elemento que, em certo sentido, reforça, assusta, apavora o telespectador: é que, quando tu apareces lá, o que está cá, mesmo sem fazer uma reflexão sobre, lá no mais fundo dele mesmo, se sente entre milhões diante de ti. No fundo, tu estás e não estás só, e o que está aqui está e não está só. Há um elo misterioso, e é talvez essa "misteriosidade" que me dá a perceber uma veracidade no discurso de lá. É que, no fundo, está havendo, assim, uma espécie de solidariedade invisível entre milhões que estão ouvindo e vendo aquilo (Freire; Guimarães, 2013, p. 46).

Ele considera como prática educativa correta a que desmitifica a ciência, ou seja, a põe no seu devido lugar, respeita-a e não faz



que vire uma espécie de *a priori* da história, e o cientista um emissário da divindade, que caiu do céu (Freire; Guimarães, 2013). Por isso, há a necessidade da criticidade para desmistificar os discursos, sendo importante o exercício do filosofar, que “se impõe não como puro encanto, mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos” (Freire, 2000, p. 46).

Neste sentido, ressalta a necessidade da criticidade para desmistificar os discursos, principalmente os que superem a utilização da técnica pela técnica, como fim em si mesmo, ou seja, criar papéis outros de utilização das novas tecnologias nos diferentes contextos escolares e sociais.

NOVAS TECNOLOGIAS: NOVOS PAPÉIS E NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Na visão de Paulo Freire, as novas tecnologias indicam a necessidade dos professores de se atualizarem, bem como desafiar-os a desenvolverem a criatividade. Considera que:

a escola seria tão mais formadora quanto melhor informadora ela fosse. Ela trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudassem a possibilitar que o estudante exercitasse a sua curiosidade de saber. Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extraescolares de seus alunos, o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada (Freire; Guimarães, 2013, p. 54).



Paulo Freire, em diálogo com Sérgio Guimarães, apresenta, como exemplo, duas atividades: “a escuta da realidade”, com o uso do gravador e a “fotografia do mundo”, por meio da máquina fotográfica. Atualmente no lugar do gravador, máquina fotográfica e projetor de *slides*, o educando pode utilizar o celular gravando áudios, tirando fotos e realizando vídeos.

Aprenderiam o uso do gravador e sairiam com ele e teriam um prazo de dez ou quinze dias para apresentar o seu trabalho ao grupo todo, à professora. Poderiam fazer esse trabalho por matéria, ou mesmo em termos mais gerais, como “leitura do mundo”... o aluno poderia fazer um ensaiozinho dentro dessa outra perspectiva, dessa linguagem diferente, mais oral do que escrita etc. [...] você poderia, em certo sentido, fazer sugestões em torno das prováveis gravações. Dizer, por exemplo: ‘Grave os homens e as mulheres mais velhos e velhas da nossa redondeza.’ Essa é uma proposta bem africana, não? ‘Gravem, conversem com eles sobre o que é que eles diriam da nossa redondeza, tomem seu testemunho sobre o que tem ocorrido aqui, nesses trinta anos, por exemplo.’ Essa seria uma sugestão do educador. Mas ele também poderia deixar a criança livre, para ela gravar o seu mundo em função do seu gosto, da sua temática, da sua curiosidade. [...] em dia marcado, os meninos trazem para a escola a sua leitura e a sua fotografia do mundo, com seus ‘slidezinhos’ Os filmes poderiam até já ser dados em slides, não? (Freire; Guimarães, 2013, p. 56).

Ele também sugere:

E por que não fazer o corpo docente uma reunião, aproveitando o material da escuta do mundo, da fotografia do mundo? Uma discussão com a meninada em volta, falando sobre as fotos, por exemplo, que, no fundo, são verdadeiras codificações! Uma discussão sobre as gravações, que são codificações também. É possível que dois professores, três trabalhassem melhor que um só, pois que trabalhassem com as crianças esse material que a



criança traz. Haveria o direito da criança que fez a pesquisa de expor as razões de ser do seu trabalho (Freire; Guimarães, 2013, p. 56).

Então, a partir dessa escuta do mundo, dessa fotografia do mundo, você pode também, em função dos vizinhos da escola, por exemplo, sugerir e levar as crianças a fazer escritas, a usar a palavra escrita sobre as suas escutas do mundo nos muros da cidade (Freire; Guimarães, 2013, p. 56-57).

Atividades que levam os/as educandos/as, por meio das tecnologias, a pesquisarem, criarem, planejarem, produzirem, bem como, exporem e debaterem o que produziram. Além de desenvolverem a oralidade e a escrita. Assim assume outro papel diante das tecnologias, o de contribuir para a construção do conhecimento.

Freire propõe, ainda, que haja intercâmbio entre as turmas das produções dos/as educandos/as.

Dentro dessa proposição assim um pouco ampla, vê o que também se poderia fazer, junto à criança, com relação ao seu exercício da palavra oral; quando ela gravasse gente, quando ela gravasse seus companheiros, os seus colegas de rua, e não apenas os mais velhos da redondeza. Afinal de contas, ela também gravaria o que quisesse gravar... E as fotografias? Imagina o que se poderia fazer, depois, ao nível de uma área, de uma certa zona onde estão escolas implantadas, não? Era um intercâmbio desses materiais, de tal maneira que um dia os meninos da escola A, por exemplo, faziam um seminário com os meninos da escola B e da mesma série deles. Então, naquela manhã, por exemplo, os alunos da escola B receberiam a professora e os alunos da escola A, que viriam com seu gravador, com suas fotos, com seus slides, debater com seus colegas a pesquisa de um deles. Tudo isso se poderia fazer, gravar. Inclusive o debate, para que outras turmas, depois, pudessem ouvir (Freire; Guimarães, 2013, p. 60).

A socialização das produções dos educandos com outras turmas, não só amplia o debate do tema em estudo, como valoriza os/as



educandos/as como sujeitos criativos e pensantes. No decorrer da ação do projeto, o intercâmbio entre os diversos grupos se mostrou significativo não só para ampliação do conhecimento, mas no acesso às culturas e formas de viver de outras comunidades, ao mesmo tempo em que gerou novas possibilidades de uso da tecnologia.

Esses exemplos de atividades seriam formas de usar instrumentos que a humanidade vem colocando à disposição dos/as professores/as, através do avanço tecnológico. E, para Freire: “será um absurdo negar esse avanço e querer brigar contra ele” (Freire; Guimarães, 2013, p. 62).

Assim, Paulo Freire destaca a importância de o docente saber usar o que tem à sua disposição no contexto espacial da escola e que os recursos do mais simples aos mais sofisticados estejam a serviço da curiosidade e criatividade do/a educando/a, bem como do conhecimento, da capacidade de conhecer e de sentir do/a educando/a, e não da memorização mecânica.

Ele aponta, então, a necessidade de as escolas terem laboratórios com recursos audiovisuais e tecnológicos a serem utilizados pelos/as professores/as e educandos/as, sendo um investimento necessário. O uso de recursos audiovisuais é visto por ele como importante para introduzir o alunado em uma compreensão científica, em uma compreensão tecnológica da realidade, bem como usado no sentido de estimular a criatividade e a expressão artística, permitindo que avancem no seu conhecimento do mundo.

Pareschi, Mauricio e Mill (2023) corroborando o pensamento de Paulo Freire sobre as novas tecnologias destacam que:

ao aprender a pesquisar na internet e a trabalhar em rede, os estudantes ganham mais autonomia para selecionar conteúdos relevantes à sua formação e, em relação a isso, não mais dependendo somente do professor, como acontece na educação tradicional (Pareschi; Mauricio; Mill, 2023, p. 11).

Paulo Freire considera ser necessário que o docente aprenda com o aprendizado dos/as educandos/as. E Veloso (2021, p. 4) acrescenta que: "o docente não pode ignorar o mundo tecnológico que incide sobre o processo de construção e formação dos sujeitos que dele fazem parte". Além disso, "é importante que o professor considere os espaços virtuais como ambientes também de formação".

Assim, as tecnologias fazem parte do contexto educacional escolar, porém, o mais importante é que estejam a serviço dos seres humanos.

A escola numa visão freireana é um lugar repleto de significados, de histórias, de lembranças, de construções, de busca por uma nova vida, é, portanto, um lugar de luta e de esperança. No ambiente escolar, quer seja ele de um bairro nobre ou periferia, tendo condições sociais dignas de trabalho ou uma escola onde há carência de muito material, nela se encontra o mais importante para Paulo Freire: encontra-se gente, ser humano, que tenta fazer o melhor, dar o melhor de si, seja corpo docente ou técnico. Nesta perspectiva que devemos olhar para as escolas, para a educação (Azevedo *et al.*, 2022, p. 106).

Na vida social e na escola o ser humano precisa ser a principal referência epistemológica, histórica, social, educacional e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e Espanha* envolve pesquisadores docentes do ensino superior e professores/as da Educação Básica. O projeto utiliza as novas tecnologias em diferentes contextos educacionais, visando promover uma articulação qualificada entre a universidade e as escolas da Educação Básica na perspectiva de

contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem em relação ao acesso à leitura e escrita no início da escolarização de educandos/as da Educação Especial.

Paulo Freire é um dos referenciais das atividades educacionais desenvolvidas no projeto. Apesar deste autor não discutir especificamente as questões referentes às novas tecnologias, a partir de seus estudos, foi possível refletir sobre os atuais recursos tecnológicos; a escola como um espaço de conhecimento, aprendizagem e de novas tecnologias.

Alguns aspectos relevantes na teoria freiriana em relação às novas tecnologias são destacados por Paulo Freire: não significa o fim da escola e sim uma demanda diante das novas exigências sociais e históricas; a escola precisa dialogar e aprender com as tecnologias sem ter medo de conviver com esses novos recursos técnicos; a escola se renova, com a presença desses instrumentos comunicantes além de ajudar em relação aos meios de comunicação.

Paulo Freire, para além da dimensão da teoria de conhecimento, aponta a necessidade de refletir sobre a questão das novas tecnologias à luz do humanismo. Desta forma estabelece reflexão dos instrumentos tecnológicos e dos meios de comunicação em sua dimensão de poder, política e ética. Ou seja, a tecnologia precisa estar a serviço dos seres humanos para superar o processo de alienação das consciências transmitidas pelos meios de comunicação de massa. Neste sentido, o papel do/a educador/a é fundamental para mediar à reflexão crítica sobre a utilização no espaço da escola e sociedade. Ao mesmo tempo em que é importante que o/a professor/a considere os espaços virtuais como ambientes também de formação para saber usar os diferentes recursos tecnológicos que estejam à sua disposição no contexto da escola.

No espaço da escola os diversos usos das tecnologias precisam mobilizar o conhecimento, a curiosidade, a criatividade e a



capacidade de conhecer e de sentir dos/as educandos/as, e assim superar a memorização mecânica.

Paulo Freire destaca a importância do docente saber usar o que tem no contexto espacial da escola à sua disposição e que os recursos do mais simples aos mais complexos estejam a serviço da curiosidade, criatividade, bem como do conhecimento, da capacidade de conhecer e de sentir dos/as educandos/as, e superação da memorização mecânica.

Na perspectiva da educação freiriana é possível vislumbrar as escolas como laboratórios criativos, com recursos audiovisuais e tecnológicos a disposição de professores/as e educandos/as. O uso de recursos audiovisuais é uma forma de gerar uma compreensão científica em uma perspectiva criativa, artística, humanística e de ampliação do conhecimento do mundo.

De tudo que foi enfatizado, podemos afirmar a viabilidade da utilização do referencial freiriano como instrumento significativo de reflexão teórico-prática no contexto das escolas na perspectiva das novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. D. M. *et al.* Trama conceitual: formação de professores. In: OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. (org.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 95-108.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2021.



FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6 ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

OLIVEIRA, I. A. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, I. A. **A Epistemologia na Educação de Paulo Freire**. Belém: UEPA, 2019. (mimeo).

PARESCHI, C. Z.; MAURICIO, G. C.; MILL, D. Paulo Freire, educação e as tecnologias digitais: um breve aporte teórico. *In*: 20º CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E O 9º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **Anais [...]**. Campo Grande, UFMS, 2023.

VELOSO, B. Paulo Freire e educação a distância: visão propositiva para explorar a autonomia no ensino-aprendizagem. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **Anais [...]**. Goiás, 2021.



S
U
M
Á
R
I
O



3

Felipe Leal Barquete

ENTRE PALAVRAS, IMAGENS E SOMS

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-03](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-03)

ABERTURAS

Plantar sementes no chão da escola.

Esse é o trabalho que me moveu nos últimos anos: pedir licença, conhecer a comunidade, ver, escutar e dialogar sobre o que pode o audiovisual na escola, criar sementes, remexer a terra, plantar, regar e cuidar daquilo que germina. Nesse cultivo, uma pergunta sempre esteve presente: como o audiovisual pode se enraizar no chão da escola, e brotar naturalmente como parte da cultura escolar através das educadoras e educandos?

Essa não é uma questão simples, pois o encontro do audiovisual com a escola é atravessado por múltiplas potências e obstáculos de ordem institucional, técnica, metodológica, ética, estética e política. Cuidar para que tal germinação ocorra, ou para que um dia possa ocorrer, não se resume a um trabalho individual. É um movimento interno e externo que atravessa os sujeitos e a comunidade, se expandindo e contraindo de forma colaborativa e não-linear.

Na educação tradicional, lidamos com fronteiras bem estabelecidas: entre os que ensinam e os que aprendem; entre os saberes comunitários e os conhecimentos científicos organizados em disciplinas; entre o que cabe dentro e o que está fora da escola. No interior dessas fronteiras, aprender é um processo que está predominantemente ligado ao desenvolvimento cognitivo, e nem sempre está contextualizado na realidade existencial das crianças. Aqui, o audiovisual pode ser útil na sala de aula, no sentido de ilustrar os conteúdos e apoiar a aprendizagem através da representação dos conceitos trabalhados.

Mas existem possibilidades muito mais interessantes do que ilustrar um conteúdo do material didático. Dentro de uma imagem-som cabem bilhões de mundos, tantos quanto os olhares e sensibilidades de quem se relaciona com ela, e é esse aspecto da linguagem audiovisual que carrega o potencial de desestabilizar as



fronteiras estabelecidas na escola: alargar, romper, reorganizar as fronteiras... inventar outros modos de olhar, sentir, conhecer, narrar e se relacionar com o outro.

Para inovar as experiências de ensinar e aprender através das TICs e do audiovisual é necessário, portanto, acessar o potencial dessa linguagem para desenhar outros territórios de criação e aprendizagem, com outras fronteiras nas relações entre os seres, os saberes, os afetos e os lugares... fronteiras mais permeáveis e fluidas, a partir das quais as sementes de outros mundos possam germinar no chão da escola.

Venho aqui narrar o plantio de uma dessas sementes: a jornada que resultou na elaboração das bases de uma metodologia audiovisual para apoiar as experiências de alfabetização e de letramento das crianças¹². Tal jornada teve início no quilombo Gurugi-piranga (Conde/PB), atravessou as múltiplas telas da pandemia e encontrou o terreno fértil do grupo da *Pesquisa Interinstitucional Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha*, com uma proposta de formação docente inovadora, colaborativa que articula educadoras e pesquisadoras de diferentes contextos educacionais do país.



S
U
M
Á
R
I
O

O CINEMA E AS PALAVRAS

A brincadeira da vez é a Caça ao Tesouro. Nela, a turma da manhã cria charadas para a turma da tarde, e vice-versa. Nessa brincadeira não existem ganhadores ou perdedores, e os tesouros

12

Escrevo um relato em primeira pessoa da minha jornada na Semente, articulando textos de publicações divulgadas nos últimos anos. Alterno o relato histórico com algumas reflexões pedagógicas que produzi no período de sistematização da metodologia aqui apresentada. Pelo método da escrita, optei por compartilhar as referências bibliográficas apenas no final do texto, evidenciando as vinculações teóricas que organizam o meu pensamento.

recolhidos são guardados em uma cápsula do tempo que será enterada no final da jornada, até o dia de ser aberta pelas turmas do ano seguinte para dar continuidade ao processo. O nome da brincadeira coloca em jogo uma reflexão central para o grupo: o que é um tesouro para você, para nós? Quais tesouros temos na nossa escola, na nossa família e na nossa comunidade? Após decifrar as charadas, os estudantes percorrem o território do quilombo Gurugi-Ipiranga, em busca das pessoas, dos lugares e das coisas que foram reconhecidas pelos seus pares como valiosas, dignas de atenção, afeto e respeito.

Perto da escola, uma cooperativa chamada *Mulheres Negras do Campo* produz e vende alimentos a partir das raízes cultivadas no quilombo. Uma das charadas leva a turma da tarde até elas, para conhecer a sua história e o seu ofício. Nesse percurso investigativo, um elemento importante entra na brincadeira: a linguagem audiovisual. É através dela que a experiência acontece. Ali mesmo, na cozinha, as crianças convidam as integrantes do grupo para participar de um dispositivo de criação audiovisual: a Palavra Narrada. As crianças apresentam um conjunto de palavras e convidam cada mulher a escolher uma, mostrá-la para a câmera e compartilhar os sentidos, memórias e sentimentos relacionados a ela.

Em um dos depoimentos mais marcantes, a palavra TERRA, narrada por Dona Ninha, dá acesso às memórias da luta da comunidade contra o avanço do latifúndio, das mortes que traumatizaram o seu povo, e à uma reflexão sobre a importância dos alimentos para a preservação da sua cultura, para a saúde das pessoas e o fortalecimento da economia local.

Estamos em uma prática que mais se assemelha a uma vivência griô, uma partilha de saberes entre uma ancestral e as crianças da comunidade. Antes dessa roda, as crianças promoveram um mapeamento do seu universo vocabular através da exibição de filmes, da reflexão sobre a sua realidade, de brincadeiras, criação de cartas, painéis e saraus.



Aos poucos, no fluxo dos encontros agenciados pelos dispositivos de criação, as crianças reconhecem quantas coisas estão escondidas na palavra TESOURO, reconhecem como essas coisas existem concretamente no seu mundo e como elas são representadas por palavras, reconhecem quais histórias sobre o seu povo e a sua cultura já foram contadas através dessas palavras, quais outras histórias elas mesmas podem criar através delas, e como desenvolver as habilidades para expressá-las.

Essas experiências ocorreram em 2019 no projeto *O Cinema e as Palavras*, que culminou na criação do filme *Tesouro Quilombola*¹³. O projeto foi realizado pela Semente na EMEIF José Albino Pimentel a partir da solicitação da prefeitura de Conde (PB), mediado por mim e Ana Bárbara Ramos, com o apoio pedagógico de Valdenise Pimentel e das demais professoras da escola¹⁴. Ele revela alguns dos principais benefícios que as TICs e o audiovisual podem oferecer ao processo de alfabetização e letramento das crianças quando mobilizados no âmbito das metodologias ativas e colaborativas na escola e na comunidade.

A escola de hoje integra o ecossistema da cultura digital, e faz parte da sua função social formar subjetividades preparadas para lidar ética e criativamente com um mundo profundamente interconectado, complexo e desafiador. A cultura digital reorganizou os nossos modos de viver, conhecer e interagir com o outro. Com isso a escola deixou de ser o principal núcleo de acesso ao conhecimento e de formação das habilidades, e hoje acolhe uma multiplicidade de

SUMÁRIO



- 13 Para ver o filme acesse: <https://youtu.be/r7xG-2TJDvk?si=Q0xtUJWkt2BDhTgm>. Acesso em: 25 ago. 2024
- 14 Esse projeto é um desdobramento de experiências prévias na escola desde 2014, através das duas edições do projeto *Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos*, que ofereceu as bases metodológicas para trabalhar com a pedagogia dos dispositivos de criação audiovisual. Na primeira edição, Ana Bárbara atuou como mediadora local, e na segunda edição eu me juntei a ela para propor uma "Escola Experimental de Cinema" na EMEIF José Albino Pimentel. Esse foi o projeto-piloto que marcou o nascimento da Semente.

informações, linguagens e dinâmicas da comunicação contemporânea, marcada pela abundância de narrativas produzidas nas redes.

Neste contexto, mais do que promover uma aprendizagem memorística de dados, datas, fatos e fórmulas, a escola assume hoje um papel de apoiar as crianças na consolidação das competências cognitivas, expressivas e socioemocionais que favoreçam o afloramento de conhecimentos, sensibilidades, valores, critérios, procedimentos e comportamentos benéficos no momento atual.

Para além do uso de computadores, *tablets* e *smartphones*, educar na cultura digital implica em reconhecer que ela promove uma reconfiguração da nossa forma de experimentar o mundo, na medida em que instaura uma interface cognitiva, sensível, estética e discursiva que promove uma interlocução entre os sujeitos, o território, as práticas socioculturais e a natureza. Portanto, ver e criar imagens e sons a partir da escola é um modo de estabelecer uma interface multissemiótica para promover experiências de aprendizagem significativas, colaborativas e sistêmicas.

Com a popularização das TICs na educação, as professoras passaram a lidar com um leque mais amplo de possibilidades metodológicas e de construção do currículo para a aprendizagem inicial da língua escrita. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a noção de texto ganhou centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos a serem trabalhados, e é o elemento articulador tanto dos processos de aquisição do sistema alfabético de escrita, do desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção textual, quanto da aprendizagem das formas da linguagem e do seu uso social na vida cotidiana.

A Base afirma também a importância de contemplar outras modalidades de existência do texto, como os textos multissemióticos e multimidiáticos, que levam em consideração outros componentes que atribuem significado às mensagens veiculadas em ambientes



digitais, tais como os sons e as imagens estáticas ou em movimento, o que demanda da escola a sistematização de um trabalho de multiletramento das novas gerações. No documento, tais modalidades de texto aparecem nas práticas de linguagem contemporâneas, e podem ser articuladas ao currículo escolar de diversas formas.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2017, p. 68).

É nesse cenário que propomos a contribuição da Educação Audiovisual na mediação das práticas de alfabetização e de letramento. Entre palavras, imagens e sons, as crianças vivem uma jornada de investigação e criação na qual os mundos físicos e virtuais se articulam em uma grande sala de aula com múltiplas possibilidades de abordagem, e nós, educadores e educadoras, mediamos as descobertas e aprendizagens da turma. Ao retornar para a escola, a prática da reflexão sobre os materiais criados pelas crianças estimula a elaboração de uma compreensão compartilhada do sentido existencial das palavras, dos textos e das relações que constituem a sua vida cotidiana.

Em outras palavras, o audiovisual intensifica o mergulho das crianças na sua própria cultura, explicitando a densidade

SUMÁRIO



sociocultural, histórica e semântica que as palavras possuem, bem como a conexão delas com as visões de mundo e as questões do momento presente. Ao deslocar o audiovisual de uma concepção tradicional de educação, transmissiva e tecnicista, em direção a uma perspectiva metodológica colaborativa, crítica e comunitária, liberamos o potencial dessa linguagem para mediar experiências de criação e aprendizagem integradas no território e conectadas com o mundo. No âmbito da alfabetização e do letramento, elas fortalecem o vínculo de pertencimento cultural e estimulam a apropriação das práticas de linguagem contemporâneas em contextos significativos, ao mesmo tempo em que apoiam o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto.

POR UMA PEDAGOGIA AUDIOVISUAL CRÍTICA

Durante a realização do projeto *O cinema e as palavras*, me debrucei sobre as pontes que uma pedagogia audiovisual na escola pode estabelecer com o método de educação popular organizado sob a liderança do professor Paulo Freire. Por estar em uma escola quilombola, realizando atividades no território em parceria com a comunidade, tais pontes me pareciam óbvias, mas o desafio de consolidar uma abordagem metodológica sistematizada com o objetivo de oferecer pistas para a formação de professoras me levou a olhar com mais profundidade para essa relação.

Em 2020, a pandemia mudou os rumos do projeto. O fechamento súbito das escolas interrompeu as atividades presenciais no quilombo, e nos levou a criar alternativas para apoiar as professoras durante aquele período tão delicado. Nesse contexto, em meio à organização dos materiais do curso on-line, que passou a se chamar



Entre palavras, imagens e sons, eu elaborei uma reflexão sobre as aproximações que me parecem centrais para acolher as inspirações da práxis freiriana na proposição de uma educação audiovisual crítica na escola. Compartilho a seguir, organizando tais aproximações em cinco tópicos.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

O pensamento e a prática de Paulo Freire formulam uma pedagogia enraizada na vida das subculturas da sociedade, e instaura um movimento reflexivo de criação e recriação do mundo através da conscientização, pelo ser humano, do seu papel de sujeito sociocultural e histórico. A educação é um ato coletivo, solidário, onde se ensina e se aprende mutuamente, de tal modo que o diálogo é o aspecto fundante desse processo: nas vivências na comunidade, na codificação e descodificação das palavras e temas geradores, na problematização da situação existencial dos educandos e no reconhecimento do poder de dizer a sua palavra, de narrar a sua história e produzir o seu mundo.

Uma proposta de educação audiovisual que se aproxime desse entendimento parte do princípio de que a criatividade é uma dimensão estruturante do processo de subjetivação dos educandos. As pontes entre os mundos, os saberes e as pessoas estabelecidas pelas práticas audiovisuais possibilitam criar arranjos pedagógicos colaborativos inter ou transdisciplinares, nos quais o educando é posicionado como sujeito das experiências de aprendizagem individual e coletiva, em uma relação direta com a sua cultura. Desse modo, ver e criar imagens e sons nesse contexto estão relacionados aos gestos de estabelecer vínculos dialógicos, investigar a realidade existencial, partilhar olhares e sensibilidades, fortalecer comunidades e construir mundos em comum.



CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO

Nos círculos de cultura do método de Paulo Freire, o mediador atua como animador dos debates. São coordenadores que, no entanto, não dirigem, mas criam as condições para promover a participação ativa e colaborativa dos educandos. A atuação do mediador se funda no entendimento de que é o grupo que estabelece o seu próprio percurso de reflexão e aprendizagem. O papel da mediação é estimular o grupo de modo que o processo de conscientização se realize a partir do engajamento e da apropriação dos recursos e das dinâmicas apresentadas nos encontros.

Nas vivências de ver e criar imagens e sons na escola e na comunidade, a mediação organiza experiências colaborativas de partilha, reflexão, pesquisa, planejamento e invenção. As sessões de cineclube se assemelham aos círculos de cultura, uma vez que horizontalizam as relações entre educadoras e educandos e estimulam o diálogo sobre a realidade existencial do grupo a partir das questões provocadas pelas imagens exibidas. Com os dispositivos de criação audiovisual, o grupo estabelece um percurso criativo-pedagógico, que é tanto interno – subjetivo e intersubjetivo – como externo – objetivo e empírico – mobilizando os educandos em uma relação criativa com a sua cultura e com o território. Nesse percurso, o mediador pratica a escuta ativa e se atenta às motivações do grupo, contribuindo com problematizações e orientações que inspirem o movimento coletivo.

PESQUISA E CODIFICAÇÃO

No método, Freire sugere que a construção do repertório de símbolos e a codificação plástica do instrumental de trabalho dos círculos de cultura já fazem parte do processo de aprender, de modo



que é importante que essa etapa seja realizada na, por e com as pessoas da comunidade, em uma ação dialógica entre educadores e educandos. A prática da pesquisa de campo, a elaboração das palavras e temas geradores, das fichas de cultura e demais materiais se configuram, portanto, como um ato criativo, um momento comum de descoberta sobre como a realidade social de um determinado grupo se manifesta na vida cotidiana e no imaginário dos seus integrantes.

Nesse trabalho, o audiovisual contribui tanto na realização da pesquisa participante, uma vez que os dispositivos de criação promovem o acesso à subjetividade e ao repertório lexical e semântico das pessoas; como na elaboração dos demais materiais de apoio, uma vez que os conteúdos produzidos captam a realidade concreta da comunidade e podem atuar como disparadores de reflexão nos círculos de cultura, articulando o teor afetivo, o peso crítico e o acúmulo histórico das palavras, imagens e sons produzidos e/ou acolhidos pelo grupo.

DESCODIFICAÇÃO, OBJETIVAÇÃO E REFLEXÃO

Os círculos de cultura produzem modos próprios, solidários e coletivos de pensar. As palavras e as ideias são centrais na proposta de alfabetização do método, de modo que a problematização das situações existenciais dos educandos favoreça a apreensão coletiva do conceito de cultura e de outros conceitos fundamentais para consolidar um processo de conscientização, tais como: “ser humano”, “natureza”, “trabalho”, “sociedade”, “direitos”, “justiça” e tantas palavras que se articulam aos temas geradores e dão sentido ao método de alfabetização e de recriação crítica do mundo.

Os desenhos, pinturas, fotos, vídeos e filmes constituem o instrumental de trabalho dos mediadores, em razão do seu potencial de instaurar uma dinâmica de objetivação da realidade



concreta, que pode ser entendido como um movimento dialético de distanciamento e vinculação no real, possibilitando ao educando se dar conta e refletir sobre a realidade em que está imerso. Além disso, as imagens contribuem para promover a vinculação semântica entre as palavras e os seus significados e sentidos, auxiliando na etapa mais técnica da alfabetização.

Para além da contribuição explícita do audiovisual nessa etapa, a criação com os dispositivos propicia interações entre a imagem e o mundo de natureza distinta da representação, oportunizando o acesso às dimensões psicoemocionais mais profundas e ao potencial estético-expressivo dos indivíduos e da comunidade, o que contribui para reexistenciar criticamente as palavras, os sentidos e a visão de mundo dos educandos.

CONSCIENTIZAÇÃO, EXPRESSÃO E AÇÃO POLÍTICA

Em resumo, podemos dizer que Paulo Freire propõe um método de conscientização dos educandos através de uma abordagem humanista crítica que articula dois processos complementares: a leitura da realidade social em que se vive; e a problematização da palavra escrita que a cria e a recria. Desse modo, a cultura letrada se constitui como uma reflexão da própria cultura sobre si mesma, e a palavra se constitui como força de transformação do mundo.

A habilidade de ler e escrever se relaciona, portanto, com o poder de inventar o porvir. A consciência de si e a consciência do mundo se produzem dialeticamente, e assim podemos nos relacionar com um mundo comum em um movimento de elaboração constante. Essa elaboração, feita no diálogo, se torna colaboração entre seres livres e críticos, que mobilizam a palavra viva e dinâmica como matéria criadora da sociedade.



Num contexto histórico no qual a cultura audiovisual se entrelaça com a cultura letrada e agencia um regime de comunicação e sociabilidade complexo, faz-se necessário pensar, no campo da educação, como a produção, a recepção e o compartilhamento de imagens e sons subjetivam os indivíduos e as comunidades, moldam valores e comportamentos, influenciando a vida social e movendo a história. Nesse cenário, a educação audiovisual possibilita mediar experiências de criação e aprendizagem críticas, colaborativas e emancipatórias, por incluir no complexo sensível, semiótico e discursivo da sua linguagem, a força criadora de mundos que Paulo Freire reconheceu nas palavras.

FLORES, FRUTOS E SEMENTES

Em 2022, recebemos um convite da professora Rosália Duarte em nome do grupo para contribuir com a formação das professoras que integram o projeto da *Pesquisa Interinstitucional Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha*. A nossa parceria envolveu a sistematização de um material de apoio e a participação nos encontros de formação do grupo.

Essa foi uma oportunidade para dar mais um passo no amadurecimento da metodologia. Na escrita do material de apoio, mergulhei no estudo das propostas de Magda Soares, em especial o projeto *Alfalettrar*, desenvolvido na rede municipal de Lagoa Santa (MG), com o objetivo de tecer relações mais aprofundadas entre as práticas audiovisuais e as atividades convencionais de alfabetização e letramento na escola. Assim, propus um percurso criativo-pedagógico com o audiovisual em torno das etapas de sensibilização, mapeamento do universo vocabular, criação e partilha dos trabalhos para a comunidade, com a oferta de um repertório



sistematizado e o estabelecimento de vínculos formais entre os dispositivos de criação e a BNCC¹⁵.

O material de apoio serviu de base para as práticas e pesquisas das professoras do grupo. Nos encontros presenciais e on-line pudemos testemunhar e contribuir com o processo vivo de experimentação, reflexão e criação de outros dispositivos e estratégias de mediação, evidenciando o potencial da proposta de aprendizagem colaborativa como método da formação docente, e os modos pelos quais a linguagem audiovisual enriquece essa prática na medida em que cria as condições para as professoras acessarem os seus mundos internos e a sua força criativa através das imagens e dos sons.

Nessa experiência, a imagem que brotou em minha mente é a de novas flores, frutos e sementes nascendo em uma agrofloresta, que é um sistema complexo com múltiplas relações, no qual uma espécie participa direta ou indiretamente da germinação e crescimento da outra. No plano externo, as fronteiras entre os seres são bem definidas, mas ao olhar com mais profundidade para as relações simbióticas da natureza, reconhecemos que as fronteiras são permeáveis, híbridas, e fortalecem a resiliência do sistema. Nós somos natureza, e operamos segundo as mesmas leis. São muitas gerações de pessoas, instituições e comunidades engajadas na promoção de uma educação inovadora e transformadora no Brasil. São muitos os ciclos, muitas expansões e retrações. Recebemos tantas sementes das gerações anteriores, plantamos tantas outras. Se comprometer com a educação brasileira, para mim, está relacionado a uma crença de que esse é um bom ofício no mundo: seguir semeando, participando do fluxo da natureza, sem necessariamente saber onde, quando e como elas vão brotar, mas confiante de que aquelas que brotarem vão beneficiar os seus mundos.

S U M Á R I O



15 Com esse impulso e amadurecimento, conseguimos financiar uma nova etapa de desenvolvimento do material didático em 2023, com o apoio da FAPESQ PB. No momento da escrita deste artigo, a Semente está em vias de lançar novos cadernos para apoiar as práticas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com a contribuição de novas parcerias, em especial de Vanessa Francisco, pedagoga e coordenadora da Escola Caminho do Meio (Viamão/RS).

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2017. *eBook*.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FÓRUM NICARÁGUA. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação de imagens. *In*: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (org.). **Cinema-Educação**: políticas e poéticas. 1 ed. Macaé: Editora NUPEM, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *eBook*.
- FRESQUET, A.; ALVARENGA, C. **Cinema e Educação Digital**: Lei 14.533 - Reflexões, Perspectivas e Propostas. 1 ed. Ouro Preto: Universo, 2023. Coleção Cinema e Educação. V. 2. *eBook*.
- HOLDREDGE, C. **Pensamento Vivo**: as plantas como mestras. 1 ed. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2023.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- MIGLIORIN, C.; PIPANO, I.; GARCIA, L.; MARTINS, I. M.; GUERREIRO, A.; NANCHERY, C.; BENEVIDES, F. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. **A Escola vai ao cinema**. São Paulo: Autêntica, 2003.
- TESOURO Quilombola – Semente Escola de Educação Audiovisual (2021). [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (22 min 52 s). Publicado pelo canal Semente - Escola de Educação Audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r7xG-2TJDvk>. Acesso em: 25 ago. 2024v

The background of the cover is a deep purple with a subtle, wavy texture. On the left side, there are several clusters of bright yellow flowers, possibly mimosa, with dark brown branches. The overall aesthetic is modern and artistic.

4

Daniel Mendes da Silva Filho
Marco Antônio Serra Viegas

PESSOA COM DEFICIÊNCIA:

MODOS DE PERCEBER
E MANEIRAS DE AFETAR
A PARTICIPAÇÃO
SOCIAL-ESCOLAR

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-04](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-04)

INTRODUÇÃO

Para se compreender o formato institucionalizado dos direitos das pessoas com deficiência no contexto do século XXI, especificamente o educacional, torna-se importante e necessário dialogar com a história, reconhecendo que os contextos sociais, políticos e econômicos contribuem na organização e indicação do público participante ou excluído da cena escolar.

Há registros distantes de que em Esparta o extermínio de crianças cujos corpos eram desviantes dos padrões da época era uma prática comum, o que já sentenciava essas pessoas avaliadas a partir de um padrão humano estabelecido naquela sociedade (Misés, 1977). Na Roma antiga, algumas pessoas com deficiência eram rotuladas como “bobos” enquanto outras eram usadas em circos romanos, como atrações ou aberrações, chamando a atenção das pessoas e sendo colocadas em situações humilhantes (Silva, 1997).

Piccolo (2022), na tese de doutoramento *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*, destaca que, na literatura, essa prática remonta ao Egito imperial, quando

[..] a sociedade apresentava alguns espetáculos envolvendo corpos bizarros e grotescos a fim de entreter o público, dentre os quais se encontravam diversas pessoas com deficiência sensorial. Tal prática se manteve firmemente na Grécia Antiga e em Roma, declinando em número de aparições somente no início da Idade Média, ressurgindo na Baixa Idade Média e ganhando forças ainda na Modernidade (Piccolo, 2022, p. 42).

Na Idade Média, havia o entendimento de que os deficientes mentais eram seres do diabo e merecedores de castigos a fim de se purificar o espírito, sendo, no período da Inquisição, rotulados como a encarnação do mal e levados à tortura e à fogueira.



Logo, as formas de conceber o outro na história da humanidade foram organizando formas de participação social da pessoa com deficiência, concomitante à afirmação de processos eugênicos, em muitos casos, alimentados pelo rótulo atribuído.

No dicionário Aulete on-line, a palavra “rótulo” significa classificação, em geral superficial e preconceituosa, que se atribui a alguém. Nessa direção, Silva (2006, p. 427) alerta que:

Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E, assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo.

Assim, algumas formas de tratamento e concepções cunhadas ao longo da história atravessam o tempo, sendo ressignificadas, e deixando marcas que se sedimentam em discursos preconceituosos e excludentes contra a pessoa com deficiência, cuja condição de existência diverge de um padrão normativo. Padrão que para Raad e Tunes (2011, p. 17) sustenta “práticas de manipulação ideológica”.

Desse modo, torna-se importante o debate e a reflexão sobre modos de perceber o outro na cena social, especificamente, no contexto escolar, foco deste ensaio.

ATENDIMENTO E VISIBILIDADE: ASCENSÃO DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na Idade Moderna, século XVI, na Revolução Francesa, com seus valores de Igualdade, Fraternidade e Liberdade, a pessoa com



deficiência começou a ser vista como uma perturbação que tem tratamento. E é nesse período histórico que começam a surgir os estudiosos e os hospitais psiquiátricos para o tratamento das pessoas com deficiência mental.

Jannuzzi (2012, p. 18) ressalta que é no contexto francês que se inicia a educação do deficiente mental, a partir da atuação do educador Jean Marc Gaspard Itard em 1800, nas tentativas de escolarização de Victor, a criança selvagem de Aveyron, com o uso do método sensualista de Codillac, cujo trabalho teria continuidade com Seguin em 1840, “[...] numa linha de desenvolvimento da atividade da criança [...]”; perspectiva que serviria de referência para Montessori, no início do século XX. A autora afirma ainda que, no contexto brasileiro, “O trabalho educacional com os surdos e cegos também nos teria chegado via França [...]”.

Com atenção à movimentação científica da época, Raad e Tunes (2011, p. 19) afirmam que:

As questões econômicas, sociais e políticas que borbulham no cenário europeu nos séculos XVIII e XIX permeiam o desenvolvimento dos estudos científicos. A necessidade de saúde do corpo e da força de produtividade das pessoas adquire reconhecimento do Estado. Com a evolução do capitalismo, a medicina ocidental desenvolve-se tendo como preocupação corpos saudáveis _ mão de obra produtiva _ fluxo comercial e, conseqüentemente, o fortalecimento do Estado. As cidades tornam-se lugares para padrões comerciais e para a produção em virtude de novas indústrias.

Além disso, complementam que “os traços biológicos tornam-se fatores determinantes para a gestão pública de forma medicalizada” (Raad; Tunes, 2011, p. 19). Jannuzzi (2012), ao discorrer sobre a atuação do saber médico na educação do deficiente no Brasil, destaca a repercussão dos estudos do médico francês Desiré Magloire Bourneville (1840-1909) sobre a deficiência

mental. E descreve que a medicina vai influenciando a educação do deficiente, não só pela atuação do médico, mas também de diretores e professores.

Segundo Kassar (2013, p. 37-38) “no início do século XX, pesquisas na Europa preocupavam-se com a existência de alunos que frequentavam a escola pública, mas não se beneficiavam totalmente dela”. A autora cita o trabalho de mensuração da inteligência desenvolvido por Alfred Binet (1857-1911) e de Theodore Simon (1827-1961) no contexto francês. Esses estudiosos

[...] publicaram, em 1905, uma escala de inteligência, cujo objetivo foi medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Acreditava-se que a separação de alunos ‘normais’ e ‘anormais’ traria benefícios para todos no processo educativo. No Brasil, tal escala foi aplicada sob a orientação de Clemente Quaglio (1872-1948) na capital paulista (Kassar, 2013, p. 38).

Sobre essa questão, a autora complementa que

a preocupação da ciência com a inteligência e com a *anormalidade* esteve presente desde os séculos XVI e XVII na Europa, quando médicos começaram a procurar causas orgânicas para a explicação dos problemas humanos e da deficiência (Kassar, 2013, p. 38).

Na primeira metade do século XX, o russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) escreveu *Fundamentos de defectologia*, demonstrando os limites dos estudos pautados, especificamente, em aspectos quantitativos do desenvolvimento infantil afetado por uma lesão, propondo uma análise qualitativa dessa questão. O autor cita a escala métrica de Binet e afirma que o método de mensuração da inteligência estabelece “o grau de redução do intelecto; porém não caracteriza o próprio defeito e a estrutura interna da personalidade originada por ele” (Vigotski, 2022, p. 30).



Para o autor é preciso defender a tese de que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2022, p. 30). As discussões propostas nessa obra pavimentam as bases para a elaboração do modelo social da deficiência, deslocando o olhar unilateral da lesão para a importância dos estímulos que são operados nas relações sociais e com o meio.

Conforme Diniz (2007), no Reino Unido, o modelo social da deficiência teve como percussor o sociólogo Paul Hunt. E dedicando-se a essa temática, Gavério (2017, p. 100) explica que

o modelo social retira radicalmente a causa da deficiência das configurações corporais de determinados indivíduos (lesionados) e a coloca como fruto de uma organização social opressiva sobre os corpos lesionados, os configurando, e os totalizando, como deficientes (Gavério, 2017, p. 100).

É consenso que o século XX registrou avanços na forma de perceber as pessoas com deficiência, mas também documentou, no contexto da Segunda Guerra Mundial, a condução compulsória dessa população a processos de extermínio na Alemanha nazista. Silva Filho (2017, p. 43), fundamentando-se em Laurences Rees (2013), afirma que “no verão de 1941, já havia indícios de que a política de eutanásia em pessoas com deficiências sérias já estava em pleno desenvolvimento”, pois, conforme Rees (2013 *apud* Silva Filho, 2017, p. 43)

[...] vários centros de extermínio haviam sido estabelecidos dentro da Alemanha para assassinar deficientes adultos e também crianças. O procedimento de matança que evoluiu em locais como o hospital psiquiátrico Sonnenstein, perto de Dresden, tinha semelhanças óbvias com a técnica utilizada posteriormente para assassinar judeus, nos campos de extermínio em que era dito aos pacientes que eles se despissem, pois iriam tomar um ‘banho’, e quando a sala estava devidamente lacrada, eram asfixiados com gás.



Após uma série de confrontos intercontinentais, em 1945, com o fim da Guerra e com a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) em 1948, essas pessoas e outros grupos minoritários foram protegidos de maneira institucionalizada e os Estados signatários se comprometeram em proteger a vida de maneira irrestrita.

No Brasil, o tratamento desumano e desimportância da vida no tratamento da doença mental foi denunciado, entre outros, por Daniela Arbex (2013), em o *Holocausto Brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil*. Nessa obra, a autora assevera que, em meados de 1946, essa instituição pública, localizada em Barbacena, Minas Gerais, serviu como depósito de “[...] crianças com qualquer tipo deficiência física e mental, a maioria rejeitada pelas famílias” (Arbex, 2013).

Constata-se que, se a primeira metade do século passado protagonizou a desvalorização da vida dessa população, as duas décadas finais desse período se destacaram pela efervescência das discussões promovidas pela Organização das Nações Unidas em torno do estabelecimento de marcos político-legais voltados para a proteção da pessoa com deficiência sob o lema “Igualdade e Participação Plena”.

No plano de ação elaborado pelo Brasil, durante o governo do Presidente João Figueiredo, entre as ações programadas, estava a preocupação de “Conscientizar a sociedade de que a deficiência não é, primordialmente, um problema pessoal, mas sim, uma relação entre a pessoa deficiente e o meio ambiente” (Brasil, 1981, p. 13).

Quanto à educação, no relatório elaborado pela Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, ressaltou-se o entendimento de que

[...] a educação é processo de desenvolvimento global do indivíduo, objetivando seu pleno ajustamento biopsicossocial. Nessa acepção não há nenhuma distinção entre a

educação comum e a especial. Esta é uma forma enriquecida daquela, merecendo a adjetivação apenas, porque especiais são seus métodos e técnicas e especial é o seu alunado (Brasil, 1981, p. 20).

Destaca-se que o adjetivo especial é tratado como uma categoria qualificadora tanto do estudante com deficiência como do modelo de organização escolar considerada enriquecida, por dispor de técnicas e métodos que favoreceriam os processos educacionais.

No Simpósio Mundial de Especialistas em Cooperação Técnica nos Países em Desenvolvimento e Assistência nas áreas de Prevenção e Reabilitação de Deficiências, que se reuniu em Viena de 12 a 23 de outubro de 1981, tornou-se o centro dos debates a percepção da "[...] figura do deficiente como pessoa humana e secundariamente como alguém portador de limitação física ou mental" (Brasil, 1981, p. 28).

No documento internacional denominado *Carta dos anos 80*¹⁶, com fundamentação na *International Classification of Impairment, Disability and Handcaps* da Organização Mundial de Saúde, deficiência é definida como "restrição ou falta (resultante de impedimento) habilidade para desempenhar uma atividade dentro da escala que se considera normal" (Brasil, 1981, p. 35).

Em 1990, a cidade de Jomtien (Tailândia) foi palco da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem (Unesco, 1990).

16

A *Carta dos Anos 80* foi uma declaração de consenso de prioridades internacionais de ação para a década 1980-1990 cujas finalidades foram expressas em quatro objetivos que se apoiam em declaração de princípios gerais e ações recomendadas para transformá-los em realidade.

Em 1994, a *Declaração de Salamanca versando sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*, especificou como um dos seus objetivos primordiais a atenção educacional às pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional. Esse documento aponta que os governos/Estados “[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Unesco, 1994). Além disso, essa declaração destaca a importância de estratégias que combatam o preconceito.

Na *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*, também denominada de *Convenção da Guatemala*, realizada em 1999, os Estados signatários se comprometeram a eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e ratificando que todos têm os mesmos direitos e liberdades.

Nesse documento internacional a deficiência “Significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (ONU, 1999).

DEFICIÊNCIA, CAMINHOS E (DES)ENTENDIMENTOS NO SÉCULO XXI

As discussões da ONU, já no primeiro quartil do século XXI, reafirmaram a DUDH e a institucionalização do modelo social da deficiência, com a aprovação da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu protocolo facultativo.



Nesse documento é descrito que

peças com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2010, p. 34).

No âmbito nacional, essa convenção foi reconhecida por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com o *status* de emenda constitucional, provocando novos entendimentos e adequações em alguns marcos político-legais, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a NBR 9050 que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Além disso, a convenção fundamentou a elaboração da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Nessa lei federal, a pessoa com deficiência é definida no artigo 2º como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Verifica-se que a definição preserva o teor proposto no documento da ONU, avançando ao especificar o impedimento como de "longo prazo", adiciona o termo "mental", substitui a expressão diversas barreiras por "uma ou mais barreiras" e insere a expressão "em igualdade de condições". Além do mais, essa legislação instaura, no âmbito nacional, o debate sobre a avaliação biopsicossocial da deficiência a ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Todavia, no intuito de reelaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o governo federal, por meio do Decreto nº 10.502, procurou instituir uma nova política nacional de educação especial, referenciando a equidade, a inclusão e o aprendizado ao longo da vida, e resgatando velhas formas segregacionistas de atendimento educacional.

Para Piccolo (2022)

Preliminarmente, aludido Decreto comporta importantes preocupações ao frisar como necessária a promoção de ensino de excelência aos educandos da Educação Especial em sistema equitativo, inclusivo, com aprendizado ao longo da vida e sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito. É inegável que temos aqui um objetivo de todo e qualquer sistema educacional que se preze pela qualidade, uma vez que pensar no espaço escolar desvinculado das problemáticas de aprendizagem é uma contradição ilógica.

No entanto, o autor explana que

[...] não nos parece uma alternativa minimamente razoável encadear dada preocupação, que é legítima, como vinculada em termos de realização a uma expansão concatenada de escolas especializadas, entendendo estas como instituições destinadas ao atendimento de educandos quais supostamente não se beneficiariam quando incluídos em escolas regulares inclusivas.

Destaca-se que o decreto supracitado foi objeto de ação direta de inconstitucionalidade e, posteriormente, revogado por meio do Decreto nº 11.370, de 2023. Conforme Dutra (2010, p. 7), no texto de apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das

peças com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da **matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular** e da disponibilização do atendimento educacional especializado (Dutra, 2010, p. 7, grifos nossos).

É na classe comum que as trocas e experiências são possíveis, oportunizando o desenvolvimento cultural e a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, não basta estar inserido! É preciso elaborar condições de acessibilidade e dispor meios e atitudes que possibilitem igualdade de participação. E para isso as necessidades individuais devem ser contempladas nos planejamentos escolares subsidiando a organização de condições de acessibilidade ao currículo, inclusive, com o uso de alta ou baixa tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do resgate histórico das formas e processos de participação social dispensado às pessoas com deficiência, e compreendendo suas relações com as questões políticas, sociais e econômicas nos possibilita entender como foi se estabelecendo a constituição dessas pessoas como detentores de direitos. Esse movimento habilita e qualifica a sociedade democrática a identificar os avanços e reconhecer os retrocessos que vão, contraditoriamente, se instaurando na arena social.

A humanidade presenciou, ao longo dos séculos, formas institucionalizadas de destituição da vida da pessoa com deficiência, mas também vislumbrou o tensionamento e movimentação dessa população em busca do estabelecimento de direitos e afirmação das vozes, historicamente, silenciadas no cenário econômico, social e político.

É preciso considerar que o movimento político em torno da inclusão social e escolar da pessoa com deficiência ganha expressividade a partir do último quartil do século XX e que, no âmbito nacional, é muito recente a positivação dos direitos da pessoa com deficiência na legislação federal, especificamente, no estatuto da pessoa com deficiência.

O século XXI tem protagonizado avanços na (re)elaboração do entendimento sobre a deficiência, referendando, assim, estudos científicos sobre o modelo social da deficiência e apontando a necessidade da reorganização da cena social com vistas a possibilitar a participação irrestrita de todos, inclusive, no contexto escolar. Para tanto, defende-se o princípio da inclusão e a existência de condições de acessibilidade com vistas a qualificar a participação plena e efetiva desses sujeitos de direito na sociedade em igualdade com as demais pessoas.

Todavia, considerando o movimento contraditório da sociedade, formas e tratamentos retrógrados imputados, historicamente, às pessoas com deficiência são reveladas nos discursos políticos e retroalimentam o senso comum, tentando validar a retomada de formas excludentes e segregacionistas de participação social.

Desse modo, retomar a história e contextos que ambientam a gestação de conceitos e a definição dos sujeitos de direito, pode qualificar e ampliar a capacidade reflexiva dos diversos atores que operacionalizam as políticas públicas, especialmente as educacionais, no intuito de fortalecer o princípio da inclusão referenciando os Direitos Humanos e produção científica do campo.

REFERÊNCIAS

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**: vida, genocídio e 60 mil mortos no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2013.





BRASIL. **Comissão Nacional de atividades**. Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção Primeiros Passos).

DUTRA, C. P. Apresentação. *In*: BRASIL. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

GAVÉRIO, M. A. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos disability studies: Nothing about us, without our bodies! The location of the disabled body in disability studies. **Argumentos-Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 95-117, 2017.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MISÉS, R. **A criança deficiente mental** - uma abordagem dinâmica. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. *In*: BRASIL. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como iatrogênese. *In*: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

RÓTULO. **Aulete Digital**, [2024?]. Disponível em: Acesso em: <https://aulete.com.br/r%C3%B3tulo>. 09 jul. 2024.

SILVA FILHO, D. M. **Acessibilidade**: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

SILVA, O. M. **Epopéia Ignorada** – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: Ed. CEDAS, 1997.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. Declaração mundial sobre educação para todos. *In*: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca – Necessidades Educativas Especiais. *In*: **Conferência Mundial sobre NEE**, Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.



5

Kariny A. Delgado Trovo
Lindalva Pereira da Costa

PRÁTICA COLABORATIVA ENTRE A SALA DE AULA COMUM E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-0.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-0.5)

INTRODUÇÃO

Os serviços de apoio à escolarização são uma importante iniciativa no contexto da Educação Inclusiva, procurando garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento educacional de todos os estudantes, independentemente das suas diferenças e necessidades específicas. São fundamentais para alunos que possuem dificuldade de aprendizagem, deficiências, transtornos ou outras condições que exigem atenção diferenciada no ambiente escolar.

O Governo Federal lançou, em 2003, o programa: “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e a partir daí ações foram instituídas a fim de transformar o sistema de ensino brasileiro em inclusivo (Brasil, 2004). Dentre essas ações está o Programa: “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para Atendimento Educacional Especializado”, publicado pela primeira vez em 2006 (Kassar; Rebelo, 2013), considerado um dos espaços mais relevantes para a realização de atividades apoio à escolarização.

A pesquisa a que estão vinculadas as autoras deste relato de experiência está em andamento desde 2019, com o objetivo de promover, descrever e analisar processos de aprendizagem colaborativa de professores/as da Educação Básica na criação, aplicação e avaliação conjunta de práticas pedagógicas inovadoras em leitura e escrita, com uso de TICs. É desenvolvida em parceria com professores/as da Educação Básica, em um processo de formação em serviço, colaborativo entre pares, com foco na inovação de práticas pedagógicas em leitura e escrita. Segundo Duarte (2022, p. 1):

A inovação pedagógica é compreendida como a atribuição de novos significados a práticas convencionais, buscando estratégias pedagógicas intencionais e planejadas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, valorizando a diversidade e a inclusão. A aprendizagem colaborativa é entendida como uma filosofia de trabalho coletivo, que valoriza as contribuições de cada membro do grupo e busca construir consensos por meio da cooperação.

Importante mencionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste trabalho, visto que para realização deste relato foi necessário o envolvimento dos docentes do AEE e dos professores regentes das classes comuns no ensino regular.

No contexto político vigente no Brasil, o AEE representa um suporte essencial para os alunos considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE), os quais estão matriculados em turmas regulares do ensino comum (Brasil, 2008). Pestana (2022) ressalta que, embora a política de 2008 favoreça a leitura de que os atendimentos devam se restringir às salas de recursos, não há impedimento para as outras possibilidades, logo, o programa prevê a possibilidade de existência de AEE que não se restringe apenas à Sala de Recursos.

Bürkle (2011) afirma que a ideia de Sala de Recursos foi se construindo como um serviço essencial à inserção de alunos PAEE em turmas comuns. No entanto, Kassar e Rebelo (2011) afirmam que, até parte da década de 1980, a atenção educacional direcionava-se apenas à parte dos estudantes, os que eram considerados menos afetados pela deficiência. Para aqueles considerados “deficientes moderados ou severos” previa-se atendimento voltado à reabilitação e ao autocuidado. Pestana, Kassar e Trovo (2021) citam que esse atendimento passou por inúmeras formas até seu direcionamento para as necessidades especificamente escolares, complementar ou suplementar ao ensino desses estudantes.

Para garantir uma completa adequação do trabalho de AEE, é imprescindível estabelecer uma efetiva articulação entre os professores responsáveis por esse atendimento e os professores das turmas regulares, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009. Dessa maneira, o trabalho a que se refere este texto relata a construção dessa interlocução entre os professores. Bürkle (2011) evidencia que o AEE não é um sistema à parte do ensino regular e os professores que realizam esse atendimento devem se relacionar de forma colaborativa, a fim de propor estratégias que favoreçam a aprendizagem dos educandos.

SUMÁRIO



O atendimento Educacional Especializado visa romper com a ideia de integração, que muitas vezes ainda vigora. Ele busca auxiliar tanto a escola, como toda sociedade educacional a se modificar para atender as necessidades de todos os alunos e proporcionar um ensino de qualidade, para que deste modo a inclusão ocorra realmente (Bürkle, 2011, p. 50).

A literatura aponta que os desafios encontrados na materialização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) são diversos e o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), como a única opção de apoio, também evidencia seus limites. Entendemos que através deste subprojeto possamos apresentar uma forma bem-sucedida de favorecer essa articulação.

Alguns autores (Pestana; Kassari; Trovo, 2021; Trovo, 2023) alertam que os sistemas educativos necessitam de mudanças profundas para atender uma política de Educação Inclusiva, que poderá ser gradual, contínua, sistemática e planejada para dar aos alunos público-alvo da Educação Especial um ensino de qualidade. Pereira (2018, p. 89) pondera:

É preciso insistir no fato de que para transformar a escola precisaremos abandonar práticas educativas tradicionais e excludentes, a fim de vivenciar práticas educacionais inclusivas e, desse modo, transpor a barreira naturalista. Precisamos ver nossos alunos com deficiência como sujeitos que se constituem na relação social.

Freire (1996) contribui com a perspectiva da práxis para a inovação pedagógica em um contexto educativo democrático onde o educador tem como tarefa essencial desenvolver uma abordagem rigorosa e metodológica no aprendizado dos estudantes em relação aos objetos de conhecimento. Ensinar vai além de uma superficialidade no tratamento dos conteúdos; envolve criação das condições necessárias para que a aprendizagem crítica ocorra. O diálogo, nas dimensões metodológica, política e existencial, desempenha um papel fundamental ao permitir a comunicação entre os sujeitos do



SUMÁRIO

conhecimento, garantindo a todos o direito de expressar suas opiniões, promovendo a interação entre diferentes saberes e possibilitando uma plena realização da condição humana. Além disso, o diálogo facilita a análise coletiva das situações existenciais e sociais.

A valorização de diferentes formas de comunicação é essencial, especialmente a oralidade como forma de expressão do ser humano em relação à sua existência, experiências vividas e cultura. É necessário estimular os alunos a se expressarem, rompendo com a cultura do silêncio e com a relação tradicional de autoritarismo entre professor e aluno (NEP-UEPA, 2008).

Essas ideias destacam a importância do diálogo, da oralidade e da expressão como elementos fundamentais para uma educação crítica, inclusiva e emancipadora, onde os alunos se tornam protagonistas ativos do processo de aprendizagem.

Trovo (2023) elucida que o desafio dos professores é encontrar metodologias diferenciadas e trocas de aprendizagens que auxiliem na práxis diária do atendimento educacional aos alunos. Nessa ótica, a importância da articulação entre os educadores é significativa para que o professor do AEE tenha reforço em suas ações pedagógicas junto com os demais profissionais que juntos fortalecem diariamente a prática educativa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O relato de experiência é uma ferramenta importante que nos permite compartilhar vivências e aprendizados pessoais ou profissionais com outras pessoas. Seja na área acadêmica ou em outro contexto. Contar nossa história pode ter um impacto significativo tanto para nós mesmos quanto para aqueles que nos ouvem ou nos leem. Um dos aspectos mais relevantes do relato de experiência é

sua capacidade de inspirar e motivar. Ao compartilharmos nossos desafios, conquistas e a busca por soluções, podemos encorajar outras pessoas a seguirem em frente em suas próprias jornadas.

Além disso, o relato de experiência permite que erros e acertos sejam transformados em aprendizados. Ao revisitar nossa trajetória, analisamos o que deu certo e o que poderia ser melhorado. Isso nos proporciona a oportunidade de crescer como indivíduos, aprendendo com nossas vivências passadas e progredindo para nos tornarmos versões aprimoradas de nós mesmos.

Na esfera acadêmica, os relatos têm um papel relevante na construção do conhecimento e na disseminação de informações. Professores, pesquisadores e estudantes podem compartilhar seus experimentos, pesquisas e projetos, enriquecendo o campo de estudo e fornecendo valiosas contribuições para trabalhos futuros. Dessa maneira, essa forma de apresentar um trabalho científico colabora com trabalhos futuros para resolução de desafios reais trazendo benefícios diretos para a sociedade.

Utilizando como base um material sobre possibilidades pedagógicas diferenciadas, criado pela Escola Semente de Audiovisual (Semente, 2022), realizamos uma atividade pedagógica baseada no dispositivo *Cineminha de papel*, que pretende desenvolver e estimular a criatividade e a imaginação dos alunos e dos professores. Além disso, a comunicação por meio do audiovisual permite transmitir saberes, sensibilidades, visões de mundo e valores importantes para a nossa cultura. Segundo os autores, a criação de histórias é uma parte essencial do vasto universo estético e narrativo do audiovisual, seja nos filmes de ficção, animações ou documentários (Barquete; Ramos, 2022). No contexto escolar, esse dispositivo serve como um convite para as crianças experimentarem de maneira lúdica o processo de construção de narrativas audiovisuais. Ao brincarem de criar histórias, elas têm a oportunidade de assimilar as articulações semióticas próprias dessa linguagem e desenvolver noções básicas de montagem cinematográfica.

SUMÁRIO



O trabalho foi realizado na cidade de Corumbá/MS, numa escola da rede Municipal de ensino, com uma turma do 2º ano do ensino fundamental I. Teve início quando a professora da SRM conversou com a professora regente da aluna atendida no contraturno para que juntas pudessem realizar uma atividade que atingisse todos os alunos. Na ocasião, a professora M¹⁷ permitiu que a professora Lindalva (uma das autoras deste texto) desenvolvesse as atividades na sala de aula.

Perfil da turma: 2º ano do ensino fundamental I, período matutino. A turma possui 27 alunos, entre brasileiros, bolivianos, venezuelanos e uma aluna com diagnóstico de TEA, e conta com professora de apoio.

A professora Lindalva participou de duas aulas da professora M com a intenção de conhecer os alunos e criar vínculo com a turma, já que ela iria aplicar as atividades. A turma estava em processo de alfabetização e uns três alunos já estavam iniciando a leitura de algumas palavras.

Nos encontros on-line da pesquisa à qual ambas as professoras estão vinculadas, foram definidos os temas “quem sou eu” e “onde vivo” a serem trabalhados nas escolas por todos os professores participantes, tendo por objetivo geral: estimular diferentes formas de expressão, especialmente a linguagem oral, promovendo a interação entre os saberes de forma que todos possam expressar como se veem no mundo, a partir do que gostam e escolhem para se retratar, utilizando a criatividade e espontaneidade.

A proposta foi levada pela professora Lindalva, do AEE, à professora regente da turma, e, após a autorização da professora e dos pais, foi apresentada aos alunos, que na ocasião ficaram eufóricos ao saber que usariam o celular, que as aulas seriam diferentes e ainda seria ministrada pela “professora que ajudava” (assim a professora da SRM era chamada).



Figuras 1 e 2 – Apresentação da proposta de atividade às crianças



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2023).

SUMÁRIO



As atividades foram desenvolvidas em cinco aulas, em diferentes dias da semana, no período de 26 de maio a 26 de junho do ano de 2023, conforme a professora M disponibilizava.

Ao entrar na sala de aula, as crianças estavam em “burburinhos” esperando novidades. Sentamos todos em círculo no chão e apresentamos como iríamos trabalhar. Nesse dia, a professora regente permaneceu observando a conversa com as crianças.

Iniciamos a proposta com conversa informal sobre o lugar em que vivemos e quem somos. Todos que quiseram, puderam se expressar, alguns mais retraídos e outros mais à vontade, porém nem todos falaram nesse primeiro momento. Posteriormente cantamos a cantiga de roda “O barco virou” com algumas adaptações na letra da música. Além do nome, a criança deveria dizer também do que mais gostava. Todos os alunos tiveram a oportunidade de se apresentar através de gestos e dizendo seu nome e o que mais gostava (quem sou eu?). Utilizamos duas aulas, conforme foi disponibilizado, o que passou muito rápido e não teve uma criança que não tenha reclamado do curto tempo.

Já em outro dia demos continuidade a essa atividade. Os alunos foram convidados a relembrar o que disseram na aula anterior e as falas vieram de alguns, outros preferiram não falar. Dessa maneira foi proposta outra forma de expressão: com a ajuda dos próprios alunos, distribuimos lápis de cor, canetinha e folhas sulfite para que cada criança fizesse um desenho que representasse o que tinha falado sobre quem ela é e onde vive. Nesse dia, a professora também quis participar e foi muito gratificante vê-la se envolvendo com a temática, se oferecendo para tirar fotos e ajudar. No entanto, as fotos eram registradas pelos próprios alunos sob orientação da professora Lindalva.

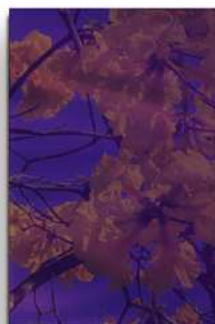
SUMÁRIO



Figuras 3 e 4 - Alunos desenhando sobre quem são e onde vivem
(conforme a professora propôs)



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2023).



SUMÁRIO



Durante os dias que não fomos até a sala, os alunos já me procuravam pela escola para mostrar os desenhos que tinham feito e falando muito mais que no início das atividades. A professora regente também me procurou algumas vezes perguntando quando eu voltaria, pois estava ansiosa para as próximas atividades. No entanto, afirmava que preferia assistir e não desenvolver ela mesma a atividade com a turma.

Nos encontros da pesquisa, recebíamos muito incentivo e troca de experiências com colegas das demais regiões do Brasil que participam do projeto e também estavam desenvolvendo atividades com as mesmas temáticas. Esperávamos ansiosas por esses momentos, pois eram muito ricos e nos davam a certeza de que estávamos no caminho certo; compreendemos na prática a importância da oralidade para a organização do pensamento.

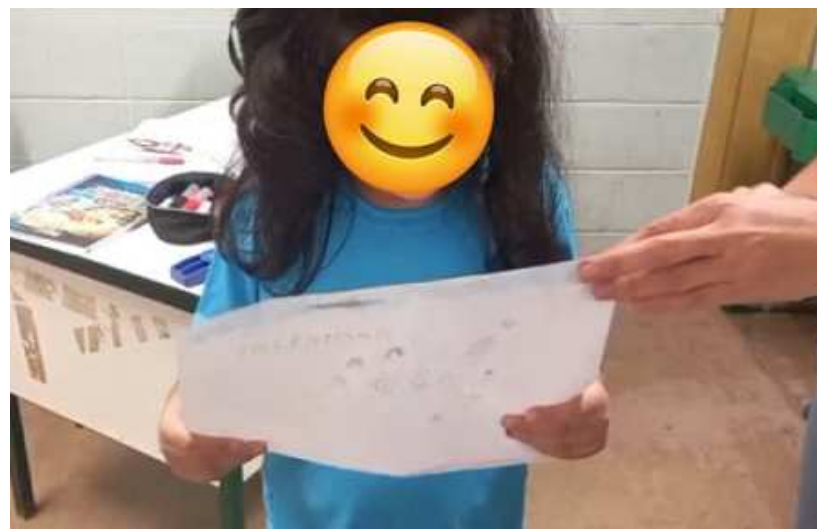
Em outro dia de atividade, os desenhos foram colados na parede e elegemos um aluno para filmagem com o uso de um *smartphone*. Todos queriam e foi dada a oportunidade de cada um filmar um pouco. Cada aluno relatou o que desenhou na temática “quem sou eu” e “onde vivo”. Essa atividade causou bastante movimentação na sala de aula.

E assim prosseguimos. Foram três encontros de escuta com a turma, para que todos pudessem falar e se expressar. A aluna com diagnóstico de autismo não é verbal e usou o desenho como forma de expressão, assim como outros que também não quiseram usar a fala. Alguns alunos perguntavam, principalmente aos que não eram brasileiros, como era o lugar em que estes viviam. Percebíamos a curiosidade das crianças, a vontade de saber, olhos sedentos... e, nos que relatavam, percebemos o orgulho de falar sobre sua vivência e de ser ouvido. Em alguns momentos nos emocionamos ao ouvir relatos de alguns alunos que moram no país vizinho, sobre a dificuldade de vir para o Brasil estudar, que muitas vezes são barrados na divisa, a necessidade do uso do uniforme para ter a permissão de cruzar a fronteira, a vontade de aprender. Percebemos que a professora M também se emocionava...

S U M Á R I O



Figuras 5 e 6 – Alunos relatando aos colegas o que haviam desenhado



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2023).

Com a filmagem dos relatos, propusemos à turma assistir em conjunto para que eles pudessem se ver como no cinema e ouvimos qual ideia de cinema que eles tinham, já que a cidade de Corumbá não possui cinema e explicamos como seria essa atividade.

Explicamos também que precisaríamos do silêncio para ouvir, pois o som era baixo. E foi uma surpresa! Todos quietos e silenciosos ouvindo! Dessa maneira os estudantes puderam assistir à filmagem de todos os relatos, que foi reproduzida na sala para todos assistirem.

Figura 7 – Professora explicando o que seria exibido



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2023).

A experiência vivenciada foi muito além do que esperávamos, tanto com o grupo de pesquisa, como com os estudantes que foram se abrindo e se descobrindo como quem são e onde vivem. Percebemos a espontaneidade na fala das crianças, a vontade de se comunicar e de serem ouvidos.

A parceria com a professora permanece e estamos buscando fortalece-la, pois pretendemos dar continuidade às atividades propostas. A escola e as aulas não precisam ser desinteressantes, pelo contrário, devem ser atraentes e estimulantes para que a produção do conhecimento exista sendo o aprendiz mesmo o protagonista. Espera-se que o professor favoreça e permita a construção desse processo tão importante e crucial na vida do estudante.

RESULTADOS

Até esse ponto da experiência, evidencia-se a relevância do objetivo geral, que se refere a estimular diferentes formas de expressão, especialmente a linguagem oral, e a promoção dos saberes entre os pares, pois a comunicação e a interação são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, independentemente de suas especificidades. Importante ressaltar que mesmo parecendo uma atividade simples, sua realização favoreceu a ampliação da capacidade de registro das crianças (desenho, relatos orais ao vivo, registro audiovisual dos relatos orais, comentários sobre as filmagens etc.) e a troca de ideias entre elas sobre suas identidades pessoais, do que gostam e de como são seus lugares de moradia.

A adoção de práticas colaborativas entre professores é de extrema importância para o aprimoramento da qualidade do ensino e do desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem incentiva a criação de um ambiente educacional mais rico e estimulante, trazendo diversos benefícios para todos os envolvidos no processo de aprendizagem, bem como o compartilhamento de conhecimentos e experiências: através da colaboração, os professores têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos, habilidades e experiências pedagógicas. Isso enriquece o repertório de estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula, permitindo que todos os envolvidos se beneficiem do aprendizado coletivo.

Quanto ao desenvolvimento profissional, a articulação colaborativa oferece um espaço para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Ao interagirem com seus colegas, os professores têm a oportunidade de refletir sobre sua prática, aprender com diferentes abordagens e receber *feedback* construtivo, realizado em um crescimento profissional significativo.

Miranda (2015) afirma que a estreita relação do trabalho docente entre os professores, do ensino comum e do AEE, reflete-se



em um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem, o que promove a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, a articulação de práticas colaborativas entre professores é um pilar fundamental para o aprimoramento da educação, proporcionando benefícios para os educadores, os alunos e a escola como um todo. O trabalho conjunto dos professores fortalece a educação, permitindo que ela se torne mais inclusiva, dinâmica e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Outra questão a ser referida é a melhoria no planejamento e avaliação: a troca de ideias e experiências entre os professores pode levar a um planejamento mais eficiente e à criação de atividades mais engajadoras e informadas aos objetivos educacionais. Além disso, uma avaliação conjunta de práticas permite a identificação de pontos fortes e fracos, bem como a implementação de estratégias de melhoria.

Ainda, a colaboração entre professores estimula a experimentação de novas práticas pedagógicas e o uso de recursos inovadores. Para Rosa (2022), a articulação entre os professores representa uma ferramenta poderosa que possibilita a inclusão escolar. Tanto os profissionais da Educação Especial quanto os regentes, comprometidos com a aprendizagem dos alunos, colaboram para a elaboração de práticas pedagógicas que proporcionam um maior desenvolvimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa ao qual esta experiência está vinculada tem contribuído para a mobilização de conhecimentos acadêmicos



provenientes de pesquisas acadêmicas e estudos científicos diretamente na prática escolar e tem fortalecido a expansão das colaborações entre diferentes instituições de pesquisa, universidades e escolas. Visamos criar estratégias coletivas para promover a inovação pedagógica e para promover a cooperação entre pesquisadoras e professoras para enfrentar desafios educacionais e desenvolver soluções para problemas que comprometem a aprendizagem. Contribuí ainda para a política de formação de professores para uso de TICs em contexto escolar e para o desenvolvimento de metodologias para a formação continuada de professores.

Ao incorporar as TICs, os educadores têm a oportunidade de criar ambientes educacionais mais dinâmicos, nos quais os estudantes podem se expressar de maneira mais autônoma e participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem. Através do uso de recursos tecnológicos como audiovisuais e outros dispositivos interativos, é possível enriquecer o ensino e a aprendizagem, proporcionando acesso a uma ampla gama de informações e materiais em diferentes formatos.

A utilização das TICs também permite a criação de atividades colaborativas e projetos em grupo, facilitando o compartilhamento de ideias e conhecimento entre todos os alunos. Além disso, a interação com as tecnologias motiva os estudantes a explorar os seus interesses e desenvolver suas habilidades de pesquisa, análise crítica e síntese de informações.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial no enriquecimento do processo educativo dos alunos com necessidades educacionais especiais, destacando assim a importância da colaboração entre os professores, sendo fundamental que os docentes tanto do ensino comum quanto da Educação Especial se envolvam ativamente, visando alcançar objetivos bem definidos por meio de um trabalho interdisciplinar e colaborativo.



Outro ponto importante a ser ressaltado é a construção de conexões humanas por meio de relato de experiência. Ao compartilhar nossas vivências, abrimos portas para diálogos registrados e empáticos. As pessoas se sentem mais conectadas quando encontram pontos em comum nas histórias umas das outras, e isso pode levar a relacionamentos mais profundos e enriquecedores.

Até aqui, os resultados apontam que ao integrar recursos tecnológicos no ensino, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizado mais dinâmicas e personalizadas, adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARQUETE, F. L.; RAMOS, A. B. (2022). **Semente**: Escola de educação audiovisual. Versão 1.0.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. **Ministério da Educação**, [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, [S. /], n. 1, p. 81-100, 2015.

NEP-UEPA. Projeto Educação Popular em Ambiente Hospitalar: processo de inclusão social e educacional. **NEP**, 2008. Disponível em: <https://sites.google.com/view/nepuepaoficial/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PEREIRA, E. M. A. **Educação Inclusiva em Contexto de Sala de Aula**: Relações com o Atendimento Educacional Especializado. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2018.

PESTANA, M. M. C. **Educação especial em contexto de pandemia**: análise do atendimento educacional especializado. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

PESTANA, M. M. C.; KASSAR, M. de C. M.; TROVO, K. A. D A construção do “Educativo” do atendimento educacional especializado dentro da legislação brasileira. *In*: 40ª REUNIÃO NACIONAL ANPED – “Educação como prática de liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo! **Anais [...]**. Belém-Pará, 2021, p. 1-4.

ROSA, M. P. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial**: possibilidades de acesso ao currículo. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SEMENTE - Escola de Educação Audiovisual Semente. **Entre palavras, imagens e sons**: educação audiovisual, alfabetização e letramento. João Pessoa: Edições Florescer, 2023.

TROVO, K. A. D. **Articulação do Atendimento Educacional Especializado com o Ensino Regular na rede municipal de Corumbá (MS)**. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023.





6

Gilda Maria Maia Martins Saldanha
Denise Correa Soares da Mota
Eliana Vilhena Celino

LEITURA, ESCRITA E TERRITÓRIO CULTURAL:

EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS
ENTRE PROFESSORAS NA CLASSE
HOSPITALAR, BELÉM-PA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-06](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-06)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo descreve as atividades desenvolvidas por professoras da Educação Básica na Classe Hospitalar, destinadas a crianças em processo de alfabetização, em Belém no Pará. Essa iniciativa educacional faz parte de um programa da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) que visa oferecer acompanhamento educacional a crianças que sofreram acidentes de motor com escalpelamento nos rios da Amazônia paraense.

O escalpelamento é um acidente recorrente na região Norte do país, especialmente entre mulheres. Ele ocorre predominantemente durante atividades fluviais, resultando na remoção parcial ou total do couro cabeludo por eixo de motor de embarcações que realizam o transporte de pessoas no local.

Após o acidente, essas mulheres são encaminhadas a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA), instituição de referência no tratamento desse tipo de acidente. A Fundação desempenha um papel crucial na recuperação física e psicológica dessas mulheres, fornecendo os cuidados necessários para lidar com as consequências do escalpelamento.

Durante o prolongado e doloroso tratamento, as mulheres ficam hospedadas no Espaço Acolher, uma casa de passagem que oferece atendimento humanizado a essas pessoas, com equipe multiprofissional. Vale ressaltar que as educandas do Espaço Acolher são de comunidades ribeirinhas, habitantes das florestas, pertencentes às classes populares e sujeitas a uma extrema vulnerabilidade social e econômica.

Todo trabalho educacional é realizado em parceria colaborativa com Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que oferece



suporte técnico-pedagógico para a sistematização do referencial teórico freiriano.

Dessa forma, o objetivo deste texto é apresentar e discutir as atividades mais significativas realizadas pela Classe Hospitalar do Espaço Acolher, abrangendo o período de 2020 a 2023, desenvolvidas no contexto do *Projeto Interinstitucional Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Inovação nos Processos de Escolarização na Educação Inclusiva: diferentes contextos no Brasil e Espanha* (encerrado em 2021) com desdobramento no Projeto intitulado *Aprendizagem colaborativa de professores/as na inovação pedagógica em leitura e escrita com uso de TIC*, ainda em andamento.

As atividades selecionadas para o relato foram escolhidas por sua significância, do eixo: onde vivo, e focadas na temática “território como marcas de identidade”. Essa abordagem não apenas destaca a importância da inclusão de tecnologias de informação e comunicação no processo educacional, mas também evidencia o comprometimento em explorar e fortalecer as identidades culturais e territoriais das educandas, enriquecendo, assim, a experiência educacional no Espaço Acolher. As atividades foram intermediadas pelas propostas dos dispositivos audiovisuais da Semente – Escola de Educação audiovisual¹⁸.

Como referencial teórico-metodológico principal que fundamentou as ações optou-se pelos princípios freirianos, pautados nos conceitos de diálogo e cultura. Para Freire, “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (Freire; Shor, 1986, p. 64). Assim, é pela comunicação entre os sujeitos que os seres

SUMÁRIO



18

Semente – Escola de Educação audiovisual busca à inovação pedagógica através de metodologias colaborativas com as TICs e o audiovisual.

humanos refletem sobre as suas realidades, sendo capazes de transformá-las. Logo, na educação freiriana não há transferência de saber, mas sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados (Freire, 1980).

Já a cultura é entendida como,

Todos os produtos que resultam da atividade do homem [e das mulheres], todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem [e das mulheres], voltam-se para ele [ela] e o[a] marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais (Freire, 1981, p. 57).

O capítulo descreve três atividades específicas desenvolvidas no Espaço Acolher: (a) Meu lugar de fala: onde vivo – Atividade voltada para o desenvolvimento da leitura e escrita, utilizando material didático específico do Espaço Acolher; (b) Somos do território Amazônia – Atividade que explorou o território quilombola da educanda, promovendo o reconhecimento de sua ancestralidade e o conceito de “Ubuntu” – “Sou o que sou porque somos todos nós”; (c) Construção de um dicionário afetivo multicultural de forma participativa e coletiva.

MEU LUGAR DE FALA: ONDE VIVO

O objetivo central desta atividade foi promover o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita entre as educandas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), utilizando como ponto de partida suas aprendizagens prévias e estabelecendo conexões com seus ambientes sociais.



Para alcançar esse objetivo, optamos por utilizar o material didático Caderno Pedagógico do Espaço Acolher¹⁹ como material base. Esse recurso didático foi elaborado pelos educadores da Classe Hospitalar como resultado de um projeto de pesquisa, refletindo de maneira autêntica e específica a realidade de mundo das alunas ribeirinhas, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Caderno Pedagógico do Espaço Acolher



Fonte: arquivos do projeto (2023).

A escolha desse material pedagógico específico se revelou estratégico, pois não apenas proporcionou um conteúdo educativo alinhado às experiências prévias das educandas, como também promoveu a integração de elementos de seus contextos sociais.

Inicialmente, as educandas realizaram uma leitura visual das imagens contidas no Caderno Pedagógico (Figura 2), o qual descreve a história de uma menina da floresta amazônica, apresentando os espaços físicos, animais, frutas e costumes locais.

Figura 2 – Manuseio do Caderno Pedagógico com leitura visual



Fonte: arquivos do projeto (2023).

Em seguida, as educandas escolheram algumas imagens do caderno que possuíam significados para elas, compartilhando reflexões sobre a relação entre essas imagens e suas realidades.

As educandas escolheram as imagens da “garça” e da “casa”; recortando-as para realizar uma colagem em papel colorido. Logo a seguir, recortaram palavras isoladas de uma cartela, incluindo as palavras “garça” e “casa”. Posteriormente, utilizando as letras do

alfabeto de outra cartela, formaram as palavras "casa" e "garça". Adicionalmente realizaram contagem do número de letras e sílabas em cada palavra, num processo de codificação e descodificação das palavras, conforme observado nas figuras abaixo.

Figuras 3, 4 e 5 - Codificação e descodificação de letras e palavras



Fonte: arquivos do projeto (2022).

Ao colarem as imagens, letras e palavras em papel sulfite, as educandas foram relatando como eram suas próprias casas, descrevendo seus interiores, o entorno, o rio onde residiam, e os meios de subsistência de suas famílias. Da mesma forma, ao relatarem sobre a imagem da garça, destacaram sua beleza e hábitos alimentares, observando que, na região delas, o animal era denominado como "galça" em vez de garça. Ressalta-se que foi evidenciado respeito pela forma de falar do povo local durante o diálogo.

Nesse momento, também foram apresentados conceitos como a grafia correta da palavra "garça", o som associado à palavra e seu fonema. Contudo, respeitou-se a variabilidade linguística presente na fala da comunidade local.

A mesma atividade foi realizada em outros dias, com a identificação de novas palavras, e letras e, posteriormente, a

composição de pequenos textos. Além disso, foram incorporadas atividades complementares, como por exemplo a elaboração de um abecedário amazônico²⁰.

O *feedback* das educandas revelou que a atividade proporcionou um momento prazeroso, pois permitiu que elas se enxergassem no cotidiano representado pelo universo das palavras presentes no Caderno Pedagógico. Este enfoque resultou em um processo de alfabetização mais significativo, uma vez que as atividades foram concebidas a partir das vivências das educandas, levando em consideração seus conhecimentos prévios, cultura e linguagem.

O Caderno Pedagógico, ao ser utilizado nas atividades propostas pela pesquisa e adaptado à realidade ribeirinha, não apenas facilitou o processo de aprendizagem, mas também promoveu uma conexão significativa entre o ambiente educacional e a vida cotidiana das educandas. Isso se evidenciou pela maior facilidade em aprender as letras e palavras que faziam parte do seu dia a dia.

Essa abordagem pedagógica, centrada na contextualização e na incorporação das vivências das educandas, visa não apenas fortalecer as habilidades de leitura e escrita, mas promover um engajamento mais profundo e duradouro no processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (1989, p. 13) “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” destacando a importância da compreensão do contexto social e cultural como um pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita. E torna o aprendizado mais significativo.

Como extensão da atividade, foi proposta a uma das educandas que gravasse um breve vídeo utilizando seu celular,



S U M Á R I O

apresentando sua residência e seu cotidiano. No vídeo enviado, a educanda conduziu um diálogo com sua mãe, inicialmente exibindo sua casa e nos arredores, seguido por uma cena de seu pai chegando de canoa ao quintal da residência, trazendo consigo diversas sardas (peixe característico da região amazônica). As transcrições dos vídeos e as figuras a seguir apresentam esses momentos de forma detalhada:

Educanda: Essa aqui é a minha casa, é o meu interior que eu moro.

Educanda: Esse aqui é o meu quintal como vocês estão vendo.

(Transcrição do vídeo 1 - Educanda Juju (7anos) e sua mãe).

Figuras 6 e 7 - A casa e quintal da educanda



SUMÁRIO



Fonte: arquivos do projeto (2022).

Mãe da educanda: Olha meninos, teu pai vem chegando aí, olha!

Educanda: Oh, oh, oh. Sardão! Peixada! Viva a Sarda, mãe!

Mãe da educanda: Nossa que coisa linda! Coisa boa!

Educanda: Olha o Sardão!

(Transcrição do vídeo 2 – Educanda Juju (7anos) e sua mãe)

Figuras 8 e 9 – Casa de Juju e pai trazendo a sarda na canoa



SUMÁRIO



Fonte: arquivos do projeto (2022).

Esse vídeo não apenas valorizou o registro visual do projeto, mas também proporcionou uma perspectiva autêntica da vida cotidiana da educanda, integrando suas experiências e conexões familiares ao ambiente educacional.

As atividades propostas acima manifestaram os princípios fundamentais da concepção freiriana de educação; especialmente o valor concedido à escuta do sujeito e à promoção do diálogo entre educadores e educandas. As educandas assumiram o papel de protagonistas ao terem liberdade de escolher as palavras que mais ressoavam suas experiências e identidade. Este enfoque promoveu a participação ativa das educandas no processo de construção do conhecimento, alinhando-se à filosofia freiriana de uma educação libertadora, autônoma e centrada no sujeito.

No contexto específico da produção do vídeo, foi notável a autonomia demonstrada pela educanda de 7 anos de idade. Ela desempenhou um papel ativo na criação de um material que não apenas refletiu sua perspectiva única, mas também imprimiu sua identidade enquanto moradora do território amazônico.

SOMOS DO TERRITÓRIO AMAZÔNIA: UBUNTU, "SOU O QUE SOU PORQUE SOMOS TODOS NÓS"

A atividade explorou a temática: onde eu vivo. Partindo do território quilombola da educanda do 3º ano do Ensino Fundamental. No primeiro dia de atividade, a educanda mediada pela educadora reconheceu seu território em um mapa on-line, assistiu vídeos pesquisados na internet que mostravam os espaços territoriais em que morava e os projetos de proteção ambiental da região. Em um segundo momento, em roda de conversa educanda e educadora falaram sobre a comunidade quilombola onde a aluna vivia, fazendo um paralelo a sua ancestralidade, utilizando o conceito de "UBUNTU"²¹ como forma de reconhecimento das suas origens e modo de viver em sua comunidade.

21

UBUNTU – filosofia africana que significa "eu sou porque você é", em suma: precisamos uns dos outros.



A seguir, a mesma desenhou e escreveu sobre seu nome e sobre seu território, explanando o resultado de sua produção, conforme figuras abaixo.

Figuras 10 e 11 – Atividade preparatória sobre origens



Fonte: arquivos do projeto (2023).

Apresentou a natureza, o cultivo do solo, a pesca, a caça, e aspectos geográficos do lugar onde mora.

Na atividade também tivemos a participação de sua responsável nos momentos dos diálogos, o que enriqueceu o processo ao contribuir com informações e vivências da comunidade local.

A atividade foi conduzida de forma descontraída e prazerosa, partindo do ponto de vista da educanda e por meio da mediação pedagógica. A aprendizagem ocorreu de maneira integrada aos saberes do ambiente social da educanda, o que proporcionou uma educação mais significativa e em sintonia sua realidade individual.

A ação refletiu o pensamento de Freire (2022, p. 116), “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vistas sobre ele”.

Um dos momentos mais significativos foi escutar a educanda explanando sobre toda a realidade vivida em seu território.

Os vídeos das atividades A (Meu lugar de fala: onde vivo) e B (Somos do território Amazônia) também podem ser visualizados acessando o QR Code abaixo.

Figura 12 - QR Code com os vídeos da realização das atividades A e B



Fonte: elaboração própria (2024).

CONSTRUÇÃO DO DICIONÁRIO AFETIVO MULTICULTURAL

A proposta de criação de um dicionário afetivo originou-se da adaptação de um dispositivo desenvolvido pelo Semente - Escola de Educação audiovisual e foi executada por todos os membros do Projeto de Pesquisa *Aprendizagem colaborativa de professores/as na*

*inovação pedagógica em leitura e escrita com uso de TIC, no âmbito do subgrupo "Dialética Afetiva"*²².

O grupo "Dialética Afetiva" concebeu a ideia de desenvolver um dicionário que pudesse refletir a cultura das educandas nas localidades específicas, a saber: Belém (Espaço Acolher – Pará), Corumbá (Centro de Atendimento Integrado à Criança – CAIC) e Rio de Janeiro (Escola Municipal Afonso Penna). Nesse contexto, o grupo concordou que cada espaço seria responsável por realizar a seleção de imagens que melhor representassem a cultura local.

A metodologia adotada incluiu a elaboração de apresentações em formato *Power Point*, nas quais seriam incluídas imagens e palavras que capturassem a identidade pessoal e cultural de cada espaço educacional, contextualizando-as em suas respectivas localidades. Essa abordagem visava não apenas criar um dicionário, mas também proporcionar uma expressão visual e textual autêntica e significativa das experiências e vivências das educandas em Belém, Corumbá e Rio de Janeiro.

No Espaço Acolher, adotamos uma abordagem específica para envolver as educandas no processo de criação do dicionário afetivo. Inicialmente, reunimos as duas educandas na sala de aula e apresentamos diversas imagens da Amazônia por meio de um computador. O objetivo era despertar a atenção e a sensibilidade das educandas, escolhendo as imagens que evocassem elementos significativos de suas vidas e identidades. Ao contemplar cada imagem, elas foram convidadas a refletir não apenas sobre o que viam, mas

S U M Á R I O



22

Os participantes do Projeto de Pesquisa *Aprendizagem colaborativa de professores/as na inovação pedagógica em leitura e escrita com uso de TIC* são divididos em subgrupos de professores para a realização de atividades pedagógicas práticas, um desses é o subgrupo denominado de "Dialética Afetiva".

sobre como cada elemento visual se entrelaçava com sua própria história pessoal e identidade cultural.

Em um ambiente de diálogo aberto, as educandas compartilharam suas lembranças e histórias de vida, promovendo uma troca valiosa de experiências entre elas.

Para documentar esse processo, as ações foram registradas utilizando celulares, garantindo a preservação e o compartilhamento das narrativas visuais e verbais das educandas. Em seguida, as educandas colaboraram na criação de apresentações em *slides*, utilizando as imagens selecionadas, palavras e frases que melhor representassem sua identidade pessoal e cultural. No total foram dez imagens escolhidas.

Ao final do processo entre as cidades, todas as produções realizadas foram compiladas em um arquivo único, compartilhado com cada espaço educacional específico. Sendo um total de trinta imagens compondo o dicionário afetivo multicultural. O *feedback* recebido das crianças foi positivo, destacando a curiosidade e alegria ao conhecer as diversas culturas dos estados participantes do subgrupo "Dialética Afetiva".

Essa iniciativa não apenas resultou em um dicionário afetivo rico, criativo e significativo, mas também promoveu a compreensão e apreciação da diversidade cultural entre as educandas envolvidas. Através da exposição às diferentes realidades representadas nas imagens, as educandas foram estimuladas a refletir sobre a pluralidade de experiências humanas e a valorizar as contribuições únicas de cada cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades apresentadas e discutidas neste relato de experiência são fruto do trabalho realizado de forma colaborativa



entre professoras no Espaço Acolher. Fazem parte deste processo, encontros periódicos de planejamento e avaliação das ações que são propostas às educandas.

Nas atividades apresentadas buscamos incentivar a expressão individual, a valorização das vivências das educandas, a participação, a realização autônoma das atividades e o aprendizado dos conteúdos. A forma significativa, criativa e dialógica com o que foram desenvolvidas as atividades, fortaleceu o protagonismo das educandas e da narrativa educacional.

Procuramos ancorar nosso fazer na abordagem educacional que vai ao encontro das ideias de Paulo Freire, reconhecendo a importância do diálogo e da participação ativa dos envolvidos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256 p.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1989.
- PAULO, F.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo, Paz e terra, 1986.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.





7

Lidiane Françoze Teixeira
Lílian de Souza Cavalcante

O LUGAR ONDE VIVO: PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORAS DE CORUMBÁ E RIO DE JANEIRO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-07

INTRODUÇÃO

Partimos, para construção deste texto, do estudo de aula V, desenvolvido no ano de 2023, com o tema “Onde eu vivo”, como desdobramento planejamos atividades distintas. Na instituição pública de Corumbá-MS contemplamos o tema “No lugar onde eu vivo, que profissões eu encontro”, na escola pública do Rio de Janeiro-RJ, o tema “No lugar onde eu vivo, que profissões eu encontro” teve o desdobramento: “mapeando território”.

Não foi a primeira vez que realizamos atividade pedagógicas de forma coletiva, anteriormente uma das atividades que destacamos foi a de um dicionário afetivo multicultural por cada grupo, onde os verbetes apresentaram alguma atividade ou lugar que marca a identidade de cada um dentro da cultura que vive. As características culturais apresentadas nos dicionários afetivos culturais de cada grupo de estudantes, serviram de mote para as conversas informais que introduziram o novo tema gerador. Essa experiência nos permitiu fortalecer o vínculo para desenvolvermos outras práticas pedagógicas de leitura e escrita.

A partir dessa participação na pesquisa *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha*, apresentamos o relato de uma experiência coletiva, compartilhada entre as professoras pesquisadoras integrantes do Grupo Dialética Afetiva, Subgrupo 1. O planejamento da atividade foi realizado no subgrupo e a aplicação na sala de aula de duas instituições públicas: Rio de Janeiro-RJ e Corumbá-MS, considerando as especificidades de cada contexto. O objetivo geral da atividade foi desenvolver a leitura e a escrita, com diferentes recursos, partindo dos territórios de vivências individuais.



CARACTERÍSTICA DO CONTEXTO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Os trabalhos na cidade de Corumbá-MS foram realizados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A média de idade dos participantes está entre 12 e 15 anos. A escola atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas etapas I e II. Foi fundada em 15 de novembro de 1996 e iniciou suas atividades em 1997.

A escola possui em suas dependências três Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE, sendo duas salas especializadas, uma em Deficiência Visual (DV) e outra em Deficiência Auditiva (DA). A escola atende principalmente crianças e adolescentes de diferentes localidades da cidade, o que envolve também uma diversidade étnica, cultural e de acessibilidade, dentro de uma perspectiva que busca ofertar ações para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, porém sem esquecer as singularidades dos educandos.

CARACTERÍSTICA DO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Na Cidade do Rio de Janeiro, os trabalhos foram desenvolvidos com a turma regular do quinto ano, composta por 35 estudantes com idades entre 10 e 13 anos. A escola, inaugurada em 30 de novembro de 1937 no bairro da Tijuca, atende crianças e adolescentes no Ensino Fundamental I e II, na modalidade de ensino regular, residentes nos bairros Tijuca, Andaraí, Vila Isabel, Casa

Branca, Morro do Cruz, Formiga, Borel, Salgueiro e Maracanã. Nessa escola há apenas uma turma de cada ano escolar no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em turno único de horário integral e, duas ou três turmas de cada ano do segundo segmento do Ensino Fundamental em horário parcial. Os estudantes público-alvo da inclusão são atendidos nas classes regulares e contam com os AAEE (Agente de Apoio a Educação Especial) encaminhados pela CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e pelo IHA (Instituto Helena Antipoff – instituto responsável pela educação especial/inclusiva no município do Rio de Janeiro); não há Sala de Recursos Multifuncionais nessa unidade escolar.

O LUGAR ONDE VIVO: ATIVIDADE ENTRE CORUMBÁ E RIO DE JANEIRO

Iniciamos realizando o levantamento dos conhecimentos prévios a respeito do território onde os estudantes vivem, por meio de conversa informal com a turma e, em seguida, foram utilizadas práticas pedagógicas digitais e não digitais. Considerando que são contextos educacionais diferentes e deles emergem apropriações culturais e habilidades da leitura e escrita diferenciados, realizamos as atividades propositivas a esta questão e finalizamos com uma atividade de interação entre os contextos.

A atividade realizada na SRM de Corumbá teve como objetivos específicos: identificar peculiaridades dos diferentes lugares de vivência e reconhecer que no lugar onde eu vivo (vila, bairro, distrito) encontro pessoas realizando atividades cotidianas; se reconhecer neste espaço; e, também, projetar quais profissões gostaria de desempenhar.

Na primeira atividade os estudantes assistiram um vídeo *Conheça Corumbá a Capital do Pantanal no Mato Grosso do Sul* de pouco mais de seis minutos sobre a cidade de Corumbá-MS, *a posteriori*, foi realizada uma roda de conversa sobre a cidade, na qual os estudantes foram bastante participativos e demonstraram ter um bom conhecimento sobre seu lugar de vivência. As ideias fluíram tanto que realizamos um *brainstorming* com as particularidades do local e, em seguida, foram realizados os registros através da escrita.

Figura 1 – Registros escritos após o *Brainstorming*



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Como segunda atividade, foi feito o reconhecimento das atividades cotidianas e econômicas, abrangendo as profissões. Foram entregues fichas ilustrativas para os alunos que realizaram a leitura e conseguiram fazer associação de ideias com as profissões previamente apresentadas com as identificadas no seu cotidiano, além de conseguirem compreender o seu lugar e começar a projetar o seu futuro. Ao final eles montaram um painel com as profissões escolhidas.

Figura 2 – Cartões com nomes de profissões



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Na turma regular do 5º ano na cidade do Rio de Janeiro, a atividade teve como objetivos específicos: listar as profissões encontradas em seus territórios; identificar seus territórios em mapas digitais; identificar os tipos de estabelecimentos registrados nos mapas digitais através dos ícones utilizados no meio digital; registrar graficamente, através de confecção de mapa, o percurso de casa até a escola; utilizar as ferramentas digitais *Google Maps* e *Google Street* como recursos de localização dos territórios; relatar oralmente para os colegas suas experiências, fazendo referência a lugares que frequentam e pessoas com as quais interagem na vizinhança.

Os objetivos específicos compreenderam a exploração das temáticas “onde eu vivo” e “profissões” de forma integrada. Partindo da memória do lugar onde cada um vive e do percurso de sua casa até a escola, a turma listou oralmente e a professora registrou no quadro branco as profissões encontradas em seus territórios. Depois, foi projetado no quadro branco para a turma, o mapa da região da Grande Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, através do *Google Maps*.

Nesta projeção, a turma pode identificar visualmente seus territórios (bairros, ruas, suas casas e de seus vizinhos, e outros lugares que conhecem como estabelecimentos comerciais, religiosos, clubes, ou outras escolas) e os pins de identificação dos tipos de estabelecimentos com seus ícones correspondentes presentes nesse meio digital, fazendo as leituras de mapa e ícones. Individualmente, fizeram seus percursos até a escola e, em seguida, utilizaram o *Google Street* para localizarem seus territórios e relataram as experiências para os colegas, fazendo referências a lugares que frequentam e pessoas com as quais interagem na vizinhança. Por último, confeccionaram individualmente no papel, o mapa do trajeto de suas casas até a escola. Alguns alunos desenharam pins de identificação de escola, de lanchonetes e outros estabelecimentos comerciais e religiosos em seus mapas.

Figura 3 - Atividade “No lugar onde eu vivo, que profissões eu encontro” - mapeando território



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A atividade desenvolvida na turma do Rio de Janeiro “No lugar onde eu vivo, que profissões eu encontro – mapeando território”;

teve em todas as etapas de seu desenvolvimento (conversas informais, listagem de profissões, localização geográfica através da visualização de mapas digitais, confecção de mapa em papel) o envolvimento de toda a turma que, através da oralidade, do registro escrito, do desenho e da leitura de imagens digitais, identificou seu território, descobriu similaridades e diversidades nas vivências que os seus territórios proporcionam. Para a realização dessa atividade, os recursos utilizados foram: computador portátil, projetor, *Google Maps* e *Google Street*, folhas de papel A4, lápis preto e lápis de cor.

O TRABALHO COLETIVO E COLABORATIVO ENTRE CORUMBÁ E RIO DE JANEIRO

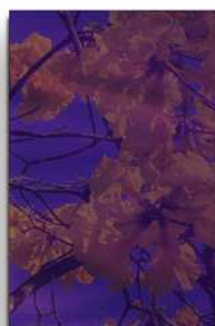
Após a realização dos trabalhos descritos acima, os dois grupos, de Corumbá e do Rio de Janeiro, trocaram cartas entre si, narrando para os colegas suas experiências em seus territórios. As cartas foram escritas individualmente, digitalizadas, enviadas através do aplicativo de conversa *WhatsApp* e projetadas para que os estudantes pudessem ler. A mediação da escrita das cartas variou nos dois grupos, havendo maior necessidade de mediação da professora no grupo da sala de recursos. Na turma do quinto ano, a mediação principal foi relacionada às regras de pontuação textual. Nos dois contextos as cartas foram feitas primeiro em papel e, posteriormente, passaram para o meio digital.

Considerando a diferença no número de componentes de cada turma, foi combinado entre as professoras e as turmas que as respostas das cartas enviadas pelos colegas do Rio de Janeiro seriam feitas de forma coletiva pois, a turma de Corumbá é quantitativamente menor. À medida em que as respostas chegavam através do *WhatsApp*, eram projetadas para a turma do Rio de Janeiro e lidas coletivamente.

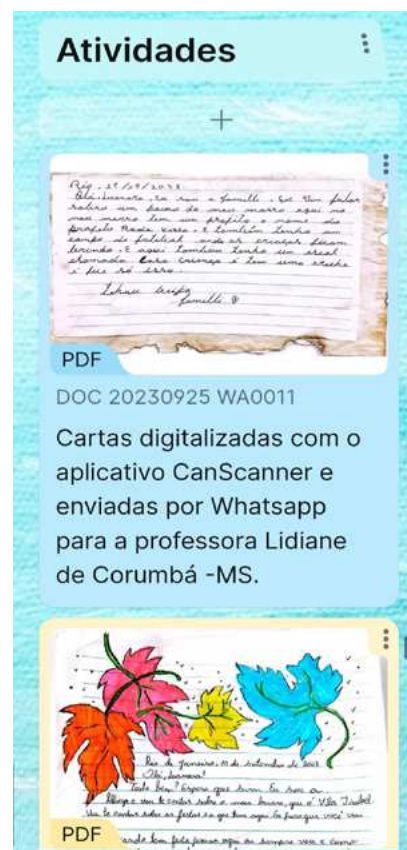


A turma confeccionou cartas individuais endereçadas para os colegas de Corumbá-MS, contando sobre o lugar onde moram e perguntando sobre o território dos colegas da outra Região do Brasil. A professora Lidiane (MS) enviou a lista com os nomes de seus alunos. Com isso, a turma escolheu cada um o colega para o qual escreveu. As cartas foram digitalizadas através do aplicativo *CanScanner* e enviadas para o *WhatsApp* da professora. Os estudantes aprenderam a digitalizar suas cartas utilizando o aplicativo e identificaram a semelhança com o “fazer uma foto no celular”.

Figura 4 – Cartas digitalizadas pelo aplicativo *CanScanner*

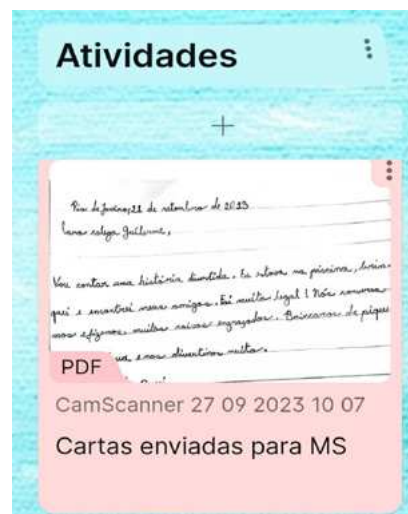


S
U
M
Á
R
I
O



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Figura 5 – Cartas enviadas para estudantes do MS



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Em Corumbá, os estudantes realizaram a leitura e escrita manual de cartas com desenhos ilustrativos do lugar onde eles vivem para serem enviados aos alunos do Rio de Janeiro-RJ. A aceitação foi bastante significativa. Os estudantes demonstraram muita animação e interesse em dar continuidade ao processo de interação com os colegas de outras regiões do país.

Os estudantes perguntavam se já tinham respostas das cartas. Era tanta a expectativa gerada por uma cartinha só sua, que levou um estudante a manifestar a sua decepção e contrariedade quando pensou ter sido “esquecido” pelos colegas, na resposta à carta, realizada pelos estudantes do Rio de Janeiro. Entretanto, ao perceber que ele havia recebido sim, a sua cartinha, a sua satisfação traduziu o sentimento aparente entre os participantes da atividade: a alegria em se reconhecer importante para seus pares. Posteriormente às cartas, os alunos começaram a gravar vídeos, mediados por nós professores, e interagir por meio deles.

A interação entre as turmas de Corumbá e do Rio de Janeiro também ocorreram em tempo real. A professora Lidiane enviou entre

outros vídeos de seus alunos, um vídeo específico em que seu estudante mostrou estar desapontado, recusando-se a fazer a tarefa de responder às cartas por não ter recebido uma carta endereçada especificamente para ele. Ao receber esse vídeo, e constatado que a carta cobrada foi feita, mas não enviada, foi providenciada a digitalização e o envio por *WhatsApp* e, imediatamente, foi gravado e enviado em vídeo em resposta ao estudante. Nessa mensagem, foi explicado o ocorrido; a turma confirmou o envio da carta e o estudante que escreveu para o colega identificou-se. A interação através dos vídeos no aplicativo *WhatsApp* foi importante para a turma, uma vez que apresentou os rostos de seus colegas. As imagens aproximaram os grupos e fomentaram o desejo de realizarem uma videochamada para conversarem (a videochamada foi realizada na última semana de aula do ano letivo).

Figura 6 – *Print* de tela do vídeo em resposta ao estudante do MS



SUMÁRIO



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Figura 7 – Interação dos estudantes de Corumbá e do Rio de Janeiro mediada pelo uso de TIC



Fonte: arquivo pessoal (2023).

A articulação entre os professores é muito oportuna, pois possibilita ações que favorecem ambientes mais inclusivos, com o envolvimento de todos – professores, profissionais especializados, família, alunos, enfim, comunidade em geral – na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes e acesso de todos ao aprendizado.

DISCUSSÃO

O envolvimento dos estudantes nas atividades propostas e suas produções demonstraram que a prática de ensino adotada, por ter sido organizada de forma a atender o currículo em relação a leitura e a escrita, a envolver a realidade dos estudantes e ser desenvolvida de modo prazeroso, promoveu o desenvolvimento de

habilidades como: oralidade, digitação, pesquisa, manuseio de aplicativo, organização e outras. No que se refere à organização do ensino da leitura e da escrita e ao envolvimento da criança em ler e escrever, Vigotsky (2021) afirma:

o ensino da leitura e da escrita deve ser organizado de modo que satisfaça uma necessidade da criança. Se o conhecimento é usado só para a escrita formal de felicitações para as autoridades, e as primeiras palavras são claramente ditadas pela professora, então tal tarefa será puramente mecânica e poderá logo entediar a criança; não estará envolvida em sua atividade própria e não haverá desenvolvimento de sua personalidade. Ler e escrever devem ser necessários para a criança (Vigotski, 2021, p. 273-274).

As atividades de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura desenvolvidas em colaboração possibilitaram o protagonismo dos estudantes nas atividades propostas. Na perspectiva freiriana o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59). A curiosidade em conhecer outra cultura, o envolvimento na realização da atividade, e as relações de trocas de experiências proporcionadas pelo contato com novos colegas, por meio das tecnologias digitais, aproximaram pessoas geograficamente distantes e abriram espaço para novos conhecimentos.

Em ambos os grupos, a interação e troca de experiências foram marcadas por grande interesse por parte dos integrantes, curiosidade a respeito do território e das experiências dos outros colegas, comprometimento com a realização da atividade e, expectativa em relação ao retorno das respostas dos colegas. Essa interação entre os estudantes possibilitou percepção de aspectos comuns ou distintos nas culturas em que cada um está inserido, proporcionando em cada grupo de alunos situações de desenvolvimento da alteridade e de identidade como sujeito em sua cultura. Como (Oliveira, 2011) explica:

SUMÁRIO



Nas relações de conhecimento e de comunicação que estabelecemos com o mundo, os seres humanos se reconhecem sujeitos históricos e culturais, o que na visão de Freire pressupõe neste reconhecimento como ator social, a *alteridade*. É na comunicação com o 'outro' que o ser humano assume a sua situação de *sujeito* (Oliveira, 2011, p. 42).

A atividade de escrita das cartas relatando as características de cada território, está relacionada ao que Paulo Freire apontou como uma exigência na prática pedagógica voltada para a autonomia: o reconhecimento de que

a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 1996, p. 53).

Cada carta escrita pelos estudantes destacou algum objeto, lugar, música ou atividade que faz parte da identidade de cada um em relação à cultura da qual participa. Com isso, foi possível observar que os estudantes identificaram atividades de lazer ou esportes, alimentos ou objetos e os relacionaram como elementos próprios de suas culturas, ampliaram suas percepções e ideias sobre seus territórios. Dessa forma, puderam elaborar narrativas orais e escritas que refletem a ampliação da capacidade de pensar sobre o território e suas manifestações culturais, e o desenvolvimento da escrita e da leitura de cada estudante. Freire (1996), no que se refere à presença no mundo, entende que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere (Freire, 1996, p. 54).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com os estudantes do Rio de Janeiro e de Corumbá possibilitou a interação entre



crianças e adolescentes de comunidades bastante diversas e com características e necessidades educacionais variadas, desenvolveu a colaboração nas atividades de ensino e aprendizagem, e promoveu o desenvolvimento da escrita como expressão do pensamento de cada um em relação ao contexto cultural. Medeiros (2021) coloca que na perspectiva de Vigotsky, a atividade realiza a vida e por meio da divisão de uma atividade com outra pessoa, a criança aprende a colaborar e a socializar o seu pensamento. Quando pensamos nas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental e da atendida na SRM e nos resultados apresentados, acreditamos que estamos construindo coletivamente e colaborativamente uma prática pedagógica promotora do desenvolvimento e aprendizado da leitura e da escrita na perspectiva socio-histórico-cultural de Vigotsky. Além disso, estamos construindo relações de valorização e respeito das diferentes culturas.

Esse trabalho foi oportunizado dentro do contexto das práticas educativas colaborativas mediadas pela tecnologia digital. Estas, utilizadas para a realização das atividades com as turmas de Corumbá e do Rio de Janeiro são recursos pedagógicos que foram intencionalmente escolhidos para a promoção da mediação no ensino da leitura e da escrita em colaboração. Durante o percurso surgiram alguns obstáculos, que foram contornados com estratégias criadas pelas professoras. Um deles está relacionado à infraestrutura na turma do Rio de Janeiro que contava apenas com um computador para realizar as atividades. A estratégia criada foi a projeção da tela do computador com o uso do projetor de imagem. A partir das projeções ampliadas no quadro branco, foi possível fazer leituras coletivas das cartas recebidas.

No que se refere ao uso da tecnologia em sala de aula como recurso pedagógico, o Relatório da Unesco afirma que “a tecnologia permite que os professores escolham, modifiquem e gerenciem os materiais educacionais” (Unesco, 2023, p. 21). Na experiência objeto deste relato, as tecnologias foram recursos mediadores do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. A troca de cartas entre os estudantes foi agilizada pela possibilidade do escaneamento

SUMÁRIO



digital e envio por correio eletrônico. Assim, também pode ser resolvido de forma rápida, a questão levantada pelo estudante que julgava não ter recebido sua carta e, em função disso recusava-se a escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato da experiência desenvolvida de forma colaborativa entre professoras, em turmas compostas por estudantes de contextos culturais diversos, apresentou a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, com a utilização de diferentes recursos pedagógicos. A diversidade cultural foi um elemento motivador, que despertou o interesse e a curiosidade dos estudantes, tornando a atividade da leitura e da escrita uma tarefa envolvente e significativa.

As conversas informais, os relatos individuais e os registros por meio do desenho e da escrita formam um conjunto de atividades que desenvolvem a linguagem e a expressão do pensamento dos estudantes e, conseqüentemente, colaboram para o desenvolvimento da linguagem escrita. As atividades coletivas visaram a colaboração e levaram ao protagonismo dos estudantes que demonstraram, durante a realização das atividades, curiosidade, interesse e necessidade de escrever seus relatos e de ler os relatos dos colegas sobre as vivências culturais de cada um.

A mediação das atividades pelo uso de diferentes tecnologias, colaborou para a ampliação do repertório cultural incorporado pelas turmas envolvidas na atividade. As formas próprias de cada cultura em variadas atividades, comidas, formas de lazer e de convivência relatadas nas cartas trocadas e, especialmente, o pensar sobre o seu território para posteriormente relatar para o outro, foram elementos importantes, que desafiaram os estudantes e instigaram a necessidade da escrita e da leitura.



REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (org.) **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

ESCOLAS tombadas. **Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**, [2024?]. Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_tombadas/em_affonso_penna.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

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

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, M. R. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3106>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MEDEIROS, S. M. A. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-24, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657702. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702>. Acesso em: 6 dez. 2020.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/29852>. Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, I. A. Paulo Freire e a educação intercultural. *In*: CANDAU, V. (org.) **Diferenças culturais e educação**. Construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 19 ago. 2024.



8

Kelly Maia Cordeiro
Izadora Martins da Silva de Souza
Damiana da Costa Sanchez Oliveira
Ilzani Valeira dos Santos
Gilda Maria Maia Martins Saldanha
Eunice Maria Figueira Cajango

ENTRE RIOS E MARES:

USO DE TIC NA
APRENDIZAGEM COLABORATIVA
ENTRE PROFESSORES
DE DIFERENTES CONTEXTOS

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação continuada de professores na contemporaneidade implica enfrentar as contradições, tendências e desafios que envolvem o tema na área da educação (Tirolí; De Jesus, 2022). Esse contexto tem como discussão proposições presentes em políticas e programas para a inserção de dispositivos/recursos tecnológicos na escola que se ancoram na premissa de que a inovação de cenários educacionais deve ser conduzida pelo uso desses dispositivos (Pischetola *et al.*, 2019; Lunardi-Mendes, 2017).

No Brasil, as políticas de formação continuada de professores destacam o uso da Tecnologia Digital (TD) e dispõem sobre estratégias para a utilização de recursos tecnológicos de baixa, média ou alta complexidade (Brasil, 2014, 2020). O mesmo pode ser percebido no Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), no qual a formação continuada de professores tem como um dos objetivos a implementação de práticas pedagógicas inovadoras para o atendimento da diversidade de estudantes.

A legislação atribui relevância ao conhecimento docente relacionado ao uso de recursos tecnológicos no apoio ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante; na parceria entre pares; na execução de sistemas de acompanhamento e de registro da aprendizagem e para envolvimento da comunidade escolar (Brasil, 2020).

Nesse entendimento, quanto ao acesso e à participação, adotamos uma abordagem crítica sobre a tecnologia para mais que “[...] objetos que desencadeiam efeitos previsíveis ou como ferramentas que servem ao homem, mas também como elemento que constitui e define a nossa realidade sociocultural” (Pischetola *et al.*, 2019, p. 20).

Ainda que se reconheça a importância da relação com a tecnologia na área da educação, considerando a ampliação de ações para o desenvolvimento dos sujeitos, em diferentes condições



geográficas e técnicas, cabe lembrar que a inserção da TD nas práticas educativas não promove as mudanças esperadas nas políticas que a preveem, que ela não é neutra e que seu uso implica a mediação docente, tendo em vista a participação dos sujeitos, com relevância não só nos aspectos técnicos, mas, principalmente, nos aspectos humanos (Souza, 2023).

Tendo em vista estas questões, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir um recorte de dados produzidos no projeto interinstitucional: *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha (2018-2021)*, referentes ao ano de 2021. Este recorte temporal se deve ao fato de o projeto ter sido atravessado pela pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, o que trouxe implicações para a organização de ações de forma remota. Pretende-se evidenciar o protagonismo docente na execução das atividades de pesquisa e na análise da própria prática pedagógica nos seus respectivos contextos educacionais.

As ações realizadas no referido período evidenciaram desafios relacionados à desigualdade no acesso à internet e à alfabetização de crianças. A perspectiva sobre a participação educacional esbarrou no uso da TD, dadas as mudanças e propostas educacionais de ensino remoto com uso de plataformas de gerenciamento de conteúdo e de videoconferências, além de aplicativos de mensagens instantâneas.

Compreendemos a formação continuada de professores como um processo de desenvolvimento profissional que não ocorre de maneira estável e isolada, há a relevância técnica da formação inicial e do aprendizado constituído a partir das discussões entre pares. Para Nóvoa (2017), isso também se deve a um conjunto de ações instituídas por políticas públicas de curto, médio e longo prazo de realização voltadas à educação e seus profissionais, e “[...] deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (p. 23).

SUMÁRIO



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No planejamento do projeto, foram previstos encontros para alinhamento e discussão coletiva, realizados de forma síncrona e remota, nos quais eram definidas temáticas para atividades com finalidade pedagógica. Os professores e professoras participantes foram distribuídos, de forma voluntária e articulada em encontros presenciais realizados anualmente, em três grupos, denominados, pelos integrantes, como Ipê, Dialética Afetiva e Entre Águas. Cada um desses grupos é subdividido em dois ou três subgrupos, compostos por 3 participantes, um de cada estado (Pará, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul) aos quais estão vinculados os participantes do projeto.

O procedimento metodológico adotado na pesquisa corresponde à adaptação do modelo *Lesson Study*²³. Em sua forma redimensionada ao contexto do projeto, utilizamos o termo estudo de aula, que diz respeito a atividades realizadas em subgrupos, subdivididas em duas etapas distintas e complementares. A primeira etapa é composta por encontros remotos para planejamento, execução, avaliação e postagem de uma atividade de aula, realizada por cada subgrupo. A segunda etapa consiste na discussão coletiva, em encontro mensal on-line, dos registros e relatos da atividade de aula realizadas pelos subgrupos.

O último encontro virtual de cada ano é destinado à avaliação do processo percorrido. Em 2022²⁴, passada a pandemia, foi realizado um encontro presencial para apresentação e avaliação do que foi experienciado e das ações desenvolvidas e para planejamento das atividades futuras.

S
U
M
Á
R
I
O



23 A síntese do modelo pode ser vista em Lesson [...] (c2024): <https://www.uwlax.edu/catl/inspiration/lesson-study/>

24 Realizado em março de 2022, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Corumbá.

Para a realização deste capítulo, foram utilizados dois instrumentos de produção de dados: o primeiro, produzidos a partir de avaliação do processo percorrido no ano de 2021, de forma digital; e o segundo, de registros escritos das avaliações realizadas de forma presencial no seminário de 2022, ocorrido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Corumbá.

Para a organização e análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2016), tendo como foco a aprendizagem colaborativa para o uso da TD e entre professoras da Educação Básica integrantes do projeto.

A CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DOS ESTUDOS DE AULA A PARTIR DO USO DE TD

Tornar possível que o estudo de aula fosse desenvolvido e compartilhado no encontro virtual exigiu dos professores participantes organização e domínio sobre o processo construído. Para isso, os três grupos inicialmente constituídos foram subdivididos, sob orientação da coordenação do projeto, de modo que cada subgrupo contasse com ao menos um professor/a regente de turma, bem como um integrante de cada localidade da pesquisa (MS, PA e RJ), totalizando o máximo de quatro professores ou professoras.

Nos dados obtidos por meio dos formulários virtuais e da dinâmica presencial dialogada, a respeito do processo vivido em 2021, foram enfatizadas nas avaliações dos participantes, majoritariamente, questões sobre: encontros on-line, tecnologia e as construções/relações tecidas nos subgrupos, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese das avaliações realizadas pelos participantes

Temas	Considerações de caráter avaliativo realizadas pelos professores/ professoras participantes
Tecnologia	<p>O uso da tecnologia, no aprendizado de novas práticas contribuiu na produção de aulas, vídeos e da comunicação entre pares.</p> <p>O ensino remoto evidenciou os desafios da conexão de internet, conhecimento dos meios digitais e dos artefatos de comunicação.</p> <p>Foram construídas possibilidades de superação, entre elas o trabalho colaborativo entre pares, as trocas de experiências, as práticas pedagógicas com uso das mídias digitais.</p>
Aprendizagem colaborativa	<p>Cada integrante contribuiu de forma criativa, e pôde inspirar o trabalho do outro, sob uma perspectiva solidária, integrando e atualizando saberes colaborativamente.</p> <p>Realização de parcerias e estímulo à adoção de práticas pedagógicas inovadoras com vídeos, favorecendo novas possibilidades e alcances.</p> <p>Contribuição para o amadurecimento profissional, abrindo-se para outras possibilidades e condições.</p> <p>Percebeu-se a necessidade de maior engajamento, assiduidade nas reuniões de subgrupo.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2024).

Compreendemos que não é tarefa fácil construir relações de ensino com o uso da TD quando o contexto brasileiro apresenta condições socioeconômicas desiguais, que refletem a inequidade no acesso a recursos tecnológicos em diferentes localidades. Dados de pesquisa desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, indicaram que, no Brasil, 80% dos domicílios possuem internet, sendo o valor do serviço o principal motivo que impede o acesso dos que não possuem a conexão. 62% dos usuários utilizam a rede apenas via telefone celular, sendo o público formado por mulheres, pretas, pardas e classe D o maior percentual (Cetic.br, 2023).

No contexto educacional, a pesquisa realizada pelo IBGE, em 2022, apontou que estudantes da rede pública (89,4%) utilizavam menos a internet que estudantes da rede privada (98,4%). Os maiores percentuais de usuários são notados na região sudeste (94,7%) e centro-oeste (94,5%). Nas regiões norte e nordeste, o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a Internet foi de 80,1% e 87,7%, respectivamente.

Direcionando a lente para Educação Básica nos municípios, o Censo Escolar (Inep, 2022) mostra que a melhor estrutura para tecnologia está nas unidades federais, tendo as escolas municipais índices abaixo da média (79,4%), sendo utilizada a rede banda larga em apenas 65,6% das escolas municipais. A pesquisa não avaliou a conexão da internet, à qual, em regra, está condicionado ao uso pleno de alguns dos recursos que podem ser utilizados no ensino, tais como: plataformas de ensino e compartilhamento de arquivos, aplicativos e ambientes virtuais com atividades gamificadas, entre outros.

No formulário de avaliação do processo, a maioria dos participantes do projeto apontou a dificuldade de conexão ou a instabilidade da internet como principais impeditivos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso da TD. Ao mesmo tempo, as práticas desenvolvidas colaborativamente com TICs foram destacadas como *possibilidades de mudança de rota*: “a percepção inicial das tecnologias como algo inacessível, distante foi desconstruída” (depoimento de participante do subgrupo 1). A partir de Bardin (2016), entendemos a citação dos termos “inacessível” e “distante” por esta participante diz respeito não apenas ao que envolve a conexão, como também à formação pedagógica e ao discurso construído *a priori* sobre a temática.

Tal visão inicial pode ter sido induzida por políticas públicas educacionais que circunscrevem a compreensão de TD a meras ferramentas técnicas utilizadas para atingir as metas educacionais (Heinsfeld; Pischetola, 2019). Durante o desenvolvimento do



projeto, tal entendimento sobre TD foi sendo “desconstruído” e, possivelmente, ressignificado para um artefato sociocultural auxiliar no desenvolvimento de práticas de ensino propícias à aprendizagem da leitura e da escrita.

Brasilino, Pischetola e Coimbra (2018) ressaltam que a formação continuada de professores deve ser desenvolvida pela formação entre pares tendo em vista o embasamento de metodologias pedagógicas sobre as tecnologias. Tais orientações foram levadas em consideração na proposição da aprendizagem colaborativa como metodologia para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras em leitura e escrita.

Compreendemos, assim como Carvalhêdo e Portela (2020), que a aprendizagem colaborativa tem a aprendizagem entre pares como uma filosofia de trabalho, inserida em um processo de valorização, contribuição e consensos por meio da cooperação entre os professores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Trazemos um relato que evidencia a adequação desse procedimento no contexto a que nos referimos:

Foram muitos aprendizados, envolvendo, principalmente, o desenvolvimento de novas habilidades em mídias e tecnologias voltadas ao ensino de maneira mais lúdica e interativa. Esse ensino se tornou, gradualmente, mais integrado a propostas de gamificação a partir de imagens afetivas, familiares ao contexto dos alunos daquela determinada unidade de ensino, ou de outra unidade, de um colega do grupo. As experiências que as colegas traziam das suas experiências particulares eram atualizadas e ressignificadas a partir desse novo contexto do qual a gente desenvolvia na nossa unidade particular (Participante do subgrupo 1).

O relato sugere um possível ganho na formação profissional, a partir dos usos da tecnologia e do fomento da rede de conhecimento entre professores. Tais dinâmicas podem ter contribuído para



atualização da compreensão sobre o uso de TD no contexto escolar. Em outras palavras, o uso de TIC em aprendizagem colaborativa de professores contribui com crescimento profissional, especialmente quando propicia trocas entre professores de contextos diversos.

Em uma das apresentações do estudo de aula, o subgrupo criou em uma plataforma digital um jogo de memória. A proposta se baseava na associação da imagem e da palavra (Figura 1). Uma atividade utilizada, geralmente, como recurso pedagógico quando o estudante está na fase inicial de aprendizado da leitura e da escrita. As professoras apresentaram a atividade e o estudante a realizou. O formato digital possibilitou que a professora gradativamente pudesse inserir níveis de dificuldade, trocar palavras, aumentar a quantidade de pares do jogo (neste, iniciou com cinco pares de imagens/palavras), e que o estudante pudesse realizar fora da sala de aula.

Figura 1 - Atividade desenvolvida pelo subgrupo 2



Fonte: arquivo do projeto (2023).

O formato metodológico adotado pelo projeto, com a participação interinstitucional de profissionais de diferentes regiões com o uso da TD possibilitou que o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa entre professores repercutisse numa prática plural, interativa e de diálogo, como esta destacada. Monge López; Domingo Sevilla; Torrego Seijo (2018), destacam a aprendizagem colaborativa entre

professores como favorável à organização escolar e ao desenvolvimento profissional dos professores, transformando a prática pedagógica e potencializando, assim, a aprendizagem dos estudantes.

Nesta direção, trazemos a prática pedagógica desenvolvida pelo subgrupo três com o tema “onde eu vivo”. As professoras desenvolveram a atividade em quatro momentos distintos: (a) realizaram um diálogo com os estudantes sobre a temática; (b) apresentaram um passeio virtual utilizando o aplicativo *Google Earth*; (c) registraram palavras significativas a eles a partir desse contexto (exemplo: casa, casco (canoa), escola, peixe, barco e açai); e (d) realizaram uma aula passeio no Jardim Botânico da cidade.



SUMÁRIO

Figura 2 – Atividade desenvolvida pelo subgrupo 3



Fonte: arquivo do projeto (2023).

As práticas pedagógicas apresentadas pelos professores e professoras participantes, relacionam-se com a dimensão intercultural, como base na perspectiva freiriana que prevê a promoção do

diálogo entre saberes, na possibilidade de aprender com a convivência e com a diferença, alterando o foco do sujeito individual para o sujeito coletivo. Tal perspectiva está pautada na ideia de problematizar a realidade de forma ética, sem invadir a cultura do outro, primando pela dialogicidade (Freire, 1993). Nessa direção, pode ser destacado um comentário registrado na autoavaliação de um dos subgrupos sobre as dinâmicas mobilizadas durante a execução dos estudos de aula: “as discussões foram democráticas e dialógicas, na medida em que todos puderam contribuir de forma horizontalizada, de modo que, mesmo à distância, conseguimos cocriar e planejar atividades sob perspectivas complementares”.

Podemos perceber nas atividades apresentadas que ocorreu um movimento de planejamento entre pares (participantes nos subgrupos), em direção à organização e execução de atividades diversas para o estudante. E que estas, foram realizadas dentro de um contexto de ensino significativo aos estudantes, com o uso de recursos digitais propostos no projeto. Dessa forma, consideramos que o aprendizado entre pares, com professores de diferentes contextos, que vem sendo desenvolvido, gera ganhos à prática pedagógica para o ensino da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos participantes do projeto dialogam com os desafios para a garantia de políticas voltadas à formação de professores para uso de TD no contexto educacional, evidenciando que a construção colaborativa de produção de conhecimento, tem potencial de gerar resultados positivos na aprendizagem dos professores.

As práticas pedagógicas implementadas com o uso da TD possibilitaram um olhar qualitativo voltado ao planejamento,



desenvolvimento e avaliação de práticas docentes utilizando recursos tecnológicos e visando a construção e o desdobramento de atividades pedagógicas protagonizadas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, n. 208, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASILINO, A.; PISCHETOLA, M.; COIMBRA, C. Formação docente e letramento digital: uma análise de correlação na base da pesquisa TIC educação. *In*: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (editor). **TIC EDUCAÇÃO**: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

CARVALHÊDO, J. L. P.; PORTELA, J. L. Formação docente: A aprendizagem colaborativa como estratégia de aprendizagem / Teacher training: Collaborative learning as a learning strategy. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 87409-87420, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-239. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/19763>. Acesso em: 02 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da educação básica 2022**: notas Estatísticas. Brasília: MEC, 2022.

LESSON study. **UW-La Crosse**, c2024. Disponível em: <https://www.uwlax.edu/cat/inspiration/lesson-study/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LUNARDI-MENDES, G. M. Lost in translation? Professores, tecnologias e inovação na sala de aula. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 61-72, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7445>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MONGE LOPEZ, C. D.; DOMINGO SEVILLA, J.; TORREGO SEIJO, J. C. Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. **Educatio Siglo XXI**, [S. l.], v. 36, jul./oct. p. 277-302, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/j/333011>. Acesso em: 13 abr. 2024.

NÓVOA, A. M. S. S. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, [Online], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÚCLEO DA INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**: pesquisa TIC Domicílios, 2023. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143720/tic_domicilios_2022_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

PISCHETOLA, M.; ALBUQUERQUE, P.; HEINSFELD, B. D.; SANTOS, E. R. B.; CORRÊA, J. G.; SILVA, M. P. R. N.; OLIVEIRA, N. N. S. **Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação pedagógica**. Curitiba: CRV, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337669956_Tecnologias_pensamento_sistemico_e_os_fundamentos_da_inovacao_pedagogica#fullTextFileContent. Acesso em: 13 abr. 2024.

SOUZA, I. M. S. **Inclusão, Participação e Acessibilidade Digital para a Pessoa com Deficiência**, 2023. 200p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

TIROLI, L. G.; DE JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 25 maio 2024.



9

Céli Denise Corrêa da Costa
Eunice Maria Figueira Cajango
Priscilla da Silva Machado

VIVÊNCIA DIALÓGICA MEDIADA POR DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-09](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-09)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa-ação que desenvolve experiências planejadas, de forma colaborativa, por educadoras pesquisadoras que pesquisam suas próprias práticas docentes da própria prática docente, integrantes do Grupo Dialética Afetiva, com foco no processo de alfabetização de uma educanda adulta. As reflexões de caráter teórico que fundamentaram a análise e discussão dos dados foram construídas com a contribuição de uma participante do Grupo Ipê.

A atividade vinculada à experiência em questão teve como objetivo possibilitar à educanda, mulher de comunidade ribeirinha da Amazônia paraense, o reconhecimento de sua identidade, por meio da correspondência entre as letras que compõem o seu nome e elementos por ela reconhecidos imbricados às suas vivências cotidianas. A atividade teve como ponto de partida a proposição, em encontro realizado em abril de 2023, da temática diretriz “Quem sou eu”, para a realização do primeiro estudo de aula daquele ano.

Os dispositivos de criação audiovisual, que, na concepção de Ramos *et al.* (2022) têm sua origem no campo artístico e, mais especificamente, da chamada sétima arte, podem ser percebidos no âmbito educacional, conforme pontuado pelos autores, como uma “metodologia ou estratégia de mediação de aprendizagens”, cuja pedagogia envolvida “apresenta uma miríade de possibilidades de construção e experiências de aprendizagem coletivas com imagens e sons” (Ramos *et al.*, 2022, p. 2). Assim, as práticas a eles conectadas assumem caráter não apenas disciplinar, como também integrador de conhecimentos que estão para além do currículo escolar.

Componentes-chave do Projeto em questão, de forma geral, os recursos tecnológicos utilizados em atividades pedagógicas têm sido utilizados por educadores para a consolidação de abordagens



didáticas que reconhecem o protagonismo dos educandos na construção e atualização de significados para elementos, ações e habilidades em diferentes níveis escolares.

No caso específico do recorte aqui apresentado, as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e, mais precisamente, os dispositivos de criação audiovisual adotados a partir da participação das educadoras no Projeto – conforme será mais adequadamente descrito na Metodologia – representaram, a um só tempo, componente atrativo e desafiador para as interações dialógicas desenvolvidas junto à educanda.

Tal caráter dúbio foi evidenciado, em grande parte, pelas singularidades inerentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), algumas das quais serão explicitadas a seguir.

AS TECNOLOGIAS COMO MEDIADORAS DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) pode ser definida, a partir de uma ampliação conceitual propiciada pela *Declaração de Hamburgo*²⁵, como o conjunto de todos os processos formativos por meio dos quais jovens, adultos e idosos constituem e compartilham conhecimentos ao longo da vida (Barbosa; Silva, 2020).

No Brasil, país marcado pela negação estrutural de direitos às pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, a consolidação da universalidade no acesso à Educação Básica, assegurada pela Constituição de 1988 – que reconhece a educação como direito de todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso à

S
U
M
Á
R
I
O

25

Documento resultante da V Conferência Internacional de Adultos, realizada em 1997 em Hamburgo (Alemanha).

instrução formal na idade considerada *adequada* – tem se revelado um desafio de notória complexidade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais seguia superior a 5%, representando mais de nove milhões de pessoas. Na região Norte do país, o contingente de pessoas em idade considerada ativa para o trabalho (entre 15 e 64 anos) e que ainda não sabiam ler nem escrever ultrapassava 6% da população, de acordo com o mesmo levantamento.

Tais dados refletem uma realidade ainda profundamente desigual no acesso a serviços essenciais, entre os quais a escolarização, para indivíduos historicamente excluídos dos processos de legitimação de saberes e de certificação de habilidades para o mercado de trabalho.

Esse quadro evidencia, ainda, o distanciamento de um conjunto expressivo da população em relação à chamada sociedade civil organizada, cujas ações estão intrinsecamente relacionadas ao engajamento político – o que, em última instância, delega à camada economicamente privilegiada, que tem maior acesso à educação formal em nível acadêmico, o papel de elaborar, implementar e validar políticas públicas que interessam a diferentes grupos sociais.

Considerando a educação como um dos direitos fundamentais à dignidade da pessoa, direito esse indivisível e interdependente em relação a outros direitos humanos (Chauí, 2022; Haddad; Di Pierro, 2000), o processo referente à escolarização de jovens, adultos e idosos representa passo importante para a afirmação da cidadania dessa parcela significativa da população (Barbosa; Silva, 2020).

Logo, como pontuado por Rojo (2004), partindo da perspectiva de uma aprendizagem emancipatória na EJA, faz-se necessário reconhecer as experimentações sociais e culturais desses indivíduos, entre as quais as relacionadas a atividades consideradas triviais na



sociedade tecnológica contemporânea – como o manuseio de celulares com múltiplas funcionalidades, o autoatendimento em caixas eletrônicas e o acesso a redes sociais – como componentes fundamentais para um movimento de percepção da leitura e da escrita.

Para além disso, destaca a autora, a dimensão pedagógica das práticas de letramento não deve se resumir à memorização e à manipulação de códigos com finalidade meramente instrumental.

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (Rojo, 2004, p. 2).

No âmbito da EJA, a mediação da aprendizagem oportunizada pelas TICs tem possibilidades de enriquecer práticas polissêmicas de leitura e escrita, as quais, por sua vez, propiciam a essa/e educanda/o tecer construções conceituais que rompem com uma lógica reducionista, recorrentemente justificada pela discrepância entre a sua idade cronológica e a etapa de ensino por ela/e cursada (Rojo, 2004; Barbosa; Silva, 2020).

Nesse contexto, foi desenvolvido o estudo de aula referente à atividade que deu origem ao presente relato. A seguir, será descrita a atividade com finalidade pedagógica, colaborativamente planejada, cujo recorte analítico ensejou a construção deste texto.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com já destacado, a atividade teve como temática diretriz a questão subjetiva “Quem sou eu”, compartilhada entre grupos e respectivos subgrupos de professores e professoras participantes, a



partir da perspectiva de aprendizagem colaborativa, com produção de dados de caráter qualitativo.

Os dados que subsidiaram o presente estudo foram produzidos pelo Grupo Dialética Afetiva, subgrupo 2, junto a educandas de uma classe hospitalar em Belém-PA. A classe hospitalar em questão funciona nos turnos manhã e tarde, dentro de uma casa de apoio da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, a partir de um convênio de cooperação técnica, firmado entre as instituições em 2011. Os professores da classe pertencem ao quadro da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Eles integram uma equipe de aproximadamente quarenta profissionais, incluindo uma psicóloga e uma assistente social, vinculados à Coordenadoria de Educação Especial (COEES). A equipe atua em ambientes domiciliares e em nove instituições públicas no Estado do Pará, atendendo a crianças, jovens e adultos impossibilitados de frequentar a escola em virtude de tratamento de saúde por tempo prolongado, conforme disposto na Lei nº 13.716/2018.

As ações da Classe Hospitalar do Espaço Acolher são diversificadas, desenvolvidas em três ambientes (sala de aula, brinquedoteca e espaço de convivência) e não se restringem às pessoas que realizam acompanhamento médico-hospitalar na Santa Casa. Elas também são voltadas aos acompanhantes, de acordo com o que prevê o documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2002.

Na sala de aula, equipada com três computadores (dois dos quais foram doados), são atendidos educandos em todos os níveis de escolaridade, nas modalidades de ensino regular e EJA. Como característica comum às classes hospitalares, uma parte das atividades educacionais desenvolvidas nesse espaço assume caráter multisseriado, o que se torna possível a partir da proposta pedagógica amparada em princípios freirianos que subsidia o plano de ações docentes.

SUMÁRIO



A atividade se integrou a outras realizadas em momentos distintos pelas demais educadoras participantes do projeto, com outros educandos e educandas da classe hospitalar em questão, assim como com ações desenvolvidas por educadores de outras localidades.

Partindo da temática diretriz, o grupo, composto por educadoras de três diferentes regiões do país, planejou a composição de um *Dicionário Afetivo Multicultural* junto aos educandos de cada localidade, com o objetivo de legitimar os processos de leitura e escrita desses educandos, considerando suas identidades socioculturais e particularidades linguísticas.

Para compor tal *Dicionário*, confeccionado digitalmente, foram desenvolvidas atividades integradas, que mobilizaram também conhecimentos elementares em informática, uma vez que os *slides* foram criados pelas próprias educandas, sob a supervisão e orientação das educadoras envolvidas.

A atividade referente ao presente estudo teve como finalidade associar sons, objetos e imagens a palavras escritas em diferentes grafias e com recursos distintos – entre os quais, o teclado físico, no computador, e o virtual, no celular. Além disso, objetivou possibilitar a ampliação do repertório linguístico e tecnológico de educandas e educadoras, por meio de rodas de conversa e da utilização de dispositivos de criação audiovisual.

O contato inicial das educadoras com tais dispositivos foi materializado em uma oficina virtual, ministrada por pesquisadores da Semente – Escola de educação audiovisual, no segundo semestre de 2022. Como material de apoio, foi disponibilizada pelos mesmos uma relação minuciosamente descrita, com “propostas práticas para trabalhar com imagens e sons na sala de aula, a partir da Pedagogia dos Dispositivos” (Ramos *et al.*, 2022, p. 2).

Segundo os autores, tal metodologia audiovisual assume caráter ativo e colaborativo em múltiplas áreas do conhecimento,

S U M Á R I O



podendo ser utilizada em turmas com quantitativos e perfis variados de alunos, e incorporada a diferentes estratégias pedagógicas de mediação de aprendizagens.

A adequação, adaptação e combinação de dispositivos também é incentivada pelos autores, que destacam o caráter funcional e intuitivo das técnicas relacionadas aos recursos, o que permite a educadores e educandos “trabalhar de forma simples e imediata” (Ramos *et al.*, 2022, p. 2), compondo atividades curriculares, além de práticas inter e transdisciplinares.

Para a atividade referente ao presente estudo, foi utilizado como referência o dispositivo *Abecedário Fotográfico*, cujas etapas de execução foram adaptadas do material de apoio citado, de modo a melhor atender às singularidades da educanda participante.

D. Damares²⁶, aos 50 anos e com seis filhos já adultos, manifestou o seu interesse em aprender a ler e a escrever ao participar de uma programação realizada pelos educadores da Classe Hospitalar no espaço de convivência, como acompanhante de uma filha que realizava tratamento de saúde de caráter prolongado, em virtude da avulsão abrupta do couro cabeludo ocasionada por um acidente em embarcação fluvial²⁷.

Natural de uma comunidade localizada no Arquipélago do Marajó, que compreende aproximadamente 2.500 ilhas, D. Damares não havia conseguido frequentar a escola em momento algum de sua vida. Seus objetivos verbalizados, quando do início de sua

SUMÁRIO



26 Nome fictício, escolhido em referência a uma intérprete de hinos de louvor e adoração, de cunho religioso, muito apreciados pela educanda.

27 Este tipo de escarpelamento consiste na perda de parte ou, na maioria dos casos, da totalidade do couro cabeludo, por motor ou eixo rotativo em embarcações de determinadas regiões da Amazônia, predominantemente nos estados do Pará e Amapá. Embora já haja regulamentação legal que obriga os proprietários de embarcação a realizarem a cobertura desses equipamentos e peças, os acidentes ainda não foram completamente erradicados, e novos casos ainda são registrados, especialmente em localidades ribeirinhas mais distantes das sedes dos municípios.

frequência às aulas na Classe Hospitalar, foram: aprender a assinar o próprio nome e localizar, em sua Bíblia, os versículos citados pelo pastor, durante os cultos da igreja que frequentava.

Assim, antes da atividade referente a este estudo, as atividades de leitura e escrita, além do chamado letramento matemático, já haviam sido iniciadas pelos educadores da Classe Hospitalar junto à educanda, com o auxílio de material diversificado, elaborado com base em *palavras geradoras* (cuja origem será melhor explicitada no tópico seguinte), identificadas por meio da abordagem dialógica adotada pela equipe docente.

Para a realização da atividade foram utilizados caderno com pauta, lápis, borracha, caneta esferográfica, aparelho celular e computador de mesa, ambos com acesso à internet. Os dados, cuja coleta, análise e divulgação foram autorizadas mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram registrados em fotos e vídeos, além de anotações em diário docente, e de documentos referentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas.

A atividade foi realizada em duas sessões de aproximadamente 75 minutos cada, com um intervalo de três dias. A primeira sessão foi conduzida por uma das coautoras, e a segunda contou com a contribuição de outras duas educadoras, também participantes do Projeto.

Inicialmente, educanda e educadora dialogaram sobre percepções pessoais a respeito de como é possível descrever *quem sou eu*, para além de definições de caráter físico (“se é baixa ou alta, forte ou fraca”) ou estético (“se é bonita ou feia, nova ou velha”). Em seguida, a partir da identificação de palavras-chave, por meio da escuta da educanda, a educadora solicitou que a mesma anotasse as referidas palavras no caderno, relacionando algumas delas às letras do seu primeiro nome.

Ainda na primeira sessão, a educanda foi orientada pela educadora a realizar registros fotográficos, com a câmera do celular, de



SUMÁRIO

objetos, alimentos e de outros elementos que ilustrassem as palavras por ela escritas no caderno, para que essas palavras pudessem se juntar às levantadas por outros educandos, e, assim, compor o *Dicionário Afetivo Multicultural*.

Por fim, a educanda buscou, por meio de pesquisa no computador, imagens que correspondessem às palavras cuja representação visual não pôde ser registrada com a câmera do celular (como canoa, ou casco).

Na sessão seguinte, compartilhada com outras duas educandas – uma das quais a sua própria filha, estudante do Ensino Médio, além de uma aluna dos anos finais do Ensino Fundamental – D. Damares justificou o porquê da seleção das imagens e palavras, incorporando-as às levantadas pelas outras educandas.

O resultado da reflexão compartilhada pelas três estudantes foi a composição de uma apresentação em *Power point*, na qual ficaram evidenciados aspectos de convergência social, cultural e emocional, presentes no reconhecimento identitário dessas educandas, muitos dos quais também compartilhados pelas próprias educadoras.

Figura 1 – *Slide* confeccionado pelas educandas

RIO



O rio é a rua do povo ribeirinho..

fonte: <https://fundacaonazare.com.br/voz-de-nazare/missao-na-amazonia-ocorre-no-rio-tajapuru-na-ilha-do-marajo/>

Fonte: acervo das autoras (2023).

Tais aspectos, à luz dos referenciais utilizados como aporte teórico deste estudo, dizem respeito a características inerentes não apenas à localização geográfica comum a educandas e educadoras, como, em igual medida, a questões intrínsecas às suas vivências partilhadas.

REFLEXÕES ENSEJADAS PELA ATIVIDADE

O aparente interesse das educandas pela atividade proposta oportunizou a construção, em caráter colaborativo e mediante abordagem dialógica, de um novo recurso, o *Dicionário Afetivo Multicultural*, que veio a gerar desdobramentos didáticos em atividades posteriormente desenvolvidas, algumas das quais também vinculadas ao Projeto.

Figura 2 – Capa do *Dicionário Afetivo Multicultural* criado pelas educandas



Fonte: acervo das autoras (2023).

No recorte referente ao envolvimento da educanda adulta em processo de alfabetização, D. Damares, a experiência em questão evidenciou a potencialidade criativa gerada a partir do seu reconhecimento identitário como uma mulher “que gosta de plantar, de cozinhar, [...], de sentir o cheiro do mato e do peixe assando na brasa” (trecho da resposta da educanda à abordagem inicial da educadora, na primeira sessão da atividade).

A sua autodescrição, quando provocada a responder à questão diretriz da atividade proposta “Quem sou eu”, sem, necessariamente, se referir a detalhes do seu rosto ou às formas do seu corpo, resultou na partilha de elementos externos à aparência física, tais como gostos pessoais e práticas sociais que, por sua vez, possibilitaram a emergência de singularidades outras, referentes à sua constituição identitária como mulher nativa da Amazônia paraense.

Tais singularidades, autênticas do seu modo de vida e da sua atuação no mundo por meio do trabalho, posteriormente se revelaram parcialmente comuns às das outras educandas participantes da atividade, bem como às das próprias educadoras envolvidas. Assim, o construto final, o *Dicionário*, legitimou as *palavras geradoras* como imbricadas tanto à subjetividade dessas educandas, como, em particular, ao seu reconhecimento social. Cumpre-nos melhor esclarecer a recorrente utilização dessa expressão, na qual se ampara parte fundamental da dinâmica mobilizada na atividade.

A proposta pedagógica referente às *palavras geradoras* teve origem em ações materializadas em meados do século XX, quando, por iniciativa do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, educadores se propuseram a alfabetizar trabalhadores adultos por meio da escuta atenta do que esses trabalhadores tinham a compartilhar.

Tal proposta, que Freire se recusava a definir como um método, tem como ponto de partida um diálogo estabelecido entre



educadores e educandos, a respeito de aspectos comuns ao dia a dia desses educandos. Ao longo desse processo horizontalizado de abordagem pedagógica, emergem questões temáticas que permeiam o cotidiano de jovens, adultos e idosos analfabetos (Gadotti, 2004).

Ao identificar tais questões, relacionando-as a palavras familiares para esses indivíduos, os educadores elegem as *palavras geradoras* de novas ações com finalidade pedagógica, de modo a, alfabetizando esses educandos literal e politicamente, auxiliá-los a problematizar a sua própria realidade.

D. Damares, embora tenha iniciado a atividade destacando particularidades positivas do seu modo de vida (como o que ela gosta de fazer e o que aprecia na sua prática laboral), no decorrer das duas sessões verbalizou algumas das inquietudes provocadas pelos diálogos envolvendo as *palavras geradoras*, entre as quais destacamos: a contaminação dos rios, que dizima os peixes e compromete a qualidade da água para consumo, e a escassez referente aos períodos de entressafra na produção do açaí e de alimentos plantados em sua roça.

Em caráter complementar, consideramos possível afirmar que a percepção de D. Damares quanto à relação existente entre a sua realidade particular, vivenciada a muitos quilômetros da capital parense, e a situação de penúria compartilhada por outros trabalhadores em diferentes contextos rurais e urbanos, igualmente verbalizada pela educanda, foi possibilitada pelas reflexões socializadas com as educadoras e as demais educandas participantes da atividade.

Tal percepção, mediada pelo uso de TIC, pode ser assumida como um indício de um processo inicial de tomada de consciência da educanda acerca da realidade comum não apenas aos chamados povos tradicionais, como a todo o grupo de pessoas social e economicamente vulneráveis, que o alargamento de sua visão de mundo pode propiciar.



Esse movimento vai ao encontro do que Chauí (2022) destaca como um dos papéis fundamentais desempenhados pela educação, enquanto direito fundamental à dignidade humana:

Se dizemos que a educação é um direito do cidadão, não podemos pensá-la simplesmente como transmissão de conhecimentos [...]. Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação integral da pessoa humana e como formação para e da cidadania (Chauí, 2022, p. 15).

Destacamos, ainda, o caráter atualizador de conhecimentos e habilidades que a atividade em questão possibilitou às participantes, incluindo as educadoras envolvidas, que tiveram a oportunidade de pôr em prática e de reelaborar concepções referentes aos dispositivos de criação audiovisual inicialmente construídas, quando da oficina ministrada pelos pesquisadores da Escola de Educação Audiovisual Semente, ao agregá-los à ideia freiriana de *palavras geradoras*.

No caso particular da EJA, experimentações nesse sentido, compartilhadas por educadores e educandos, possibilitam a ressignificação da leitura e da escrita por meio de diferentes recursos midiáticos, muitos dos quais familiares às novas gerações, porém não raro desconhecidos ou nunca utilizados tanto por educadores, quanto por educandos – em particular, por aqueles adultos ou idosos em estágio inicial de alfabetização (Souza; Matta; Mendes, 2018).

No decorrer da construção do *Dicionário Afetivo Multicultural*, foram validados saberes referentes ao repertório social e cultural de D. Damares, os quais, mesmo diante de suas habilidades ainda incipientes quanto ao uso das TICs mobilizadas na atividade, corroboraram o seu protagonismo pessoal, como mulher plenamente capaz de incorporar novas formas de interagir com seus pares e de ampliar a sua participação na comunidade em que está inserida.

Como ressaltado por Rojo (2004), a dialogicidade entre os atores envolvidos no processo de composição de aprendizagens,



estabelecida por meio da escuta e da problematização de questões relacionadas à forma como os educandos se reconhecem no mundo, possibilita elaborações mais complexas, referentes à reflexão crítica e à tomada de decisões em contextos os mais diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade com finalidade pedagógica mediada por TICs e, mais especificamente, por dispositivos de criação audiovisual, de que tratou este relato oportunizou às educandas participantes vivenciar novas possibilidades de escuta, diálogo, leitura e escrita, a partir de dinâmicas que incrementaram o seu potencial criativo e a sua capacidade narrativa e argumentativa.

Para a educanda adulta em processo de alfabetização, tal atividade ratificou a legitimidade do seu papel social e da sua identidade pessoal, conferindo às suas ações e considerações compartilhadas com as outras educandas e educadoras inequívoca importância para o construto final da atividade proposta.

Sob outro ângulo, no que diz respeito ao uso de TICs como recursos pedagógicos para a constituição e a atualização de saberes formativos, Souza, Matta e Mendes (2018) destacam, a partir de produções do teórico Tardiff, entre outros, o caráter fundante de reflexões a respeito da prática docente e, em consequência, de ações sobre essa prática, que experimentações didáticas com tecnologia podem assumir.

Ao se reconhecerem como coautores de dispositivos tecnológicos, entrelaçando percursos históricos e culturais, educadores em formação continuada – como os participantes do Projeto que subsidiou o presente estudo – possibilitam o acesso e a difusão desses conhecimentos também aos seus alunos, alargando e acrescentando novas camadas à visão de mundo construída pelos mesmos.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 139-153, 2020.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília: Presidência da República, 2018.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 23-26, 2022.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 12 jan. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See; CenP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 28 jan. 2024.

SEMENTE - Escola de Educação Audiovisual. **Entre palavras, imagens e sons**: educação audiovisual, alfabetização e letramento. João Pessoa: Edições Florescer, 2023. Disponível em: <https://educacaoaudiovisual.com.br/publicacoes/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SOUZA, A. A.; MATTA, A. R.; MENDES, A. Q. TIC, interfaces e formação docente na difusão do conhecimento em EJA. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 89-105, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5230/3297>. Acesso em: 28 jan. 2024.

The background of the entire page is a photograph of a tree with bright yellow flowers, possibly a Mimosa pudica, set against a deep purple sky. The image is overlaid with a grid of semi-transparent dark purple squares of varying sizes, creating a layered, geometric effect.

10

Aurilucia Araújo Galeno
Damiana da Costa Sanchez Oliveira

APRENDIZAGEM COLABORATIVA COM O USO DE TICS:

CONCEPÇÃO DE PROFESSORES
DE DIFERENTES REGIÕES

INTRODUÇÃO

Aprendizagem entre pares ou cooperativa tem sido algo muito utilizado e defendido no meio acadêmico da atualidade, pois acredita-se que essas metodologias proporcionam uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo; ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem (Torres; Irala, 2014).

Esse modo de aprendizagem entre pares também pode ser evidenciado nas culturas colaborativas que criam e sustentam ambientes de trabalhos que são tidos como mais satisfatórios e produtivos. Compreender como essa articulação ocorre entre os pares no contexto de trabalho e conhecer os impactos nas práticas docentes, pode demonstrar se o trabalho colaborativo teve êxito ou não, e se ele pode ser considerado como uma boa escolha a ser desenvolvida em outros grupos.

Sobre o trabalho colaborativo no meio da educação, Lopes (2017) considera que as práticas de colaboração permitem aos professores a aprendizagem interpares através da partilha de conhecimento e saberes, entendemos que a articulação na prática profissional com o trabalho colaborativo pode propiciar melhores resultados.

Para Ferreira (2010) o trabalho colaborativo emerge como um contexto favorável para o desenvolvimento profissional em geral e para uma apropriação significativa das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Acredita-se que se os professores vivenciarem um processo de formação no trabalho colaborativo mediado pela tecnologia, poderão aplicar em sala de aula utilizando várias mídias, o que pode contribuir para a aprendizagem dos alunos. Outra característica do trabalho colaborativo, apontada pelo autor, diz respeito ao desenvolvimento profissional de professores: o trabalho tem a ação docente



como centro; o grupo se reúne para resolver problemas da prática docente, criar alternativas e alcançar propósitos compartilhados.

Neste sentido, acreditamos que a formação de professores poderia abarcar a troca de saberes, o trabalho colaborativo, a utilização das TICs, a aprendizagem interpares para contribuir na prática pedagógica, com resultados dentro do esperado ou superando as expectativas. Maciel e Lopes (2012) pontuam que a formação continuada envolve tanto os saberes adquiridos na formação inicial como uma nova troca de saberes de forma reflexiva e com essa proposta o professor se identifica com a sua prática indo para além do professor pesquisador.

Partindo dessa perspectiva de trabalho colaborativo, relatamos a experiência vivenciada por um grupo de professores, que tiveram participação importante em um processo de formação continuada vinculado ao desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa.

O projeto de pesquisa Interinstitucional teve início no ano de 2018, com a participação de professoras e pesquisadoras dos Estados do Rio de Janeiro, Pará, Mato Grosso do Sul e também da Espanha. Participamos deste projeto de pesquisa desde o início, sendo a primeira autora como aluna da graduação de pedagogia e atualmente mestranda em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Pantanal, e a segunda autora como coordenadora da escola municipal CAIC Padre Ernesto Sassida e, atualmente, no Mestrado em Educação da UFMS, *Campus* Pantanal. Ambas desenvolveram as atividades do projeto em uma escola pública municipal de Corumbá (MS), na sala de aula do ensino regular e com os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nossa atuação no projeto de pesquisa foi em grupos e subgrupos, que agrupam professoras de escolas públicas das diferentes regiões, possibilitando assim a aprendizagem entre pares e a troca de experiências e vivências entre as diferentes realidades das regiões do país.

SUMÁRIO



No âmbito desses grupos, realizamos atividades pedagógicas junto aos alunos das escolas a que estamos vinculadas. O planejamento, execução e avaliação das atividades são discutidos dentro dos subgrupos e, posteriormente, no grupo maior, proporcionando uma discussão e colaboração para com o trabalho de todas as participantes.

O objetivo deste texto foi compreender as contribuições e desafios da aprendizagem colaborativa entre professores de diferentes estados do Brasil, por meio de atividades que visaram o desenvolvimento da leitura e escrita com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

METODOLOGIA

Como primeira etapa do trabalho, foram desenvolvidos o levantamento e a revisão de estudos sobre o tema em questão, a organização de bibliografia pertinente ao tema, bem como leituras correspondentes que seriam utilizadas na escrita do texto.

Para a obtenção dos dados, escolhemos uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, que é a entrevista. Entre as vantagens de utilizar a entrevista para este estudo, destacamos que ela nos possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e trata-se de uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Além disso, por meio da entrevista conseguimos perceber a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (Gil, 2008).

Para a realização das entrevistas, foram selecionadas três participantes do projeto de pesquisa. Os critérios adotados para esta seleção foram estar participando do projeto de pesquisa e ter

disponibilidade em colaborar respondendo à entrevista. Nos preocupamos também em selecionar uma participante de cada localidade (Pará, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul) na busca de identificar como está sendo a interlocução entre os grupos na percepção dos participantes das diferentes localidades.

DADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos a entrevista perguntando há quanto tempo as entrevistadas participam do projeto. A professora A respondeu que participa do projeto há 3 anos; a professora B relatou ter iniciado sua participação no ano de 2021 e a professora C relatou estar no projeto desde o início e ressaltou o quanto foi desafiador iniciar no período da pandemia e as atividades de forma remota.

Entendemos que as entrevistadas ao entrar no projeto de pesquisa se identificaram com a proposta e permaneceram, desenvolvendo as atividades propostas, contribuindo no contexto de sala de aula. Concordamos com Torres e Irala (2014) que a aprendizagem colaborativa tem o potencial de promover a aprendizagem mais significativa, pois o professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem, acreditando que isso tenha contribuído para que as participantes estejam a tanto tempo junto ao projeto.

Perguntamos então sobre como elas consideravam a sua evolução dentro do projeto de pesquisa, e obtivemos as seguintes respostas:

No início do projeto estava bastante tímida e pouco familiarizada com os recursos tecnológicos. Com o decorrer do projeto, sinto que evolui consideravelmente tanto com



relação às tecnologias quanto ao desenvolvimento das atividades (Entrevistada A).

Eu acredito que progredi, pois estou desenvolvendo a proposta com meus educandos e obtendo respostas positivas (Entrevistada B).

O projeto trouxe desafios e me tirou da zona de conforto, pois precisei aprender e gostar de gamificação. E depois, aprender a construir atividades de leitura e escrita para os alunos, isso pra mim era insuperável (Entrevistada C).

Compreendemos diante das respostas que as participantes foram superando as dificuldades com as tecnologias e desenvolvendo novas habilidades, como a entrevistada C, que começou a gostar de gamificação. Para Damiani (2008), pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.

A entrevistada A relatou a sua evolução com as tecnologias e na preparação das atividades e acreditamos que a aprendizagem colaborativa entre pares pode ter contribuído com essa evolução. A participante B ressaltou os resultados positivos nas atividades com seus alunos. Vygotsky (1998) argumenta que atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

Nas entrevistas, observamos que a aprendizagem colaborativa foi mediada por pessoas que se tornaram modelos referenciais para comportamentos e raciocínios, assim como para os significados (Damiani, 2008).

Isso pode ser percebido nos trechos das entrevistas nos quais as participantes responderam sobre as contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido nos grupos para a sua prática pedagógica:

A troca de experiências entre os professores contribuiu muito para a nossa prática pedagógica (Entrevistada A).



SUMÁRIO

Essa interação com os pares me fez refletir [sobre] minha prática pedagógica e contribuir nas propostas pedagógicas (Entrevistada B).

A contribuição foi a melhor possível, pois a minha prática pedagógica ficou muito mais criativa e diversificada (Entrevistada C).

Ao analisar as respostas entendemos que as participantes se posicionaram de maneira positiva ao trabalho e à aprendizagem colaborativa, apontando as reflexões sobre a prática pedagógica, a evolução criativa e as atividades diversificadas. A participante A destacou a troca de experiências que influenciou em sua prática pedagógica. Já a participante C demonstrou maior engajamento na sua prática docente, enquanto a participante B afirmou sentir-se mais reflexiva. De acordo com Torres e Irala (2014), uma aprendizagem, assim como um trabalho mais eficiente, são colaborativas e sociais em vez de competitivas e isoladas.

Perguntamos também se as participantes consideravam importante a colaboração com professores de outras regiões e obtivemos as seguintes respostas.

Sim, muito importante, pois podemos compartilhar também de outras culturas, como, gastronomia, pontos turísticos, regionalismo (Entrevistada A).

Sim, nesta proposta podemos compartilhar as diferenças regionais (Entrevistada B).

Extremamente importante, pois passamos a dialogar, trocar informações, ideias, ou seja, entrelaçamos conhecimentos (Entrevistada C).

As participantes foram categóricas em falar sobre a relevância da colaboração entre professores de outras regiões. Falaram da partilha de conhecimentos e das questões regionais que ora se aproximam e ora distanciam. A participante C reforçou as

vantagens da troca de informações, ideias e conhecimentos. Na interpretação de Torres e Irala (2014), uma vez que o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos, essas interações seriam as principais promotoras da aprendizagem. Na visão das participantes, a aprendizagem acontece com essas interações, saberes compartilhados e construção de novos saberes.

Ao questionarmos se o trabalho colaborativo junto ao projeto de pesquisa tem contribuído para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas suas aulas as entrevistadas responderam que:

Recentemente estamos trabalhando troca de cartas entre as cidades de Corumbá-MS e Rio de Janeiro-RJ. As cartas são escritas de forma manual ou digitadas no computador, escaneadas com o recurso do *PDF Scanner* e enviadas através do aplicativo *WhatsApp*. Os alunos estão amando essa forma de trabalhar a leitura e escrita com o uso de tecnologias e principalmente a integração com alunos de outros estados (Entrevistada A).

Este trabalho de pesquisa tem contribuído muito em minha prática em sala de aula, os alunos foram protagonistas das atividades (Entrevistada B).

Com o projeto pude enxergar o quanto as tecnologias de informação e comunicação possibilitam aulas mais criativas/dinâmicas!! (Entrevistada C).

Nas respostas obtidas, é possível observar que as entrevistadas consideram que a interação entre professoras tem proporcionado uma maior utilização das tecnologias, e isso tem contribuído com suas práticas pedagógicas, que vêm tornando suas aulas mais criativas, dinâmicas e trazendo os alunos ao protagonismo. Segundo Galeno, Silva e Rebelo (2022), a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem tem se tornado uma



possibilidade de descobertas e desenvolvimento de capacidades para os alunos, além de cumprir o direito ao acesso ao conhecimento. Também é um meio de aprimorar a prática pedagógica dos professores, valorizando a interatividade entre os estudantes.

Sobre os desafios para sua efetiva participação dentro das atividades do projeto de pesquisa as entrevistadas responderam que:

Superar as dificuldades com a escrita acadêmica (Entrevistada A).

A utilização das ferramentas tecnológicas com os dispositivos do Grupo Semente disponibilizados: podermos utilizar o Celular com os alunos foi um grande desafio e também uma conquista que despertou novas práticas para serem utilizadas com os alunos (Entrevistada B).

Acompanhar integralmente todas as atividades, reuniões. Tendo em vista que não atuamos em escolas regulares. A dinâmica do nosso trabalho é dentro de hospital ou em casa de apoio e nem sempre temos alunos disponíveis nas etapas ou níveis de ensino no período que precisamos construir ou aplicar atividades (Entrevistada C).

Nos chama atenção a fala da entrevistada B, quando ela relata que a utilização das ferramentas tecnológicas foram um grande desafio. Cortelazo (2012) evidencia que ainda existe uma resistência dos professores para a apropriação, utilização e até mesmo a invenção de novos meios de utilização das tecnologias. Ao mesmo tempo, a entrevistada reconhece que essa utilização se tornou uma conquista, despertando-a para novas práticas pedagógicas.

Outros obstáculos foram apontados, como a dificuldade em relação ao público atendido na instituição e em relação à utilização da escrita acadêmica. Para Foerste (2005), a parceria entre universidades e profissionais do ensino básico não é algo recente, uma vez que a universidade é a instituição responsável por formar esses profissionais, mas sempre coloca desafios.

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a participação em uma pesquisa colaborativa tem contribuído com a formação e o aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras participantes. Além disso, tem proporcionado às professoras uma maior interação com diferentes realidades, uma vez que as atividades colaborativas põem em interação professoras de instituições distintas de diferentes realidades e regiões do Brasil.

A utilização das tecnologias em sala de aula tem sido muito mais frequente, principalmente após a pandemia de Covid-19, onde os professores tiveram que se reinventar para sua utilização no período de isolamento. Sobre o período pandêmico, Oliveira (2023) destaca que a prática educativa e a adaptação das atividades foram necessárias nesse período, para atender a todos os alunos. Ainda, a autora aponta as Diretrizes Curriculares que afirmam a importância de haver aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos sejam inseridos no cotidiano escolar. Torna-se, então, cada vez mais necessário o incentivo à formação continuada dos professores, para que eles possam utilizar meios digitais de forma adequada, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.

As contribuições de Torres e Irala (2014) esclarecem que a aprendizagem colaborativa pode ocorrer quando há a interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal.

Segundo as professoras entrevistadas, a aprendizagem colaborativa, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, possibilitou contribuições ao contexto escolar e à aprendizagem dos alunos participantes do projeto. O projeto focalizou a aproximação



entre professores das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil para refletir e provocar transformações no modo de ensinar, buscando na interação entre pares a busca de saberes e metodologias para inovar o contexto educacional.

As professoras entrevistadas deixaram clara a mudança na forma de pensar e elaborar seu plano de aula e afirmaram que, ao entrar no projeto de pesquisa, não tinham ou tinham pouco conhecimento de Tecnologias de Informação e Comunicação, como esclarece a participante C: "com o projeto pude enxergar o quanto as tecnologias de informação e comunicação possibilitam aulas mais criativas/dinâmicas".

As participantes relataram ter percebido mudanças na sua prática pedagógica e enfatizaram que as interações com professores de outras regiões foram significativas na sua vida pessoal e profissional. Torres e Irala (2014) pontuam que, devido às grandes revoluções nas áreas científica e tecnológica do mundo atual, a aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma abordagem diferenciada para que os aprendizes do mundo atual possam ter condições de manusear a avalanche de informações às quais eles estão expostos, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de Professores para uma Educação Inclusiva Mediada Pelas Tecnologias. *In*: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2012. 238p.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 31, p. 213-230, 2008.



FERREIRA, A. A. **Desenvolvimento profissional de professores de História:** estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

GALENO, A. A.; SILVA, D. R. C.; REBELO, A. S. Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inclusão escolar na perspectiva de professores do ensino comum. *In*: MIRANDA, N. P.; GUILHERME, W. D.; MELLO, R. G. **Aprendizagem e Tecnologia:** enfoques práticos e teóricos na educação do século XXI. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

LOPES, C. M. V. **Trabalho colaborativo entre professores.** 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2017.

MACIEL, M. C. C.; LOPES, C. E. A formação contínua de professores de matemática: o processo de leituras e escritas de um grupo de trabalho colaborativo. *In*: ENCONTRO DE PRODUÇÃO DISCENTE PUCSP/CRUZEIRO DO SUL. **Anais [...], [S. l.], v. 1, n. 1, 2012.** Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/epd/article/view/445>. Acesso em: 12 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. C. S. Atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial na pandemia de Covid 19, em Corumbá-MS. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN – IV SEMANA INTEGRADA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DO CPAN. **Anais [...].** Corumbá, v. 4, 2023. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/anais-congresso-2023>. Acesso em: 12 abr. 2024.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In*: ANDREOLI, C. V.; TORRES, P. L. (org.). **Complexidade:** redes e conexões do ser sustentável. Curitiba: Senar, 2014. p. 61-93

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





11

Emília de Oliveira Pires da Silva
Izabel Cristina Martins do N. da Silva
Lucélia Perrut da Silva

AMPLIAÇÃO DO FOCO NAS LINGUAGENS:

FOTOGRAFIA, FILMAGEM,
DESENHO, ESCRITA, LEITURA
E IMAGENS GRÁFICAS

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta relatos de experiências em aprendizagem e mediação pedagógica com práticas educativas utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) realizado por professoras da Educação Especial em Classe Especial e SRM (Sala de Recursos Multifuncional), participantes do *Projeto Interinstitucional Aprendizagem colaborativa de professores/as na inovação pedagógica em leitura e escrita com uso de TIC*.

Teve como objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita através das diferentes áreas do conhecimento norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e garantir a aprendizagem utilizando como facilitadores os dispositivos tecnológicos digitais e analógicos em que os alunos sejam o centro da mediação pedagógica, através de diferentes propostas sugeridas e organizadas durante os encontros do grupo de pesquisa.

METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas através de uma proposta de aprendizagem colaborativa em duas escolas municipais – em uma Classe Especial e Sala de Recursos de escola de Educação Especial e uma Sala de Recursos de uma escola regular, ambas localizadas no Município de Mesquita-RJ. Teve como temas geradores QUEM EU SOU, COMO VIVO E ONDE ESTUDO. Os educandos envolvidos são público-alvo da Educação Especial: alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental atendidos na Sala de Recursos de uma escola regular – do 6º ao 8º ano – entre 13 e 14 anos, com diagnóstico de Paralisia Cerebral, Deficiência Intelectual e TEA (Transtorno do Espectro Autista); e da Escola de Educação Especial



– alunos da Classe Especial: educandos adultos com idade entre 25 e 35 anos que estudam no turno da noite, com diagnóstico de Deficiência Intelectual e TEA.

As propostas foram pensadas de forma a possibilitar aos educandos expressarem suas habilidades em filmar, fotografar, relatar, digitar e fazer cartazes, podendo interferir na dinâmica da aula, promovendo o protagonismo dos mesmos através de mudanças nas práticas de ensino e, com isso, ampliando seu conhecimento em leitura e escrita de maneira agradável, lúdica e prazerosa.

As atividades propostas, assim como os recursos e estratégias, foram planejados baseados nas perspectivas de Paulo Freire e Lev Vigotski.

Ao iniciarmos a participação no projeto, houve o questionamento por ter aceito o convite, afinal tratava-se de uma pesquisa voltada à alfabetização com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e isso causou uma preocupação em relação a como iríamos fazer uso da tecnologia com alunos com deficiência, em escolas onde, na maioria das vezes, não há disponibilidade de internet e de recursos tecnológicos adequados. Além disso, não possuíamos o domínio do uso dessas tecnologias para que profissionalmente nos sentíssemos seguras para desenvolver atividades que fossem compatíveis com a proposta. Isso quando ainda carregávamos a concepção de que o termo tecnologia está associado apenas às tecnologias digitais, não levando em conta que existem diferentes tipos de tecnologias, inclusive, muitas já utilizadas em nossa prática pedagógica. Contudo, nos interessamos pela proposta e demos prosseguimento à participação, inicialmente, utilizando outros recursos tecnológicos (não digitais), mais acessíveis a nossa prática pedagógica (principalmente porque nos deparamos com a pandemia de Covid-19 e o ensino remoto) e, gradualmente, inserindo os recursos digitais também, mas nunca abandonando totalmente os demais.



SUMÁRIO

Havia muitas ressalvas, pois a maioria do grupo atendido possui Deficiência Intelectual e com isso apresenta dificuldades de aprendizagem, necessitando de mediação para atividades básicas de vida diária, por isso alguns possuíam um histórico de constantes fracassos na aquisição de habilidades acadêmicas, principalmente em leitura e escrita. Mas para nossa surpresa, ao introduzir as TICs houve a descoberta de habilidades que o estudante já possuía e que eram invisíveis dentro do ambiente escolar por este valorizar a promoção do conhecimento de forma tradicional e conteudista. Não deixamos de lado a importância de aquisição da leitura e da escrita, mas ampliamos a oferta de oportunidades de aprendizagem, tornando-a muito mais prazerosa. Com isso fomos estimulando os estudantes a assumirem um papel mais ativo e autorresponsável no processo de aprendizagem, instigando a curiosidade e resgatando a criatividade.

DISCUSSÃO

Na proposta da atividade “Onde vivo”, que teve como disparador das ideias trabalharmos os espaços de convivência destacando o ambiente escolar, uma das atividades desenvolvidas teve como origem um vídeo realizado por uma aluna do Pará, em que mostrava a casa onde vivia com seus pais e onde seu pai chegava de barco com os peixes que havia pescado para o almoço. Vale esclarecer que ela vive em uma comunidade ribeirinha, numa casa de palafita, construída sobre um rio, em que no seu quintal é possível ver parte da floresta.

Esse vídeo foi apresentado a um aluno da SRM que ficou extremamente surpreso com a forma de moradia tão diferente da dele e com o fato de o alimento ter chegado “vivo”, como ele mesmo disse, já que só vê o peixe “morto” no supermercado. Isso causou



muita curiosidade nele, o que o motivou a pesquisar onde era o Pará, sobre tipos de moradia, sobre comunidades ribeirinhas, chegando, inclusive, a construir a maquete de uma palafita e interessando-se a também apresentar a cidade onde vive, através de fotos dos lugares de que gosta e, posteriormente, gravando um vídeo em resposta à aluna. Esse vídeo foi enviado também a outros alunos dos demais grupos de pesquisa, que também responderam a ele. A partir daí, foram ocorrendo desdobramentos dessas atividades e, ainda durante a pandemia, foi possível realizarmos encontros virtuais desse aluno com alunos do Pará e de Mesquita (através de videochamada) e, quando o distanciamento social foi dissolvido, um encontro presencial com alunos da Escola Especial do município de Mesquita, realizado na SRM de sua escola, quando realizaram uma atividade lúdica de pintura compartilhando seus gostos e interesses.

Outra atividade foi realizada com um grupo de oito adultos entre homens e mulheres com Deficiência Intelectual na faixa etária de 20 a 40 anos em fases diferentes da escrita e leitura onde através do *Google Maps* puderam identificar seus endereços em relação aos dos colegas e pesquisar locais conhecidos da cidade de Mesquita tendo como referência a praça central do município que fica perto da escola onde estudam. Também produziram uma maquete e localizaram os lugares discutidos. A professora foi o escriba e teve como apoio tecnológico dois celulares e uma *Smart TV*.

Já na proposta da atividade “Como vivo”, a professora explicou-a a um dos alunos em sala de aula e nesta orientação não foi imposta a forma de fazer e sim as possibilidades para a execução (que representasse livremente seus espaços de vivência, o que via quando olhava de sua janela etc.). Esse aluno gosta muito de fotografar os espaços, enviar mensagens e acessar o TikTok. Nesta proposta, teve a orientação de utilizar o celular como dispositivo e livremente registrar um momento com a câmera parada – fazendo uso do dispositivo, da Escola de Audiovisual Semente, Minuto Lumière – e assim o mesmo fez o registro da rua, do movimento do ponto do

SUMÁRIO



ônibus e dos carros e transportes públicos. E logo após, relatou o que estava acontecendo na praça, na feira, no comércio local, na escola e nos diversos ambientes no entorno.

No decorrer do projeto e com a aplicação das atividades definidas nos encontros e planejadas nos nossos minigrupos, foi possível observar o interesse dos alunos pelo uso dos recursos tecnológicos digitais disponíveis, onde puderam utilizar a fotografia, o vídeo, a pesquisa no computador, o uso de videochamada etc., ao mesmo tempo em que se percebia a facilidade dos mesmos no manuseio desses recursos. Isso foi nos encorajando e fazendo com que fossemos nos arriscando mais e utilizando cada vez mais as tecnologias.

Esse aspecto resume bem o que já é citado por Vigotski (2003), de que se faz necessário que o assunto atraia e desperte o interesse do aluno e que ele esteja bastante motivado.

Os experimentos demonstraram que as palavras vinculadas a certas vivências pessoais eram recordadas com maior frequência que as afetivamente indiferentes. [...] Por isso, transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma vivência emocional, através da qual deve passar todo material didático (Vigotski, 2003, p. 149).

Esse foi um processo de amadurecimento de nossa prática pedagógica, pois foi possibilitando a aquisição de uma maior autonomia na elaboração da organização, planejamento e execução das atividades, exigindo uma maior reflexão, assim como uma necessidade maior de estudar e pesquisar possibilidades de recursos e estratégias. Ao mesmo tempo, necessitamos respeitar mais o protagonismo do aluno, como elemento central da aprendizagem – como ressalta Paulo Freire (1998), desempenhando verdadeiramente o papel de mediador nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento – segundo a abordagem de Vigotski.

Durante todo esse processo, também foi possível observar uma maior autonomia dos alunos, que passaram a se organizar,



expressar suas opiniões, escolher como iriam executar as atividades, além de uma dinâmica de aprendizagem colaborativa que se instaurou espontaneamente entre eles, onde um auxiliava o outro, e os que demonstravam maior dificuldade, encontravam o apoio dos próprios colegas na execução das atividades e, quando necessitavam de uma maior orientação recorriam à professora. Pode-se assim dizer que, essa aprendizagem colaborativa ocorreu em ambos os lados, tanto entre aluno-aluno, quanto entre professora-alunos, expressando bem o que já foi citado por Freire (1998, p. 52): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Desta forma, fomos todos construindo esse conhecimento e enriquecendo nossa aprendizagem e, conseqüentemente, nossa prática.

É importante ressaltar, mais uma vez, que nossos alunos possuem deficiência, e que já havia uma grande preocupação com a utilização de recursos audiovisuais, principalmente relacionados às suas vivências cotidianas, que favorecessem sua compreensão e conseqüentemente o processo de aprendizagem. Isso, se tornou ainda mais presente a partir do uso das TICs, que proporciona uma forma mais dinâmica e atrativa de realização das tarefas escolares, além de terem promovido uma participação muito mais ativa dos educandos, especialmente após a inclusão dos dispositivos da Semente – Escola de Educação Audiovisual, onde foi possível fazer uso dos mesmos de diferentes formas e sempre associando-os ao processo de escrita e leitura, dando uma maior funcionalidade e sentido e enriquecendo ainda mais as atividades, como afirmam Ferreira e Cruz (2005), em interlocução com Paulo Freire, “é preciso aprender a ler o contexto antes de ler o texto” (Freire, *apud* Ferreira; Cruz, 2005, p. 75).

Segundo Vigotski, os instrumentos e os signos são mediadores na relação entre a experiência do sujeito e sua representação do meio. Nesse sentido, as tecnologias caracterizam-se como instrumentos desenvolvidos pelo homem em seu movimento para dominar a natureza e a cultura (adaptação biológica e sociocultural). O

SUMÁRIO



computador, desenvolvido graças à mediação humana cognitiva e simbólica, pode ser utilizado em atividades educacionais como instrumento potencializador do pensamento (Ferreira; Cruz, 2005, p. 69).

Nesta perspectiva cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Levando-o a novos signos e ressignificando as práticas de leitura e escrita através da interação com o outro tendo como ferramenta as TICs. Promovendo mais que uma descodificação das letras e palavras e sim uma leitura ampliada do mundo, retirando do centro a habilidade a ser ensinada e colocando o aluno e suas construções afetivas e cognitivas de forma a produzir uma aprendizagem lúdica e significativa.

Quanto mais proporcionamos desafios aos nossos alunos, mais eles se desenvolvem:

Cada vez que ele encontra um objeto novo (ou situação ou conceito), aplica sobre ele o esquema que já está construído para ser usado em situações semelhantes. O objeto novo, porém, nunca é perfeitamente assimilável (conhecido) sem que se faça alguma acomodação (modificação no esquema) (Ferreira; Cruz, 2005, p. 69).

Quando o aluno se interessa e se envolve com a tarefa, isso se torna um grande facilitador à aprendizagem. E isso foi bastante incentivado por nós ao adotarmos o uso das TICs.

Um outro fator muito importante que tem sido proporcionado pelo uso das TICs, é o fato de alunos de diferentes regiões brasileiras poderem se comunicar entre eles, seja através de vídeos, cartas, e-mails, videochamadas e aplicativos de videoconferência, proporcionando-lhes a oportunidade de conhecer diferentes sotaques, culturas e realidades, despertando-lhes o interesse por conhecer melhor o território brasileiro e, principalmente, a região onde



vivem, para apresentarem aos colegas de outras escolas e, algumas vezes, de outros estados.

Para favorecer esse intercâmbio, criou-se a possibilidade de uma visita presencial de alunos de uma escola a um aluno de outra escola também participante do projeto, ambas do município de Mesquita, após interagirem de forma virtual. Nesse encontro, puderam conversar, conhecer a Sala de Recursos de uma das unidades e realizar atividades juntos.

Esse tipo de interação foi muito importante tanto para os próprios alunos quanto para os familiares, fazendo com que se sentissem valorizados. Portanto, antes mesmo de mencionarmos o processo de aprendizagem e todas as suas dificuldades, torna-se essencial mencionar que esse processo não se faz sem que antes a afetividade esteja incluída. Ferreira e Cruz (2005, p. 69) argumentam:

Deve-se sempre refletir sobre a conhecida mensagem do mestre Paulo Freire que diz 'ler o contexto antes do texto'; ela chama a atenção dos professores para a necessidade de estabelecer um diálogo entre o que a criança traz de sua cultura e experiências anteriores e o conteúdo ou objetivo que se pretende alcançar. O ensino que vai na contramão desta visão do mestre, objetivando apenas a transmissão de conteúdos previamente determinados, distancia-se dos contextos, da subjetividade e da experiência compartilhada dos alunos, tornando o ensino distante e impessoal.

Segundo Freire (1998), a educação deve valorizar a cultura do aluno. Mesmo não estando alfabetizado, ele pode compartilhar seus conhecimentos, experiências e conhecimento de mundo.

As atividades foram desenvolvidas oportunizando aos alunos registrarem o seu ambiente de vida. A professora como mediadora orientou e o aluno, em seu espaço de vida e vivências, foi registrando e relatando o que via, registrando seu olhar. Um olhar pelo que é e não pelo que deveria ser!



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está tomando corpo e tornando o resultado de experiência em práticas, utilizando a tecnologia e diferentes gêneros textuais para a troca de práticas em múltiplos espaços de aprendizagem e localidades das regiões do Brasil, transformando práticas docentes em subsídios para a construção do conhecimento, privilegiando o protagonismo dos estudantes e valorizando sua autonomia.

A construção de novos saberes através desse viés de aprendizagem não esgota nossa prática e nos faz repensar nossa proposta de ensino e o fazer pedagógico, tornando momentos antes angustiantes e solitários com a falta de resultados em práticas exitosas e troca de saberes valorosos.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, I. N.; CRUZ, M. M. **Alfabetização na Era Digital**. Rio de Janeiro: Caminho das Letras, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem 2**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.
- RAMOS, A. B.; BARQUETE, F. **Dispositivos de Criação Audiovisual**: propostas para sala de aula. João Pessoa: Escola Semente de Educação Audiovisual, 2022. *E-book*.



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Rosália Duarte

Doutora em Educação pela PUC-Rio; Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM/PUC-Rio); Bolsista CNPq Nível 1C; Cientista do Nosso Estado Faperj.

E-mail: rosalia@puc-rio.br

Kelly Maia Cordeiro

Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora adjunta do Departamento de Educação e Sociedade (DES/UFRRJ). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM/PUC-Rio) e integrante do comitê gestor no Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ).

E-mail: kelly.maia@ufrj.br

Mônica Kassar

Doutora em Educação pela Unicamp. Estágios de pós-doutorado na Universidad de Alcalá, na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de Lisboa. Professora Titular da UFMS. Docente do PPGE, no *Campus* do Pantanal. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania da UFMS. Bolsista CNPq Nível 2.

E-mail: monica.kassar@gmail.com

S
U
M
Á
R
I
O



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aurilucia Araújo Galeno

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI), graduada em Pedagogia (UFMS), pesquisadora participante dos grupos de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS) e do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMS).

E-mail: araujoaurilucia@gmail.com

Céli Denise Correa Costa

Licenciada em Pedagogia. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira. Pós-graduada em Educação. Doutorado em Psicopedagogia. Coordenadora da Educação Especial no estado do Pará.

E-mail: denisecorreapsico@gmail.com

Damiana da Costa Sanchez Oliveira

Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Salgado de Oliveira. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltiplas pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: damyanac@hotmail.com

Daniel Mendes da Silva Filho

Licenciado em Letras pela UFMS/Cpan e em Pedagogia pela UNIMES. Mestre em Educação pela UFMS/Cpan e doutorando pelo PPGEDU/UFMS, *Campus* de Campo Grande. É professor efetivo nos municípios de Corumbá e Ladário, e atualmente trabalha como assessor técnico-pedagógico na SEMED de Corumbá.

E-mail: prof.danielmendes2016@gmail.com

Denise Correa Soares da Mota

Graduação em Pedagogia. Especialização em Currículo e Avaliação. Professora coordenadora da Classe Hospitalar do Espaço Acolher SEDUC-PA.

E-mail: denisesoares20@gmail.com

Eliana Vilhena Celino

Mestranda em Educação. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Atualmente é Especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, na função de Coordenadora do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do Pará.

E-mail: eliana.celino26@gmail.com

Emília de Oliveira Pires da Silva

Pedagoga, Estudos adicionais em Educação Especial, Especialização em Deficiência Mental, Especialização em Coordenação Pedagógica, diversos cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial: Autismo, Braille, Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Libras e Orientação Mobilidade – Def. Visual. Formação Continuada em Professor Alfabetizador. Professora aposentada da SEEDUC/RJ. Professora de Classe Especial desde 1996 até 2007 e atuou no NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) de 2008 a 2018. Professora de Educação Especial pela Prefeitura de Mesquita, Rio de Janeiro, atuando em Escola Especial – Escola Municipal Professor Marcos Gil, desde 2006 até o presente momento.

E-mail: jocemped@yahoo.com.br

Eunice Maria Figueira Cajango

Licenciada em Matemática. Especialista em Educação Matemática. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas. Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas. Educadora do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Pará.

E-mail: eunicefigueira@hotmail.com

Felipe Leal Barquete

É mestre em Educação (UFPB/PB), graduado em Imagem e Som (UFSCar/SP), com especialização em Educação Transformadora pela PUC/RS (em curso). É fundador e coordenador da Semente – Escola de Educação Audiovisual desde 2014.

E-mail: felipe.barquete@gmail.com

Gilda Maria Maia Martins Saldanha

Graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Especial e Administração Escolar. Mestre em Educação pela UFPA. Doutoranda em Educação pela UEPA. Atualmente Pedagoga da Fundação Hemopa e Professora da Classe Hospitalar do Espaço Acolher – SEDUC-PA.

E-mail: gmartinsal@gmail.com

Ilzani Valeira dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Relações Étnico-raciais, Educação Especial em Psicopedagogia. Bacharel em Educação Religiosa pelo Instituto Batista de Educação Religiosa e Teologia pela FACETEN. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense. Professora de Educação Especial. Faz parte da equipe técnico-pedagógica de Educação Especial da Secretaria de Educação de Mesquita-RJ. Integrante da equipe técnica de Monitoramento do Plano Municipal de Educação e do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada e Sul Fluminense (UFRRJ).

E-mail: ilza07ster@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação (Currículo), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e UNAM-UAM/Iztapalapa, México, com Pós-doutorado em Educação pela PUC-Rio. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq2.

E-mail: nildeapoluceno@gmail.com

Izabel Cristina Martins do Nascimento da Silva

Psicóloga, Especialização em Educação Especial e em Administração Escolar, Professora Aposentada da SEEDUC/RJ, diversos cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial, atuando na Educação Especial desde 1992, em Classe Especial e em AEE, Coordenação de Educação Especial no município de Japeri-RJ (2010 a 2017), Professora de Educação Especial pela Prefeitura Municipal de Mesquita-RJ, atuando em Sala de Recursos da EM Ernesto Che Guevara desde 2018.

E-mail: izabelmartins079@gmail.com

Izadora Martins da Silva de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora adjunta do Departamento de Educação e Sociedade (DES/UFRRJ). Coordenadora adjunta do Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva vinculado ao Instituto Multidisciplinar (CITEI/IM). Integrante do comitê gestor do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM/PUC-Rio).

E-mail: izadorasouza15@gmail.com

Karinny A. Delgado Trovo

Pedagoga, mestre em Educação pela UFMS/PAN. Integrante do grupo de pesquisa *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha*. Professora efetiva do município de Corumbá e atualmente trabalha como assessora técnica do Núcleo de Educação Especial e Inclusão na SEMED.

E-mail: kariny.trovo@hotmail.com

Lidiane Françaço Teixeira

Pedagoga. Especialista em Educação Especial, Neurociência aplicada à Psicopedagogia Clínica e Institucional, Deficiência Visual e Tecnologia Assistiva e Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares. Professora da Educação Infantil – Prefeitura Municipal de Corumbá-MS, atualmente atuando na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

E-mail: lidianefranco31@gmail.com

Lílian de Souza Cavalcante

Psicóloga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e em Administração Escolar. Mestre em Educação. Professora na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro-RJ.

E-mail: psicoped.lilian@gmail.com

Lindalva Pereira da Costa

Pedagoga. Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual, Auditiva e Surdocegueira e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal Corumbá-MS, atualmente atua na Sala de Recursos Multifuncionais.

E-mail: lindalvpcosta127@gmail.com

Lucélia Perrut da Silva

Pedagoga, Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil. Estudos adicionais em Educação Especial e Educação Infantil, diversos cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial: Autismo, Currículo Funcional Natural. Formação Continuada em Professor Alfabetizador, Professora de Classe Especial desde 2000 e Professora de Educação Especial pela Prefeitura de Mesquita, Rio de Janeiro, atuando em Escola Especial – Escola Municipal Professor Marcos Gil desde 2011. Atualmente, Diretora Adjunta de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) na comunidade da Maré-RJ.

E-mail: luceliaperrut@gmail.com

Marco Antônio Serra Viegas

Pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), MBA em Gestão de Projetos (IBMEC), Pós-Graduação em Educação Especial (PUC-Rio), Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena (FGS), integrante do Grupo de Pesquisa LEPEDI/UFRRJ, Professor de Educação Especial – Prefeitura Municipal de Mesquita-RJ.

E-mail: srmarcoviegas@gmail.com

Priscilla da Silva Machado

Graduação em Serviço social e Sociologia. Pós-Graduação em Gestão Educacional. MBA em Gestão de Projetos. Coordenadora Pedagógica.

E-mail: prismachado31@gmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação, política e sociedade (PUC-SP). Pesquisadora/Professora Titular da Universidade do Estado do Pará no PPGED/UEPA. Vice-líder do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-CCSE-UEPA).

E-mail: tania02lobato@gmail.com

S
U
M
Á
R
I
O



ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE 90, 91, 92, 94, 101, 103, 124, 193

aprendizagem colaborativa 13, 14, 15, 16, 18, 22, 26, 28, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 71, 89, 139, 143, 146, 147, 150, 157, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 181, 186

Atendimento Educacional Especializado 88, 89, 103, 104, 105, 124

C

Caderno Pedagógico 110, 111, 113

Classe Hospitalar 106, 107, 108, 110, 157, 159, 160, 191, 192

D

Deficiência Intelectual 181, 182, 183, 184, 191, 192

Dicionário Afetivo Multicultural 158, 161, 162, 165

E

Educação Básica 13, 16, 17, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 31, 41, 54, 89, 104, 107, 143, 145, 154

Educação Especial 36, 41, 55, 83, 86, 87, 90, 91, 102, 103, 104, 105, 125, 157, 179, 181, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Educação Inclusiva 21, 36, 83, 86, 87, 89, 91, 104, 105, 108, 138, 178, 191, 193

EJA 154, 155, 156, 157, 165, 167

ensino regular 84, 90, 124, 157, 170

ensino remoto 141, 144, 182

H

humanismo 46, 55

I

inovação pedagógica 15, 16, 22, 23, 35, 89, 91, 103, 108, 119, 151, 181

L

Lesson Study 17, 26, 27, 28, 33, 34, 37, 142

P

PAEE 90

palavras geradoras 160, 163, 164, 165

Paralisia Cerebral 181

pedagogia da autonomia 22, 30, 33

Pessoa com Deficiência 36, 82, 86, 151

práxis 22, 34, 35, 36, 44, 66, 91, 92

R

relato de experiência 89, 92, 93, 104, 120

S

Sala de Recursos 89, 90, 124, 125, 170, 181, 188, 193, 194

T

TEA 94, 181, 182

teoria do conhecimento 43, 44, 46

TICs 22, 23, 25, 35, 43, 60, 62, 63, 89, 103, 108, 145, 154, 156, 165, 166, 168, 169, 170, 181, 182, 183, 186, 187





www.pimentacultural.com

APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE PROFESSORES EM LEITURA E ESCRITA

