

IGOR DE CARVALHO CUNHA

**AS LINGUAGENS EM MOVIMENTO NA ESCOLA-
CONTRIBUIÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A
PRÁTICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTOS

2023

IGOR DE CARVALHO CUNHA

**AS LINGUAGENS EM MOVIMENTO NA ESCOLA-
CONTRIBUIÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A
PRÁTICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação de Mestrado Profissional
apresentada ao Programa de Mestrado em
Práticas Docentes no Ensino Fundamental
da Universidade Metropolitana de Santos,
para obtenção de título de Mestre em
Práticas Docentes no Ensino Fundamental.**

Orientador: Dr.^a Irene da Silva Coelho

SANTOS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

XXXXXX Cunha, Igor de Carvalho
As linguagens em movimento na escola-Contribuição dos multiletramentos para a prática do professor nos anos iniciais do ensino fundamental/ Igor de Carvalho Cunha. Santos, SP : [169 fls], 2023.

Orientadora: Professora Dr.^a Irene da Silva Coelho.
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023.

1. Dificuldades.
2. Prática docente.
2. Multiletramentos.
3. Ensino Fundamental.
4. Interdisciplinaridade.

CDD

Título em inglês : Languages in motion at school - Contribution of multiliteracies to teacher practice in the early years of elementary school.

Keywords: 1. Difficulties. 2. Teaching practice. 2. Multiliteracies. 3. Elementary Education. 4. Interdisciplinarity.

Titulação: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho
Prof.^a Dra. Elisete Gomes Natário
Prof.^a Dra. Carla Nascimento Luguetti

Data da defesa: 21/06/2023.

A Dissertação de Mestrado intitulada “As linguagens em movimento na Educação Física-Contribuição dos multiletramentos para a prática do professor nos anos iniciais do ensino fundamental” foi apresentada e aprovada em 21/06/2023, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Prof. Dr. ^a Irene da Silva Coelho	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. ^a Elisete Gomes Natário	(X) Aprovado () Reprovado	
Prof. Dr. ^a Carla Nascimento Luguetti	(X) Aprovado () Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(X) Aprovado () Reprovado

Prof.^a Dr.^a IRENE DA SILVA COELHO

Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Ensino

Linha de Pesquisa: Docência e práticas interdisciplinares no ensino fundamental

Data da defesa: 21/06/2023

PROGRAMA DE STRICTO SENSU EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

FICHA DE CLASSIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO

Título da dissertação: As linguagens em movimento na Educação Física-Contribuição dos multiletramentos para a prática do professor nos anos iniciais do ensino fundamental

Linha de Pesquisa: Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental

Projeto de Pesquisa do Orientador: Laboratório de Arte, Ensino e Formação da Identidade Docente

Produto(s) gerado(s): **Articulação entre linguagens-sugestão de atividade para professores dos anos iniciais**

Classificação da Produto: Material didático para o professor dos anos iniciais do EF.

Critério	Justificar
Inserção social e econômica:	
Impacto – realizado:	
Impacto – potencial:	
Aplicabilidade - Abrangência realizada:	Para professores de escolas públicas ou privadas que desejam modificar sua prática, ampliar os conhecimentos dos alunos na perspectiva adotada por esta pesquisa.
Aplicabilidade – Abrangência potencial:	Para professores e alunos em escolas de ensino fundamental.
Aplicabilidade – Replicabilidade:	
Inovação:	Atividades sugeridas via gêneros digitais e não digitais visando aos multiletramentos.
Complexidade:	Simple e adaptável.

DEDICATÓRIA

À Ana Luíza, minha filha a qual foi responsável por me tornar mais crítico com relação à minha práxis. Acompanhar seu desenvolvimento e sua vida escolar na mesma rede de ensino em que eu trabalho me fez refletir e pesar dois lados diferentes, porém complementares de um prisma: O de ser pai de aluna e o de ser professor. Se aquele esperava sempre o melhor para sua filha, este, por vezes exausto, insatisfeito e se sentindo impotente procurava uma luz no fim deste túnel chamado docência. O seu nascimento coincidiu com o início da minha carreira na rede pública, especificamente quando comecei a atribuir aulas de Educação Física e não mais substituindo eventualmente. Desta forma, tendo mais autonomia em aula, cobrei-me muito no sentido de ser o professor de que eu gostaria que minha filha tivesse - e confesso que, por vezes, falhei (e ainda falharei) – tendo surgido a necessidade de refletir, estudar, pesquisar e aumentar nossos rendimentos também. Portanto, este trabalho é fruto desta interação, e o dedico a você, filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa Thaynara, por ter apoiado o meu ingresso no Programa de Mestrado, ter relevado minhas ausências durante este período e por dar-me o privilégio de dividir sua vida comigo por quase uma década.

Aos meus pais, que propiciaram ser o que sou hoje e, principalmente, minha mãe, que traz no nome e no corpo a marca Maria, de ter força e raça e sempre ter-me incentivado, às vezes, obrigando-me a estudar.

À minha família, também cheia de Marias, que com muito carinho fizeram as vezes de mãe e pai, e também contribuíram para minha formação.

À minha irmã, uma amiga que sempre foi um exemplo de dedicação aos estudos dentro de casa.

À professora Irene que me acolheu gentilmente em sua orientação e pacientemente proporcionou trocas e aprendizados fundamentais para a pesquisa.

À professora Carla que foi uma referência no curso de Educação Física e que aceitou dedicar seu tempo e esforço na avaliação deste trabalho.

À professora Elisete, com sua diligência durante o programa de mestrado e suas contribuições para esta banca examinadora.

CUNHA, Igor de Carvalho. As linguagens em movimento na Educação Física- Contribuição dos multiletramentos para a prática do professor nos anos iniciais do ensino fundamental, 2023. 169 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2023.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de pesquisa realizada em escola pública do município de São Vicente e investiga como foi o retorno às aulas em 2022 nos anos iniciais do ensino fundamental, 4º e 5º anos, período em que os efeitos da pandemia se faziam e se fazem presentes na escola. No contexto da Educação, os danos foram relatados por vários pesquisadores do Brasil. No Estado de São Paulo houve impacto negativo tanto em língua portuguesa como em matemática para alunos matriculados no ensino fundamental. Algumas medidas foram tomadas pelo Governo Federal a fim de que houvesse a recomposição da aprendizagem, por meio de ações para retomada da aprendizagem nas instituições de ensino. O objetivo desta pesquisa foi identificar quais foram as dificuldades enfrentadas pelos professores dos 4º e 5º anos dos anos iniciais do EF e se houve o desenvolvimento de práticas que articulassem as múltiplas linguagens visando ao desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos da escola pública citada no retorno às aulas em 2022. A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa foi qualitativa e descritiva por visar à descrição da realidade observada, a fim de proporcionar perspectivas acerca do problema. As bases em que está fundamentado o referencial teórico são aqueles defendidos por autores como Rojo, Moura e o NLG, que abordam os multiletramentos; Fazenda que aborda a interdisciplinaridade e o Coletivo de Autores, Kunz e Daólio e BNCC que abordam as questões históricas e atuais sobre a Educação Física. Os resultados da presente pesquisa demonstram que as principais dificuldades encontradas com a volta ao ensino presencial estão relacionadas à defasagem no aprendizado que foram atenuadas ao longo de um semestre, segundo os professores, em decorrência da volta às aulas presenciais e a diversificação e adaptação de recursos frente a necessidade dos alunos, apesar de a escola não possuir recursos digitais, por isso, a linguagem mais utilizada pelos professores foi a escrita, principalmente tendo como recurso apostilas e livros didáticos, com uso de atividades que focaram ao letramento da letra. Constata-se assim que não foi utilizada a pedagogia dos multiletramentos pelos professores. A leitura, apesar de estar presente no processo ensino aprendizagem pesquisado, não compreendeu a multimodalidade e a multissemiose textual numa perspectiva crítica e numa abordagem interdisciplinar. Quanto à leitura dos gestos e movimentos como textos, quando ocorreu, foi de maneira superficial, não captando os diferentes significados culturais e sociais que podem estar presentes nestes movimentos. Diante desses resultados, foi elaborado um produto educacional para os professores dos anos iniciais que vai ao encontro dos multiletramentos e da interdisciplinaridade que dá sugestões de como desenvolver práticas nessa perspectiva, cujo título é Articulação entre linguagens-sugestão de atividade para professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: Dificuldades. Prática docente. Ensino fundamental. Multiletramentos. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of research carried out in a public school in the municipality of São Vicente and investigates how the return to school was in 2022 in the early years of elementary school, 4th and 5th years, a period in which the effects of the pandemic were being felt and are still being seen in schools. In the context of Education, damage has been reported by several researchers in Brazil. In the State of São Paulo, there was a negative impact both in Portuguese and in Mathematics for students enrolled in elementary school. Some measures were taken by the Federal Government so that there was a recomposition of learning, through actions to resume learning in educational institutions. The objective of this research was to identify what were the difficulties faced by the teachers of the 4th and 5th years of the initial years of the PE and if there was the development of practices that articulate the multiple languages aiming at the development of the multiliteracies of the students of the public school mentioned in the return to the classes in 2022. The methodology adopted for the development of this research was qualitative and descriptive as it aims to describe the observed reality, in order to provide perspectives on the problem. The bases on which the theoretical framework is based are those defended by authors such as Rojo, Moura and the NLG, who address multiliteracies; Fazenda that addresses interdisciplinarity and the Collective of Authors, Kunz and Daólio and BNCC that address historical and current issues about Physical Education. The results of this research demonstrate that the main difficulties encountered with the return to face-to-face teaching are related to the gap in learning that were mitigated over a semester, according to the teachers, due to the return to face-to-face classes and the diversification and adaptation of resources in view of the students' needs, although the school does not have digital resources, therefore, the language most used by teachers was writing, mainly using handouts and textbooks, with the use of activities that focused on literacy. Thus, it can be seen that the pedagogy of multiliteracies was not used by the teachers. Reading, despite being present in the researched teaching-learning process, did not understand multimodality and textual multisemiosis from a critical perspective and an interdisciplinary approach. As for the reading of gestures and movements as texts, when it occurred, it was superficial, not capturing the different cultural and social meanings that may be present in these movements. In view of these results, an educational product was created for teachers in the early years, in line with multiliteracies and interdisciplinarity, offering suggestions on how to develop practices in this perspective, whose title is Articulation between languages-suggestion of activity for teachers in the early years.

Keywords: 1. Difficulties. 2. Teaching practice. 3. Multiliteracies. 4. Elementary Education. 5. Interdisciplinarity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – IDEB da unidade	57
Quadro 2 – Quantidade de alunos retidos em 2020.....	57
Quadro 3 – Quantidade de alunos defasados.....	57
Quadro 4 – Quantidade de alunos evadidos em 2020.....	57
Quadro 5 – Porcentagem de distorção idade-série.....	58
Quadro 6 – Comparação entre o Currículo Paulista e o PPP da escola.....	59
Quadro 7 – Dificuldades percebidas pelos participantes com relação à retomada das aulas junto a seus alunos	68
Quadro 8 – Dificuldades percebidas pelos professores junto aos seus alunos	69
Quadro 9 – Realização de AD inicial e o que foi percebido pelos professores.....	70
Quadro 10 – Resultados encontrados pela avaliação diagnóstica	71
Quadro 11 – Disponibilidade de recursos digitais, sua utilização e motivos	73
Quadro 12 – Disponibilidade de recursos didáticos.....	74
Quadro 13 – Diferentes linguagens utilizadas pelos professores.....	76
Quadro 14 – Tipo de utilização das linguagens relatadas pelos professores	79
Quadro 15 – Utilização das diferentes formas de linguagem em aula.....	80
Quadro 16 – Inserção de atividades de leitura em aula por parte dos professores .	81
Quadro 17 – Principais tipos de textos utilizados nas aulas	82
Quadro 18 – Tipos de textos utilizados nas aulas.....	82
Quadro 19 – Aceitação pelos alunos quando utilizados determinados textos.....	84
Quadro 20 – Aceitação dos textos utilizados em aula.....	85
Quadro 21 – Dificuldades percebidas quando utilizados determinados textos.....	86
Quadro 22 – Dificuldades na utilização de determinados textos.....	87
Quadro 23 – Utilização de gestos e movimentos como textos a serem lidos e exemplos.....	88
Quadro 24 – Utilização de gestos e movimentos como textos a serem lidos.....	88
Quadro 25 – Impacto da utilização de recursos digitais no processo ensino-aprendizagem.....	89
Quadro 26 – Aceitação na utilização de recursos digitais e seu impacto.....	89
Quadro 27 – Realização de projeto interdisciplinar junto a outras professoras e seus objetivos.....	90
Quadro 28 – Existência de projeto (s) interdisciplinar na EMEF.....	92
Quadro 29 – Avanços percebidos nos alunos ao final do semestre.....	93
Quadro 30 – Motivos dos avanços percebidos nos alunos ao final do semestre.....	93

Quadro 31 – Mudanças propostas para modificar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.....	95
Quadro 32 – Propostas do que os professores mudariam para intervir nas dificuldades vivenciadas.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do IDEB São Vicente.....	22
Figura 2 – Gráfico dos resultados da escola na AD.....	64
Figura 3 – Resultados da AD do 4º ano.....	65
Figura 4 – Resultados da AD do 5º ano.....	66
Figura 5 – Linguagens utilizadas em sua ordem de utilização de 1 a 4.....	76
Figura 6 – Frequência de inserção de atividades de leitura.....	81

LISTA DE SIGLAS

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

EF - Educação Física

SESC - Serviço Social do Comércio

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

PMS - Prefeitura Municipal de Santos

UNICEF – Fundo das nações unidas para a infância

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e comunicação

OCEM - Orientações curriculares para o ensino médio

BCM-SV - Base Curricular Municipal de São Vicente

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

NLG - New London Group

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto ou Plano Político Pedagógico

PMSV - Prefeitura municipal de São Vicente

SV – São Vicente

COVID - Corona Vírus Disease

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

AD - Avaliação diagnóstica

RD - Recursos didáticos

GCM - Guarda Civil Municipal

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo

UNISAU- Organização Social União Pela Beneficência Comunitária e Saúde.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO FÍSICA DO PRETÉRITO IMPERFEITO AO PRESENTE DA CULTURA CORPORAL E MOVIMENTO	25
2 BNCC, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E INTERDISCIPLINARIDADE	30
3 MULTILETRAMENTOS	43
4 O MÉTODO- PARTIDAS	48
4.1 Percurso.....	48
4.2 Contexto de realização da pesquisa.....	49
4.3.Participantes.....	50
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	50
4.4.1 Questionário.....	50
4.4.2 Documentos da escola.....	51
4.5 Procedimento de coleta de dados.....	52
4.6 Procedimento de análise dos dados.....	52
4.6.1 Pré-análise.....	52
4.6.2 Exploração do material e codificação.....	53
4.6.3 Tratamento dos dados obtidos e interpretação.....	53
5 A CHEGADA - RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A- PRODUTO: Articulação entre linguagens-sugestão de atividade para professores dos anos iniciais	113
Introdução.....	117
Desenvolvimento.....	118
Referências do produto.....	149
ANEXO A DO PRODUTO-TEXTO SOBRE FANDANGO	155
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	157
ANEXO A DA DISSERTAÇÃO – TERMO DE ANUÊNCIA	159
ANEXO B DA DISSERTAÇÃO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES	160
ANEXO C DA DISSERTAÇÃO - AD 4º ANO LÍNGUA PORTUGUESA	161
ANEXO D DA DISSERTAÇÃO - AD 4º ANO MATEMÁTICA	163
ANEXO E DA DISSERTAÇÃO - AD 5º ANO LÍNGUA PORTUGUESA	165
ANEXO F DA DISSERTAÇÃO - AD 5º ANO MATEMÁTICA	167

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a educação física escolar ocorreu na década de 1990, quando ingressei no ensino regular. O momento foi de grandes transformações, tanto para a disciplina referida, quanto para a educação brasileira no geral, devido à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essas alterações e mudanças puderam ser vivenciadas por mim.

Passei por diversas escolas, tanto particulares quanto públicas e técnicas e pude vivenciar na prática as mais diferentes concepções de ensino: desde uma educação física (EF) mais lúdica até a esportivista, constituída de aulas teóricas aos intermináveis (e comemorados) anos do “Rola a bola”, em que o professor fornece uma bola de futebol e os alunos tomam à frente da aula.

Em uma das escolas, lembro-me de ficar indignado, pois o tempo destinado às aulas de EF era utilizado pelos alunos para estudar o conteúdo de outras disciplinas, ou utilizado de modo recreativo pelos mais animados. Não havia articulação nenhuma com o contexto escolar, tampouco motivação para os discentes autoexcluídos participarem efetivamente das aulas.

Essas reflexões sobre minha experiência escolar foram construídas durante a graduação em EF e esportes, em 2009. Momento em que consegui analisar criticamente o porquê de muitas vezes eu mesmo ter desistido de certas práticas esportivas na escola, e também de muitos alunos deixarem de participar das aulas de EF.

Os estágios de que participei também foram fundamentais para mudar minha visão sobre a EF. No Serviço Social do Comércio - SESC, apesar de não possuir o contexto escolar, tive contato com um mundo de conto de fadas: fartura de espaços e materiais e uma proposta altamente inclusiva e progressista que se opõe à concepção de esporte competitivo. Experimentei atividades que me fizeram questionar até mesmo alguns professores da graduação, dado o caráter esportivista e distante do contexto escolar no qual um grande número de pessoas, com diferentes características devem participar efetivamente e se beneficiar do processo ensino e aprendizagem.

Estagiei no Clube Escolar Paralímpico, um programa elaborado pelo Comitê Paralímpico, em parceria com a UNIFESP e que, por meio das modalidades esportivas paraolímpicas, visava atender inclusivamente crianças das escolas da região da baixada santista. Mais uma vez tive experiências muito ricas, que mudaram definitivamente minha visão e meu objetivo com a EF escolar.

Já formado, fui contratado como professor de uma escola de educação especial que visa à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. À época, eu ainda não possuía aprofundamento teórico sobre interdisciplinaridade, porém eu a propunha e utilizava, mesmo que embrionariamente, em minhas aulas, seja na confecção de materiais e brinquedos com a professora de artesanato, seja nas visitas a empresas e atividades práticas em alguns estabelecimentos comerciais. Estas ações foram importantes pois trabalhávamos com um público diverso – idade, deficiências e comprometimento – e nestes projetos todos os alunos conseguiam participar de maneira proveitosa da aula, tendo em vista o interesse deles com o produto final dessas parcerias interdisciplinares.

Ao ingressar na Prefeitura Municipal de Santos (PMS), como professor adjunto de EF, deparei-me com uma realidade até então desconhecida. Tinha que ministrar aulas substituindo os professores, não só de EF, mas de outros componentes curriculares como Matemática, Inglês, Arte. Essa experiência aproximou-me ainda mais das variadas disciplinas, proporcionando uma visão holística de educação, de escola e da necessidade de articulação dos conteúdos. Uma prática que considere esses aspectos vai ao encontro do que afirma Behrens (2013, p. 56):

Para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente, por incluir em si e com eles relacionar-se, deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa.

Transitando entre os anos e ciclos escolares, chamou-me atenção a dificuldade das crianças e adolescentes em relação às habilidades de linguagem, de leitura e escrita. Como nunca fui um professor dependente do espaço quadra, tenho utilizado o espaço da sala de aula bem como os materiais variados e as propostas que não se limitam à prática física. Sendo assim, nunca me limitei ao espaço e sempre procurei desenvolver atividades de leitura e produção que discutissem problemas atuais e os concernentes a diferentes áreas do conhecimento ainda que sozinho. É preciso

mencionar que os alunos se mostravam em um primeiro momento desapontados, por não entenderem o contexto, e com dificuldade na realização das atividades.

Percebi que, para desenvolver as atividades numa perspectiva interdisciplinar, precisaria da ajuda de meus colegas de áreas diferentes. Acreditava que esse seria um caminho possível para o enfrentamento de tais adversidades.

A intenção de fazer uso de uma abordagem interdisciplinar não se materializou, constatei uma dificuldade no diálogo com os demais professores. Dentre os motivos, posso destacar a falta de tempo, devido à vida atribulada que grande parte dos professores vivencia devido a aspectos socioeconômicos também.

Devo complementar que também me faltavam referenciais teóricos sobre o tema interdisciplinaridade, letramento e multiletramentos. Em busca desses subsídios, concluí que precisava ampliar minhas referências. Isto posto, elevei minha inquietação ao plano acadêmico, corporificando-a em objeto de pesquisa dentro do programa de mestrado profissional em Práticas docentes no ensino fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

O meu ingresso na pós-graduação *Stricto Sensu* se deu no contexto da pandemia do Novo Coronavírus. Inicialmente, eu não imaginava viver um longo período de isolamento social e, especificamente na educação, com aulas predominantemente remotas. Ocorre que o Brasil não adotou políticas sanitárias suficientemente eficazes para frear a Pandemia, prolongando-a em 2021, sendo assim, aulas remotas e híbridas se fizeram presentes ao longo do ano de 2021.

Naturalmente, as dificuldades foram amplificadas, pois esse contexto trouxe problemas como a falta de acesso à internet por parte dos alunos e, após alguns meses de aulas remotas, aumentou o desinteresse discente em participar das aulas de EF. Diante dessa situação, entendo que seja de suma importância a ressignificação das aulas em uma abordagem mais próxima à linguagem dos alunos, com o intuito de torná-las mais atrativas.

As mudanças causadas pela pandemia no mundo são inúmeras. E, sem dúvida, afetaram de forma diferente os países mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos, as regiões mais ou menos estruturadas, os territórios com instituições e articulações mais ou menos consolidadas, as pessoas com condições de vida melhores ou mais precárias. A pandemia torna ainda mais urgente repensar e reinventar a educação. Nesse contexto, você parou para pensar em quais são os conteúdos importantes a serem trabalhados? Quais são

as formas possíveis e seguras de se fazer educação? Como fazer uma educação que contribua para o enfrentamento das desigualdades sociais, exacerbadas pela pandemia? Uma educação para a formação de cidadãos que sejam atuantes na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e sustentável? (VIEIRA, 2022, p.7)

Tendo em vista que a função primordial da escola é socializar o conhecimento e promover o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão seja qual for o contexto, cabe à escola criar formas de construir, veicular e aplicar conhecimentos fundamentais para que os estudantes compreendam o que está acontecendo e possam atuar nessa situação. A escola precisa ajudar os estudantes a compreenderem a complexidade do mundo em que vivem e a desenvolver uma visão crítica sobre aspectos da realidade e da sociedade de modo geral.

Com relação ao preparo do professor para enfrentamento da nova realidade escolar na qual os alunos foram prejudicados pedagogicamente e apresentaram altas nas taxas de evasão durante quase dois anos, conforme Neri e Osório (2021), é necessário que haja uma readequação no que se refere ao processo ensino e aprendizagem.

Essa mudança de atitude e consequente preparação dos professores, segundo Nóvoa (1992), pode se dar por meio da reflexão da própria prática dos professores em consonância com as teorias pedagógicas. Neste caso, pesquisar sobre a práxis, atendendo à singularidade inerente de cada escola se torna grande ferramenta de formação profissional, principalmente quando compartilhada entre os pares. Essa atitude pode trazer inúmeros benefícios para toda a comunidade escolar, tanto professores quanto para os alunos. É nessa direção que caminha a Pedagogia de multiletramentos e que é defendida por Rojo (2012). A autora aponta a necessidade de uso de novas ferramentas e de práticas de multiletramentos, pois estas vão além do papel e caneta e a escola precisa levar em conta esses aspectos, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem envolva reflexões sobre a multiplicidade de linguagens presentes no cotidiano social, bem como sua forma de utilização com o intuito de formar práticas discursivas que abranjam essa realidade.

A prática dos multiletramentos possibilita ao indivíduo o uso dos diferentes recursos linguísticos que estão expostos e circulam na sociedade nos diferentes ambientes sociais, nas diversas mídias e também nas diversas plataformas digitais.

Bentes (2012) chama atenção para esse aspecto também quando diz que é preciso utilizar diferentes linguagens, pois elas apresentam modos de significação variados e que ampliam a visão daquele que entra em contato com ela. Por isso, o professor deve utilizar diversos instrumentos de ensino que alcancem:

diferentes fins culturais e de ensino, sejam eles orais, visuais, audiovisuais, auditivos ou que utilizem todo o corpo: a fala, a escrita alfabética, os desenhos, os gestos, as línguas de sinais, as fotografias, as artes plásticas e cênicas e/ou a imagem digitalizada (BENTES 2012, p. 42).

Mencionando o ocorrido na pandemia, a mudança na prática do professor no contexto da pandemia foi urgente e compulsória.

Conforme apontam Pimentel, Pereira, Carvalho e Fonseca (2021,p.159):

[...]em março de 2020 no Brasil, em decorrência do estado de pandemia causada pela disseminação mundial do novo coronavírus, reconfigurar o processo educacional se tornou uma premissa incontestável. Sendo assim, a condensação de conhecimentos, de didáticas, de modais e de recursos pedagógicos fez-se axiomática ao educador.

Tal reconfiguração ainda é necessária, em virtude dos problemas que se originaram antes da pandemia e que se amplificaram com ela.

As pesquisas que foram realizadas nos anos de 2020, 2021 e 2022 vêm deixando expostas a diferenciação e a desigualdade provocadas pela pandemia.

Com escolas fechadas por causa da pandemia, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020.

A exclusão escolar atingiu sobretudo crianças de faixas etárias em que o acesso à escola não era mais um desafio. Dos 5,1 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação em novembro de 2020, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos – faixa etária que era a mais excluída antes da pandemia.

Crianças de 6 a 10 anos sem acesso à educação eram exceção no Brasil, antes da pandemia. Essa mudança observada em 2020 pode ter impactos em toda uma geração. São crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fase de alfabetização e outras aprendizagens essenciais às demais etapas escolares. Ciclos de alfabetização incompletos podem acarretar reprovações e abandono escolar. É

urgente reabrir as escolas, e mantê-las abertas, em segurança”, defende Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil.

O estudo mostra, também, que a exclusão afetou mais quem já vivia em situação vulnerável. Em relação às regiões, Norte (28,4%) e Nordeste (18,3%) apresentaram os maiores percentuais de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos sem acesso à educação, seguidas por Sudeste (10,3%), Centro-Oeste (8,5%) e Sul (5,1%). A exclusão foi maior entre crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas, que correspondem a 69,3% do total de crianças e adolescentes sem acesso à Educação.

Os números são alarmantes e trazem um alerta urgente. O País corre o risco de regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação, voltado aos números dos anos 2000. É essencial agir agora para reverter a exclusão, indo atrás de cada criança e cada adolescente que está com seu direito à educação negado, e tomando todas as medidas para que possam estar na escola, aprendendo”, afirma Florence (UNICEF, 2022).

Ficaram “escancaradas” as fragilidades históricas dos sistemas educacionais quanto ao cumprimento do ano letivo e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) revelaram aumento considerável no percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever em 2021 e 2022 no país. Também foi evidenciada nos resultados do Saeb do 2º ano do EF de 2019 e 2021, cuja proficiência ficou nos níveis mais baixos da escala de Língua Portuguesa.

Segundo os dados da Pnad-c, de um patamar de aproximadamente 13% em 2019/2020, o percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever subiu para 21,2% em 2021 e 26,7% em 2022. O aumento foi verificado em todas as regiões e unidades da Federação. Verificam-se desigualdades significativas no percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever quando se comparam os estados das regiões Nordeste e Norte com os das demais regiões. Além disso, os resultados comparativos pré e pós-pandemia (2019-2022) indicam que houve um aumento na desigualdade entre as unidades federativas, após a pandemia. A diferença entre os estados com o maior e o menor percentual de crianças que não sabem ler e escrever em 2019 era de cerca de 26 p.p., crescendo para 35 p.p. em 2022 (KOSLINSKI e BARTHOLLO, 2021, p.76).

A pesquisa realizada por esses estudiosos referente ao estado de São Paulo revela um impacto negativo tanto em linguagem como em matemática para alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental. Para o 9º ano, os impactos também foram negativos, mas menores do que aqueles verificados para o 5º ano. Tais dados são encontrados também no Censo da Educação Básica de 2021.

Quando se dá importância à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos e que este processo se dê num processo contínuo e não fragmentado, fica evidente a necessidade de buscar novos caminhos para que isso venha a ocorrer.

No contexto da pandemia, as redes de ensino tiveram que refazer seus calendários escolares, pois 800 horas de trabalho pedagógico do ano de 2020 não foram cumpridas, tendo que ser recolocadas para o ano seguinte (2021) e que estas também não puderam ser cumpridas, pois o retorno às aulas se deu paulatinamente em 2021, iniciando no final de agosto e com número de alunos reduzido.

Logo, a fim de reduzir as desigualdades resultantes desse contexto foram adotadas medidas focadas na redução dos impactos da pandemia na comunidade escolar, pois de acordo com o *site* da UNICEF (2022):

[...]Crianças perderam habilidades básicas de aritmética e alfabetização. Globalmente, a interrupção da educação significou que milhões de crianças perderam consideravelmente o aprendizado que teriam adquirido se estivessem na sala de aula, com crianças mais novas e vulneráveis enfrentando a maior perda.

Em países de baixa e média renda, as perdas de aprendizado devido ao fechamento de escolas deixaram até 70% das crianças de 10 anos incapazes de ler ou entender um texto simples, em comparação com 53% antes da pandemia. Na Etiópia, estima-se que as crianças da escola primária tenham aprendido de 30% a 40% da matemática que teriam aprendido se fosse um ano letivo normal. Nos EUA, foram observadas perdas de aprendizado em muitos estados, incluindo Texas, Califórnia, Colorado, Tennessee, Carolina do Norte, Ohio, Virgínia e Maryland. No Texas, por exemplo, dois terços das crianças do 3º ano tiveram testes em matemática abaixo do nível da série em 2021, em comparação com metade das crianças em 2019.

Em vários estados brasileiros, cerca de três em cada quatro crianças do 2º ano estão fora dos padrões de leitura, número acima da média de uma em cada duas crianças antes da pandemia[...] (UNICEF,2022).

Os estudos trazem números significativos e apontam que os alunos dos anos iniciais foram extremamente prejudicados.

Por isso, é preciso recuperar a aprendizagem e isso exige um compromisso político nacional e da sociedade: as famílias, os educadores, a comunidade empresarial. Ações concretas com a avaliação do aprendizado a fim de identificar as lacunas e elaborar planos para a recuperação da aprendizagem.

Como professor, entendo que o envolvimento e a participação de todos é necessária. Por isso, compreendo que abordar o retorno às aulas em 2022 pode

promover reflexões importantes nos aspectos microestruturais, mas também nos macroestruturais.

Como professor, sei que as medidas de âmbito federal, estadual acarretam mudanças no âmbito municipal e em resposta a estas, os professores têm importante papel em realizar ações que concretizem em alguma medida as orientações e encaminhamentos dados por essas instâncias. Mas, mais importante ainda, é que se sensibilizem e busquem reduzir as diferenças, minimizar os problemas advindos.

Problema

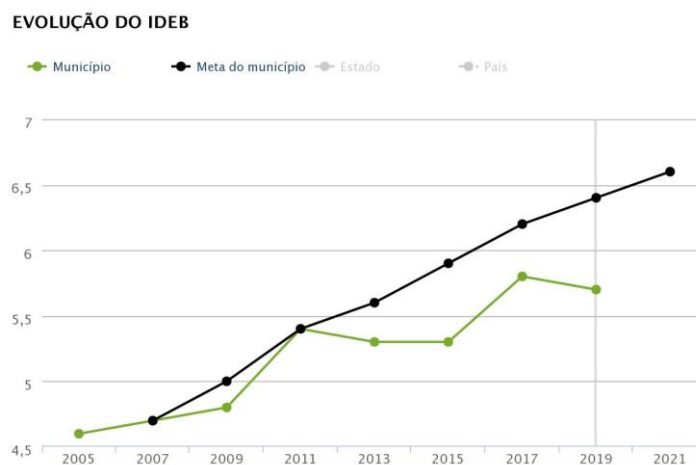
Esta pesquisa dirigir-se-á pela seguinte questão:

No início de 2022, tendo em vista o retorno às aulas e o contexto pandêmico vivido, os professores regentes de sala dos 4º e 5º anos dos anos iniciais do EF enfrentaram dificuldades e buscaram, em conjunto, ou ainda que individualmente realizar práticas que articulassem as múltiplas linguagens, e desenvolvessem os multiletramentos desses alunos?

Levando em conta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado de acordo com o aprendizado em português e matemática e a taxa de aprovação, a região metropolitana da baixada santista apresentou índices nos anos iniciais do Ensino Fundamental superiores à média brasileira (5,7), representando desenvolvimento em educação acima da nacional, conforme a Fundação Lemann e Meritt (2012). Porém destacam-se negativamente as contíguas cidades de Santos e São Vicente, as quais segundo Fundação Lemann e Meritt (2012), no ano de 2019, tiveram queda nos números e obtiveram um índice abaixo das cidades da região a saber: Santos 5,8; Guarujá 6,1; Praia Grande 6,6; Cubatão 6,0; Peruíbe 6,0; Itanhaém 6,3; Bertioga 6,5; Mongaguá 6.

O IDEB 2019 nos Anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Vicente decaiu e não atingiu a meta estipulada: 6,4, ficando apenas em 5,7.

Esse resultado já revelava em 2019, a necessidade de mudanças, de buscar soluções para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Conforme o gráfico a seguir:

Figura 1 – Evolução do ideb São Vicente

Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/2309santos/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2019>

Havia, portanto uma demanda por letramento, por ações que buscassem a melhoria na aprendizagem da leitura, da escrita, e também de outras linguagens como a matemática.

Parto assim do pressuposto de que a união entre os pares da escola pode contribuir positivamente para a mudança desse cenário, pois a EF como parte da área de linguagens, pode também abordar os elementos da cultura corporal, da leitura, da oralidade, da produção escrita além da prática física. (DARIDO, 2008; COLETIVO DE AUTORES, 2009)

Se por um lado, há um movimento reduzindo as aulas de EF como espaço para obtenção de habilidades motoras e aspectos socioafetivos facilitadores à alfabetização. (TORRES, 2019; SILVA et al, 2017; TISI, 2009; SOUZA E PEIXOTO, 2006). Há, por outro, há uma tendência que se soma à proposição anterior, e traz a contribuição recíproca dos componentes curriculares, além da facilitação ao letramento, conforme afirmam (Cordeiro e Cordeiro, 2015; Viana e Santos, 2015), indo ao encontro das atuais reivindicações sociais e legais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve que o letramento da letra deve ser valorizado, mas também os muitos outros letramentos que são valorizados socialmente. Embora possam ser contemplados particularmente, dependendo da situação, um tipo de letramento não exclui o outro, tampouco precisam ser tratados separadamente.

É preciso dar aos estudantes voz e propiciar interação significativas, que possam experimentar vários papéis sociais e que possam, pautados por uma ética da responsabilidade mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 22).

Nesse sentido, a ampliação dos estudos sobre as práticas que são desenvolvidas no ambiente escolar são fundamentais para identificar caminhos que possam vir a melhorar os letramentos e multiletramentos dos alunos.

É preciso mencionar também que uma abordagem interdisciplinar pode contribuir também para a melhoria do processo.

Pesquisadores como Japiassu, Fazenda, Lenoir vêm há décadas apontando a necessidade de desfragmentação do ensino, com intuito de tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Japiassu (1976) concentrou em sua obra críticas à fragmentação do saber e, conseqüente, especialização. Sucedendo o referido autor, Fazenda (1994), dedica-se à interdisciplinaridade em seu histórico, na discussão dos conceitos e em sua aplicação em práticas pedagógicas.

A apontada necessidade de desfragmentação do saber culmina em documentos oficiais, parametrizando alguns pontos do currículo de forma interdisciplinar, como no caso da área de linguagens, incluindo EF, língua portuguesa, arte e língua inglesa com a finalidade de propiciar práticas em diversas linguagens, favorecendo a expressividade em representações corporais, linguísticas e artísticas, bem como seus respectivos saberes sobre essas linguagens.

Levando em consideração o currículo municipal e a particularidade de cada unidade de ensino e de seus alunos, a presente pesquisa se faz necessária frente a tamanhas singularidades, no sentido de propiciar um referencial não só acadêmico, mas regional e que, de certa forma, possa inspirar os colegas professores num contexto pandêmico e pós pandêmico.

Objetivos

Objetivo geral

Identificar quais foram as dificuldades enfrentadas pelos professores dos 4º e 5º anos dos anos iniciais do EF e se houve o desenvolvimento de práticas que articulassem as múltiplas linguagens visando ao desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos de uma escola pública de São Vicente-SP no retorno às aulas em 2022.

Objetivos específicos

Conhecer quais foram as ações iniciais realizadas pela escola para o início das aulas em 2022, fazendo a leitura de documentos presentes na escola e também publicados nos *sites* da prefeitura.

Aplicar um questionário aos professores a fim de conhecer como foi o trabalho inicial realizado e os problemas enfrentados.

Descrever a área de linguagem da BNCC e estabelecer relações com os multiletramentos, buscando fazer uma leitura crítica do documento.

Elaborar material didático com sugestões com o uso de múltiplas linguagens que contribuam para os multiletramentos dos professores numa perspectiva interdisciplinar e que possa contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, a dissertação foi organizada em 5 capítulos: 1 EDUCAÇÃO FÍSICA DO PRETÉRITO IMPERFEITO AO PRESENTE DA CULTURA CORPORAL E MOVIMENTO; 2 BNCC, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E INTERDISCIPLINARIDADE; 3 MULTILETRAMENTOS; 4 O MÉTODO- PARTIDAS; 5 A CHEGADA - RESULTADOS E DISCUSSÃO. Por fim, as CONSIDERAÇÕES FINAIS e REFERÊNCIAS. E no APÊNDICE A - PRODUTO: ARTICULAÇÃO ENTRE LINGUAGENS-SUGESTÃO DE ATIVIDADE PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS que é um material que oferece aos professores sugestões de atividades de como articular as linguagens na perspectiva dos multiletramentos e da interdisciplinaridade.

1. EDUCAÇÃO FÍSICA- DO PRETÉRITO IMPERFEITO AO PRESENTE DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Neste capítulo, apresento com certa brevidade a herança histórica de uma Educação Física que ocorreu – e ainda ocorre - no Brasil, e seus desdobramentos nas teorias e abordagens pedagógicas que vão ao encontro da proposição desta pesquisa, a qual se baseia na Cultura corporal de movimento, nos Multiletramentos e na interdisciplinaridade.

Esta discussão se faz importante, à medida em que as teorias da educação têm profunda influência na formação docente, proporcionando capacidade de análise e compreensão ao professor, “[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes”. (PIMENTA, 2000 apud PIMENTA 2012, p.28)

De acordo com Carvalho (1997), o discurso que predominava na EF até os anos 1920 era o higienista. Isto é, as aulas eram utilizadas com objetivos terapêuticos, para corrigir alterações físicas não desejadas pela sociedade hegemônica.

A ginástica foi sendo incorporada, conforme a necessidade de sistematização das aulas e preparação física dos corpos, tendo grande influência por parte dos militares (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Os referidos autores sublinham esta tendência militar expondo que a formação dos professores era, inclusive, na escola de educação física do exército.

O objetivo das aulas era o de aprender a obedecer e, segundo Brasil (1997), preparar e selecionar as pessoas para serem capazes de suportar cansativas jornadas laborais, devido à crescente industrialização e urbanização pelas quais o país passava.

No contexto pós-guerra, o esporte tornou-se ferramenta de propaganda e foi conduzido ao redor do Globo. No Brasil, não foi diferente, principalmente após o golpe civil-militar de 1964 o esporte foi amplamente difundido nas escolas, visando ao alto rendimento. Segundo Coletivo de autores (2009), este movimento foi um grande difusor da cultura europeia sobre a cultura corporal.

Ilustrando o descompromisso da Educação Física com aspectos conceituais e de pensamento crítico, a Lei nº 5.692/71 e o Decreto nº 69.450/71 apontavam este componente curricular apenas como atividade – e não aula – e o conteúdo a ser ensinado restringia-se às técnicas corporais.

A quase unanimidade do esporte na escola foi sendo criticada pelos meios acadêmicos, e de acordo com Brasil (1997), ao final da década de 1970 surgem movimentos para suprimir o esporte e enfatizar o desenvolvimento psicomotor dos alunos por meio das aulas de Educação Física, principalmente para crianças das pré-escolas e primeira à quarta série. Segundo Darido (2003), o objetivo era desenvolver aspectos afetivos, cognitivos e motores dos alunos.

O que constatamos é que mesmo nas abordagens pedagógicas que visavam romper com o esporte, a Educação Física, ainda era tratada de forma instrumental, que era preparar os alunos para as demais disciplinas e situações de vida.

Com o processo de redemocratização, Neira e Gramorelli (2017) revelam que a Educação Física, pois, não poderia “[...] mais parasitar a escola, dificultando a formação de sujeitos desejada para uma democracia ” (p. 4). De acordo com esses autores, é neste cenário que surgem as abordagens apoiadas nas teorias críticas da educação, trazendo o conceito de cultura corporal.

Trata-se de uma mudança de visão fundamentada nas abordagens da Educação Física, sob a ótica dos autores que dialogam com a temática da presente pesquisa, sobretudo que entendem o movimento humano como linguagem.

Baseada na pedagogia crítica das obras de Saviani (2008) e Libâneo (2003), um coletivo de autores produziu uma obra que trata não apenas de como ensinar, mas o que ensinar e, como esses conhecimentos são adquiridos na Educação Física,. Deve-se contextualizar os fatos mediante um resgate histórico. Neste sentido, Coletivo de Autores (2009) elaboram uma pedagogia “que busca responder a determinados interesses de classe” (p.14) denominada crítico-superadora. Esses autores revelam a necessidade de refletirmos sobre as formas de representação do mundo por meio da

[...]expressão corporal: Jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.26).

A referida ampliação da importância dos conteúdos na educação física encontra apoio em Sacristán (2008) que denota o valor dos conteúdos e expõe a fragilidade de um ensino pautado em técnicas de ensino.

De acordo com o Coletivo de autores (2009), o estudo dos conteúdos citados deve conduzir os alunos ao entendimento da expressão corporal como linguagem. Isto, pois a referida cultura corporal é significada socialmente pelos indivíduos, fazendo com que a relacionem com suas realidades e motivações. Assim, os sentidos atribuídos pelos alunos às práticas corporais são decorrentes das relações interpessoais por meio da comunicação.

Os apontados conteúdos da Educação Física,, além de estarem inseridos em um contexto sociocultural, segundo o Coletivo de Autores devem estar articulados com os demais componentes curriculares.

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17).

Mais uma vez é apontada a necessidade de articulação entre as áreas do conhecimento. Mas ainda é constatada uma Educação Física, permeada pelo ideário capitalista que mantém os métodos e conteúdo que espelham a condição de classe. Neira e Nunes (2006) expõem essa crítica, conforme demonstram que o esporte é tratado na escola com regras pouco flexíveis e certa rigidez, fundamentado na ideia de ser para todos.

Na esteira da crítica à escola capitalista, Kunz (2004) propõe mudanças na estrutura das aulas, principalmente no que tange ao esporte com uma proposta curricular crítico-emancipatória. Para o referido autor, a Educação Física, deve romper com o modelo de aula baseada na reprodução do fenômeno esportivo como espetáculo, isto é, aquele que aparece nas grandes mídias. A abordagem não precisa ser estritamente prática, e muito menos categorizar como unicamente correta a forma de se realizar um determinado gesto de acordo com os esportes hegemônicos.

É necessário esclarecer que não se deve basear as aulas unicamente em esportes em sua prática hegemônica, pois são naturalmente excludentes: Há sempre

um limite de participantes, com regras fixas, que muitas vezes não são condizentes com o alunado, e pode criar um certo grau de segregação devido ao gênero, nível de habilidade, altura e até peso corporal. Isto não quer dizer que o esporte não possa adentrar os muros da escola, mas que é necessária uma análise crítica em sua proposição. Para que a Educação Física, torne-se significativa para todos, é preciso:

1. ter capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes no esporte, especialmente aqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão;
2. Ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo);
3. Saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-lo (BRODTMANN; TREBELS, 1979 apud KUNZ, 2004, p.29).

Fica evidente a necessidade de uma proposta de aula que não seja assentada exclusivamente na instrumentação dos alunos para a prática esportiva. Não obstante, o autor pondera que o valor da aula, reside na competência comunicativa dos alunos, “[...]não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural”. (KUNZ, 2004, p.30). Isto converge com a pedagogia dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), a qual também propõe como produto final a análise crítica do que é produzido em aula, direcionando a análise do todo para as práticas letradas e a situação em que estão inseridas.

A ação comunicativa deve permear a educação, segundo Kunz (2004), pois os alunos devem ser levados a uma constante reflexão crítica, interpretando e produzindo novos sentidos e significados, isto é, a linguagem sempre estará em ênfase na prática, levando em consideração a dialogicidade entre pelo menos duas fontes empenhadas em um discernimento racional. Isso implica integrar nas aulas de Educação Física, os conteúdos teórico-práticos, pois “permite ao aluno melhor organizar a sua realidade do esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e realidades” (KUNZ, 2004, p.36). Esta abordagem propicia conhecerem ainda mais suas limitações e, principalmente do outrem, proporcionando ações coletivas, aumentando a participação ativa e a cooperação, resultando numa maior inclusão de todos.

Dentro da multiplicidade existente nas aulas de Educação Física, cabe ao professor desvelar a singularidade de cada movimento que é executado, ou

interpretado pelo aluno. Para Kunz (2004), a linguagem do se-movimentar é chave para que o docente possa atingir um ensino crítico e inclusivo. Por conseguinte, as técnicas e habilidades dos esportes podem e devem ser tematizadas, mas é primordial que no processo ensino e aprendizagem haja o entendimento que existem outras formas de expressão que não as hegemônicas. Existem várias formas de se realizar um chute, por exemplo. Por que razão a sala não pode aprender, conforme o exemplo de um determinado aluno? Ou mesmo nas regras, por qual motivo não as criar colaborativamente em prol da realidade dos discentes?

Há de se considerar as diferentes culturas que atravessam o movimento humano e, por isso, não podemos negligenciá-las, mas sim evidenciá-las. Dessa maneira, estaríamos, pois, realizando também a inclusão de todos, aqueles com deficiências físicas, intelectuais; das pessoas dos diferentes gêneros, raça/etnia, níveis de habilidade, culturas e classe social.

2. BNCC, MÚLTIPLAS LINGUAGENS E INTERDISCIPLINARIDADE

Este capítulo apresenta uma discussão a respeito do que é colocado pela Base Nacional Comum Curricular quanto à articulação das linguagens, das habilidades a serem desenvolvidas e também da interdisciplinaridade.

Início apresentando a compreensão e visão de alguns autores a respeito do que é a cultura corporal e de sua abrangência a partir de algumas autoridades no assunto e dos documentos oficiais que abordam o tema.

A visão de corpo e de cultura corporal é apresentada a partir do que defendem Daólio (1995), Coletivo de autores (2009) e BNCC (2017) e envolve a expressão do ser humano e de seu contato social.

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAÓLIO, 1995, p.25).

A cultura do corpo traz uma nova roupagem à EF, pois parte de um pensamento teórico histórico-crítico, que permeia os objetos de estudo do componente curricular: Brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Também estabelece a codificação e a significação social das práticas corporais ao entendê-las como expressões humanas, produzidas por grupos sociais ao longo da história. (BRASIL, 2017; COLETIVO DE AUTORES, 2009). Ademais, no ensino fundamental são estabelecidos referenciais curriculares que atravessam a área de linguagens, a fim de também propiciar o desenvolvimento da leitura e da escrita e os diversos letramentos.

A etapa do ensino fundamental é dividida em áreas, e em uma delas, a de linguagens, a EF é incluída, compartilhando competências específicas com os outros integrantes desta composição: Arte, Língua portuguesa e Língua inglesa. A finalidade da área de linguagem é:

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas,

como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 63).

A BNCC (2017) exprime a singularidade das linguagens como objeto de conhecimento escolar, demandando a apropriação deste, e o entendimento de que as linguagens estão inseridas em um contínuo processo de mudanças. Este processo de transformação das linguagens, deve ter como foco as diferentes culturas infantis, tendo isto como pano de fundo, os componentes curriculares no Ensino fundamental devem se concentrar nos primeiros anos à alfabetização e posteriormente à ampliação destas práticas de linguagem.

O documento em questão também evidencia a elaboração crítica dos discentes em relação aos conhecimentos das diversas áreas.

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2017, p.64).

Em convergência com a área de linguagens, os conteúdos da Educação Física são abordados a partir do conceito de cultura do corpo. Ademais, no ensino fundamental são estabelecidos referenciais curriculares que atravessam a área de linguagens, a fim de também propiciar o desenvolvimento da leitura e da escrita e os diversos letramentos.

Com o objetivo de reforçar a proporção conceitual da Educação Física, a BNCC (2017) privilegia duas dimensões do conhecimento a saber: Análise – Na qual reúne conceitos sobre as práticas corporais; e a Compreensão – Que reúne os saberes necessários para a compreensão sócio, histórica e cultural da Cultura Corporal. O documento em questão aponta que estas dimensões devem ser tratadas de modo sobreposto às procedimentais e atitudinais e ainda a possibilidade da Educação Física, em colaboração com os diversos componentes curriculares, ser compreendida como prática corporal por meio da vivência, da leitura e da produção dela. Bem como, o diálogo deve se fazer presente nas aulas de EF, assim podendo colaborar

[...] com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que

focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas (BRASIL, 2017, p. 224).

Isto posto, a BNCC(2017) insere do 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental algumas habilidades voltadas às múltiplas linguagens, as quais corroboram com excerto anterior:

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas (BRASIL, 2017, p.229).

A habilidade apresentada deixa explícita que a utilização das múltiplas linguagens, se faz necessária nas aulas de Educação Física, além de sugerir a inclusão de outros recursos, que não “os famigerados” materiais e quadra esportiva e se afastando da prática estritamente procedimental.

(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las (idem, ibidem).

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais (idem, ibidem).

Os dois descritores citados abrem a possibilidade de relacionar os aspectos conceituais e atitudinais às práticas corporais, por meio, por exemplo de pesquisas na própria comunidade, livros e Tecnologias Digitais da Informação e comunicação (TDIC), ampliando os letramentos.

Mas é preciso mencionar que, em seu texto a BNCC expõe certa vocação instrumental ao elencar três elementos fundamentais às práticas corporais como o “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde”. (BRASIL, 2017, p.213)

Em seguida, menciona a articulação da Educação Física à área de linguagem, concluindo que [...] “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção”.(BRASIL, 2017, p.215). Isto é, todo movimento corporal é carregado de

significados únicos, diante disso há a necessidade de problematizar seus sentidos para cada grupo social.

Apesar de a Educação Física, ser inserida na área de linguagem, não há uma sustentação sistematizada deste arranjo nos documentos oficiais. Por conseguinte, foi preciso recorrer a alguns autores para tentar elucidar a Educação Física, escolar como linguagem.

Em se tratando de documentos oficiais, o envolvimento da Educação Física, na área de Linguagens foi introduzido pelo PCN (1997) para o Ensino Médio, porém, de acordo com Ladeira e Darido (2003) de maneira não profunda. O texto das autoras critica a abordagem instrumental utilizada nesta disciplina, principalmente a esportivista que envolve especialização e competição e enfatiza a multiplicidade existente nas relações humanas, que são expressas por meio das linguagens durante as aulas de EF. À luz do exposto, as referidas pesquisadoras buscaram investigar as possibilidades da Educação Física, enquanto linguagem.

Ladeira e Darido (2003) apontam que, preliminarmente, a Educação Física como linguagem tem um caráter de ruptura histórica com as abordagens pedagógicas instrumentais, guiando-a para a área de “compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura” (BRASIL, 1999, p.34). Isto é, a antiga relação Técnico-aluno ou Professor-Atleta já não cabe mais nas aulas. A mera reprodução de técnicas e táticas esportivas não basta, é preciso que as aulas estejam integradas às propostas pedagógicas da escola, e que o aluno seja considerado de maneira holística, incluindo sua saúde, mudanças de hábitos em decorrência das tecnologias, criticidade em relação ao mundo e a comunicação corporal entre os indivíduos, levando em consideração a cultura corporal de cada grupo ou sociedade.

É preciso ter a compreensão de que o movimento realizado pelo aluno na aula de Educação Física é um texto, ou seja, uma linguagem não verbal. Esta linguagem deve ser considerada pelo professor, de maneira a facilitar o entendimento da cultura em que um dado aluno está imerso, bem como este deveria entender os textos e contextos, as diferenças e semelhanças existentes tanto no que concerne ao mundo quanto o que diz respeito à Educação Física:

Nas aulas de Educação Física na escola seria interessante oferecer condições para que os alunos compreendam as diferenças e

semelhanças entre as categorias; as lutas dos esportes, a dança das ginásticas e outras (LADEIRA E DARIDO,2003, p.38).

Não obstante, Duarte (2010,p.293) escreve que “para a Educação Física toda a expressão corporal de movimento seria um signo, seria um texto impresso”, e que esta expressão é construída socialmente em condições próprias.

Os jogos e brincadeiras, esportes, lutas e danças têm um contexto único para cada cultura, com significado próprio para quem o executa e para quem o considera.

Duarte (2010) faz uma relação entre a língua e os gestos corporais:

Os textos impressos pelos movimentos corporais são determinados pelo conjunto social e cada indivíduo contribui com suas particularidades de acordo com a cultura em que convive. Os gestos corporais são antes de naturais, algo adquirido (DUARTE,2010, p.296).

Em relação à BNCC, que é o documento oficial vigente, Santos e Fuzii (2019) a analisam e fazem uma relação entre a EF e a linguagem. Os pesquisadores descrevem um corpo que além dos aspectos biológicos e fisiológicos, é um texto a ser decodificado, pois é por meio dele que o ser humano revela sua identidade.

Contrariamente à inclusão da Educação Física na área de Linguagem, a BNCC para o ensino fundamental em seu texto final exprime sua condição cognitivista e instrumental.

Neira (2007), assinala essa incompatibilidade entre o que é anunciado, e o que é de fato proposto pelo documento. É explicitado o enfoque em habilidades e competências, além da contração crítica e democrática.

Ainda que o Ensino Médio não seja objeto desta dissertação, é preciso esclarecer que a Educação Física, na área da linguagem é tratada de forma mais completa pelas Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM).

O documento estabelece relação entre a capacidade de leitura da realidade mediante a prática corporal nas aulas, ainda assume a possibilidade de interlocução com outras linguagens, porém afirma a singularidade das práticas corporais, não sendo necessária sua tradução para outra linguagem: “O diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens, disciplinas e métodos de ensino deve

respeitar as práticas corporais como sendo elas mesmas um conjunto de saberes” (BRASIL, 2006, p.218).

O referido texto indica que o papel da Educação Física é interpretar e debater junto aos alunos, suas características individuais e coletivas bem como os valores e sentidos das práticas corporais das culturas dos discentes as executadas e transmitidas pelos meios de comunicação.

De acordo com o OCEM, é esperado que **os alunos tenham uma vasta vivência de práticas corporais para que possam conceber relações tanto individuais quanto sociais. Outrossim, deseja-se a preparação do cidadão por meio da cultura corpo, fomentando autonomia, participação crítica e política nas práticas corporais. (grifos nossos)**

Dessa forma, tão importante quanto a decisão de se ensinar ou não um determinado esporte, dança, jogo, etc. é pensar que sentidos e significados são atribuídos a esse esporte, dança ou jogo pelos alunos nas aulas de Educação Física. Que significados culturais estão presentes em um jogo de futebol? Em um jogo de bocha? Em uma brincadeira de roda? Em uma dança de rua? O tratamento pedagógico dado a essas e a outras questões da cultura se reflete diretamente nas possibilidades de formação dos alunos e dos professores. (BRASIL, 2006, p.226).

Não obstante, o apontado documento prioriza as práticas corporais locais, as quais já pertençam à cultura dos alunos. Isto é explicado pelo tamanho do nosso país e sua diversidade. A sistematização de ensino partiria do micro, e iria ao encontro das práticas corporais hegemônicas, com o objetivo de refletir sobre os contrastes que formam nossa cultura e identidade.

É preciso recorrer ainda ao que diz o PCN (1999) ao apontar que a Educação Física escolar é proposta como cultura corporal. O referido documento declara o esvaziamento de sentido histórico do componente curricular e enfatiza sua nova valoração:

[...] é necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, decorrente deste referencial conceitual, e caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal (BRASIL, 1998, p. 29).

Ao considerar as dimensões do ser humano, o documento dá abertura a entrada de novos temas.

Na esteira desta nova concepção na Educação Física, a BNCC adota seis unidades temáticas a serem trabalhadas: Brincadeiras e Jogos; Esportes (de marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra/parede, campo e taco, invasão ou territorial e combate); Ginásticas; Danças; Lutas e práticas corporais de aventura.

Não há uma ordem estabelecida dentro das unidades temáticas, “Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2017, p.219). Mas há uma indicação de progressão do conhecimento, partindo do específico rumando ao geral; iniciando pelas práticas corporais típicas da cultura local, desenvolvendo-as até chegar nas práticas nacionais/globais.

Neste sentido, as orientações curriculares revelam que a natureza dos conteúdos da EF é originária de diversos contextos culturais e, por isso mesmo, não cabe a um documento oficial restringir o potencial cultural a ser explorado, definindo determinados saberes para todo o Brasil.

Não existe uma forma de registro que possa abarcar a quantidade de práticas corporais produzidas e sistematizadas pela humanidade. Não pode, portanto, um documento que busca o diálogo determinar para todas as escolas o que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física (BRASIL,2006, p.227).

Na contramão do exposto, a Base Curricular Municipal de São Vicente (BCM-SV), que “[...]é oficialmente a referência para a elaboração dos planejamentos anuais de todos os docentes do município[...]” (BCM-SV,2018, p.13) e que teve como referência a BNCC, não faz nenhuma menção a esta flexibilidade de conteúdos na EF. Determina para os 4º e 5º anos do ensino fundamental as unidades temáticas Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças e Lutas e deixa de fora, por exemplo, a unidade Práticas corporais de aventura, na qual poderia se inserir o surfe no contexto escolar, esporte amplamente praticado na cidade litorânea de São Vicente.

Dentro das unidades temáticas citadas, há descritores que indicam as habilidades e os saberes relacionados a cada eixo. Para Brincadeiras e jogos, o documento aponta que os alunos devem

Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas (BCM-SV, 2018, p.263).

Fica exposta a ideia de que a EF tradicional, esportivista e instrumental não oferece um caminho que dará conta da multiplicidade proposta.

A possibilidade de uma pedagogia que envolva diferentes formas de ensino-aprendizagem se torna iminente. Além do incentivo à utilização de múltiplas linguagens, o referido documento direciona o foco para a cultura e a análise crítica das relações e significações sociais das práticas corporais, por exemplo das lutas:

Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais (BCM-SV, 2018, p.268).

O documento expõe a necessidade de pensar a articulação da Educação Física com outras áreas do conhecimento, considerando diferentes aspectos da realidade. Também expõe a necessidade de compreensão holística e crítica do mundo. Para o professor, exige que reveja o que pratica e aborda em aula, além de pensar nas vivências dos alunos.

Há, assim, a necessidade de buscar abordagens que se aproximem dos aspectos mencionados. Uma das possibilidades é pensar uma prática que se articule com a interdisciplinaridade.

Tão complexa quanto o processo ensino-aprendizagem e a relação humana do corpo com o mundo, a interdisciplinaridade apresenta-se igualmente multifacetada, mostrando-se, segundo Thiessen (2008), uma ação capaz de superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A importância da interdisciplinaridade para a Educação Física é enorme, pois contribui para que reverta a ideia de dualidade entre corpo e mente. Se antes eram objetos de ciências distintas, separados pela hiperespecialização, agora, tanto corpo, quanto mente fazem parte de um todo, do ser humano, segundo Freire (1997).

Este aceno à complexidade demonstra a necessidade de se trabalhar as partes (conteúdos e habilidades) e o todo (contextualização crítica do mundo). Morin (2003)

sinaliza a importância das interações e retroações entre partes e todo, com o objetivo de ver tanto o global quanto o essencial. De acordo com Freire (1997), não é mais possível sustentar uma abordagem pedagógica na Educação Física que vise somente ao corpo, ao físico, ao procedimental.

Uma visão holística do aluno como ser humano e sua interação no mundo em que vive com seu corpo passam a ser discutidas por diversos autores (DARIDO, 2008; FREIRE, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 1992), desenvolvendo uma concepção de cultura corporal.

Isto posto, o Coletivo de Autores (1992) sugere um currículo ampliado para a educação física, partindo do pressuposto que “nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada” (1992, p.17). É proposta que a explicação da realidade se dá para o aluno por meio da síntese das contribuições das diversas ciências, ou, que um objeto de uma disciplina só terá sentido se articulado com os objetos dos demais componentes curriculares.

Freire (1997) considera a identificação de pontos comuns curriculares e sua possível utilização. O autor cita exemplos de jogos e brincadeiras relacionados a outras disciplinas, mas que, na verdade, parecem desarticulados do contexto escolar como um todo, no sentido de serem propostos paralelamente, sem nem mesmo o assentimento dos demais colegas disciplinares.

A articulação das disciplinas também se faz presente em documentos oficiais. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013), propõem aos professores desenvolverem interdisciplinarmente uma abordagem epistemológica do conhecimento, afirmando uma visão dialógica do conhecimento.

Nesse sentido, o próprio arranjo sugerido pela BNCC (BRASIL, 2017), no qual a Área de linguagens é constituída de diversos componentes curriculares, compartilhando competências específicas aponta para a necessidade de compreender a articulação entre as linguagens:

O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2017, p.63).

A crescente especialização das ciências, muitas vezes, produz conhecimentos desligados entre si, não se integrando num sistema, acarretando “incomunicação e isolamento”, conforme Pombo, Guimarães, Levy (1993). Os autores apontam como resultado deste movimento uma linguagem intraduzível, senão no contexto das próprias teorias. Esta postulação se traduz nas salas de aulas em que os alunos questionam e não se interessam por determinados conteúdos dos componentes curriculares, alegando que não os usarão em suas vidas.

[...] os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada *sistematização* que a escola requer (FAZENDA, 1994, p.16, grifo da autora).

O mundo hoje é dinâmico e a escola já não é, há muito tempo o veículo único de transmissão de saber. Cabe assim aos professores reconhecerem que as informações que são veiculadas em diferentes mídias e meios de comunicação são normalmente mais interessantes, atualizadas e de fácil acesso para os alunos. Pombo, Guimarães, Levy (1993) apontam que a escola hoje deve integrar essas informações, e que o professor o faz no momento em que não se limita ao ensino estrito dos conteúdos, quando recorre a exemplos e referências externas, praticando de alguma forma a interdisciplinaridade e quando utiliza diferentes linguagens.

A finalidade da interdisciplinaridade é considerada dupla e complementar: “Uma perspectiva acadêmica, a qual tem por objetivo constituir um quadro conceitual global que poderia, numa ótica de integração, unificar todo o saber científico” (LENOIR, 1998, p.49). E também apresenta uma perspectiva instrumental: com a finalidade de “resolver problemas da existência cotidiana com base em práticas particulares”. (LENOIR, 1998, p.49).

São complementares no sentido da teoria não se tornar distante do chão da escola, bem como a prática não se tornar um produto que vise a um sucesso imediatista.

Nesse sentido, Fazenda (2008, p. 21) destaca esta perspectiva instrumental, pois está mais próxima da escola e tem o objetivo de “favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

Nessa perspectiva, cabe ao professor e à escola se apropriarem da complexidade da interdisciplinaridade, no intento de solucionar questões de ensino aprendizagem e da natureza humana, num sentido holístico. Sendo assim, a interdisciplinaridade pode contribuir para as práticas pedagógicas.

Não há um conceito de interdisciplinaridade que seja unânime na literatura, porém, a ideia de interação entre duas ou mais disciplinas com um objetivo em comum se faz presente na obra de alguns autores. (MACHADO, 2005; LENOIR, 1998; POMBO, GUIMARÃES e LEVY, 1993)

Por mais que possamos fazer esta mesma interpretação em relação a outras obras sobre o conceito de interdisciplinaridade, uma (pré) concepção estanque é de pronto refutada por se tratar de uma simplificação de um fenômeno extremamente complexo, podendo incorrer em más interpretações (LENOIR, 2005; FERREIRA, 1991; THIESEN, 2008).

Mediante a propositiva construção permanente da conceituação, Thiessen (2008, p.547) afirma “que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo”.

Japiassu (1976, p.74) caracteriza a interdisciplinaridade pela “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Isto posto, evidencia-se a necessidade de aumento da contribuição recíproca e interpenetrada das disciplinas dentro de um projeto de pesquisa.

Assim, a interdisciplinaridade se mostra uma prática integrativa desejada e exequível, implicando, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.13, grifo dos autores), “algum tipo de **reorganização** do processo de ensino/aprendizagem” e supondo “um **trabalho continuado de cooperação** dos professores envolvidos”.

Considerando a especificidade de cada componente curricular integrante do ensino fundamental, a educação física pode atuar interdisciplinarmente sem perder suas próprias características, princípios e fins. Outrossim, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993), deve considerar as possibilidades e limitações de cada disciplina e desenvolver uma organização que capte as suas semelhanças e diferenças, bem como as suas possíveis interações.

Na prática interdisciplinar, soma-se aos objetivos de cada componente curricular, a necessidade de modificar o mundo, de entendê-lo holisticamente, e de igual sorte a integração dos componentes que contribuem com esse fim precípua:

Nesse sentido, o homem que se deixa encerrar numa única abordagem do conhecimento vai adquirindo uma visão deturpada da realidade. Ao viver, encontra uma realidade multifacetada, produto desse mundo, e evidentemente mais oportunidades terá em modificá-la na medida em que a conhecer como um todo, em seus inúmeros aspectos (FAZENDA, 2011, p.81).

O enfoque interdisciplinar deve propiciar ao aluno a construção de uma postura crítica em relação aos problemas cotidianos, bem como uma necessária articulação dos conteúdos disciplinares diversos, com o que é defendido por Fazenda (2011); Lenoir (1998). Este enfoque vai ao encontro do que é proposto pela literatura na educação física escolar Freire (1997); Coletivo de Autores (1992), bem como em documento oficial, que, segundo a BNCC (2017) descreve que, nos anos iniciais do ensino fundamental, deve haver ludicidade na aprendizagem de maneira articulada com as experiências do ensino infantil, e com as formas de relação com o mundo.

Cabe ressaltar que a aderência a um projeto de integração disciplinar e a posteriori interdisciplinar demanda estudo e análise das convergências dos saberes disciplinares. Thiessen (2008, p.551) enfatiza que o professor: [...] precisa se apropriar também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências”.

Na obra de Pombo, Guimarães e Levy (1993) são mencionadas algumas experiências por meio de projetos interdisciplinares. Denota-se a importância de encontros entre os professores, com o intuito de discutir e planejar o projeto, suas perspectivas e sua exequibilidade. Da mesma maneira, o planejamento pode ser discutido e elaborado também com os alunos.

O projeto interdisciplinar pode partir de um tema unificador, que segundo Pombo, Guimarães e Levy (1993) deve permitir aos alunos:

uma globalização dos conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas, sem alterar significativamente os programas. Este tema teria de ser suficientemente abrangente para possibilitar a coordenação interdisciplinar de atividades curriculares e suficientemente interessante para motivar os alunos e provocar o aparecimento dos seus projetos e iniciativas (POMBO, GUIMARÃES E LEVY, 1993, p.66).

O tema unificador pode emanar de uma necessidade de unificação das disciplinas, não necessariamente partindo da iniciativa discente, assim como pode partir de problemas vivenciados e elencados pelos alunos.

A emergência de um problema real do mundo dos alunos como tema unificador vai ao encontro do que Freire (1987) postula sobre a interdisciplinaridade, que aponta como um processo de construção do conhecimento pelo indivíduo de acordo com sua vivência com o mundo e sua cultura. Deve haver uma problematização dos problemas elencados em consonância com os conhecimentos disciplinares de forma integrada e dialética.

Após escolha de tema unificador, Pombo, Guimarães e Levy (1993) discorrem sobre um trabalho pedagógico crescente de sensibilização e motivação por parte dos discentes em torno da proposta, por intermédio de trabalhos em grupos, pesquisas (inclusive de campo) e entrevistas.

Os referidos autores concluem os projetos com um produto que é fruto de uma intervenção, fazendo com que os alunos atuem ativamente na realidade em que vivem.

Assim, a articulação entre as linguagens numa abordagem interdisciplinar pode contribuir para os multiletramentos dos alunos.

3 MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo são abordados alguns conceitos essenciais para que uma mudança venha a ocorrer na visão do professor que ainda não compreendeu a importância dos multiletramentos e da abordagem interdisciplinar para uma prática que seja crítica e que contribua para o multiletramentos de seu aluno.

Início pelo conceito de letramento, conceito este descrito por Di Nucci (2009) ao fazer menção à amplitude dos conhecimentos, não somente aqueles que dizem respeito à leitura e escrita, mas também às habilidades e competências globais que devem ser proporcionadas aos alunos para que eles possam fazer seu uso social, e que pressupõem novas formas de inserção cultural.

A inserção cultural está explicitamente expressa no conceito de Soares (2004) quando afirma que o letramento pode ser entendido como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Para a referida autora, o aluno letrado é capaz de modificar sua maneira de viver na sociedade, alterando sua relação com as pessoas, com a cultura e o contexto em que vive. Da mesma forma em que a abordagem da Cultura do Corpo não admite a EF como instrumento, o letramento também não pode sê-lo. Deve-se ter o letramento como processo no qual o objetivo é conduzir o aluno a reflexões críticas acerca do mundo.

Em sua interpretação radical, o letramento deve “(...) reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, p. 75, 2004).

O conceito de letramento foi proposto no Brasil em um contexto tecnológico aquém do atual. Envolve a leitura e escrita socialmente e de maneira crítica, porém, sem levar em consideração todos os diferentes textos presentes na modernidade, principalmente os digitais.

Nesta perspectiva, Rojo e Moura (2012) propõem uma abordagem da diversidade cultural e de linguagens na escola, pois é necessário contemplar a multiplicidade de linguagens que circula no mundo e nos diferentes textos, sejam impressos, audiovisuais ou digitais.

Os textos contemporâneos são (...) “textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO e MOURA, p. 19, 2012).

O conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade da cultura da população e também para a multiplicidade semiótica dos textos.

Para entender como podem se dar os multiletramentos, o grupo intitulado New London Group (NLG, 1996) reuniu professores alfabetizadores e pesquisadores da língua inglesa, originários e atuantes em diferentes países anglófonos, para discutir e propor uma pedagogia de letramentos que levasse em consideração a globalização e o conseqüente aumento de imigrantes e culturas que se interpenetram, além da crescente multiplicidade textual circulante e suas variações associadas às TDIC.

Os referidos autores concordam que nos países em que residem, a necessidade do que o aluno precisa aprender mudou, e que o principal elemento desta mudança é que não deve existir **apenas um inglês** (grifo nosso), canônico, mas sim as diferentes formas da língua, incluindo o meio digital.

Cidadania efetiva e trabalho produtivo agora exigem que interagamos efetivamente usando vários idiomas, vários ingleses e padrões de comunicação que cruzam com mais frequência as fronteiras culturais, comunitárias e nacionais (NLG, 1996,p.64- tradução nossa)

Reconhecer e compreender esse funcionamento, exige do professor um maior grau de domínio sobre como essas linguagens se articulam e como podem ser usadas a fim de propiciar aos alunos transitar harmonicamente em diferentes culturas e contextos, entendendo-os, produzindo-os e respeitando-os. Se antes, o objetivo do Estado era padronizar uma língua e a coesão nacional, agora segundo o NLG (1996), a escola deve levar em consideração a conectividade global e a diversidade local, não havendo mais um padrão linguístico a ser seguido.

Os autores apontam uma série de habilidades que julgam mais importantes para o aprendizado:

[...]negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe; variações de registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos interculturais híbridos; a mudança de código frequentemente encontrada dentro de um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e

icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais (NLG, 1996, p. 69, tradução nossa).

É importante frisar que a prática do pluralismo linguístico e cultural não tem por objetivo somente a inclusão e o benefício da população marginalizada pela sociedade hegemônica. O NLG (1996) propõe que todos os alunos que participam deste processo são beneficiados à medida que confrontam diversos discursos, linguagens e estilos incrementando assim sua reflexão crítica, suas habilidades metalinguísticas e cognitivas. Os autores propõem um processo ensino e aprendizagem em que se pese as diferenças culturais, abarcando os aspectos profissional, pessoal e de participação cívica. Para tal, o NLG desenvolve o conceito de *design*, que faz uso do designado termo em sua dimensão profissional e o acomoda para as dimensões pessoal e de participação cívica.

O *design* está relacionado às três esferas da vida citadas, com o objetivo de '[...] colocá-las também sobre o escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos, tornando-as, outrossim, suscetíveis ao dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação (PINHEIRO, 2017, p.12). O *design*, de acordo com o NLG, é utilizado de maneira semiótica, e envolve três elementos que reforçam o dinamismo e o processo ativo na construção de significados: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

Available designs diz respeito à aplicação criativa e combinação de convenções; *designing* é um processo no qual os significados são moldados com base na utilização e transformação de um dado assunto; e o *redesigned* ocorre quando há a criação e/ou reprodução de um produto em que um significado é transformado histórica e culturalmente.

Trata-se de um processo central na pedagogia dos multiletramentos e que é didaticamente explicado por Pinheiro (2017):

[...] o estudante deve reconhecer e usar os "*designs* disponíveis" (*available designs*) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar e construir ("*designing*") e, então, criticamente replanejar e reconstruir ("*redesigned*") suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo, embora diverso e complexo, crescentemente conectado (p.13).

Para que o processo citado anteriormente possa acontecer, o NLG sinaliza quatro movimentos necessários que revelam como se dão os multiletramentos: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformada.

Na *prática situada*, são propostas atividades pertencentes à cultura dos alunos, com experiências e contextos situados no mundo real relacionando-as com a esfera pública, de trabalho e de outros contextos.

A *instrução aberta* incide sobre esta prática, analisando-a sistemática e conscientemente, buscando interpretar os conteúdos e instruções para que seja aplicada em contextos específicos de aprendizagem, denotando os meios de significação. Assim, seria introduzido o enquadramento crítico.

Este processo deve ter como pano de fundo o *enquadramento crítico*, que leva em consideração os diferentes contextos sociais, culturais e políticos desses *designs* produzidos. Isto posto, o produto deste processo seria a *prática transformada*, que é a recepção ou a produção/distribuição transformada (*redesign*) de uma prática situada.

É preciso mencionar que o conceito dos Multiletramentos foi gestado num contexto internacional, tendo a língua inglesa como objeto.

Rojo e Moura (2012) revelam que, para a educação brasileira uma proposta deste tipo é positiva e teve início com Paulo Freire, o que favorece a adesão no país, diferente do contexto dos Estados Unidos e da Europa. Nesses países, há movimento reacionário ao NLG, denominado *Back to Basics*.

A adoção de uma didática nessa perspectiva tem relação com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos. (ROJO e MOURA,2012)

A maior dificuldade na implementação da proposta dos multiletramentos reside em:

(a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; (b) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula (ROJO e MOURA, p. 31, 2012).

As dificuldades indicadas pelas autoras revelam lugares e dimensões amplas, as quais podem parecer distantes do professor, mas afetam significativamente seu trabalho. Por isso, é necessário dar a ver as possibilidades de trabalho que a interdisciplinaridade e os multiletramentos oferecem.

Fica assim evidente que há necessidade de se estudar esses aspectos e trazer mais reflexões a respeito, a fim de contribuir para uma maior compreensão de tais perspectivas.

O capítulo seguinte traz o percurso metodológico com seus resultados.

4 O MÉTODO - PARTIDAS

4.1 Percurso

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que faz opção pelo método descritivo, cujo objetivo é conhecer as características, a prática, os problemas e a comunidade escolar pesquisada. Indo ao encontro de Triviños (1987), que aponta que “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” (1987, p. 110).

Como em qualquer pesquisa, inicio pela revisão bibliográfica, fundamentada nos autores que embasam esta dissertação como Rojo e Moura e o Grupo Nova Londres que dão sustentação às questões relacionadas aos multiletramentos. Também aqueles que apresentam reflexões sobre a EF e os novos encaminhamentos que têm sido adotados e que foram estudados pelo Coletivo de Autores, Kunz e também pelo PCN e pela BNCC – de sua inserção na área de Linguagens. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Oliveira (2007) é um tipo de investigação de documentos que já foram previamente analisados cientificamente. É uma categoria de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69).

Utilizo também a pesquisa documental, pois são examinados: o PPP da escola para obter informações sobre a localização, os princípios, os projetos e em quais diretrizes se orienta. Os resultados da avaliação diagnóstica aplicada no início de 2022 e também as informações que constam no *site* da PMSV, no *Blog* da Seduc da PMSV. Os documentos em questão, segundo Figueiredo (2007) revelam seu conteúdo para responder a interrogações, esclarecendo-as.

E também um questionário semiestruturado que foi elaborado para identificar as dificuldades dos professores dos anos iniciais do EF, professores regentes dos 4º e 5º anos e também os de Educação Física. A escolha desses professores se deve ao fato de reconhecer a importância de um trabalho feito em conjunto para ampliar a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, pretendo conhecer se eles, em alguma medida, desenvolveram práticas voltadas para os multiletramentos, com uso de múltiplas linguagens que se coadunam com a perspectiva interdisciplinar.

4.2 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal da cidade de São Vicente, localizada no estado de São Paulo, denominada EMEF.

A EMEF que é objeto desta pesquisa começou a funcionar em 1968 quando era extensão de um Ginásio Estadual de São Vicente e funcionava nas dependências do Grupo Escolar da cidade de São Vicente.

A escola foi, em 31 de dezembro 1974, transferida para o endereço atual, onde funcionavam duas escolas: uma que oferecia o ensino fundamental de 1º ao 4º ano e outra escola de 5ª série a 8ª série, uma administrada pelo Estado e a outra pelo município. As escolas foram reunidas em 1976 e, em 1997, a escola foi municipalizada, recebendo o nome atual, que por questões éticas será omitido, por isso a opção por denominá-la EMEF.

A escola está situada em bairro residencial de classe média baixa, local em que são encontrados pequenos comércios e há, na sua vizinhança, alguns núcleos habitacionais carentes. Trata-se de um bairro desprovido de recursos socioculturais, como bibliotecas, teatros, cinemas, locais para a prática de esportes e áreas de lazer.

A composição da comunidade é bastante heterogênea. As famílias são numerosas, algumas formadas por pais separados, alguns desempregados, moradores de habitações coletivas construídas de madeira e alvenaria, geralmente alugadas, algumas situadas em favelas, mas há também edificações em alvenaria.

Quanto à comunidade escolar atendida na EMEF é composta por alunos entre 6 e 11 anos, em sua maioria, mas também atende alunos da EJA, do Semi Profissionalizante I e os da Sala Especial.

O corpo docente é formado por professores de Ensino Fundamental dos anos iniciais e também de Arte, Educação Física, SEM, de AEE e de EJA municipalizados. Seus funcionários: auxiliares da limpeza, cozinha, atendentes de educação e de secretaria fazem parte da UNISAU- Organização Social União Pela Beneficência Comunitária e Saúde. A escola conta com um caseiro que faz parte da GCM-Guarda Municipal.

O horário de funcionamento da escola é das 7 da manhã às 18 horas. O primeiro período inicia às 7 e vai até 11h30 e o segundo período inicia às 13h, terminando às 17h30. Há no período da manhã 2 salas de primeiro ano, duas salas de segundo ano na escola, 3 salas de terceiro ano, 3 salas de quarto ano, 4 salas de quinto ano. No período da tarde, há 3 salas de primeiro ano, 3 salas de segundo ano, 2 salas de terceiro ano, 2 salas de quarto ano e 3 salas de quinto ano.

A EMEF tem um corpo docente composto por 39 professores. A escola conta com 15 salas no período da manhã incluindo educação especial e 14 salas no período da tarde. 13 salas com capacidade para 32 alunos e 2 salas com capacidade para 20 alunos conta com um total de 821 alunos matriculados.

4.3 Participantes

Foram definidos como participantes os professores regentes das salas de 4º e 5º anos 6 (pedagogas) e 2 (educação física).

Foram excluídos da pesquisa, participantes que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E para a diretora da escola, foi entregue o Termo de Anuência.

4.4 Instrumentos

4.4.1 Questionário

O instrumento consta de um questionário semiestruturado, elaborado com base na literatura existente que aborda a temática dos multiletramentos.

Na primeira parte do questionário, buscamos conhecer um pouco os participantes, sua formação, idade, tempo de serviço, tempo na escola.

- Parte 1 – Você é professor (a) do ()1ºano ()2ºano ()3ºano ()4ºano ()5ºano
- 2. Idade
- 3. Qual sua formação acadêmica?
- 4. Especialização em alguma área? Se sim, qual?
- 5. Há quanto tempo trabalha como professor (a)
- 6. Está nesta escola há quanto tempo?

Na segunda parte, aplicamos 16 perguntas que abordassem o tema e pudessem nos dar subsídios sobre o que aborda, como aborda e quais recursos utiliza o professor.

Parte 2

1. Ao iniciar o ano de 2022, quais foram as dificuldades que percebeu com relação à retomada das aulas junto a seus alunos?
2. Você realizou uma avaliação diagnóstica inicial? Se sim, o que percebeu?
3. Você tem a disposição recursos didáticos? Quais? Qual você mais utiliza em suas aulas e por quê?
4. Dentro da pedagogia dos multiletramentos existem diferentes formas de linguagens:
 - Linguagem escrita ()
 - Linguagem oral ()
 - Representações visuais ()
 - Representações sonoras ()
 - Representações táteis ()
 - Representações gestuais ()
 - Representações espaciais ()
- Das linguagens acima descritas, quais você mais utiliza em suas aulas? Ordene de 1 a 4 as que mais utiliza em ordem de utilização.
5. Como você utiliza essas linguagens em sua aula?
6. Com que frequência você insere atividades de leitura em suas aulas?
 - a) Nunca b) Raramente c) às vezes d) a cada 15 dias e) sempre
7. Quais os principais tipos de textos utilizados em suas aulas?
8. Há boa aceitação pelos alunos quando usa esses textos? Por quê?
9. Você percebe dificuldades quando utiliza esses textos? Quais?
10. Você utiliza no processo ensino aprendizagem gestos e movimentos como textos a serem lidos? Cite exemplos utilizados em suas aulas.
11. Você utiliza recursos digitais durante as aulas? () Sim () Não
12. Você nota boa aceitação quando usa recursos digitais? Faz alguma diferença?
13. Você realiza algum projeto interdisciplinar junto com outros (as) professoras? Se sim, com quem e qual é seu objetivo?
14. Há algum projeto interdisciplinar da escola? Qual?
15. No final do mês de junho, você percebeu avanços em seus alunos? Poderia explicar? A que você atribui esses avanços?
16. Para modificar as dificuldades que tem encontrado em seu cotidiano na escola, o que você proporia, mudaria?

4.4.2 Documentos da escola - PPP, informações do site da PMSV, do Blog da Seduc e das avaliações da escola

São considerados documentos desta pesquisa:

- a) O Projeto ou Plano Político Pedagógico (PPP) que traz a proposta educacional da escola e o papel que cada componente da comunidade escolar e de suas

responsabilidades. Define também a intenção e as estratégias da escola, servindo como diretriz para a gestão, já que organiza as atividades pedagógicas em determinado período, além de incluir a realidade socioeconômica e cultural em que se está inserida.

b) Informações que constam no *site* da Seduc da PMSV que fica no *site* oficial da PMSV; no blog da Seduc.

c) Os resultados das avaliações diagnósticas do 4º e 5º ano.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto ao Comitê de Ética da Universidade, cujo número do CAAE é 53098221.8.0000.5509.

Posteriormente deu-se a ida à escola a fim de explicar os objetivos do estudo à equipe gestora e solicitar a autorização para sua realização junto aos docentes, conforme consta nos ANEXOS A e B.

A coleta de dados ocorreu no horário de trabalho pedagógico individual das (os) professoras (es) e também na reunião de HTPC. Após cinco anos, o material será incinerado.

4.6 Procedimento de análise de dados

Os dados das questões abertas foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo.

[...] nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009 p. 27).

O objetivo foi identificar sentidos e significados presentes nos textos categorizando e valorando, de acordo com a frequência de aparição de determinadas ideias, palavras ou frases.

4.6.1 Pré-análise

A pré-análise é a primeira etapa que a autora Bardin (1977) apresenta para a organização da Análise de Conteúdo. Nesta fase, foi utilizado o procedimento indicado pela autora:

- a) leitura flutuante do material, para ver do que se trata;
- b) escolha dos documentos que foram coletados para a análise;
- c) composição do corpus com base na representatividade e pertinência;
- d) elaboração de hipóteses;
- e) preparação do material.

4.6.2 Exploração do material e codificação

Nesta etapa foi feita a codificação e categorização do material. Na codificação, as unidades de registro palavra e frase foram consideradas e guiaram o processo de construção de categorias. Também foi feita a organização de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente como a frequência (repetição, número de vezes em que apareceu). Depois da codificação, foi feita a categorização, que seguiu o critério semântico.

4.6.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

A interpretação dos resultados obtidos foi feita por meio da inferência. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Para facilitar a visualização das expressões consideradas representativas nas respostas dos questionários, foi utilizado o recurso da cor, ou seja, as cores enfatizaram as ideias que remetiam a aspectos importantes da problemática identificada e de sua relação com os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa.

As questões fechadas foram trabalhadas pela estatística descritiva.

5. A CHEGADA - OS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os dados e seus resultados e também a discussão da pesquisa, iniciando pela análise dos documentos da escola e também pela análise dos programas elaborados na esfera federal e municipal que visam enfrentar a realidade que se coloca na volta às aulas presenciais no contexto da Pandemia. Esta análise se torna importante para entendermos o que foi estipulado à nível de política pública e o que foi posto em prática na escola pesquisada.

Em seguida, apresento a parte 1 do questionário, a qual se deteve nas informações relativas a alguns aspectos do tempo de formação dos professores participantes.

Em seguida, é inserida a segunda parte do questionário em que se buscou identificar as dificuldades encontradas pelos professores no início de 2022, nas aulas presenciais, tendo em vista os dois anos em que os alunos estiveram distantes da escola

5.1 O PPP da escola

De acordo com o PPP (2021/2022), a missão da escola é oferecer à comunidade um serviço de qualidade que oportunize a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, também que sejam capazes de atuar na sociedade pra trabalhar e interagir de forma dinâmica. Os valores defendidos pela escola estão relacionados ao amor, respeito, à ética e a humanização, à responsabilidade e justiça, ao profissionalismo Conforme já se disse, a escola é formada por alunos cuja faixa etária está localizada entre 6 e 11 anos e há também os jovens e adultos da EJA, do projeto semiprofissionalizante 1 e os da sala especial que participam dos projetos oferecidos na escola.

Em 2021, a escola detectou alguns problemas relacionados à esfera emocional dos estudantes, tendo constatado no último trimestre do ano que muitos deles tinham dificuldades de relacionamento até mesmo dificuldades com relação ao contato físico. Outro problema diz respeito às faltas, pois muitos alunos não participaram com frequência das aulas presenciais ofertadas no período final de 2021.

Para minimizar os efeitos das faltas e da não aprendizagem em 2021, a escola, em 2022, elaborou uma série de medidas a serem promovidas para que os alunos que apresentassem essas dificuldades pudessem retomar seu processo de ensino e aprendizagem. As medidas abrangeram desde a busca dos alunos com maiores problemas de frequência até mesmo a estimulação do uso de novas metodologias por parte dos professores.

Conforme consta no PPP (2021/2022), a Seduc orientou as escolas da rede a desenvolverem propostas atividades de recuperação paralela para aqueles que apresentavam dificuldades na aprendizagem.

No início de 2022, a escola utilizou a avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos para o planejamento da ação pedagógica a ser realizada.

Com relação aos projetos, o documento aponta que seu foco está na leitura e na formação de leitores, por isso as professoras deveriam desenvolver em sala de aula projetos que estimulassem o uso da biblioteca e a exploração de diferentes livros dentre as indicações.

O projeto de “Leitura em família” visa envolver as famílias no mundo literário para o desenvolvimento da leitura prazerosa junto com os filhos. Há o de “Rodas de leitura” que fomenta a importância do ato de ler e na tentativa de construção de repertório e ampliação do conhecimento dos alunos por meio do contato com os livros. Na área de Matemática, há também um projeto chamado “Sistema Monetário Brasileiro” que tem o objetivo de ajudar o aluno na prática a estabelecer relações e entender as questões relacionadas ao uso do dinheiro.

Um outro projeto citado no PPP é o projeto “Horta”, cuja finalidade é conscientizar os estudantes sobre a importância da preservação de recursos ambientais para produção sustentável de alimentos, além de promover a manutenção da saúde.

De âmbito oficial, enquanto política encaminhada pela Seduc, há um programa que vem sendo desenvolvido chamado PROJAM - PROGRAMA DE JORNADA AMPLIADA que visou atender aos educandos e envolveu atividades educativas, artísticas e culturais na tentativa de reduzir a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade série. Este programa, em 2022, mudou de nome e mudou seus

objetivos devido aos efeitos complicadores da pandemia. Passou a ser denominado de “Integra São Vicente”.

Como já informado no capítulo anterior, a EMEF possui classes do 1º ao 5º ano do ensino regular, atende também alunos da Educação especial e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta unidade de ensino está localizada em um bairro, de classe média baixa com núcleos habitacionais carentes.

A comunidade é caracterizada, de acordo com o PPP (2021/2022), por famílias com numerosos integrantes, genitores separados e com desemprego presente. As famílias vivem em habitações locadas e que em muitos casos são coletivas. Há assim carências sob muitos aspectos que acabam afetando negativamente o processo ensino e aprendizagem.

Oliveira (2019) que se debruça sobre a relação entre as condições de vida do aluno, a formação docente e as implicações no processo ensino-aprendizagem aponta que o sucesso ou fracasso escolar do aluno é influenciado por fatores extraescolares. Evidencia-se que os aspectos subjetivos e objetivos são determinantes para o processo ensino-aprendizagem.

Dentre os aspectos objetivos, o autor destaca a alimentação, as vestimentas, a habitação e equipamentos domésticos disponíveis como primário para o desenvolvimento do aluno. Com relação aos aspectos subjetivos, “[...] o carinho, atenção, amor que esses (alunos) recebem de seus cuidadores, são dados que também interferem no aprendizado escolar” (OLIVEIRA, 2019, p. 137). O citado autor complementa que sem estes requisitos objetivo-subjetivos os discentes não iniciam em casa “[...] atividades motoras, estéticas e cognitivas preparatórias ao ingresso escolar [...]” (p.142). Diante disso, a consequência dessas lacunas para a escola são salas de aulas heterogêneas, demandando um maior esforço docente no intento de contornar esta diversidade.

No PPP (2021/2022), há descrita a distribuição de idades dos alunos que, em sua maioria está entre 6-7 anos e 10-11 anos, bem dos alunos da EJA, do Projeto Semi Profissionalizante I e os alunos da sala especial.

Os funcionários na função de auxiliar de cozinha, auxiliar de limpeza, atendente de educação e atendente de secretaria fazem parte da UNISAU- Organização Social União Pela Beneficência Comunitária e Saúde.

A UNISAU possui também auxiliar de limpeza da PMSV e uma auxiliar administrativa.

A unidade possui um caseiro lotado no guarda civil municipal. Possui ainda professores e coordenadores do PROJAM e todos os familiares dos alunos.

A escola atende 869 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Dentre estes alunos, 30 deles são considerados pelo documento como inclusos no ensino regular e 75 no EJA. A escola possui sala de educação especial e 01 tradutor intérprete.

No documento, consta os resultados dos Indicadores da unidade. Conforme a seguir:

Quadro 1 - IDEB da unidade

ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
INICIAIS	5,4	4,8	5,2	5,9	5,8	5,7	6,7	6,3

Fonte: Escola pesquisada.

Quadro 2 - Quantidade de alunos retidos em 2020

Ano	1°	2°	3°	4°	5°	TOTAL
Total de alunos	152	147	156	184	156	795
N° de retidos	0	1	0	2	0	3
% de retidos	0	0,7	0	1,1	0	1,8

Fonte: Escola pesquisada.

Tendo em vista que a taxa de reprovação na cidade de São Vicente em 2019, de acordo com São Vicente (2021), foi de 5,5% e na EMEF de 1,8% em 2020, nota-se que a escola em questão possui dados que indicam melhor rendimento escolar que a média municipal, considerando que a repetência é determinante para o afastamento social do aluno com seus pares, a evasão escolar e a defasagem idade-série (LEON; MENESES-FILHO, 2002).

Quadro 3 - Quantidade de alunos defasados (2 anos ou mais de defasagem idade/série até dez/2020)

Ano	1°	2°	3°	4°	5°	TOTAL
DEFASADOS	0	0	3	7	20	32

Fonte: Escola pesquisada.

Quadro 4 - Quantidade de alunos evadidos em 2020

Ano	1°	2°	3°	4°	5°	TOTAL
EVADIDOS	0	0	0	2	0	2

Fonte: Escola pesquisada.

Quadro 5 - Porcentagem de distorção idade-série

2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
11	11	12	12	12	15	15	15	13	10

Fonte: Escola pesquisada.

Os quadros 3,4 e 5 revelam como estavam os números da evasão e da distorção idade-série em 2020. Com relação a esses dados, o que chama atenção é que esta distorção continuará nos 4º e 5º anos, pois os alunos estavam em 2022 cursando essas etapas (aqueles que se matricularam).

De acordo com a UNICEF (2018,p.14):

Além de enfrentar o círculo vicioso de reprovação, atraso escolar, distorção idade-série e abandono, é importante que as redes educacionais e as escolas busquem construir uma nova cultura, na própria escola e em diálogo com as famílias, de não mais produzir fracasso escolar. Uma cultura de currículo que permita a todos aprenderem com significado. Uma cultura em que professores e estudantes sejam coautores das atividades e, juntos, aprendam e ensinem, uns com os outros, de forma articulada e integrada, a partir da implantação de propostas pedagógicas específicas para crianças e adolescentes em situação de atraso escolar.

Para tanto, os currículos precisam considerar não apenas os saberes escolares, mas também as experiências socioculturais e os interesses próprios das adolescências. A superação do fracasso, da distorção idade--série e a conseqüente promoção de trajetórias de sucesso escolar dependem do esforço coletivo e criativo de cada sujeito, em cada território.

Só o engajamento de todos pode garantir que cada criança e cada adolescente permaneça na escola e tenha respeitado o direito de aprender e de se desenvolver ao longo de sua trajetória, sem interrupções.

Como já mencionado, a escola possui 14 salas de aula (regular) e 5 de projeto, banheiros masculinos e femininos e adaptados. 1 sala especial, 1 Quadra. 1 Cozinha (regular) e 1 (Projeto). Também possui uma Sala de vídeo, uma sala dos professores e uma secretaria. A escola não possui laboratório de informática. A escola possui 3

salas acessíveis regulares, 5 salas acessíveis e também uma do Projeto Especial 1.

Quanto aos recursos disponíveis, o documento revela a existência de Lousa digital, computadores, caixa de som e retroprojetor nas dependências.

Mas o documento indica precariedade na iluminação e na ventilação das salas de aula, bem como graves problemas estruturais no prédio: rede elétrica, hidráulica, telhados e conservação.

A infraestrutura escolar apresentada pode explicar em parte a defasagem idade-série dos alunos. Soares e Sátyro (2008) apontam que os insumos escolares são importantes para o sucesso escolar e que não é necessário dotar as escolas da melhor estrutura possível, mas que cada pequena melhoria, principalmente em escolas em pior situação, conta para a diminuição da defasagem idade-série. Outrossim, os referidos autores indicam que a distorção idade-série tem íntima relação com a repetência e por consequência da defasagem.

No PPP da escola, há menção às 10 competências gerais presentes no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), articuladas à realidade escolar e suas salas de aula. São as mesmas competências socioemocionais atreladas às cognitivas estipuladas pelo documento oficial estadual e federal, porém, interpretadas e intituladas à sua maneira.

Tendo como norte os multiletramentos, são descritas a seguir as competências que estejam atreladas a esta temática nos dois documentos supracitados:

Quadro 6 – Comparação entre o currículo paulista e o PPP da escola

Currículo Paulista	PPP
4 - Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (p. 29).	4 - Comunicação – Liberar com clareza a capacidade de transmitir mensagens com compreensão, assim como recebê-las, fornecendo respostas adequadas sempre que necessário. – Transmitir confiança não somente na fala mas também no olhar, ouvir o outro sempre que preciso for.
5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e	5 - Cultura Digital - Acesso às informações, visualizando e valorizando

comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (p. 29).	as diferentes expressões artísticas com o uso de tecnologia digital – Possibilidade de acesso a várias informações, valorizando a cultura local e regional. O uso da internet abrange o mundo fantástico de serviços aos alunos
6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade(p. 30).	6 - Trabalho e Projeto de vida – Planejar o que será feito a cada ano, com organização, metas e estratégias definidas – Oferecer aos educandos saberes que os possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazer escolhas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida. Fazer com que ocorra reflexões sobre o que querem da vida

Fonte: São Paulo (2019, p. 29-30) e escola pesquisada.

Na competência 4, o PPP da escola descreve de maneira mais simples a utilização de diferentes linguagens para estabelecer relações comunicativas, e destacamos o excerto no qual preconiza a adequação das respostas quando necessário. Este trecho vai ao encontro da Pedagogia dos multiletramentos (NLG), a qual enfatiza nos alunos a capacidade de fluidez entre as diferentes culturas e tipos de linguagens utilizadas.

No caso da competência 5, o documento da escola fala de uma cultura digital na escola – e nisto há uma convergência com a pedagogia dos multiletramentos – porém voltada às expressões artísticas. O NLG sugere a importância da multiplicidade cultural, mas esta última não pode se limitar a expressões artísticas em meio digital, o que também é corroborado pelo Currículo Paulista em sua competência 5, a qual prima pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e os respectivos sentidos e significados possíveis desta prática.

Na competência 6, o PPP concebe saberes necessários ao trabalho e projeto de vida, mas não destaca a linguagem neste processo, divergindo neste ponto, tanto do NLG quanto do Currículo Paulista, porém, as elaborações de projetos de vida e relações do mundo trabalho determinam uma confluência entre os documentos e os autores analisados, sendo estes dois tópicos citados integrantes dos objetivos dos multiletramentos, segundo o NLG.

Em síntese, as analisadas competências do currículo paulista evidenciam a utilização das diferentes linguagens em diferentes contextos, inferindo indiretamente os multiletramentos, diferente do PPP, o qual foca na realidade de sua comunidade e se distancia um pouco dos multiletramentos.

O referido documento cita o PROJAM, um programa de jornada ampliada que deu lugar a um outro projeto no ano de 2021 que analisaremos a seguir: O projeto Integra SV.

No contexto da Pandemia da COVID – 19 e de ensino remoto, o município de São Vicente, por meio do decreto 5580-A instituiu o projeto “Integra SV”, o qual se dedica a auxiliar na alfabetização e letramento dos alunos, por meio de reforço escolar. O referido projeto considera dentre outros tópicos, o desenvolvimento do aluno e visa transformar sua realidade cativando-os político e socialmente para o exercício da cidadania; o estímulo da aprendizagem por meio de reforço escolar para alunos com dificuldade; o artigo 12 da LDB que estabelece meios para recuperação do aluno; o Decreto N° 5552-A, de 24 de Maio de 2021, que dispõe sobre normas e procedimentos para o retorno às aulas presenciais; e a defasagem de aprendizagem provocada pelo período remoto e da evasão escolar.

A prefeitura de São Vicente propôs o reforço escolar contínuo com ocorrência em horário de contraturno, desenvolvido pelos próprios professores da rede pública e por professores designados para este fim.

O programa visa desenvolver reforço para o aprendizado estrutural em Matemática e Língua Portuguesa com foco nas competências leitora e escritora a fim de minimizar a exposição de crianças e jovens às situações de risco social, otimizando seu tempo ocioso; racionalizar o uso dos ambientes ociosos existentes nas unidades escolares; investir na formação continuada dos docentes; qualificar os recursos humanos envolvidos, acompanhando o desenvolvimento do Programa por meio de indicadores de avaliação; aumentar a frequência escolar; melhorar em 10% o índice do IDEB nos Anos Iniciais e Anos Finais, que atualmente é de 5,7% nos Anos Iniciais e 5,0 nos Anos Finais; diminuir em 5% a taxa de retenção e abandono nos Anos Iniciais e Anos Finais, que em 2019 foi nos Anos Iniciais de 5,5% de retenção e 0,3% de abandono e nos Anos Finais 6,4 de retenção e 1,1% de abandono.

O Programa de Reforço – Integra SV ainda conta, de acordo com São Vicente (2021), com formação continuada aos docentes envolvidos no Programa. Apesar de focalizar as competências escritoras e leitoras, não faz menção aos multiletramentos.

Mas é possível estabelecer relação entre o documento com os pressupostos dos multiletramentos quando considera o desenvolvimento de cada aluno e sua cidadania: “[...] visando intervir na sua realidade e transformá-la, proporcionando engajamento político-social e instrumentalizando-os para o exercício da cidadania”, conforme São Vicente (2021, p.1), com a dimensão crítica dos letramentos (Soares, 2004) e multiletramentos (NLG, 1996), mas as convergências se estabelecem apenas neste plano.

Tal programa apresenta, portanto intenções de ajudar os alunos e de melhorar e recuperar a aprendizagem dos alunos, mas para que isso pudesse ocorrer, seria necessário que a comunidade escolar estivesse imbuída e comprometida com as finalidades do programa.

Como também descrito anteriormente, foram listados os projetos que constam no PPP, principalmente aqueles que se voltam para as questões de leitura e que seriam desenvolvidos na escola, mas estes também somente podem ser concretizados se os professores da escola os desenvolverem em sala de aula.

5.2 A avaliação diagnóstica e seus resultados

Ao iniciar 2022, a EMEF aplicou uma avaliação diagnóstica para conhecer o que os alunos haviam se apropriado nos anos anteriores para que pudessem replanejar suas ações pedagógicas com vistas a desenvolver habilidades e saberes que precisam ser aprimorados.

Para os 4ºs anos do Ensino Fundamental, buscou-se avaliar por meio de prova diagnóstica saberes do 3º ano do EF:

- se os alunos construíam e utilizavam fatos básicos da adição e da multiplicação para cálculo mental ou escrito;
- se resolviam problemas cujos dados foram apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas;
- se descreviam e representavam, por meio de esboços de trajetões, ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço,

incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. Respectivamente, foram 4 questões sobre o eixo Números, uma sobre o eixo Estatística e Probabilidade e uma sobre o eixo Geometria.

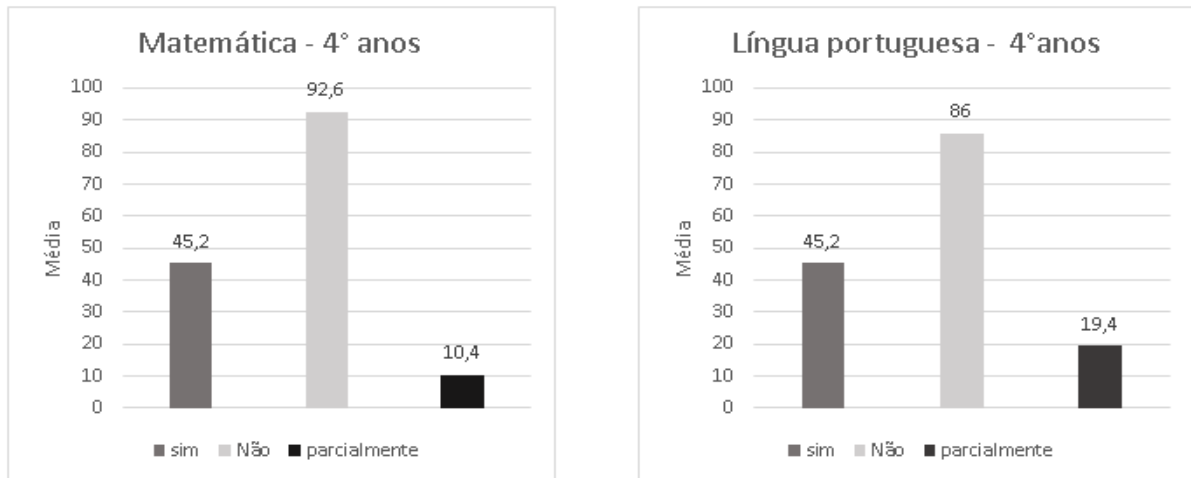
Em língua Portuguesa, a prova diagnóstica foi composta em sua maioria por saberes do 3º ano do EF, havendo apenas uma questão referente aos saberes do 2º ano do EF. Com relação às habilidades, a prova buscou avaliar:

- se relacionavam textos com ilustrações e outros recursos gráficos;
- se identificavam a ideia central do texto, demonstrando compreensão global;
- se identificavam a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas;
- se identificavam a função da leitura e uso na escrita de ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão;
- se planejavam e produziam bilhetes e cartas, em impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana;
- se consideravam a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (descriptor do 2º ano do EF).

Foram elaboradas 5 questões sobre o eixo Leitura/Escrita, duas sobre análise linguística e semiótica, e uma sobre produção textual respectivamente.

Os resultados da avaliação diagnóstica fortalecem o que foi sugerido pela Secretaria Municipal de Educação de São Vicente, ao passo que os alunos, em sua maioria, **não apresentaram desempenho suficiente a ponto de resolver as questões envolvendo o conteúdo de anos escolares anteriores.(grifos nossos)**

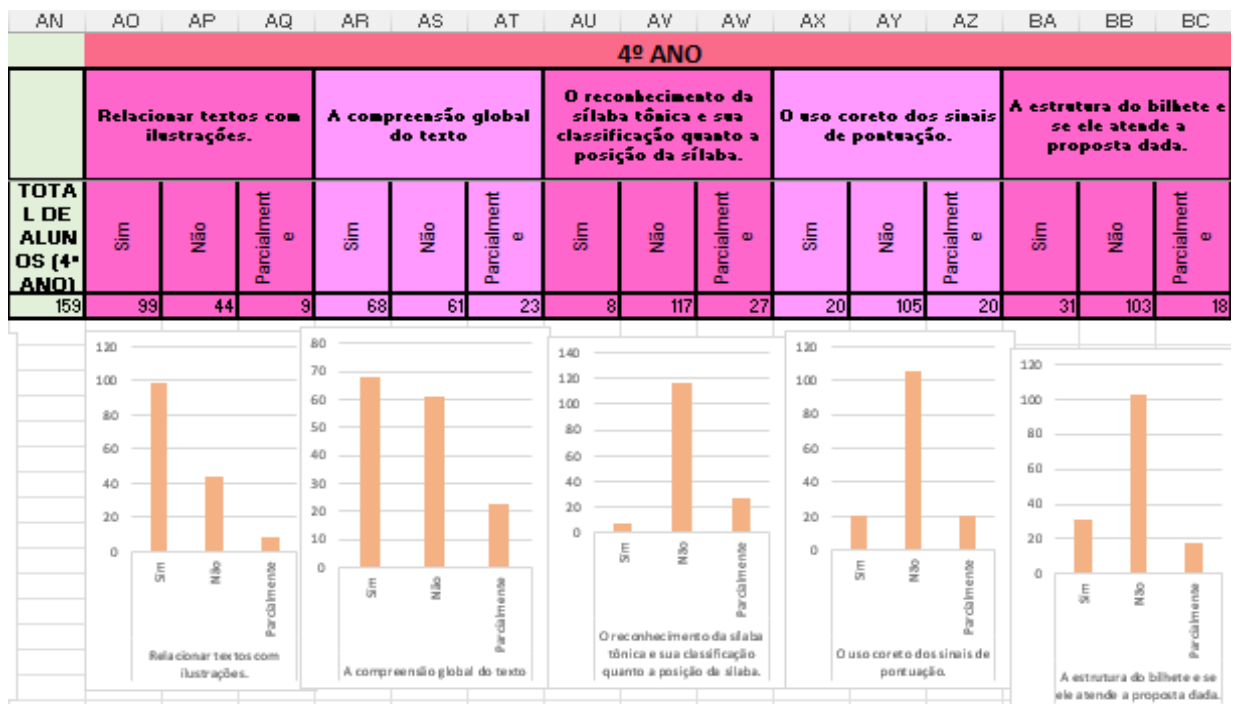
Os gráficos abaixo ilustram a média da quantidade de alunos que responderam corretamente, incorretamente e parcialmente.

Figura 2- Gráfico dos resultados da escola na AD

Fonte: Escola.

O desempenho em matemática e Língua Portuguesa foi convergentemente ruim, sugerindo uma defasagem na aprendizagem em ambos componentes curriculares. Isto posto, há a corroboração da ideia de que a escola precisa se readequar frente ao problema ao problema elencado. Neste sentido, sobretudo no que se refere à Língua Portuguesa, o uso dos multiletramentos nos diferentes componentes curriculares se torna uma proposta interessante de mitigação das lacunas pedagógicas deixadas pela Pandemia do Corona vírus.

FIGURA 3 - Resultados da AD do 4º ano



Fonte: Escola.

Em língua Portuguesa, a prova diagnóstica do foi composta por saberes do 1º, 2º e 3º ano do EF. Com relação às habilidades, a prova buscou avaliar:

- se identificavam a ideia central do texto, demonstrando compreensão global;
- se liam e escreviam corretamente os dígrafos em palavras;
- se identificavam as partes que compõem o gênero notícia;
- se planejavam e produziam HQs;
- se identificavam o número de sílabas de palavras.

Foram elaboradas 5 questões sobre o eixo Leitura/Escrita, duas sobre análise linguística e semiótica, e uma sobre produção textual respectivamente.

Os resultados da avaliação diagnóstica revelaram que os alunos **não apresentaram desempenho suficiente a ponto de resolver as questões envolvendo o conteúdo do 1º, 2º e 3º ano. (grifos nossos)** A avaliação proposta identificou habilidades muito aquém do 5º ano e ainda assim o resultado foi muito baixo- mais de 50% da sala não acertou as questões.

O gráfico abaixo ilustra a média da quantidade de alunos que responderam corretamente, incorretamente e parcialmente.

Figura 4 - Resultados da AD do 5º ano



Fonte: Escola.

De acordo com Cafeiro (2005), um leitor competente possui um conjunto de habilidades e sabe usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Cada gênero exige habilidades diferentes, isto é, não se lê da mesma forma uma notícia de jornal e um romance em um livro. Há ainda habilidades que decorrem das implicações do gênero na compreensão e estas são desenvolvidas pelo leitor ao longo de suas experiências com a diversidade de textos que circulam em nossa sociedade.

Essas habilidades foram exigidas, mas não foram alcançadas.

A leitura como um processo individual depende da cognição do leitor, e como um processo interativo, depende das relações de quem lê com o contexto em que vive. E para isso, o leitor opera com os conhecimentos prévios, mas é preciso que o professor conheça esses elementos para que possa ajudar o aluno a construí-los, ou acioná-los no momento da leitura. Fazem parte desses conhecimentos informações de diversos tipos: conhecimentos linguísticos ou de como funciona a língua; conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, conhecimentos específicos sobre o assunto do texto que ele estiver lendo; conhecimentos sobre como funciona a comunicação e como funcionam os textos, sobre o gênero do texto, a

situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa, a cultura que o gerou, entre outros.

Fica expressa assim a necessidade de desenvolver habilidades de compreensão leitora para que o aluno consiga compreender e interpretar os gêneros que o circundam, desenvolvendo assim os multiletramentos.

Durante o processamento da leitura seja qual gênero do discurso for, o aluno precisa estabelecer relações entre o que sabe, entre o escrito e as imagens dispostas no texto.

Durante o processamento, o leitor vai

- a) verificar as hipóteses e previsões que levantou, procurando, no texto, instruções que podem sustentá-las ou descartá-las;
- b) localizar informações no texto;
- c) articular informações vindas de várias fontes (do próprio texto, de seu conhecimento de mundo, do conhecimento do assunto etc.), realizando inferências necessárias à compreensão;
- d) confrontar várias partes do texto;
- e) sintetizar ou resumir informações;
- f) levantar novas previsões e hipóteses à medida que for lendo;
- g) construir uma representação global do texto, que permite dizer: o texto trata do assunto X (CAFIEIRO, 2005,p.36).

5.3 Análise dos questionários

Participaram da pesquisa 8 professores que lecionam para o 4º ano e para o 5º ano, havendo dois professores de EF que lecionam para alunos do 1º,2º,3º,4º e 5º ano.

Com relação à idade dos professores, é preciso mencionar que a média de idade da amostra foi de 49,5 anos e a mediana de 51,5. Um participante não respondeu à questão. São, portanto, professores que já estão na profissão há tempo considerável, tendo anos de experiência na área.

A média de tempo em que trabalham como professor é de 23,14 anos e a mediana de 21 anos. E a média do tempo em que os professores estão na escola é de 9,66 anos e a mediana de 8,5 anos.

Isto posto, a amostra se caracteriza por professores experientes, que já lecionam há décadas, e que em sua maioria, possuem uma ou mais especializações.

A formação acadêmica mais relatada é a de Pedagogia (04), seguida por Letras (02) e Educação física (02), Magistério (01), Fisioterapia (01) e uma não especificada.

Alguns professores possuem mais de uma formação, o que revela que em algum momento houve preocupação em complementar a formação inicial.

A formação continuada, conforme Perrenoud (2000), demanda uma “renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial” e, eventualmente, a construção de novas competências. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Administrar a própria formação contínua é uma das necessidades que se coloca a qualquer profissional e, para o professor as mudanças na sociedade exigem que se tenha um programa pessoal de formação contínua.

Quadro 7 – Dificuldades percebidas pelos participantes com relação à retomada das aulas junto a seus alunos

Profesor (a)	Respostas
1	Foi percebido alunos com alterações no aspecto emocional, sensíveis e apreensivos com o novo. Na Educação Física tiveram dificuldades em entender os comandos, obedecer regras e organização. Alunos dispersos, com falta de conhecimento e sensíveis ao tom de voz da professora. Incômodo e cobrança dos pais.
2	Falta de coordenação motora, equilíbrio e atenção
3	Alunos sem dominar o conteúdo mínimo
4	Os medos e ansiedades
5	Dificuldade de relacionamento com os colegas. Imaturidade para lidar com as frustrações. Expectativa da família de aprendizagem acelerada e falta de confiança no processo pedagógico.
6	Percebi uma classe heterogênea
7	Dificuldade de aprendizagem na leitura, escrita, na coordenação motora grossa e fina. Na organização do caderno como um todo. Imaturidade pelo ano escolar que se encontram (4º ano)

Fonte: Dados da pesquisa colhidos pelo pesquisador.

A maior dificuldade percebida foi de natureza socioemocional (04), seguida pelos aspectos motores (02) e cognitivos (02) e pela composição da sala (01) e aprendizagem (01). Sendo as competências socioemocionais enxergadas como a maior dificuldade dos alunos na retomada das aulas. O que se entende por

capacidades socioemocionais? “Trata-se de capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, favorecendo o desenvolvimento pleno [...]” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, n.p.).

Quadro 8-Dificuldades percebidas pelos professores junto aos seus alunos

PROFESSORES	Nº
DIFICULDADES DOS ALUNOS	
Relacionadas às competências socioemocionais (CSE) - Medos e ansiedades - Imaturidade para lidar com as frustrações - Alterações no aspecto emocional, sensíveis e apreensivos [...] e organização. - Dificuldade de relacionamento com os colegas	04
Relacionadas aos aspectos motores - Coordenação motora grossa e fina. - Coordenação motora, equilíbrio e atenção.	02
Relacionados aos aspectos cognitivos - Sem dominar o conteúdo mínimo. - Entender os comandos e obedecer regras, [...] falta de conhecimento.	02
Composição da sala - Classe heterogênea.	01
Aprendizagem - Na leitura e escrita	01

Fonte: Dados da pesquisa colhidos pelo pesquisador.

A instabilidade emocional foi apontada por Fonseca; Sganzerla; Enéas (2020) no contexto do ensino remoto, devido ao tédio, pouco contato com os colegas, defasagem na aprendizagem e ainda perdas em decorrência da Pandemia. Os referidos autores acrescentam que períodos de quarentena podem ter decorrências psicológicas negativas, como por exemplo, redução de habilidades de autonomia e independência, desorientação e até estresse pós-traumático.

Há de se pontuar a realidade brasileira para explicar as dificuldades encontradas pelos alunos. Em quase dois anos letivos de ensino remoto emergencial ou em modalidade híbrida, alguns alunos podem ter ficado sem nenhum tipo de educação formal. Isto se dá pelo fato de que segundo PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à internet, e quando a tem, é por meio do celular. Cabe ressaltar também que muitas famílias possuem apenas um aparelho a ser compartilhado entre os moradores da casa, dificultando ainda mais o ensino remoto de quem possui mais de um filho. Assim sendo, uma parcela do alunado de fato teve uma lacuna de aprendizado, podendo ser notada nos aspectos cognitivos e motores também.

Quanto à referida heterogeneidade da sala, não fica explícita se esta diversidade foi relacionada à idade, gênero, aspectos socioeconômicos ou de aprendizagem. Porém, no que se refere às relações assimétricas, ou seja, quando há uma diferença nos papéis entre os colegas, Peixoto; Menéres (1997) a consideram positiva, por mimetizar a sociedade, podendo tornar os alunos tutores e cooperativos, desenvolvendo o compartilhamento de ideias e a responsabilidade dos alunos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Quadro 9 – Realização de AD inicial e o que foi percebido pelos professores

Professor(a)	Respostas
1	Não realizei, porém percebi dificuldades básicas nas habilidades motoras e destrezas no manuseio com a bola. Alunos com defasagem no aprendizado que se estende até ao quinto ano escolar. Falta de conhecimento em brincadeiras simples como “corre cotia” e “queimada”
2	não
3	Sim, percebi que eles não dominavam o mínimo esperado para um 5° ano
4	Sim, que muitos estavam em defasagem
5	Sim, dificuldade de produção de textos, inclusive falta de criatividade para desenvolver os temas, além dos aspectos ortográficos. Dificuldade de realizar cálculos simples com duas ordens.

6	Sim, depois da avaliação, o primeiro passo para lidar com a heterogeneidade é mapear os níveis de conhecimento das crianças em relação aos diversos conteúdos
7	Sim. A maioria apresentou dificuldades na leitura, na formação de palavras e frases.

Fonte: Dados da pesquisa colhidos pelo pesquisador.

A avaliação diagnóstica (AD) tem importância na educação, segundo Barlow (2006), à medida que considera quantos, e/ou a qualidade dos “pré-requisitos” que os alunos possuem para a continuidade do processo ensino aprendizagem, assim possibilitando o ajuste do planejamento de acordo com o nível e objetivos traçados.

Quadro 10 - Resultados encontrados pela avaliação diagnóstica

PROFESSORES	Nº
RESULTADOS DA AVALIAÇÃO	
Defasagem no aprendizado - Sem dominar o conteúdo mínimo. - Muitos estavam em defasagem. - Não dominam o mínimo esperado para um 5º ano.	03
Dificuldade na leitura - Dificuldades na leitura, na formação de palavras e frases	01
Dificuldade em operações matemáticas - Dificuldade em realizar cálculo simples com duas ordens	01
Dificuldade na produção de textual - Dificuldade de produção de textos, inclusive falta de criatividade para desenvolver os temas	01

Fonte: Dados da pesquisa colhidos pelo pesquisador.

É importante comentar que no início do ano letivo houve, por parte da Secretaria de Educação de São Vicente, a aplicação de uma avaliação diagnóstica a fim de identificar as habilidades que os alunos da escola apresentavam nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

É importante esclarecer que identificamos que os dois professores – de EF – não fizeram uso de AD. Cabe ressaltar, que a escola pesquisada se preparou para o retorno das aulas presenciais, realizando a AD com os componentes curriculares língua portuguesa e matemática sem envolver a EF no processo.

O ocorrido se torna questionável, tendo em vista que seria o retorno de alunos e turmas a um novo, mas já conhecido, tipo de aula com presença na escola obrigatória. Mesmo antes do ensino remoto emergencial, a AD, de acordo com Gonçalves et al (2014) já era defendida na EF pela maioria de seus professores, com o objetivo de adotar estratégias que maximizem o desenvolvimento do aluno. Somase a isso, o dado de que houve uma participação diminuta nas aulas de EF no Brasil em modalidade remota, chegando ao máximo de 50% de adesão (GODÓI ET AL., 2021; COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020; SILVA ET AL., 2020).

Analisando o conteúdo das respostas dos questionários, é possível identificar que a resposta mais citada foi a de defasagem no aprendizado como um todo, aparecendo 3 vezes, seguida pelas demais respostas que foram relacionadas uma vez: à dificuldade na leitura; dificuldade em operações matemáticas e dificuldade na produção de textual. Estes resultados vão ao encontro do que foi encontrado nas AD realizadas pela escola em fevereiro, avaliação que buscou identificar as habilidades essenciais dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

O documento com as habilidades essenciais, foi elaborado com a intenção de suprimir as lacunas deixadas pelo longo período de isolamento social e ensino emergencial remoto, numa tentativa de reorganização do *continuum curricular*, trazendo à tona os currículos dos dois anos anteriores (SV, 2022). Ou seja, conteúdos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental foram propostos para serem retomados pelos alunos dos 4º anos, bem como os saberes dos 3º e 4º anos foram indicados para os alunos dos 5º anos.

Mediante a referida sugestão curricular, a Escola pesquisada aplicou uma avaliação diagnóstica, para conhecer o que os alunos haviam apreendido dos anos anteriores para que pudessem replanejar suas ações pedagógicas com vistas a desenvolver habilidades e saberes que poderiam ter sido adquiridas e aprimoradas previamente.

Para os 4º anos do Ensino Fundamental, buscou-se avaliar por meio de prova diagnóstica saberes do 1º, 2º e 3º ano do EF: se os alunos construíam e utilizavam fatos básicos da adição e da multiplicação para cálculo mental ou escrito; se resolviam problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas; e se descreviam e representavam, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. Respectivamente, foram 4 questões sobre o eixo Números, uma sobre o eixo Estatística e Probabilidade e uma sobre o eixo Geometria.

Em língua Portuguesa, a prova diagnóstica foi composta em sua maioria por saberes do 3º ano do EF sendo apenas uma questão referente aos saberes do 2º ano do EF. Foi avaliado se relacionam textos com ilustrações e outros recursos gráficos; se identificam a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; se identificam a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; se identificam a função da leitura e uso na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão; e se planejam e produzem bilhetes e cartas, em impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (descriptor do 2º ano do EF). Foram elaboradas 5 questões sobre o eixo Leitura/Escrita, duas sobre análise linguística e semiótica, e uma sobre produção textual respectivamente.

Os resultados da avaliação diagnóstica fortalecem o que foi sugerido pela secretaria municipal de educação de São Vicente, pois os alunos, em sua maioria, não apresentaram desempenho suficiente a ponto de resolver as questões envolvendo o conteúdo de anos escolares anteriores.

O desempenho em matemática e Língua Portuguesa foi ruim, sugerindo uma defasagem na aprendizagem em ambos componentes curriculares. Isto posto, há a corroboração da ideia de que a escola precisa se readequar frente ao problema elencado. Neste sentido, buscamos, por meio de questões do questionário aplicado, identificar, a seguir, algum tipo de proposta ou recurso utilizado para mitigação das lacunas pedagógicas deixadas pela Pandemia do Corona vírus.

Professor (a)	Respostas
1	Em Educação Física são poucos, porém diversifico as atividades com novas ideias pela internet, sempre obedecendo o conteúdo programático.
2	Sim. Livros e audiovisual. Utilizo mais audiovisual porque entendo que fixa melhor na mente do aluno, quando ele reproduz na prática
3	Sim, livros didáticos e a promessa de projetor em sala de aula.
4	Sim, jogos pedagógicos variados e outros construídos pelo próprio professor, além dos livros didáticos e paradidáticos
5	Livro didático. Produzi por iniciativa própria apostilas adequadas ao nível de escrita do aluno pois os livros didáticos não contemplavam a maioria da turma (inadequados para o nível de escrita)
6	Sim, livros didáticos, projetos de alfabetização e reforço escolar.
7	Sim. Dentre os mais diversos livros oferecidos pela secretaria da Educação, que fora deixado à disposição para serem trabalhados. A secretaria estipulou preferencialmente o trabalho com os livros “aprova Brasil de Língua Portuguesa e matemática

Fonte: Dados da pesquisa obtidos pelo pesquisador.

As respostas dos professores revelam que os participantes tinham a seu dispor materiais, recursos didáticos como livros, jogos pedagógicos e apenas um dos participantes mencionou recursos audiovisuais.

Quadro 12 - Disponibilidade de recursos didáticos

RECURSOS DIDÁTICOS	PROFESSORES	Nº
Material impresso pronto - Livros didáticos - Livros oferecidos pela Secretaria de Educação - Livros didáticos e paradidáticos		06
Tecnologias digitais - Audiovisual, porque entendo que fixa melhor na mente do aluno quando ele reproduz na prática. - Internet.		02
Jogos - Jogos pedagógicos variados e outros construídos pelo professor.		01
Material impresso de confecção própria - Produzi por iniciativa própria apostilas adequadas ao nível de escrita do aluno, porque os livros didáticos não contemplavam a maioria da turma.		01

Fonte: Dados de pesquisa

Recursos didáticos (RD) podem ser compreendidos como “ [...] todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (SOUZA, 2007, p. 111). O referido autor, propõe que os RD podem auxiliar os alunos no aprofundamento dos conhecimentos, desde que trabalhados da maneira correta, isto é, se planejados adequadamente para atingir os objetivos do processo ensino aprendizagem.

Isto posto, os Quadros 5 e 6 mostram que todos os professores participantes utilizam recursos didáticos, sendo a utilização de material impresso pronto a de maior incidência-livros. Estes livros, que já chegam prontos e são em sua maioria impostos ou – fortemente- recomendados por instâncias superiores, podem ser vistos, segundo Machado (1996) como extremamente cartesianos, assim fragmentando os saberes, podendo transformar este recurso em um objeto que não dialoga com a realidade e a necessidade de compreensão de mundo dos alunos. O referido autor, complementa que há a sobrevalorização inadequada dos livros didáticos, em razão da sua fácil aplicação.

Mesmo que os livros didáticos utilizados tenham sido concebidos num contexto de retorno às aulas pós-pandemia, há de se levar em consideração a singularidade e a heterogeneidade de cada sala/escola/bairro/cidade, assim sendo, questionamos se este RD foi aproveitado por todo alunado, ou tenha sido uma escolha com base na sua aplicabilidade e determinação superior. E a resposta à questão anterior parece ser negativa, tendo em vista que um (a) professor (a) apontou justamente a não conformidade dos livros didáticos com a realidade do alunado e o não relato dos motivos de emprego dos livros didáticos por parte de quem os utilizou.

As Tecnologias digitais foram o segundo RD mais utilizado, e chama atenção que foram relatadas apenas por professores (as) de EF. Aparentemente, uma das formas de RD é a de transmissão de vídeos, ficando implícito quando o participante responde que utiliza o “audiovisual” e o que é visto é “reproduzido” na prática. Esta afirmação, em parte vai ao encontro da teoria das múltiplas inteligências proposta por Gardner (1985), que postula que o ser humano aprende por meio de diversos sistemas simbólicos, excedendo a noção de inteligência como constructo relacionado a uma capacidade geral ou potencial. Assim, dentre as inteligências postuladas pelo autor, a visual/espacial, musical/rítmica e a corporal convergem com a explicação do (a) professor (a) pesquisado (a). Porém, como descrito em outras seções da presente

pesquisa, a EF não pode mais ter um papel instrumental na escola (COLETIVO DE AUTORES, 2009; KUNZ, 2007), assim, não cabe à EF a pura reprodução, mas sim, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) a experimentação, reflexão sobre a ação, construção de valores e a análise da prática corporal, por exemplo.

Também foi relatado por duas vezes, a construção de RD adequado à turma em que o (a) professor (a) leciona, sendo jogos pedagógicos e apostila o material elaborado em questão.

Para Souza (2007), nem sempre o recurso mais eficaz é o mais bonito ou o que já é pronto, mas sim o que é construído, considerando a singularidade do grupo, inclusive se tornando mais efetivo e marcante caso haja a participação discente neste processo.

Os resultados demonstram que a maioria dos participantes parece não ter feito adaptações frente à nova realidade escolar que se apresentou no ano de 2022 na volta às aulas presenciais e alunos com defasagem na aprendizagem em decorrência da Pandemia, não atendendo as orientações dadas pela Seduc.

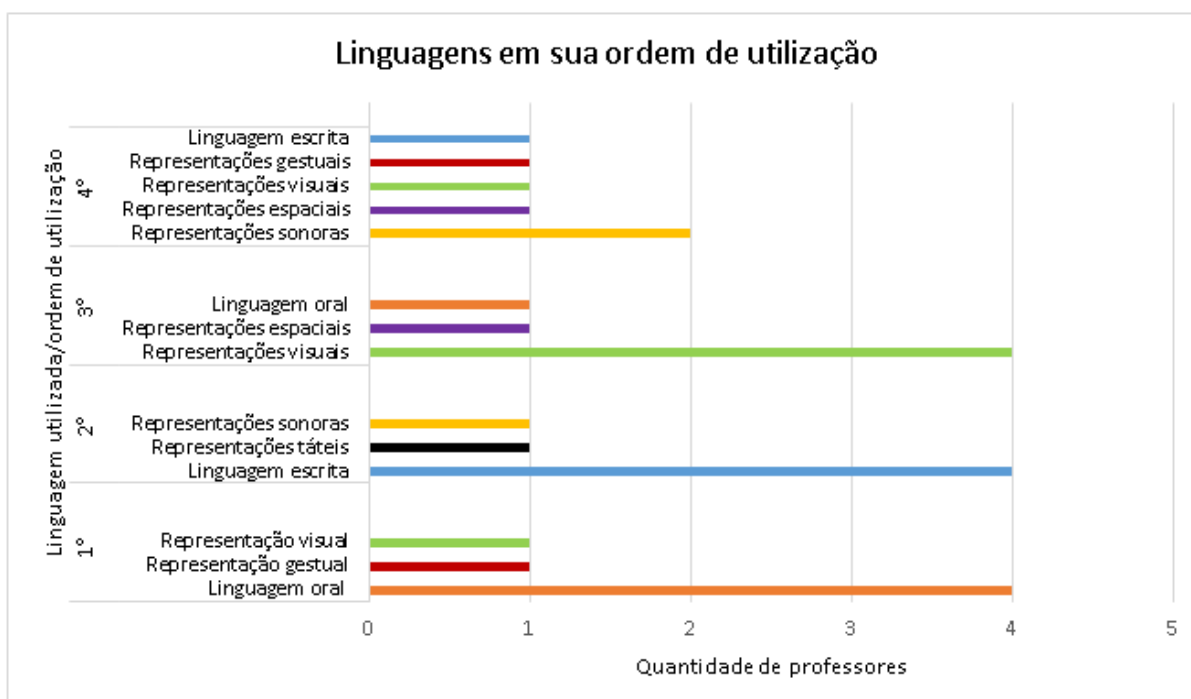
Quadro 13 – Diferentes linguagens utilizadas pelos professores

Professor (a)	Respostas
1	
2	Representações gestuais; Representações táteis; Representações visuais; Representações espaciais
3	Linguagem oral; Linguagem escrita; Representações espaciais; Representações visuais
4	Linguagem oral; Linguagem escrita; Representações visuais; Representações gestuais
5	Linguagem oral; Linguagem escrita; Representações visuais; Representações sonoras
6	Representações visuais; Representações sonoras; Linguagem oral; Linguagem escrita
7	Linguagem oral; Linguagem escrita; Representações visuais; Representações sonoras

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentro das diferentes formas de linguagem, a mais utilizada, em primeira instância, é a linguagem oral; em segunda instância a Linguagem escrita; em terceira instância as representações visuais e, em quarta instância, as representações sonoras, mas sem predomínio sobre as demais linguagens citadas neste filão: Linguagem escrita; Representações sonoras; Representações gestuais e Representações espaciais.

Figura 5 - Linguagens utilizadas em sua ordem de utilização de 1 a 4



Fonte: Dados da pesquisa.

O uso evidenciado da linguagem oral é um dado revelador, posto que Belitane (2000) indica haver uma sobrevalorização da linguagem escrita na educação, apesar do autor já identificar a recomendação da oralidade pelos PCN (1997). Na BNCC (2017), não é diferente, também há um apelo ao uso da linguagem verbal compreendido pelo eixo da oralidade. Diferentemente do que foi respondido pelos (as) professores (as), a linguagem oral não deve se limitar ao diálogo, ou a simples instrução de uma ação, mas deve ser entendido como um texto e assim interpretado para se compreender seus sentidos e significados.

Em segundo lugar na ordem de utilização, a linguagem escrita foi a mais empregada, de acordo com os (as) participantes. Como anteriormente dito, o universo

escrito recebe, tradicionalmente, um tratamento prioritário, e analisando as respostas do quadro, identificamos que esta referida linguagem é inserida apenas em um contexto de lápis e papel. Não foi observada a utilização de práticas da cultura digital, como preconiza a BNCC e que também é sugerido pela Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) como recurso para ampliar as formas de produzir sentido.

Já as representações visuais foram a terceira forma de linguagem mais empregada por ordem de utilização. Este resultado também tem relação com a primazia da escrita, em decorrência, muito possivelmente, “[...]com o surgimento da cultura impressa e da escolarização institucionalizada em massa” (KALANTZIS; KOPE; PINHEIRO, 2020, p. 245). Os resultados aqui encontrados, só fazem menção a esta linguagem quando por professores (as) de EF, num contexto de exemplificação do que os (as) alunos (as) devem fazer. Os demais participantes não explicaram suas práticas, e quando o fizeram, não mencionaram nenhum tipo de representação visual a ser significada pelos discentes. Não obstante, os citados autores defendem o uso da leitura de imagens e suas múltiplas semioses, em detrimento de uma pedagogia grafocêntrica, em parte por vivermos em uma sociedade imersa na cultura digital, sendo necessária uma compreensão multimodal.

Seguindo a ordem de utilização, em quarto lugar, as representações sonoras foram apontadas por dois participantes; já as representações visuais, a linguagem escrita, as representações gestuais e as representações espaciais foram assinaladas apenas uma vez cada. Como os participantes não responderam como se dá seu processo ensino aprendizagem com cada linguagem, a análise destas categorias fica prejudicada.

É preciso mencionar que 3 professores não distinguiram a utilização das diferentes linguagens. Em adição, a justificativa, para o emprego destas linguagens, foi o de adequar o processo ensino aprendizagem de acordo com a realidade escolar/curricular, aparentemente de maneira puramente instrumental.

Esses resultados divergem da pedagogia dos multiletramentos proposta por Rojo e Moura (2012), em que se leva em conta a multimodalidade ou as multisssemioses presentes nos textos contemporâneos. Segundo os autores, os textos são interativos e compostos de vários modos de significação. Se não houver um processo de ensino e aprendizagem que abarque estas diferentes significações de

maneira crítica, a diminuição ou até a transformação das relações de poder e controle da comunicação e informação não será possível.

Destaca-se uma resposta de um dos participantes que é o das múltiplas linguagens. Há o relato da utilização das diferentes linguagens com o objetivo de produzir sentidos que levem ao diálogo. O excerto anterior, converge com o que Rojo e Moura (2012) postulam para a pedagogia dos multiletramentos, como prática baseada no diálogo entre interpretantes. Ademais, o NLG enfatiza que o processo ensino aprendizagem deve combinar a multiplicidade linguística e as diferenças culturais presentes na sociedade.

Quadro 14 – Tipo de utilização das linguagens relatadas pelos professores

Profesor (a)	Respostas
1	Linguagem oral: Explicações e comando das atividades Representações visuais: Demonstração de movimentos Representações sonoras: Músicas, percussão Representações gestuais: Mímicas, teatros, representações Representações espaciais: Diversos espaços são utilizados na escola (Quadra, sala de vídeo, sala de aula)
2	Exemplificando o movimento e ação para que o aluno tenha compreensão, e execute com destreza
3	Utilizo dentro do conteúdo adequado para o ano de escolaridade
4	Estratégias variadas de acordo com a grade curricular e a necessidade dos alunos
5	Todas essas linguagens são utilizadas diariamente em sequência didática.
6	Utilizamos diferentes linguagens em sala de aula para se expressar e partilhar informações, experiências ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo.
7	Partindo da oralidade, por meio do diálogo englobando o cotidiano e os conteúdos a serem trabalhados na escola também a leitura individual, coletiva (entonação, voz, gestos) e leitura compartilhada (atividades permanentes). Linguagem escrita: Ditado caça palavra, cruzadinha, interpretação de texto, etc. Leitura de fruição seguida de registro e breve comentário do entendimento da história pelo aluno. É trabalhado poemas (rimas); linguagem verbal e não verbal.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos participantes revelam que eles fazem uso das linguagens na sala de aula, a oral e das outras linguagens, mas apenas dois participantes descrevem

como as utilizam e em que ordem enquanto os outros generalizam, não especificando como a utilizam. Vale lembrar que a 4ª competência da BNCC deixa claramente exposta a necessidade de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017,p.9).

Quadro 15 - Utilização das diferentes formas de linguagem em aula

COMO UTILIZA AS LINGUAGENS	PROFESSORES	Nº
Linguagem oral - Explicações e comandos das atividades - Partindo da oralidade por meio do diálogo englobando o cotidiano e os conteúdos.		02
Múltiplas linguagens - Diferentes linguagens [...] para se expressar[...] e produzir sentidos que levem ao diálogo.		01
Linguagem Gestual - Mímicas, teatros, representações		01
Linguagem escrita - Leitura individual e coletiva e leitura compartilhada e interpretação de texto.		01
Em decorrência da situação/generalista - De acordo com a grade curricular e a necessidade dos alunos - Dentro do conteúdo adequado para o ano e escolaridade - Em sequência pedagógica		03
Linguagem visual - Demonstração de movimentos - Exemplificando o movimento e ação [...] para que o aluno realize com destreza.		02

Fonte: Dados da pesquisa obtidos pelo pesquisador.

Ainda que de forma simplificada os participantes apontam a utilização das linguagens na sala de aula, sem que deixem expressas suas especificidades – apenas 3 participantes explicitaram como as utilizam. Os demais fizeram uso de generalização em sua resposta sem especificar sua utilização.

De acordo com a BNCC (2017), é também necessário considerar que as crianças e jovens que estão na escola vão exercer profissões que ainda nem existem

e se deparar com problemas de diferentes ordens que envolvem a compreensão das diferentes linguagens e que podem requerer diferentes habilidades, e também um repertório de experiências e o domínio de ferramentas que uma vivência com diferentes linguagens pode favorecer.

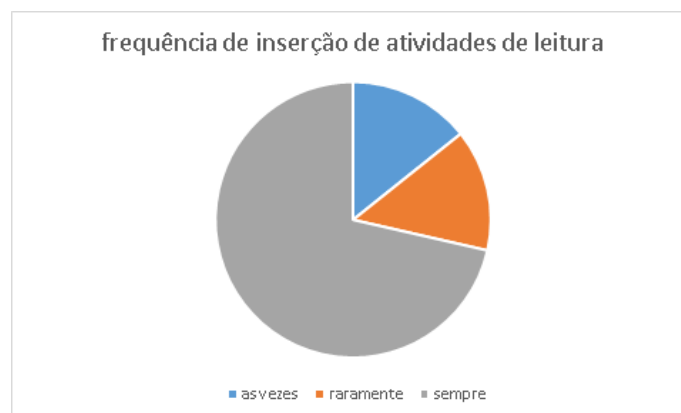
QUADRO 16– Inserção de atividades de leitura em aula por parte dos professores

Professor (a)	Respostas
1	Às vezes
2	Raramente
3	Sempre
4	Sempre
5	Sempre
6	Sempre
7	Sempre

Fonte: Dados da pesquisa.

Com exceção dos participantes 1 e 2, os demais participantes sempre utilizam atividades de leitura. Tais respostas permitem relacionar à questão do letramento da letra, enquanto uma atividade permanente que desempenha importante função na vida escolar dos alunos.

Figura 6 - Frequência de inserção de atividades de leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

O texto pode ser compreendido, segundo Koch (2001) como uma atividade comunicativa de manifestação verbal constituída de elementos linguísticos a serviço de fins sociais. Telles (2016) acrescenta que textos não são necessariamente escritos, e podem ser estabelecidos como todo conjunto discursivo. Isto posto, questionamos a frequência do uso de atividades com texto e como resultado, os dois professores que não utilizam sempre este recurso lecionam o componente curricular Educação Física. Isto já era esperado, tendo em vista o relacionamento histórico da Educação Física com atividades puramente práticas (COLETIVO DE AUTORES, 1995; KUNZ, 2007) e a própria BNCC (BRASIL, 2017) a qual preconiza dimensões do conhecimento que envolvem a experimentação, o uso e a fruição das práticas corporais, dentre outras. Ocorre que o citado documento oficial proclama os movimentos corporais como textos a serem lidos. Sendo assim, as aulas de EF em questão, parecem não aderir a esta capacidade comunicativa dos movimentos, não considerando a prática corporal como um potencial momento de leitura.

Os demais professores responderam utilizar sempre a leitura em suas aulas. Este resultado encontra eco nas próprias respostas anteriores, nas quais relataram usar apostilas e livros como recursos. São materiais escritos, que necessitam da ação de ler. Além disso, a atividade de leitura permeia o currículo (Brasil, 2017) desde a mais tenra idade até o final do ensino fundamental de nove anos somada ao grafocentrismo já explicado anteriormente.

Quadro 17– Principais tipos de textos utilizados nas aulas

Profesor (a)	Respostas
1	Contos de fada, textos informativos, <i>bullying</i> e preconceito
2	Didáticos sobre regras de jogo
3	Todos os gêneros textuais
4	Gêneros textuais variados: Contos, fábulas, reportagem, tirinhas, receitas, listas etc.
5	Fábulas, poesias, contos, textos informativos e piadas.
6	Vários temas e textos diversificados
7	Textos diversos: Fábula, contos, poemas, contos de fada, gibis

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 18 - Tipos de textos utilizados em aula

TIPOS DE TEXTOS	PROFESSORES	N°
Textos em linguagem escrita - Contos de fada e informativos - Didáticos sobre regras - Contos, fábulas, reportagem, tirinhas, receitas, listas, etc... - Fábulas, poesias, contos, textos informativos e piadas. - Fábula, contos, poemas, contos de fada, gibis		05
Textos em linguagem visual/escrita - Tirinhas - Gibis		02
Sem especificação - Todos os gêneros textuais. - Vários temas e textos diversificados.		02

Fonte: Dados da pesquisa.

Textos orais são propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) no componente curricular língua portuguesa desde os primeiros anos do ensino fundamental, se estendendo até o 5° ano do referido ciclo. Porém, discrepantemente do fragmento anterior, e das próprias respostas dadas pelos participantes, nas quais a linguagem oral foi indicada como sendo a primeira linguagem mais utilizada em aula, não houve a manifestação deste uso quando perguntado quais os tipos de textos mais utilizados. Contrariamente, verificou-se o predomínio de textos em linguagem escrita – o grafocentrismo já relatado-, e alguns em linguagem visual/escrita. Desta maneira, deduzimos que a linguagem oral é utilizada como meio de instrução de atividades, e não como campo profícuo para significações, bem como as demais linguagens também parecem não o ser. Outrossim, Rojo e Moura (2012) estabelecem que a escola tradicional já não contemplava diferentes linguagens – mesmo as impressas- e que com o advindo das tecnologias digitais, e particularmente dos hipertextos, o (multi) letramento dos alunos se torna ainda mais desafiador. Isto é, os hipertextos que hibridizam diversas linguagens como a escrita, animações, imagens e outros, e que possuem a característica de serem editáveis por quem quiser, ainda permanecem de fora da escola, indo ao encontro de Rojo e Moura (2012).

Os resultados também confirmam nossa interpretação anteriormente posta de que os participantes investigados de EF não enxergam os movimentos como textos,

e enxergam apenas os textos escritos como textos. Colocação essa que diverge de Koch (2001).

Quadro 19 – Aceitação pelos alunos quando utilizados determinados textos

Professor (a)	Respostas
1	Sim. Desperta a curiosidade e participação dos alunos
2	Sim, porque o aluno compreende a regra e aplica no jogo
3	Sim.
4	Os textos utilizados favorecem a imaginação e conhecimento de mundo.
5	Sim. Eles gostam dos momentos de leitura e interagem bem.
6	Sim, os alunos gostam de ler para a classe
7	Sim. A leitura traz momento de descontração

Fonte: Dados da pesquisa

Os professores pesquisados, exceto um – que não respondeu-, relacionaram positivamente a aceitação dos textos propostos em aula. Os resultados vão ao encontro do que a BNCC (BRASIL, 2017) preconiza para o ensino infantil, onde o prazer e a informação devem ser vinculados à leitura. Houve 3 citações de professores em que o motivo de aceitação dos textos propostos em aula foi em decorrência de situações de entretenimento e prazer. De acordo com Rubem Alves (2002) e Magnani (1989), este prazer não é inato e tem que ser despertado por alguém. Neste caso, o professor tem fundamental importância neste processo de sedução de novos leitores, por isso a relevância da abordagem da leitura na escola. Mas apoiados no NLG (1992) e na BNCC (BRASIL, 2017), ressaltamos que esta leitura não pode se restringir apenas à língua erudita e textos canônicos – assim como os participantes parecem não terem feito – e que esta leitura deve contemplar também os textos multimodais e hipertextos, de maneira a concebê-los criticamente. Isto posto, cabe ao professor mediar a proposição da leitura textual com os alunos, oferecendo e estimulando textos que não fazem parte do cotidiano do aluno, com aqueles que eles já dominam e gostam.

Da mesma maneira, ocorreram 3 citações que relacionaram a aceitação dos textos propostos em aula em decorrência do processo ensino e aprendizagem. Esta motivação, segundo Viana, Ribeiro e Baptista (2014), em crianças pode estar relacionado com ideia de obtenção de um resultado positivo, de se fazerem reconhecidas e obterem desenvolvimento escolar, evitando eventos indesejados. Os citados autores defendem que tanto a motivação por prazer, quanto a relacionada ao processo ensino aprendizagem são positivas e favorecem ao fomento da leitura na escola.

Quadro 20- Aceitação dos textos utilizados em aula

MOTIVOS EXPOSTOS	PROFESSORES	N°
Relacionados às situações de entretenimento e prazer - A leitura traz momento de descontração - Os alunos gostam de ler para a classe - Eles gostam dos momentos de leitura		03
Relacionados à situação de ensino aprendizagem - Favorecem a imaginação e conhecimento de mundo. - O aluno compreende a regra e aplica no jogo - Desperta a curiosidade		03
Relacionados à adesão - Participação dos alunos		01
Relacionados à interação entre pares - interação bem.		01

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores pesquisados, exceto um – que não respondeu-, relacionaram positivamente a aceitação dos textos propostos em aula. Os resultados vão ao encontro do que a BNCC (BRASIL, 2017) preconiza para o ensino infantil, onde o prazer e a informação devem ser vinculados à leitura. Houve 3 citações de professores em que o motivo de aceitação dos textos propostos em aula foi em decorrência de situações de entretenimento e prazer. De acordo com Rubem Alves (2002) e Magnani (1989), este prazer não é inato e tem que ser despertado por alguém. Neste caso, o professor tem fundamental importância neste processo de sedução de novos leitores, por isso a relevância da abordagem da leitura na escola. Mas apoiados no NLG (1992) e na BNCC (BRASIL, 2017), ressaltamos que esta leitura não pode se restringir

apenas à língua erudita e textos canônicos – assim como os participantes parecem não terem feito – e que esta leitura deve contemplar também os textos multimodais e hipertextos, de maneira a concebê-los criticamente. Isto posto, cabe ao professor mediar a proposição da leitura textual com os alunos, oferecendo e estimulando textos que não fazem parte do cotidiano do aluno, com aqueles que eles já dominam e gostam.

Da mesma maneira, ocorreram 3 citações que relacionaram a aceitação dos textos propostos em aula em decorrência do processo ensino e aprendizagem. Esta motivação, segundo Viana, Ribeiro e Baptista (2014), em crianças pode estar relacionado com ideia de obtenção de um resultado positivo, de se fazerem reconhecidas e obterem desenvolvimento escolar, evitando eventos indesejados. Os citados autores defendem que tanto a motivação por prazer, quanto a relacionada ao processo ensino aprendizagem são positivas e favorecem ao fomento da leitura na escola.

Quadro 21 – Dificuldades percebidas quando utilizados determinados textos

Professor (a)	Respostas
1	Percebo dificuldade em criar os textos e dificuldade na leitura
2	Sim. As dificuldades iniciais é sobre aceitação das regras oficiais com as regras da rua.
3	Textos que não são habituais para crianças como a bula de remédio e reportagem, porque a linguagem não é percebida no cotidiano dos educandos, eles não têm acesso direto.
4	não
5	Não percebo dificuldades
6	Percebo para aqueles alunos com maior dificuldade, no entanto, isso não é um problema se for conversado.
7	Sim. Na interpretação de texto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 22– Dificuldades na utilização de determinados textos

DIFICULDADES	PROFESSORES	N°
Relacionados à interpretação textual		
- Na interpretação de texto.		
- Porque a linguagem não é percebida no cotidiano dos educandos		03
- Aceitação das regras oficiais com as regras da rua.		
Relacionados à produção de textos		
- Dificuldade em criar os textos		01
Relacionados à leitura		
- Dificuldade na leitura		01

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura dos quadros 21 e 22 revela que maioria dos participantes relatou que percebe dificuldades quando utilizam determinados textos em aula. A maior dificuldade encontrada na utilização de determinados textos foi em decorrência da interpretação textual (03), seguida por dificuldades de escrita (01) e de leitura (01). Um professor não especificou qual a dificuldade e outros dois disseram não notar dificuldades quando da utilização de certos textos.

A interpretação de texto à luz de Freire (1987), tem relação com a leitura de mundo, das relações do texto e do contexto, não se limitando à simples habilidade de decodificação da linguagem escrita. Isto posto, o resultado aqui encontrado pode ser explicado pelo fenômeno que ainda ocorre nas nossas escolas, segundo Lopes-Rossi (2010), o da decodificação linear das palavras. A autora aponta haver um consenso que uma parte expressiva dos estudantes ainda não é capaz de entender os textos lidos. Os resultados no exame internacional do PISA (BRASIL, 2018) confirmam esta noção, revelando o Brasil aquém da média internacional em desempenho em interpretação de texto corroborando com as dificuldades encontradas pelos participantes. Este dado também valida as dificuldades em produção textual e leitura.

Com relação ao ponto de vista de um participante que relatou dificuldades com os textos que não são habituais aos alunos, Foucambert (1994) incentiva esta prática e afirma que o aprendizado da leitura se dá com a utilização de textos que inclusive os alunos não estão habituados, exatamente pela necessidade dos alunos tomarem conhecimento destes e poderem se posicionar criticamente frente a eles, como no caso relatado da reportagem e da bula de remédio.

Um dos participantes de EF relatou dificuldades com relação ao choque existente entre as interpretações das regras culturalmente estabelecidas, e das hegemônicas, que aparentemente foram abordadas por meio de textos escritos. A transformação didática que Kunz (2004) propõe para as aulas de EF passa justamente pela valorização desta cultura corporal do movimento de caráter popular, ressignificando e interpretando as várias formas de prática corporal, as populares e as hegemônicas de maneira dialógica. Talvez resida aí a dificuldade apontada pelo participante.

Quadro 23 – Utilização de gestos e movimentos como textos a serem lidos e exemplos

Profesor (a)	Respostas
1	Sim. Minha leitura é bem pontual, com ênfase no tom de voz obedecendo a pontuação. Os alunos representam algumas leituras em forma de teatro no “Projeto Integra”
2	Não. Utilizo apenas gestos e movimentos práticos sem utilização de textos.
3	Sim, encenação
4	Sim, com interpretação e dramatização
5	Sim. Dramatização, rodas de conversas sobre a leitura, recontos, etc.
6	Não
7	Na entonação da voz, durante a leitura, imitando o personagem.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 24 – Utilização de gestos e movimentos como textos a serem lidos

PROFESSORES UTILIZAÇÃO DE GESTOS E MOVIMENTOS	Nº
Relacionados à representação gestual da escrita. - Alunos representam algumas leituras em forma de teatro. - Interpretação e dramatização. - Dramatização. - Encenação.	03

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos participantes respondeu utilizar os gestos e movimentos como textos a serem lidos. É preciso ressaltar que um professor de EF também o fez, e o outro disse não se utilizar da destacada prática. Cabe analisar, começando pelo

participante que respondeu positivamente à questão que se colocou, que apesar da resposta afirmativa, a ação de interpretação dos movimentos se dá em um contexto de passagem da língua escrita, para a gestual, quase uma transcrição. Já o outro professor afirmou que os gestos e movimentos têm apenas caráter prático. Isto posto, denota-se o desconhecimento e/ou a inutilização da possibilidade de interpretar os gestos e movimentos como textos, assim como também parece acontecer com os demais professores, considerando que também indicaram uma espécie de transcrição de linguagens. Neste sentido, Kunz (2004), faz uma distinção entre o movimento que visa um determinado resultado ou desempenho, do “se-movimentar”, em que o movimento humano está relacionado com o mundo, com o homem como sujeito histórico em sua dimensão sociocultural. Dessa maneira, o movimento considerado aqui enquanto texto vai ao encontro da BNCC (BRASIL, 2017) que aponta a intencionalidade, que é atravessada pela cultura e história de quem o realiza. A interpretação, pois, deve abarcar estas dimensões, caso contrário, como postulamos, será no máximo uma decodificação ou transcrição dos gestos e movimentos.

Quadro 25 – Impacto da utilização de recursos digitais no processo ensino-aprendizagem

DIFERENÇA EXPLICITADA	PROFESSORES	Nº
Relacionados a motivação - Estimula e motiva o interesse do aluno. - Tem maior interesse - Tem ótima aceitação - Satisfatório para os alunos		04

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 26 - Aceitação na utilização de recursos digitais e seu impacto

Profesor (a)	Respostas
1	Não utilizo, mas entendo que é necessário e satisfatório para os alunos
2	Sim. Tem ótima aceitação, faz realmente total diferença
3	Não temos acesso com facilidade. Há uma sala de vídeo, mas nem sempre funciona
4	Sim
5	Eles tem maior interesse
6	Sim, eles aceitam bem, mas não pode ser extenso, tem que ter curta duração
7	Sim. Pois estimula e motiva o interesse do aluno

Fonte: Dados da pesquisa

Os quadros 25 e 26 revelam que há uma percepção pela maioria dos participantes de boa aceitação dos recursos digitais em seu uso em aula. Isto se dá, de acordo com os resultados, por motivos relacionados à motivação dos alunos. Esta motivação, segundo Schwartz (2014), no contexto escolar tem relação com o grau de envolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem, em seus interesses, esforços, concentração e sensação de satisfação. Desta maneira, os recursos utilizados se mostram positivos ao processo educativo.

Apesar do excerto anterior apontar para uma utilização dos recursos digitais, este uso não esteve presente quando questionamos aos professores os recursos e tipos de textos utilizados. Das respostas obtidas, nenhuma continha sinal de uso das TDIC. Somado a referida inconsistência nas respostas, tivemos relatos anteriores que houve uma promessa de instalação de projetor nas salas, mas que aparentemente não ocorreu. Outrossim, dois participantes relataram não fazerem uso dos recursos digitais. Isto posto, Ramos, Teodoro e Ferreira (2011) citam Cuban (1993) para argumentar que se há uma utilização diminuta dos recursos digitais no processo ensino e aprendizagem, isso se deve muito mais ao modelo educacional vigente e o conhecimento considerado adequado por culturas dominantes do que por falta de recursos financeiros e preparação dos professores.

Mais uma vez, se torna notável o desconhecimento e/ou a não utilização da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), uma vez que não foi descrito a possibilidade comunicativa, e conseqüente possibilidade multissemiótica, presente nos (hiper) textos e contextos digitais.

Quadro 27 – Realização de projeto interdisciplinar junto a outras professoras e seus objetivos

Professor (a)	Respostas
1	Faço parte do “ Projeto Integra” com a modalidade teatro e entretenimento com atividades diversificadas. As vezes consigo fazer algum trabalho em conjunto com outro professor (a)
2	Sim. Com professores de alfabetização, utilizando a matemática e o jogo.
3	Não.
4	Não
5	Há projetos da escola que envolvem todos, mas nenhum projeto meu junto a outros professores
6	Sim, fazemos compartilhamento com os outros 4ºanos
7	Não.

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos participantes (04) revelou não realizar projeto interdisciplinar com outro professor. Outros três, responderam positivamente à questão posta. Desses participantes que realizam projeto interdisciplinar, nenhum expôs o objetivo do projeto realizado. Um deles revelou que “as vezes” consegue trabalhar com outro professor, um outro que faz compartilhamento com outros professores e um terceiro que utiliza a matemático e o jogo com os professores alfabetizadores. Isto posto, cabe discutirmos se estas práticas de fato podem ser consideradas como interdisciplinares. Assim como asseverado por Pombo, Guimarães e Levy (1993) e Ferreira (1991), a prática interdisciplinar, para o ser, deve ter um objetivo a ser alcançado, e não somente o objetivo, mas o percurso interdisciplinar inteiro deve haver a dialogicidade dos professores, caso contrário, esta prática tratar-se-ia de uma ferramenta de ensino no máxima integrada, mas não interdisciplinar. Assim sendo, o contato dos proponentes do projeto interdisciplinar não pode ser apenas casual ou esporádico, como nos resultados pareceu ser. Mesmo no menor grau de integração curricular – a Pluridisciplinaridade - elaborado por Pombo, Guimarães e Levy (1993), há a necessidade de alguma coordenação entre os professores. Os referidos autores, acrescentam que para haver a interdisciplinaridade, ao final do processo ensino aprendizagem deve haver uma síntese ou um produto que intervenha na realidade estudada. Fazenda (2011) corrobora com o excerto anterior, ponderando que a prática interdisciplinar, além de relacionar as disciplinas, também deve ter em conta a relação do mundo com estes saberes, e que esta prática deve intervir criticamente na realidade e nos problemas vividos pelos alunos ou comunidade.

Os projetos interdisciplinares observados nos resultados parecem pertencer ao que Fazenda (2011) denomina de integração disciplinar, onde há algum grau de interação entre as disciplinas, mas não um trabalho sistematizado interdisciplinar. Esta integração, segundo a referida autora, é positiva, no sentido de organização escolar e de prontidão à interdisciplinaridade, porém, a permanência neste estado não conduziria a uma mudança e transformação social.

Quadro 28 – Existência de projeto (s) interdisciplinar na EMEF

Professor (a)	Respostas
1	“ Projeto Integra” participo também do projeto “ Ecoviver”

2	
3	Não.
4	Sim, jogos matemáticos
5	Sim. Trilha de Português/Matemática nas minhas aulas uso sequências didáticas interdisciplinar
6	Sim, Integra (reforço escolar)
7	Sim. Integra S. Vicente

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 28 traz os resultados sobre a realização de projetos interdisciplinares da escola. De pronto, destaca-se a contrariedade nas respostas, tendo em conta que 5 participantes responderam haver projeto interdisciplinar na escola, e um professor negou esta ação. Um outro não respondeu à pergunta, denotando não haver consenso sobre o tema. De igual sorte, o Programa de Reforço Escolar - IntegraSV, referenciado por 3 vezes, não foi unânime em menções, por isso, cabe o questionamento se este programa é de fato interdisciplinar.

O Programa de Reforço Escolar – IntegraSV considera “a defasagem de aprendizagem provocada pelo período remoto, bem como a elevação da evasão escolar” São Vicente (2021, p. 2) e propõe por meio de reforço escolar contínuo, em horário de contraturno “[...] oferecer oportunidade aos estudantes para que reforcem o aprendizado estrutural em Língua Portuguesa e Matemática, com foco nas competências leitora e escritora” (Idem, ibidem). Em momento algum o citado decreto menciona alguma abordagem interdisciplinar, e parece se preocupar em demasia com o resultado dos alunos em avaliações internas e externas. Como discutido anteriormente, esta conduta vai de encontro com a interdisciplinaridade, por isso, postulamos que deve haver alguma integração disciplinar em maior ou menor grau entre os professores e aulas, porém, aquém da dialogicidade e estruturação necessária para um projeto interdisciplinar.

Similarmente, os resultados obtidos como “jogos matemáticos” e “sequências didáticas interdisciplinares” demonstram mais uma vez o desconhecimento conceitual da interdisciplinaridade, entretanto, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993), os resultados relatados neste parágrafo podem representar algum grau interdisciplinar

dentro de uma única disciplina, o que segundo os autores é mais positivo do que não ter nenhum tipo de interdisciplinaridade.

Quadro 29 – Avanços percebidos nos alunos ao final do semestre

Profesor (a)	Respostas
1	Sim, estão começando a interagir mais nas aulas, adquirindo as habilidades motoras, obedecendo regras, comandos, autonomia e criatividade.
2	Houveram avanços significativos, pelo fato de voltarem aulas presenciais, fizeram com que os alunos voltassem as aulas práticas, executando movimentos simples e complexos.
3	Sim, conseguiram se apropriar de conhecimentos básicos como as operações básicas da matemática e o domínio da leitura com fluência, assim como a escrita.
4	Sim, os alunos progrediram, ficaram frequentes e participativos nas atividades propostas.
5	Sim. Melhor desempenho nas atividades escritas e participação nas aulas.
6	Percebi avanço sim, com todos os trabalhos feitos com as crianças e também com as tarefas diversificadas.
7	Percebi melhoras num todo. Aqueles alunos com mais dificuldades de aprendizagem percebi: letra mais legível (cursiva); organização no caderno; interesse na execução das tarefas, uns lendo silabando outros lendo com fluência. Complementada aos trabalhos de leitura e muito diálogo, esse avanço se deu primordialmente devido a muitos elogios, a toda tarefa realizada pelos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 30 - Motivos dos avanços percebidos nos alunos ao final do semestre

AVANÇOS PERCEBIDOS	PROFESSORES	N°
Relacionados às competências socioemocionais - Começando a interagir mais nas aulas [...] obedecendo regras, comandos, autonomia e criatividade - Ficaram frequentes e participativos - Participação nas aulas - Organização no caderno; interesse na execução das tarefas,		04
Relacionados aos aspectos motores - Adquirindo as habilidades motoras - Executando movimentos simples e complexos - Letra mais legível (cursiva);		03

<p>Relacionados aos aspectos cognitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos básicos como as operações básicas da matemática e o domínio da leitura com fluência, assim como a escrita. - Melhor desempenho nas atividades escritas 	02
<p>Relacionados à aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uns lendo silabando outros lendo com fluência. 	01

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como mostra o quadro, os avanços percebidos nos alunos, após quase um semestre letivo, residem nas competências socioemocionais (04 citações), nos aspectos motores (03 citações), nos aspectos cognitivos (02 citações) e relacionados à aprendizagem (01 citação). Estes resultados, dialogam com os da tabela 01, a qual expressou as principais dificuldades encontradas na retomada das aulas presenciais. Ambas as tabelas têm a categoria competência socioemocionais como a mais citada pelos participantes; a categoria aspectos motores como segunda mais citada seguidas pela categoria aspectos cognitivos e aprendizagem. Esta relação entre os resultados, demonstra ter havido avanços exatamente nas áreas problemáticas inicialmente elencadas.

O motivo dos avanços nos alunos, se deve, de acordo com os participantes, à volta as aulas presenciais, às tarefas diversificadas e aos trabalhos de leitura, diálogo e principalmente muitos elogios.

Com a citada volta das aulas presenciais, os alunos que estiveram ausentes puderam retornar a um espaço de educação formal, a escola, para assim desenvolverem-se em suas diversas dimensões humanas.

O espaço físico escolar possui grande importância para o corpo discente, uma vez que este será cenário de estudos, discussões, debates, convívio social e lazer. Deve ser convidativo para os alunos, representando relações de intimidade e afetividade que se manifesta através de apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência (MATOS, 2007, s/p.).

Destacamos que esta escola, se preparou para este retorno, inclusive com política pública estabelecendo reforço escolar no contraturno, focando na aprendizagem de língua português e matemática. Acrescenta-se, a adaptação que os professores realizaram das atividades, incluindo propostas que tendem à interdisciplinaridade.

Com relação ao diálogo e aos elogios como fatores de avanços, citamos Freire (1987) para contribuir à discussão. O autor prima pelo trabalho que envolva o diálogo entre os envolvidos no processo ensino aprendizagem, mediatizados pelo mundo. O autor também cita uma necessária postura humanista por parte do professor, que pode ser entendida pela afetividade na educação. Isto posto, Leite (2006) afirma que a afetividade pode influenciar positivamente no processo ensino aprendizagem, aproximando estudantes, professores e os objetos de conhecimentos. Assim, o elogio elencado pelo professor participante pode sim ter tido relação com os avanços identificados nos alunos.

Quadro 31 – Mudanças propostas para modificar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar

Profesor (a)	Respostas
1	Sempre analisando, vivenciando e modificando as propostas pedagógicas quando necessário. Professor/alunos e aulas vão se modificando de acordo com a resposta de cada turma. Aulas lúdicas, atenção no lidar com cada aluno e proporcionar prazer para a participação de todos
2	Mais materiais esportivos
3	Reforma completa da unidade escolar, oferta de recursos digitais e reforma do conteúdo pragmático
4	As maiores dificuldades são: a parte burocrática e estruturais, proponho um melhor envolvimento com a comunidade e uma atenção especial do Governo as necessidades educacionais
5	Ampliação de tecnologia no ambiente escolar. Recursos como chromebooks ou tablets para que houvesse interação maior em jogos criados em plataformas como wordwall
6	O ajuste de desafios não é a única maneira de contribuir para que os estudantes progridam. A formação de diferentes agrupamentos favorece a interação entre a turma e contribui para o desenvolvimento de todos
7	Mudança a partir da ausência da família no ambiente escolar (precisam ser incentivados a participar mais no processo de ensino aprendizagem dos filhos). Incluir a tecnologia como ferramenta de ensino (motivam e estimulam o interesse em aprender) Leitura uma vez por semana na Escola toda (dia e horário estipulado para a leitura). Acho necessário que seja retomado o hábito de ser cantado os hinos

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 32 – Propostas do que os professores mudariam para intervir nas dificuldades vivenciadas

O QUE MUDARIA	PROFESSORES	N°
Relacionados aos recursos didáticos		
- Mais materiais esportivos. - Incluir a tecnologia como ferramenta de ensino. - Recursos como <i>chromebooks</i> ou <i>tablets</i> . - Oferta de recursos digitais.		04
Relacionadas à metodologia de ensino e didática		
- Leitura uma vez por semana na Escola, hábito de ser cantado os hinos. - A formação de diferentes agrupamentos. - Reforma do conteúdo pragmático. - Analisando, vivenciando e modificando as propostas pedagógicas quando necessário, aulas lúdicas, atenção no lidar com cada aluno e proporcionar prazer para a participação de todos.		04
Relacionados à participação da família e comunidade		
- família no ambiente escolar (precisam ser incentivados a participar mais no processo de ensino aprendizagem dos filhos). - melhor envolvimento com a comunidade		02
Relacionados à estrutura física		
- Reforma completa da unidade escolar,		01
Relacionados às Políticas públicas		
- Atenção especial do Governo as necessidades educacionais.		01

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados apontam que a metodologia de ensino e didática (04) foi a mais citada, ao lado da relacionada aos recursos didáticos (04). Isto posto, Contreras (1990) apud Pimenta et al (2013, p. 144) declara que

o ensino não é prática orientada pela didática, o que lhe daria um caráter prescritivo, no entanto, a Didática participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas, que incidem na práxis do ensino (CONTRERAS, 1990, p. 17, tradução da autora).

Sendo assim, a didática está inerentemente atrelada ao ensino, na forma como ele ocorre, com suas motivações e teorias resultando, impreterivelmente, de acordo com Pimenta (2013), como uma prática social de ensinar. Prática social, pois advém de uma ciência da prática que tem por base sua respectiva prática e a ela se direciona. Sendo assim, na categoria didática, cada professor possivelmente mapeou sua realidade e propôs uma determinada intervenção para mudá-la positivamente, o que Freire (1979) chama de compromisso com a sociedade, baseada na ação e reflexão condicionadas pela realidade do homem. Mas ressaltamos, que estas propostas didáticas não podem ser visualizadas como uma propositura universal, que cabe em todas as escolas e que devia assim ser implementada. Giroux (1997) alerta e faz

ressalvas a este tipo de pedagogia instrumental que visa técnicas em “como fazer”, e “o que funciona” de modo descolado de reflexões acerca dos princípios que subjazem a vida e prática escolar, negando o pensamento crítico do professor.

Os recursos didáticos – predominantemente recursos digitais- como fator de mudança das dificuldades encontradas, localizada na primeira posição (junto com a didática) corrobora em parte o que discutimos até aqui frente aos resultados. Questionamos anteriormente a não utilização das TDIC como recursos didáticos, bem como a predominância dos textos (de gêneros “mais tradicionais”) escritos e impressos e não utilização de hipertextos. Portanto, a inexistência de recursos digitais na escola pode ser demonstrada por meio destes resultados. Porém, a interpretação pode também ser dupla e complementar: anteriormente, a maioria dos professores afirmou utilizar recursos digitais durante as aulas. Isto posto, quando os participantes citam a utilização de recursos digitais como fator de mudança, além de estarem se referindo a falta destes recursos, também estão tencionando à uma melhor e maior utilização deles. Com isso, este anseio poderia ser realizado tanto com investimentos na compra de equipamentos, quanto na oferta de capacitação para um melhor uso dos recursos digitais. De qualquer maneira, enxergamos este movimento como positivo, com aspectos Freirianos de leitura e intervenção na realidade da comunidade escolar.

Outra questão que se mostrou relevante, de acordo com os resultados, para uma modificação das dificuldades encontradas na escola é a participação da família e comunidade, com duas citações pelos participantes. Esta relação entre escola e família é complexa e conturbada. Oliveira (2002), indica esta divergência de responsabilização da (má) educação das crianças. De um lado, a escola que responsabiliza as famílias que não pertencem a um modelo pretendido, e por isso seriam a causa do insucesso escolar de alguns alunos. Para a escola, pois, a participação da família seria mister para o processo ensino e aprendizagem. Por outro lado, a família, que acredita que o dever da transmissão social de conhecimentos deve ocorrer dentro da escola. Esta relação pode ser ilustrada pelos resultados da presente pesquisa: Questionamos as dificuldades encontradas pelos professores na volta às aulas presenciais e dois deles relataram ruídos na relação escola-família, revelando cobranças e falta de confiança. Por tanto, a terceirização da culpa do insucesso escolar já é conhecida, e de acordo com Oliveira (2002), o ponto pacífico nesta relação

seria o diálogo, não só em momentos de cobrança, mas também de elogios e participação das ações, e de acordo com o autor, com a preparação principalmente da escola e do professor para que estejam abertos às famílias.

De maneira menos expressiva, com uma citação cada, identificamos as categorias Relacionados à estrutura física e Relacionados às Políticas públicas. Estas categorias podem ser vistas como complementares, uma vez que a manutenção das estruturas pode ou não estarem inseridas em algum plano de governo ou orçamento. Ocorre que há interesses conflituosos na implementação das políticas educacionais uma vez em que há uma corrente neoliberal – apoiada pela classe hegemônica e pelo Governo Federal- a qual segundo Höfling (2001) preza pelo individualismo, estado mínimo e o mercado como mediador de riqueza e renda. Isto posto, a participação cidadã (TEIXEIRA, 1997) ativa da sociedade civil, principalmente dos educadores e famílias em vulnerabilidade econômica, são misteres na formulação e modificação das políticas públicas vigentes, para que haja uma mudança significativa.

Como medida de enfrentamento à evasão e abandono escolar e recuperação das aprendizagens em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus e o conseqüente distanciamento social, o Governo Federal elaborou o Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022, que institui política nacional para recuperação das aprendizagens na Educação Básica em colaboração com os entes federativos por meio de estratégias, programas e ações de adesão voluntária. Segundo este documento, recuperação das aprendizagens é entendido por um

[...] conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens (BRASIL, 2022).

Este decreto torna-se relevante, a medida em que é investigado o processo ensino-aprendizagem e a organização da escola sob a ótica das teorias e da legislação vigente com relação ao retorno às aulas presenciais.

Destacam-se os princípios VI e VII do Decreto Nº 11.079 (BRASIL, 2022) relacionados à formação docente e uso de TDIC, os quais assinalam o “[...] fomento ao desenvolvimento e à disseminação de tecnologias educacionais digitais [...]”(n.p) e o “aprimoramento das formações inicial e continuada dos profissionais da educação básica[...]”(n.p), respectivamente.

Das diretrizes da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, evidencia-se a priorização das habilidades e competências por meio de adequação curricular; a elaboração de soluções e metodologias; a inclusão digital; o diagnóstico e a recuperação de aprendizagem considerando o nível de aprendizagem discente. Dentre os objetivos desta proposta, é colocado em primazia a redução do abandono e evasão escolar e aumento da assiduidade discente. Dentre outros, destacamos os esforços para promoção escolar, recuperação das aprendizagens, aumento da capacidade técnica e da infraestrutura escolar, fortificar a formação docente em resposta as lacunas no processo ensino-aprendizagem e do uso pedagógico das TDIC.

A mencionada Política ainda declara que sua implementação será realizada pelo Ministério da Educação em articulação com os demais entes federativos organizando-se em 6 eixos a saber: 1 - alinhamento estratégico dos sistemas de ensino; 2 - acesso e permanência; 3 – atenção individualizada aos discentes e suas famílias; 4 - formação prática de docentes e de outros profissionais da educação; 5- resiliência dos sistemas de ensino; 6 - pesquisas e avaliações internas e externas. Estes eixos propõem respectivamente o estabelecimento de metas curriculares e priorização de determinadas aprendizagens; busca ativa discente e divulgação do Disque Direitos Humanos; personalização do processo ensino-aprendizagem levando em consideração a disponibilidade de recursos e de tecnologia, das competências socioemocionais e da relação família e escola; difusão de capacitação, também envolvendo as TDIC, para atingir as metas curriculares; apoio ao desenvolvimento da infraestrutura tecnológica das redes; incentivar a propagação de boas práticas, inclusive as que compreendem o uso das TDIC.

Em linhas gerais, a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens de 2022 se assemelha em alguns pontos ao Programa IntegraSV, da cidade de São Vicente. Ambos visam ao combate à evasão, abandono e recuperação de aprendizagens com foco em competências e habilidades (de Língua Portuguesa e Matemática, no caso de São Vicente), busca ativa atuante, formação continuada dos docentes e adequação curricular com base em avaliações. Cabe ressaltar, que o decreto municipal é anterior ao federal, por isso, verificamos a implementação destes citados pontos convergentes na escola pesquisada, contrariamente aos divergentes: foco na utilização das TDIC tanto no processo de formação inicial e continuada

docente quanto no processo ensino-aprendizagem escolar. Outrossim, no documento vicentino, não houve atenção as competências socioemocionais, as quais foram mencionadas pelos professores participantes como a maior dificuldade apresentada pelos alunos no retorno às aulas presenciais e posterior notável melhora neste aspecto. As TDIC foram pouco utilizadas na escola, e a própria instituição não possui estes recursos suficientemente. Tampouco houve mudanças significativas na adequação curricular no ensino regular.

Ocorre que as considerações, princípios, diretrizes, e objetivos do Decreto Federal (BRASIL, 2022) levam a sua implementação em plataformas digitais, dando a conotação de que o documento foi redigido para este fim. Estas plataformas seriam o Ecossistema de Inovação e Soluções Educacionais Digitais – “[...]plataforma para captação, para divulgação e para disseminação de soluções tecnológicas voltadas à recuperação das aprendizagens[...]” (n.p), o Observatório Nacional de Monitoramento do Acesso e Permanência na Educação Básica - “[...]com a finalidade de gerar, de monitorar e de sistematizar informações para apoiar a tomada de decisão”[...] (n.p) e a Rede de Inovação para Educação Híbrida – “[...]com a finalidade de apoiar a implementação de novas formas de oferta para os processos de ensino e aprendizagem”[...] (n.p). Porém, se esta era uma medida para enfrentamento dos problemas educacionais agravados pelo ensino remoto emergencial, levando em consideração a urgência da pauta, esta não foi uma ação eficaz e também não foi adotada pela a escola pesquisada. O decreto foi promulgado já em maio de 2022, no decorrer do ano letivo, e as plataformas digitais citadas, só foram lançadas em datas posteriores. Assim, a não observância destas medidas na escola pesquisada se torna óbvia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral identificar quais foram as dificuldades enfrentadas pelos professores dos 4º e 5º anos dos anos iniciais do EF (tanto as pedagogas e professores de EF) e se houve o desenvolvimento de práticas que articulassem as múltiplas linguagens visando ao desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos de uma escola pública de São Vicente-SP no retorno às aulas em 2022.

Os resultados da presente pesquisa demonstram que as principais dificuldades encontradas com a volta ao ensino presencial em uma escola pública de São Vicente foram as relacionadas com as competências socioemocionais dos alunos e defasagem no aprendizado. Isso porque no período de distanciamento social, em que as crianças, em geral, pouco participaram das atividades escolares apresentando evasão e até abandono, foram tolhidas de seu direito ao acesso e permanência a uma educação formal gratuita e de qualidade por falta de políticas públicas que visassem esta parcela mais pobre da população brasileira. Somado a isto, as famílias dos alunos conviveram com perda de empregos/renda e mortes de pessoas próximas. Positivamente, as adversidades relacionadas com as competências socioemocionais dos alunos e defasagem no aprendizado foram atenuadas ao longo de um semestre em decorrência, principalmente da volta às aulas presenciais e a diversificação e adaptação de recursos frente a necessidade dos alunos.

Além disso, não foi identificada a utilização da pedagogia dos multiletramentos pelos professores. A leitura, apesar de estar presente no processo ensino aprendizagem pesquisado, não compreendeu a multimodalidade e multissemiose textual. Bem como, a leitura dos gestos e movimentos como textos, quando ocorreu, foi de maneira superficial, não captando os diferentes significados culturais e sociais que podem estar presentes nestes movimentos. Apesar do PPP da escola indicar a existência de recursos digitais, os professores, contrariamente ao documento, demonstram não ter acesso a este meio, por isso, a linguagem mais utilizada por eles foi a escrita, sobretudo tendo como recurso as apostilas e livros didáticos. Sendo assim, entendemos que os participantes necessitam tanto de investimentos na compra de equipamentos, quanto na oferta de capacitação para um melhor uso destes recursos.

Outrossim, os participantes demonstram a falta de conhecimento do significado da prática interdisciplinar, confundindo a integração disciplinar – que parece ocorrer na escola- com a interdisciplinaridade. De qualquer maneira, não houve um trabalho sistematizado neste sentido, com vistas à atuação do processo ensino-aprendizagem em situações do mundo de maneira crítica, mas uma atuação pontual e desarticulada.

Ao fim e ao cabo, uma prática orientada pela interdisciplinaridade e que vise aos multiletramentos dos alunos se mostra capaz de mitigar as lacunas deixadas pelo ensino remoto emergencial, pois considera a singularidade não só discente, mas das diferentes culturas existentes e interconectadas privilegiando a capacidade de assumir criticamente a cidadania numa sociedade de significativa diversidade, além da apropriação de novas tecnologias. O processo ensino-aprendizagem, pois, se torna significativo ao focar em saberes relacionados à vida em detrimento de uma educação puramente instrumental, baseada em conhecimentos isolados e que só tem significados em si mesmos.

Isto posto, consideramos contribuir com a comunidade propondo a partir das relações entre os multiletramentos e a interdisciplinaridade, práticas possíveis que visem ao desenvolvimento dos alunos dos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental. Para isso, foi elaborado um produto educacional intitulado “Articulação entre linguagens-sugestão de atividade para professores dos anos iniciais”.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ALVES, R. **Só aprende quem tem fome**. *In*: Nova Escola. São Paulo, Nº 152, p. 45-7, maio de 2002.

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

BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. 2006. Porto Alegre: Artmed.

BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempo de redes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.53-65, jan./jun. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YcPJB_XDcwDDhb9hQDJdL6CN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 abr. 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 120p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 02 out. 2020. Não paginado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (Ocem)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries**: Educação Física, vol.07. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 02 out. 2020. Não paginado.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Decreto n.º 11.079, de 23.5.2022 –Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, DF, 2022.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CAFIEIRO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor / Delaine Cafiero: - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COELHO, C. G.; XAVIER, F. V.F.; MARQUES, A. C. G. **Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19**: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. IJPE, vol.2, n3, e2020018, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

CONTRERAS, J. E. **Curriculum y profesorado – introducción crítica a la didáctica**. Madri: Akal, 1990.

CORDEIRO, S. G.; CORDEIRO, R. V. **Educação Física no contexto da alfabetização**: pensando relações e possíveis contribuições. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE) E VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE) - Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e ciências do esporte, 19., 2015, Vitória. Anais...Vitória: 2015. p. 1-15.

CUNHA, I. C.; COELHO, I. S. Além do procedimental: os multiletramentos na prática dos professores de educação física/ Beyond the procedural: multiliteracies in physical education teachers' practice. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, p. 20938-20949, 2022.

CUNHA, I. C.; COELHO, I. S. Interpretando o corpo: as múltiplas linguagens nas aulas de educação física para o multiletramento dos alunos. **Anais do V Encontro de Iniciação Científica**, v. 05, p. 233-238, 2022. https://epicunimes.unimes.br/wp-content/uploads/2022/12/ANAIS-EPIC-_2022.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

CUNHA, I. C.; COELHO, I. S. Educação física e interdisciplinaridade: uma proposta possível. **Anais do IV Encontro de Iniciação Científica**, v4, p.242-245,2021. Disponível em: <https://epicunimes.unimes.br/wp-content/uploads/2022/09/ANAIS-IV-EPIC-2021-3-Resumos.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara Koogan, 2008.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. *In*: LEITE, Sérgio Antonio da Silva. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 1ª ed. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001, v. 01, p. 47-76.

DUARTE, L. R. Educação Física como Linguagem. **Motriz Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 292-299, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3492/2934> Acesso em: 25 maio 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FONSECA, R. P., SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: Impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**, vol. 10 (4), pp. 28-37, 2020. Gramado – RS – Brasil

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no magistério)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FUNDAÇÃO LEMANN e MERITT (2012). Disponível em: www.portalQEdu.org.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1985.

GODÓI, M. et al. as práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, v. 6 n. 1 (2021) Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995>. Acesso em 29 ago. 2022

GONÇALVES, F. et al. 2014. **A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro**. Problemáticas da educação física I, p. 89-95.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IAS. Instituto Ayrton Senna. As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais. 2020 Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional. Acesso em: 22 ago. 2022.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LADEIRA, F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/Ladeira.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2010.

LEITE, Sérgio A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-75.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo: PUC/SP, vol. 14, 2005, p. 1-2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3945>. Acesso em: 03 ago. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Interdisciplinaridade e Contextualização**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórica-Metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1993. _____. Sobre o livro didático: quatro pontos. Revista **Em Aberto** (Inep), v. 16, n. 69, p. 30-39, 1996.

MAGNANI, M.R.M. **Leitura, Literatura e escola: a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATOS, M.C. Espaço Físico escolar: objeto indispensável para a Educação Física. XI ENFEFE- Encontro Fluminense de Educação Física Escolar.2007. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/espaco-fisico-escolar-objeto-indispensavel-para-educacao-fisica/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G. ; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr.jun. 2017.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte,2006.

NERI, M. OSÓRIO, M. C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 10, n.19, Jan-jun. 2021.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-91, 1996.

NOVA ESCOLA. Competências Socioemocionais. **Realização Nova Escola**, Apoio Facebook. 2018. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ffmHynzstuECHwJFdbqU4ZuzM3cgTTC6VUdcby9bGUDAAyxMErdR2xkQE2jN/competencias-socioemocionais--nova-escola.pdf>. Acesso em 20 ago. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 03 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. A. As condições de vida do aluno, a formação docente e as implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Revista SL Educacional**, v. 6, n. 6, p. 129, 2019.

OLIVEIRA, L. C. F. (2002). **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (orgs.). Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: _____*. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e escrita de um conceito. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. et al. A Construção da Didática no GT Didática-análise de seus Referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan./mar. 2013.

PIMENTEL, Lisandra Amparo Ribeiro; Débora Oliveira Mota Leal PEREIRA; Ademário Jesus CARVALHO; Fernanda Figueira FONSECA. A compulsoriedade do ensino remoto: do percurso do letramento digital docente. *IN: Multiletramentos para uma prática inovadora na escola contemporânea* / Emmanuelle Ferreira

Requião Silva; Verônica da Cruz Oliveira (Organizadoras). Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2021.

PINHEIRO, P. (Org), **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. Londrina/PR. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2017.

PEIXOTO, F.; MENÉRES, S. (1997). Interações sociais e aprendizagem: a influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. **Análise Psicológica**, 2 (XV), 269-281.

RAMOS, J. L.; TEODORO, V. D; FERREIRA, F. M. Recursos Educativos Digitais: reflexões sobre a prática. **Cadernos SACAUSEF VIII**. Lisboa: Direcção Geral de Educação, 2011. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf. Acesso em :09 jul. 2022.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?. *In*: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ A. L. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. A educação física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/download/4127/2307>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SÃO VICENTE. Decreto nº 5580- A de 22 de junho de 2021. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 3579-A/17, de 2017, que dispõe sobre a criação do Programa Educacional de Jornada Ampliada, para criar o Programa de Reforço Escolar – IntegraSV. São Vicente, 22 de junho de 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender**. Editora Vozes, 2014.

SILVA, A. J. F. et al. (2020). A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, 24(2), 57-70. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>. Acesso em: 01 set. 2022.

SILVA, G. R. et al. A importância do Desenvolvimento Psicomotor na Educação Escolar, junto à Educação física: uma revisão de literatura. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 313-331, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005**. Rio de Janeiro: Ipea, maio 2008.

SOUZA, M. P.; PEIXOTO, R. C. A contribuição da educação física para a alfabetização. **Revista Digital**- Buenos Aires, Rio de Janeiro. Dez., ano 11, nº 103. 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 02 out. 2020.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: Encontro de pesquisa em educação, 1, jornada de prática de ensino, 4. semana de pedagogia da uem: “infância e práticas educativas”*, 13., 2007, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TEIXEIRA, E.C. As Dimensões da Participação Cidadã. Caderno CRH: Democracia, Cidadania e Pobreza: a produção de novas solidariedades **Revista do Centro de Recursos Humanos**, Salvador, 26/27: 179-210, Janeiro-dezembro, 1997.

TELLES, C. M. Que textos são oferecidos aos estudantes? **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 5, n. 1/2, p. 21–28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9431>. Acesso em: 3 set. 2022.

THIESEN, J.S. (2008) **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p.545-554.

TISI, L. **Educação física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprit, 2007.

TORRES, R.A. **A educação física na alfabetização**. Revista Artigos.com, v. 7, p. 1743, 3 out. 2019.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. **Ler para ser**. Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler. Coimbra: Almedina, 2014.

UNICEF. Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIANA, L. S. M.; SANTOS, M.S. **Educação física e o processo de letramento: uma prática possível?**. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/6/articles/3260/submission/review/3260-9535-1-RV.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

VIEIRA, A. S. A escola de um novo tempo, práticas pedagógicas no contexto escolar da pandemia. São Paulo: **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária** – CENPEC. 2020. Disponível em: <http://cenpec.org.br/noticias/cenpec-educacao-elabora-e-book-sobre-praticas-pedagogicas-na-pandemia>. Acesso em: 20 jul. 2022.

APÊNDICE A – PRODUTO

2023

ARTICULAÇÃO ENTRE
LINGUAGENS-SUGESTÃO DE
ATIVIDADE PARA
PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS

**MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**



**IGOR DE CARVALHO CUNHA
UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE
SANTOS - SANTOS - SP**

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

IGOR DE CARVALHO CUNHA

**ARTICULAÇÃO ENTRE LINGUAGENS- SUGESTÃO DE ATIVIDADE
PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

Material didático apresentado ao Programa de Pós-graduação do Mestrado em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho

SUMÁRIO

RESUMO.....	116
INTRODUÇÃO.....	117
1. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA É INTERDISCIPLINAR.....	118
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ARTICULADA COM OS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES.....	120
3. A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COMO UMA POSSIBILIDADE.....	122
3.1 Conceituando (ou não) a interdisciplinaridade.....	129
4. DA INTEGRAÇÃO À INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA....	127
5. MULTILETRAMENTOS.....	130
5.1 Como desenvolver os multiletramentos na escola?.....	131
6.SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....	134
REFERÊNCIAS	149
ANEXO DO PRODUTO A -	153
ANEXO DO PRODUTO B-	156

ARTICULAÇÃO ENTRE LINGUAGENS- SUGESTÃO DE ATIVIDADE PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Material didático para o professor

RESUMO

Das mudanças nas abordagens pedagógicas na educação física, emerge o conceito de cultura corporal que propõe uma visão holística do aluno. A ampliação deste olhar coaduna com a interdisciplinaridade, prática, que, por sua vez, visa ao ensino e ao entendimento da interação dos conteúdos disciplinares com o mundo. Desta maneira, propomos analisar a interdisciplinaridade na educação física, partindo de conceitos e ilustrando práticas. A partir de pesquisa bibliográfica disponível em ferramenta de busca pela internet, bem como de obras e documentos oficiais brasileiros e do estado de São Paulo, obtivemos referenciais que estabelecem uma relação positiva e possível entre a educação física e a interdisciplinaridade, e que visa também os multiletramentos por meio de projetos e, principalmente, da unidade temática jogos e brincadeiras como também outras que possibilitam a ampliação do conhecimento dos alunos dos anos iniciais de ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação física; Interdisciplinaridade; Multiletramentos; Cultura corporal.

INTRODUÇÃO

À luz das abordagens críticas (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e construtivistas (FREIRE, 1997), a educação física escolar possui um caráter complexo, no sentido de ser “tecido junto”, segundo o entendimento de Morin (2003), tanto corpo quanto mente. Com a presente complexidade, frente aos desafios que o ensino enfrenta hoje, a integração interdisciplinar é proposta por documentos oficiais (BRASIL, 2017; BRASIL, 2013; BRASIL, 1997) como meio de tornar o aprendizado mais significativo e motivador para o aluno.

A interdisciplinaridade é objeto de reflexão de muitos autores em diversas áreas do conhecimento, destacamos, Morin (2003), Lenoir (2005), Thiesem (2008), Japiassu (1976), Pombo, Guimarães e Levy (1993), Fazenda (1994; 2008) que entendem a interdisciplinaridade como prática complexa que demanda estudo, podendo ser compreendida como trocas entre disciplinas, e é fruto da atitude do professor em relacionar conhecimentos de modo interdisciplinar.

Diante do exposto, o problema que instiga nossa curiosidade intelectual e investigativa reside na relação interdisciplinaridade e multiletramentos. Portanto, indagamos:

- Como é possível a prática interdisciplinar nas aulas de educação física?
- De que forma a prática interdisciplinar pode ocorrer nas aulas de educação física e contribuir para os multiletramentos?

Frente a estas perguntas norteadoras, definimos como objetivos apresentar a interdisciplinaridade e ilustrar algumas práticas interdisciplinares articuladas com a educação física e que contribuem para os multiletramentos.

1.A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA É INTERDISCIPLINAR

A Educação Física escolar brasileira vem sofrendo diversas mudanças, no que tange aos seus princípios e fins e, dentro destas, podemos destacar um movimento no sentido de uma prática pedagógica mais ampla e significativa, considerando objeto de estudo o movimento humano em suas dimensões sociais, afetivas, cognitivas e físicas. Esta perspectiva passa a ser desenvolvida principalmente em consonância com as teorias críticas da educação (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2003).

Uma visão holística do aluno como ser humano e sua interação no mundo em que vive com seu corpo passam a ser discutidas por diversos autores ao final do último século (LADEIRA; DARIDO, 2003; FREIRE, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 1992), desenvolvendo uma concepção de cultura corporal, que, para Coletivo de Autores (1992), são expressões corporais como jogos, lutas, ginástica e esporte refletidas criticamente ao longo da história e cultura humana.

A educação de corpo inteiro é defendida por Freire (1997), sob uma perspectiva construtivista-interacionista, que propõe sua relação com outros corpos e objetos no espaço. O autor descreve o movimento corporal como facilitador à aprendizagem, por meio do qual as crianças significam os saberes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), são organizados conhecimentos de diferentes abordagens pedagógicas da educação física, articulando-os em suas várias dimensões. Temas como Saúde, Meio ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo atravessam os conteúdos das diferentes disciplinas escolares, aí incluindo a educação física. O ideário de cultura corporal passa a permear oficialmente os currículos escolares do Brasil (BRASIL, 2017; BRASIL, 1997), e são adicionados a ele princípios éticos, políticos e estéticos com base na pluralidade e na democracia (BRASIL, 2013).

Os documentos e, principalmente, as abordagens pedagógicas citadas conduzem a educação física em um aceno à complexidade. É a necessidade de se trabalhar as partes (conteúdos e habilidades) e o todo (contextualização crítica do mundo). Se antes, corpo e mente eram objetos de ciências distintas, separados pela hiperespecialização, agora, fazem parte de um todo, do ser humano, segundo Freire (1997).

Morin (2003) sinaliza a importância das interações e retroações entre partes e todo, com o objetivo de ver tanto o global quanto o essencial. Não é mais possível sustentar uma abordagem pedagógica na educação física que vise somente ao corpo, ao físico, ao procedimental (BRASIL, 1997; FREIRE, 1997). Oras, se o movimento espontâneo é originário de estruturas cerebrais superiores, este também é mente. E se há influências históricas, sociais e culturais no movimento humano, a divisão binária entre corpo e mente na escola, nada mais é que uma simplificação de algo muito complexo.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ARTICULADA COM OS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES

O Coletivo de Autores (1992) sugere uma proposta de currículo ampliado para a educação física, partindo do pressuposto que “nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17). É proposta que a explicação da realidade se dá para o aluno por meio da síntese das contribuições das diversas ciências, ou, que um objeto de uma disciplina só terá sentido se articulado com os objetos dos demais componentes curriculares.

No entanto, Freire (1997), aponta o corpo e o movimento como fundamentais na aprendizagem dos diversos saberes, mas pondera a relação dos conteúdos das diversas disciplinas nas aulas de educação física. O autor destaca a facilitação que pode ocorrer nesta articulação, porém, prima pela caracterização da educação física como disciplina única com seus próprios fins, em detrimento de utilizá-la como meio.

Concordamos que a disciplina de educação física tem sua própria identidade e fins, porém, há de se levar em consideração que o objetivo da educação está centrado no aluno. Neste sentido, o beneficiário da interlocução disciplinar é o próprio aluno.

Freire (1997) considera a identificação de pontos comuns curriculares, e sua possível utilização. O autor cita exemplos de jogos e brincadeiras relacionadas a outras disciplinas, mas que, na verdade, parecem desarticulados do contexto escolar como um todo, no sentido de serem propostos paralelamente, sem nem mesmo o assentimento dos demais colegas disciplinares.

A articulação das disciplinas também se faz presente em documentos oficiais. As DCN (BRASIL, 2013), propõe aos professores desenvolverem interdisciplinarmente uma abordagem epistemológica do conhecimento, afirmando uma visão dialógica do conhecimento.

Especificamente, a educação física na BNCC (BRASIL, 2017) compõe a área de conhecimento de linguagens, que também fazem parte os componentes curriculares arte, língua portuguesa e língua inglesa, compartilhando competências específicas:

Ao passo que se tem referenciais que apontam para a articulação dos componentes curriculares com a educação física, é necessário elaborar um arcabouço teórico e prático em como fazê-lo. Com este propósito, selecionamos autores que

podem contribuir na nossa discussão, agregando a interdisciplinaridade na proposta pedagógica da escola e da educação física.

3. A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COMO UMA POSSIBILIDADE

Tão complexo quanto o processo ensino aprendizagem e a relação humana do corpo com o mundo, a interdisciplinaridade apresenta-se igualmente multifacetada, mostrando-se, segundo Thiessen (2008), uma ação capaz de superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A crescente especialização das ciências, muitas vezes, produz conhecimentos desligados entre si, não se integrando num sistema, acarretando em “incomunicação e isolamento”, conforme Pombo, Guimarães e Levy (1993). Os autores apontam como resultado deste movimento uma linguagem intraduzível, senão no contexto das próprias teorias. Esta postulação se traduz nas salas de aulas em que os alunos questionam determinados conteúdos de alguns componentes curriculares alegando que não os usarão em suas vidas.

[...] os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer (FAZENDA, 1994, p.16).

O mundo hoje é dinâmico e a escola já não é há muito tempo o veículo único de transmissão de saber. Isto posto, cabem aos professores reconhecerem que as informações que veiculam em diferentes mídias e meios de comunicação são normalmente mais atualizadas e de fácil acesso para os alunos. Pombo, Guimarães, Levy (1993) apontam que a escola hoje deve integrar essas informações, e que o professor o faz no momento em que não se limita ao ensino estrito dos conteúdos, quando recorre a exemplos e referências externas, praticando alguma forma de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade ergue-se, pois, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes (THIESSEM, 2008).

A finalidade da interdisciplinaridade é considerada dupla e complementar: “Uma perspectiva acadêmica, a qual tem por objetivo constituir um quadro conceitual global que poderia, numa ótica de integração, unificar todo o saber científico” (LENOIR, 1998, p.49); e uma perspectiva instrumental: com a finalidade de “resolver problemas

da existência cotidiana com base em práticas particulares” (LENOIR, 1998, p.49). São complementares no sentido da teoria não se tornar distante do chão da escola, bem como a prática não se tornar um produto que vise a um sucesso imediatista.

A perspectiva instrumental está mais próxima da escola e deve ter o objetivo de “favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p.21).

Nesta perspectiva, cabe ao professor e à escola se apropriarem da complexidade da interdisciplinaridade, no intento de solucionar questões de ensino aprendizagem e das naturezas humanas, de sentido holístico. Não obstante a conceituação ou o esforço desta conceituação da interdisciplinaridade pode clarear as práticas pedagógicas.

3.1 Conceituando (ou não) a interdisciplinaridade

Não há um conceito de interdisciplinaridade que seja unânime na literatura, porém, a ideia de interação entre duas ou mais disciplinas com um objetivo em comum se faz presente na obra de alguns autores (MACHADO, 2005; LENOIR, 1998; POMBO, GUIMARÃES; LEVY, 1993). Por mais que possamos fazer esta mesma interpretação em relação a outras obras sobre o conceito de interdisciplinaridade, uma (pré) concepção estanque é de pronto refutada por se tratar de uma simplificação de um fenômeno extremamente complexo, podendo incorrer em más interpretações (LENOIR, 2005; FERREIRA, 1991; THIESEN, 2008).

Mediante a propositiva construção permanente da conceituação, Thiessen (2008, p.547) afirma “que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo”.

Embora Ferreira (1991) sublinhe a necessidade em não conceituar a interdisciplinaridade hermeticamente, a autora cita a necessária compreensão desta prática para não haver equívocos. ‘Esta ideia é norteada por eixos básicos como: a intenção, a humildade, a totalidade, o respeito pelo outro etc.’ (FERREIRA, 1991,

p.34). A autora enfatiza que deve haver uma intenção clara e manifesta de quem pratica a interdisciplinaridade, caso contrário a execução poderá ter sido dialógico, inter-relacionada e até integrada, mas não interdisciplinar.

Japiassu (1976, p.74) caracteriza a interdisciplinaridade pela “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Isto posto, evidencia-se a necessidade de aumento da contribuição recíproca e interpenetrada das disciplinas dentro de um projeto de pesquisa.

Com o intuito de melhor elucidar a interdisciplinaridade, é importante esclarecer as nuances inseridas na terminologia das diferentes propostas que partem de uma integração disciplinar.

Pombo, Guimarães e Levy (1993) enunciam um contínuo progressivo da integração disciplinar, incluindo a interdisciplinaridade em posição intermediária, sendo entendida “como mais do que a pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade” (POMBO, GUIMARÃES; LEVY, 1993, p.11). Os autores detalham cada prática, segundo sua proposta terminológica:

- Pluridisciplinaridade –

“Qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe, contudo, algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas” (POMBO, GUIMARÃES; LEVY, 1993, p.12, grifo dos autores).

- Interdisciplinaridade –

“Qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (POMBO, GUIMARÃES; LEVY, 1993, p.12, grifo dos autores).

- Transdisciplinaridade –

“nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino. Tratar-se-ia então da unificação de duas ou mais disciplinas, tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum” (POMBO, GUIMARÃES; LEVY, 1993, p.12, grifo dos autores).

Considerando o exposto, há de considerarmos a realidade das escolas brasileiras, principalmente, as públicas, as quais possuem numerosas salas de aula com espaço muitas vezes incompatíveis com a quantidade de alunos. Isto posto, uma prática pluridisciplinar em nossas escolas, tratar-se-ia de um mínimo de colaboração, até mesmo de um encontro pontual, ao passo que a transdisciplinaridade exigiria toda uma mudança escolar, em termos de horários, espaços adequados e currículo, assim, a transdisciplinaridade, segundo Pombo, Guimarães e Levy (1993), seria impossível nas atuais circunstâncias.

Assim, a interdisciplinaridade se mostra uma prática integrativa desejada e exequível, implicando, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.13, grifo dos autores), “algum tipo de reorganização do processo de ensino/aprendizagem” e supondo “um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos”.

É necessário explicitar que, de acordo com Lenoir (1998), a interdisciplinaridade não supõe a extinção das disciplinas escolares. Um conceito está ligado, bem como alimentado pelo outro. Esta perspectiva é corroborada por Fazenda (2008):

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história (p.21).

Considerando a especificidade de cada componente curricular integrante do ensino fundamental, a educação física pode atuar interdisciplinarmente sem perder suas próprias características, princípios e fins. Outrossim, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1993), deve considerar as possibilidades e limitações de cada disciplina e desenvolver uma organização que capte as suas semelhanças e diferenças, bem como as suas possíveis interações.

Na prática interdisciplinar, soma-se aos objetivos de cada componente curricular, a necessidade de modificar o mundo, de entendê-lo holisticamente, e de igual sorte a integração dos componentes que contribuem com esse fim precípua:

Nesse sentido, o homem que se deixa encerrar numa única abordagem do conhecimento vai adquirindo uma visão deturpada da realidade. Ao viver, encontra uma realidade multifacetada, produto desse mundo, e evidentemente mais oportunidades terá em modificá-la na medida em que a conhecer como um todo, em seus inúmeros aspectos. (FAZENDA, 2011, p.81)

O enfoque interdisciplinar deve propiciar ao aluno a construção de uma postura crítica em relação aos problemas cotidianos, bem como uma necessária articulação dos conteúdos disciplinares diversos, com o que é defendido por Fazenda (2011); Lenoir (1998). Este enfoque vai ao encontro do que é proposto pela literatura na educação física escolar Freire (1997); Coletivo de Autores (1992), bem como em documento oficial, que, segundo Brasil (2017), descreve que nos anos iniciais do ensino fundamental deve haver ludicidade na aprendizagem de maneira articulada com as experiências do ensino infantil, e com as formas de relação com o mundo.

4.DA INTEGRAÇÃO À INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A integração disciplinar é um movimento necessário e precursor da interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2011). A autora faz ressalvas quanto a uma educação pautada apenas na integração, indicando que, desta forma, o ensino só estaria mais organizado, mas, não necessariamente como fator de mudança e de transformação social. A integração nas palavras da autora:

A partir dela, as preocupações irão crescendo e desenvolvendo-se no sentido de questionar a própria realidade e suas perspectivas de transformação, ou seja, a integração seria uma etapa anterior à interdisciplinaridade, em que se iniciaria um relacionamento, um estudo, uma exegese dos conhecimentos e fatos a serem posteriormente integrados (FAZENDA, 2011, p.83).

Quanto ao número de disciplinas que podem pertencer a um projeto de integração, Pombo, Guimarães e Levy (1993) apontam uma relação de dependência de uma planificação pré-estruturada, ou até mesmo uma questão eventual de desejo de colaboração dos professores dos diferentes componentes curriculares. Isto posto, uma integração entre duas disciplinas, já é válida como iniciador interdisciplinar, ao passo que uma integração curricular total, poderia apresentar grandes dificuldades, inviabilizando o projeto proposto.

Cabe ressaltar que a aderência a um projeto de integração disciplinar e a posteriori interdisciplinar demanda estudo e análise das convergências dos saberes disciplinares. Thiessen (2008, p.551) enfatiza este estudo por parte do professor: “Ele [o professor] precisa se apropriar também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências”.

Na obra de Pombo, Guimarães e Levy (1993), os autores citam algumas experiências por meio de projetos interdisciplinares. Denota-se a importância de encontros entre os professores, com o intuito de discutir e planejar o projeto, suas perspectivas e sua exequibilidade. Da mesma maneira, o planejamento pode ser discutido e elaborado também com os alunos.

O projeto interdisciplinar pode partir de um tema unificador, que segundo Pombo, Guimarães e Levy (1993) deve permitir aos alunos:

uma globalização dos conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas, sem alterar significativamente os programas. Este tema teria de ser suficientemente abrangente para possibilitar a coordenação interdisciplinar de atividades curriculares e

suficientemente interessante para motivar os alunos e provocar o aparecimento dos seus projetos e iniciativas (POMBO; GUIMARÃES; LEVY, 1993, p.66).

O tema unificador pode emanar de uma necessidade de unificação das disciplinas, não necessariamente partindo da iniciativa discente, assim como pode partir de problemas vivenciados e elencados pelos alunos.

A emergência de um problema real do mundo dos alunos como tema unificador vai ao encontro do que Freire (1987) postula sobre a interdisciplinaridade, que aponta como um processo de construção do conhecimento pelo indivíduo de acordo com sua vivência com o mundo e sua cultura. Deve haver uma problematização dos problemas elencados em consonância com os conhecimentos disciplinares de forma integrada e dialética.

Após escolha de tema unificador, Pombo, Guimarães e Levy (1993) discorrem sobre um trabalho pedagógico crescente de sensibilização e motivação por parte dos discentes em torno da proposta, por intermédio de trabalhos em grupos, pesquisas (inclusive de campo) e entrevistas.

Os referidos autores concluem os projetos com um produto que vise a intervir nos temas propostos, fazendo com que os alunos atuem ativamente na realidade em que vivem.

À medida que evidenciamos alguns conceitos e discussões práticas da interdisciplinaridade, cabe fazermos apontamentos de algumas possibilidades integrativas da educação física com os demais componentes curriculares.

Como proposta interdisciplinar para a educação física, indicamos haver não só documentos oficiais que apontam para uma articulação da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental com a alfabetização (BRASIL, 2013; BRASIL, 2012) e o letramento (SÃO PAULO, 2019) como também com exemplos encontrados na literatura.

A articulação da matemática com a educação física foi estabelecida por Mendes, Leandro e Lopes (2017), na qual os alunos quantificaram os exercícios e testes físicos que foram feitos, utilizando estes dados conectados com o conteúdo

matemático. Como resultado, obtiveram melhoras na aprendizagem de ambas disciplinas.

Na unidade temática de brincadeiras e jogos da educação física, a interação com os diferentes componentes curriculares parece possivelmente ampliada. Costa (2013) trabalhou o conteúdo de jogos africanos relacionando-o com o Dia da Consciência Negra. Foram confeccionados jogos de tabuleiro, modificação de regras e reflexão de textos. Uma articulação com a História e Geografia seria totalmente plausível, por exemplo.

Ainda por meio de jogos e brincadeiras, Alves (2010) após constatar baixo rendimento dos discentes em matemática, propôs junto a seus colegas uma prática interdisciplinar com a educação física e o conteúdo de frações. Obtiveram como resultado uma melhoria da prática, com a educação física colaborando positivamente na ação interdisciplinar.

Convém salientar que a prática interdisciplinar, especificamente na educação física, não pode e não deve se limitar aos exemplos aqui citados, sendo estes, apenas um referencial para discussão. Ocorre que a interdisciplinaridade é ilimitada, do tamanho da imaginação e das limitações de cada professor, currículo escolar e gestores educacionais.

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997 p.162).

Demanda-se o que Giroux (1997) denota como professores intelectuais, isto é, estudiosos, ativos e reflexivos, bem como transformadores, problematizando “as verdades” e possibilitando mudanças a favor deles mesmo e dos alunos.

5. MULTILETRAMENTOS

O entendimento do movimento como uma linguagem a ser interpretada nas aulas de EF é corroborado nos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2020), os quais incluem a EF na área de linguagens, conjuntamente com os componentes curriculares Português, Arte e Língua estrangeira. Assim sendo, a finalidade desta área é a de proporcionar diferentes formas de práticas de linguagem expandindo as capacidades expressivas dos alunos. Isto posto, compreender e enaltecer as diferentes culturas expressas pela linguagem do movimento converge com a pedagogia dos multiletramentos, a qual ressignifica as múltiplas linguagens existentes, inclusive as que não são valorizadas socialmente e as novas linguagens (ROJO; MOURA, 2012).

Mediante o mundo globalizado e conectado em que vivemos, onde no convívio social, escolar e laboral deparamo-nos com pessoas e (novas) linguagens de origens diversas, sotaques diferentes, interpretações e semioses múltiplas, os multiletramentos, de acordo com o New London Group (NLG) (1996) erguem-se como uma pedagogia capaz de conduzir o professor e o aluno a circular de maneira fluída por estas culturas e contextos, trazendo-os para o seio escolar por meio da interpretação, produção e respeito a esta diversidade. Por tanto, a pedagogia dos multiletramentos, segundo os citados autores são uma prática voltada a capacidade de empreender a cidadania de maneira crítica em uma sociedade com notável multiplicidade.

A discussão dos multiletramentos surge no contexto da língua inglesa e da hegemonia social, cultural e econômica de países anglófonos que aportam imigrantes e que estes por sua vez possuem distinta cultura e linguagem das nações que os recebem. Para o NLG (1996), este choque resulta em marginalização da cultura e das linguagens não canônicas, intolerância e até violência.

Em adição, o NLG (1996) reconhece a crescente presença das TDICs na comunicação entre grupos, valorizando suas culturas locais e evidenciando-as. Esta troca comunicativa propicia a interação e aproximação entre diferentes círculos por meio da internet, por exemplo com as redes sociais, mais recentemente com tiktok, kwai etc., de uma maneira que antes era impossível.

Desta forma, os multiletramentos são necessários tanto pela necessidade de apropriação das novas tecnologias, quanto, principalmente, em decorrência da

multiplicidade cultural do mundo globalizado, e sua notável intolerância. A definição de multiletramentos, de acordo com Rojo e Moura (2012), excede o letramento grafocêntrico e abarca a multiplicidade de linguagens, tanto nos tradicionais textos impressos, quanto nos audiovisual ou digital, abrangendo a diversidade cultural e linguística em práticas letradas que não sejam somente as hegemônicas. As habilidades, pois, que estão ligadas aos multiletramentos e que são fundamentais são:

[...]negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe; variações de registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos interculturais híbridos; a mudança de código frequentemente encontrada dentro de um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais (NLG, 1996, p. 69, tradução nossa).

5.1 Como desenvolver os multiletramentos na escola?

A escolha dos multiletramentos como norteador do processo ensino-aprendizagem não é uma novidade absoluta aos professores brasileiros. A propositura desta pedagogia converge com o que Paulo Freire vinha escrevendo desde meados do século passado e com a interdisciplinaridade e a cultura corporal aqui descrita: O que é proposto na escola tem que ser significativo para os alunos, assim, o ideal é que se comece pelos saberes prévios deles. Neste sentido, a aula pode e deve ser direcionada ao encontro dessas experiências discentes. O papel do professor é fazer intervenções de maneira a edificar e facilitar a aprendizagem. Os alunos devem, pois, serem levados a desnaturalizar e desconstruir paradigmas, formulando questões sobre o aprendizado e sendo facilitados a encontrar suas respostas operando um pensamento crítico. Por fim, o processo ensino-aprendizagem deve levar o aluno a algum lugar, um objetivo, um produto ou mais especificamente, a uma prática transformada, a qual explicaremos mais adiante.

Na prática situada inicia-se com experiências dos alunos relacionadas a vida deles. Nesta etapa, os próprios alunos vão trocando conhecimentos e construindo uma identidade e conhecimentos novos. Aqui pode haver a manifestação de letramentos dominados pelos alunos e desconhecidos pelo professor, por isso, tem

de haver o sentimento de valorização da identidade e dessas vivências do aluno frente a padronização que ocorre nas escolas.

A instrução aberta dá-se com as mediações do professor incidindo sobre a prática. Esta mediação ultrapassa os saberes já consagrados pelas instituições escolares, e

[...] consiste em um processo que envolve a metalinguagem, ou seja, uma análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas, dos gêneros textuais, de diferentes aspectos do repertório cultural e de habilidades desses alunos na execução de um projeto comum (FELÍCIO, 2017).

Desta forma, nesta etapa há o empenho para que haja o entendimento dos diferentes sentidos e significados presentes na comunicação, por meio do enquadramento crítico, existente no conteúdo e na instrução e sua aplicação em situações específicas no processo ensino-aprendizagem.

O enquadramento crítico evidencia a multiplicidade social, cultural e política das etapas anteriormente citadas. Ocorre reflexão sobre o objeto de ensino, se afastando dele para que se leve em conta as motivações e sugestões dos alunos, procurando compreender seus próprios multiletramentos.

Na prática transformada há a avaliação da efetividade do processo ensino-aprendizagem retomando a prática situada. Busca-se a utilização dos significados construídos em situações de contextos e culturas diferentes das abordadas na escola. Destarte, a avaliação deve levar em consideração a capacidade associativa entre teoria e prática desde o início do processo até o seu produto final.

4 MOVIMENTOS DOS MULTILETRAMENTOS

PRÁTICA SITUADA

São propostas atividades pertencentes à cultura dos alunos, com experiências e contextos situados no mundo real.

INSTRUÇÃO ABERTA

Incide sobre a prática, analisando-a sistemática e conscientemente, buscando interpretar os conteúdos e instruções, denotando os meios de significação.

ENQUADRAMENTO CRÍTICO

Evidencia a multiplicidade social, cultural e política das etapas anteriormente citadas. Ocorre reflexão sobre o objeto de ensino.

PRÁTICA TRANSFORMADA

Há a avaliação do processo ensino-aprendizagem retomando a prática situada. Busca-se a utilização dos significados construídos em situações de contextos e culturas diferentes das abordadas na escola. Esta avaliação deve levar em consideração a capacidade associativa entre teoria e prática desde o início do processo até o seu produto final.

6. SUGESTÕES DE ATIVIDADES QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR- ARTICULAÇÃO ENTRE AS LINGUAGENS

Descrevemos, a seguir, algumas atividades que dialogam com a Educação Física, os multiletramentos e a interdisciplinaridade, por isso, aqui não se faz necessário especificar qual professor fará uma determinada parte dessas atividades. O ideal é que aqueles que se propuserem a fazê-la, procurem se inteirar um pouco a respeito das temáticas, e que haja trocas entre os docentes a respeito do que farão em aula.

Para facilitar sua implementação, dividimos as atividades:

- Uma primeira parte dividida em dois ciclos: o primeiro mais curto e de mais simples aplicação, com situações dos multiletramentos descritas; e o segundo, mais longo e trabalhoso, mas igualmente plausível para a realidade das escolas da região. Também adicionamos links de vídeos no YOUTUBE, páginas da internet e textos como sugestões. Ressaltamos ainda que a experiência e a motivação discente, como descrito anteriormente, é fundamental no processo ensino-aprendizagem, por isso, é possível e esperado que as atividades tomem caminhos e desfechos diferentes a depender das turmas e escolas.
- E a segunda parte dedicada a jogos e brincadeiras numa abordagem interdisciplinar e na perspectiva dos multiletramentos.

Público-alvo

Alunos dos 4º e 5º anos do Ensino fundamental.

Objetivos:

- Gerar um debate crítico acerca da dança como fator cultural.
- Proporcionar os multiletramentos por meio do reconhecimento das diversas culturas, especificamente o Fandango Caiçara;
- Experimentar e fruir práticas de dança.

Materiais:

- Caneta, lápis e caderno;
- Dispositivo com acesso à internet (se possível);
- Televisão ou projetor; - Aparelho sonoro;
- Ônibus de transporte estudantil (se possível).

1° ciclo - Aula 01

PRÁTICA SITUADA

- Iniciaremos a aula com algumas perguntas:

- 1 - O que é uma dança?
- 2 - Conhece alguma dança? Qual?
- 3 - Já teve a oportunidade de praticá-la? Onde?
- 4 - Já assistiu a algum filme com alguma dança? Qual?

Com os resultados, será oportunizado a confecção de gráficos, com o objetivo de ilustrar as danças mais conhecidas ou praticadas. Frente aos gráficos e resultados, será discutido o motivo de determinadas danças se fazerem mais presentes na vida das pessoas em relação à outra, tendo como norte o aspecto sociocultural e de colonização.

Para enfatizar a relação sociocultural da dança, será pedido que os alunos pesquisem em casa, com seus familiares ou conhecidos (de preferência com os mais velhos) o local ou a região de onde eles são, o questionário que iniciou a aula e demais perguntas que emergjam em sala de aula.

O ideal é que se dividam em pequenos grupos, e que em cada um deles tenha pelo menos um aluno com acesso e expertise em aplicativos de celular/computador de edição de vídeos e imagens, mas os resultados também podem ser expostos na linguagem e recurso que for possível para cada um.

Encerraremos a aula com uma breve prática de dança circular, devido à sua fácil execução e plausibilidade. Trata-se de uma dança em que as pessoas se deslocam com as mãos dadas em forma de círculo no ritmo de alguma música, de preferência com ritmo mais cadenciado.

Sugestão: <https://www.youtube.com/watch?v=zjJ0z3Z4zl>

Aula 2 e 3

Instrução aberta

Durante esta aula, em grupos, com ajuda do professor e principalmente dos colegas, os alunos desenvolverão suas apresentações, compilando os resultados de seus pares.

Enquadramento crítico

Serão discutidos os resultados obtidos nas pesquisas, direcionando os alunos no sentido de compreender que de acordo com o local de origem da família, uma ou outra dança pode se fazer mais ou menos presente e que elas podem ter um valor sócio histórico. A diversidade cultural também pode ser abordada, de forma a tratar dignamente as nuances da cultura brasileira.

Prática transformada

Para as próximas aulas será pedido uma tarefa para concluir este ciclo didático: ainda em pequenos grupos, os alunos deverão escolher ou criar uma (ou mais) música (s) /rima (s) /letra (s) que representem a identidade, a cultura ou o lugar que eles vivem, e deverão preferencialmente utilizar as TDIC para fazer um vídeo com uma dança/coreografia que aborde estas representações. Os alunos também podem fazer essas apresentações in loco da melhor maneira que convier.

Aulas 4 e 5

Em pequenos grupos, com ajuda do professor e principalmente dos colegas, os alunos discutirão suas ideias e desenvolverão suas tarefas. Também serão incentivados a se encontrarem no contra turno escolar.

Assim que prontos, os trabalhos serão apresentados para toda a sala da maneira que cada grupo escolheu e desenvolveu sua tarefa e serão discutidos por todos. Caso haja adesão e engajamento, a sequência didática pode ter continuidade, tratando de maneira mais profunda e crítica as relações socioculturais que atravessam as danças.

2º ciclo Aula 6

Será reproduzida uma música caiçara (mas também pode ser uma de matriz africana ou indígena), e os alunos serão incentivados a refletirem sobre o som: se gostaram, se a música tem semelhança com algum estilo, se reconhecem quais instrumentos estão tocando, o tipo de linguagem utilizada pelo cantor, etc. Ao final da reflexão, será dito se tratar de uma música de Fandango Caiçara.

Sugestão: <https://www.youtube.com/watch?v=rgwCLUVSyaQ>

No contexto da abordada diversidade cultural, será questionado quais as danças típicas de São Vicente/Litoral de São Paulo. Neste sentido, será mostrado que

após a colonização portuguesa, se estabeleceu na região o Povo Caiçara, e que a cidade de Santos ainda possui um antigo assentamento Caiçara.

Poderemos usar mapas da região para localizar a Ilha Diana e fotos do local. Questionamentos sobre quem são as caiçaras, como eles vivem, etc. serão feitos. A seguir, será mostrado o Fandango Caiçara e suas principais características e contexto sócio-histórico. Como suporte, pode-se utilizar trechos de vídeos no YOUTUBE sobre a temática:

Sugestão: https://www.youtube.com/watch?v=FDvVa_4sv3Q&t=112s

Ao final da aula, será proposta uma dança circular com música e elementos do Fandango Caiçara

Aula 7

Como complemento aos vídeos sobre o Fandango caiçara utilizaremos alguns textos escritos que tratam da origem do Fandango Caiçara e sua marginalização (ver Anexo 1;2.) Após a leitura, os alunos deverão responder às questões e iniciaremos uma discussão relacionando a cultura do Fandango Caiçara com as dos alunos:

- 1 - Por que o Fandango e o Funk são (foram) marginalizados por parte da sociedade?
- 2 - Com qual objetivo fazem baile funk ou Fandango?
- 3 - Quais as semelhanças e as diferenças na música tocada no Funk e no Fandango?
- 4 - Você consegue notar alguma semelhança no vocabulário utilizado por funkeiros e fandangueros?

Ao discutir as respostas com os alunos, faremos um movimento que demonstre as relações de poder envolvendo a cultura: A hegemônica contra a periférica. Também traremos à tona o caráter expressivo das músicas, que carregam sentido para a população que a canta: Suas dificuldades do dia a dia, seus desejos, frustrações e o cortejar.

Expor a importância de se manter uma cultura viva face à velocidade das mudanças que ocorrem atualmente. Outrossim, cabe ressaltar as relações de gênero presentes nas expressões artísticas e na sociedade nelas inseridas.

Ao final da aula será colocado uma música escolhida pelos alunos e outra de Fandango, com o objetivo de ilustrar o que fora discutido. Os alunos neste momento também poderão escolher suas próprias canções e apresentar como se dança.

Sugestão: <https://www.youtube.com/watch?v=cvVmT3tySwA>.

AULA 8

Propor uma pesquisa/visita à Ilha Diana, em Santos, com o objetivo de aproximar mais as culturas e investigar se o Fandango Caiçara ocorre no município.

Os alunos serão divididos em grupo e deverão escolher cada tema a ser pesquisado na comunidade caiçara.

O ideal é que os alunos sugiram os temas, e sejam direcionados a pesquisar sobre as origens do povo ali instalado; se gostam de viver no local; como é a vida na Ilha Diana; se querem viver em outro lugar; se conhecem o Fandango Caiçara, etc.

Com os alunos em grupos, e com os temas escolhidos, orientá-los a fazer um roteiro de pesquisa em que conste: por que fazer esta pesquisa (objetivos) ?; o que acham que vão encontrar como resultados da pesquisa (hipótese); quem vai ser pesquisado (público alvo); como vão pesquisar; quais perguntas farão?

AULA 9

Hora da pesquisa

Esta aula dá continuidade à anterior e seu objetivo é a visita ao local e realizar a pesquisa. Caso seja disponibilizado um ônibus pela prefeitura, pode-se ir até a Ilha Diana e realizar a pesquisa no local com os alunos da escola. Se não, é possível solicitar aos pais ajuda para realizar a pesquisa de campo, ou até mesmo solicitar auxílio a APM da escola para concretizar essa meta. Não sendo possível a visita, apresentar aos alunos vídeos sobre o local:

Sugetões: https://www.youtube.com/watch?v=eG_0cYU1XLw e <https://www.youtube.com/watch?v=DOyHCyi1pns>

AULA 10

O fim da atividade didática se dará por meio da apresentação dos resultados das pesquisas e discussão. Outrossim, como forma de auto avaliação, os alunos deverão entregar na linguagem que convier (Desenho, texto, slides, vídeos, rimas, dança, TikTok, etc.) Uma síntese do que aprendeu com relação à Cultura Caiçara, às diferentes culturas, e a realidade em que os discentes vivem.

Para facilitar o contato dos professores e dos alunos com as temáticas, disponibilizamos a seguir alguns locais de pesquisa:

Sugestão: Dança - <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a>

Fandango - <https://shre.ink/Qfx0>

Segunda Parte das Atividades

Esta seção deste material enfoca os jogos que são compreendidos, por nós, como práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas. Eles também têm papéis diversos relacionados à expressão da cultura dos povos

É esperado que os alunos revelem diferentes maneiras de se brincar de acordo com suas culturas. Portanto, é desejável que o professor conduza a aula abordando esta multiplicidade tanto na prática quanto na contextualização e entendimento crítico dessas manifestações culturais.

De acordo com Kishimoto (1996, p.17), “se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca”, fica assim evidente que o brinquedo pode representar uma das maneiras de manter a história da humanidade

Os jogos se presentificam na vida das pessoas em diferentes épocas e participam da construção das personalidades e interferem nos próprios modos de aprendizagem. Kishimoto (1996, p. 36), mostra-nos que:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...]. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas

para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

AMARELINHA

O que se pode fazer numa prática orientada pela interdisciplinaridade?

Por meio do ensino contextualizado e integrado, é possível refletir criticamente a partir da interação do indivíduo com a sociedade. Logo, é possível desenvolver o conhecimento global do educando, a fim de desenvolver competências que lhe possibilite movimentar-se pelos bens culturais que a sociedade criou e a agir criticamente como cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Como então fazer isso?

É claro que a maioria dos professores conhece a brincadeira popular que vem passando de geração em geração. Desenha-se um diagrama e as crianças jogam uma pedrinha. Para iniciar, ela precisa se equilibrar nas casas numeradas, ora pulando em um pé só, ora com os dois pés. O objetivo é caminhar no diagrama numerado sem se desequilibrar.

- A criança deve se posicionar de costas, atrás do primeiro quadrado e atirar uma pedrinha ou tampinha de garrafa.

- A casa onde cair a pedrinha será o quadrado em que a criança não poderá pisar.

- Para jogar, a criança deve se posicionar de costas, atrás do primeiro quadrado e atirar uma pedrinha ou tampinha de garrafa. A casa onde cair a pedrinha será o quadrado em que a criança não poderá pisar.

- É preciso pular com um pé (nas casas individuais) e com os dois pés (nas casas duplas). O objetivo é não pisar na casa onde está a pedrinha e ainda continuar pulando até a casa 10, para pegá-la e voltar. Se não conseguir completar o desafio, será a vez do próximo jogador.

O vencedor é aquele que: completar o percurso primeiro, não se desequilibrar, não pisar na linha do diagrama, não pisar na casa onde está a pedrinha, não esquecer de pegar a pedrinha na volta.

A brincadeira pode possibilitar trabalhar conteúdos de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês e Geografia. Pode desenvolver noções de contagem, sequências numéricas, ordenação, comparação de quantidades, distância, reconhecimento numérico, percepção e organização do esquema corporal, coordenação motora, equilíbrio, controle da força, noções de espaço como localização, percepção espacial, lateralidade, direção, sentido, deslocamentos.

Há várias outras maneiras de se brincar de amarelinha, e provavelmente os alunos terão alguma variação para ensinar. Assim, é desejado que o conhecimento prévio deles seja exaltado, bem como sua criatividade e criticidade, no momento em que são incentivados a criarem mudanças e soluções de problemas que emergem em aula.

A brincadeira amarelinha não é exclusivamente brasileira, e esta multiplicidade cultural deve ser retratada. Um exemplo é a chamada Amarelinha Africana, que mistura saltos, ritmo e música. Trata-se de uma oportunidade de conhecer mais a cultura africana, bem como de abordar interdisciplinarmente esta prática e desenvolver os multiletramentos dos alunos. Outrossim, é uma oportunidade de atender a Lei nº 10.639/2003, a qual também estabelece o ensino sobre a cultura e história africana.

Sugestão: https://www.youtube.com/watch?v=nGdi_sA7GsY

BOLA DE GUDE

A bola de gude é um jogo de alvo em que os participantes têm que acertar outras bolinhas ou objetos, empurrando a sua bolinha para que ela se mova e acerte o alvo.

COMO SE JOGA

As crianças geralmente desenham um triângulo no chão. Cada jogador coloca o mesmo número de bolinhas em qualquer lugar do triângulo e fica com uma para ser a atiradora. Cada jogador tentará acertar uma bolinha do colega com quem está jogando. A finalidade é tirar a bolinha da área marcada.

A bola lançada não pode ficar dentro da área, se isso ocorrer o jogador perde a vez. Há variações no jogo, por isso é interessante assistir junto com os alunos um vídeo sobre como se joga, com várias explicações diferentes. Para ilustrar e trabalhar com a linguagem dos vídeos, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=Cw1w2Cevxzw>

Para o desenvolvimento deste material, buscamos em inúmeras fontes como utilizar a bola de gude, encontramos no Catálogo de jogos interdisciplinares no ciclo de alfabetização: PNAIC 2017, material organizado por Ana Beatriz Gomes Carvalho, Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa, na cidade de Recife pela Ed. UFPE (UFPE, 2019, p.20), a seguinte sugestão:

Em grupos de quatro ou cinco jogadores, o professor entrega várias bolinhas de gude diferentes e propõe que as crianças as classifiquem de acordo com o critério que elas considerem pertinente, depois propõe que os grupos descubram qual foi o critério usado pelo outro grupo para separar as bolinhas de gude (cor, tamanho, tipo ou outro critério). Ainda divididos em grupos, os alunos jogam e depois contam com quantas bolinhas cada grupo ficou, comparam as quantidades e registram. O professor pode criar situações-problema com adição e subtração sobre os resultados do jogo e pode, também, pedir que eles desenhem e produzam um texto sobre o que vivenciaram no jogo, o que possibilitará um trabalho com linguagem escrita e com a representação do jogo.

CORDA

Pular corda é uma brincadeira bastante conhecida e que pode ser feita por uma, duas ou mais crianças.

A corda é posicionada abaixo do pé e acima da cabeça, num movimento de giro. Pouco se sabe sobre a história de pular corda, mas que era no século XVII, na Europa, era uma brincadeira de meninos.

De acordo com o site <https://studhistoria.com.br/historia-das-coisas/>, a brincadeira era considerada inadequada para as meninas, pois não podiam mostrar os tornozelos. As meninas começaram a pular corda no século XVIII, mas os médicos alertavam sobre a possibilidade de que poderia prejudicar a saúde feminina. A brincadeira sempre foi acompanhada de versos e músicas que marcavam o ritmo da batida da corda. Com o aumento do tempo de lazer ao longo do século XIX, as

meninas começaram a pular corda em um número cada vez maior. No início do século XX, os jogos das meninas se concentravam nas brincadeiras de caráter social, enquanto os dos meninos se concentravam na competição.

No Brasil, uma das músicas mais conhecidas é:

Salada, saladinha, Bem temperadinha

Com sal, óleo e pimenta,

Fogo, fogueiro (aumenta-se a velocidade da corda)

Para Silva; Abrão (2011):

O ato de pular corda desenvolve importantes noções temporais e de coordenação das ações. É preciso organizar o movimento do corpo de acordo com os deslocamentos do objeto. Cada movimento das pernas e de impulsão do braço está ligado ao tempo de movimento da corda. Além disso, há juntamente uma coordenação espacial. Torna-se importante considerar o tamanho do seu próprio corpo em relação ao arco que se forma em função do balanço da corda. Caso o sujeito não observe essa relação, ele tende a esbarrar no objeto e a não conseguir participar da brincadeira. (SILVA; ABRÃO, 2011, p.7).

Uma maneira de abordar a atividade numa perspectiva dos multiletramentos e da interdisciplinaridade é pedir aos alunos que:

- Registrem o que aprenderam com a aula em forma de desenho - alunos de 1º ou 2º ano;
- Registrem por meio da escrita - alunos de 4º e 5º anos;
- Que registrem por meio de um vídeo de 1 minuto - alunos de 4º e 5º anos;
- Que registrem por meio de música - alunos de 4º e 5º anos.

Cordas e vídeos

A compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) se faz necessária. O homem utiliza a tecnologia para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

(BRASIL, 2017). Por isso, o professor deve utilizar os recursos digitais quando possível.

O vídeo como tecnologia pode ser utilizado na escola para fins pedagógicos e como um instrumento ensino-aprendizagem é um dos recursos audiovisuais mais utilizados. É importante ressaltar que a maioria das crianças já chega à escola com conhecimentos sobre esses recursos pois convive com esses em suas casas e em outros ambientes.

Conforme Moran, “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas”. (MORÁN, 1993, p.2). O autor denota a força deste recurso à medida em que somos atingidos de diferentes modos, nos transportando a planos imagéticos, combinando diferentes comunicações, emoções, éticas e racionalidade. Logo, o vídeo contribui para a aprendizagem, pois propicia a escolha de temas variados, envolvendo os alunos por meio das imagens que emergem nele.

É possível utilizar o vídeo nas aulas para o ensino de língua portuguesa articulado à Arte e à Educação Física, demonstrando situações, lugares e culturas (corporais ou não). Desenvolvendo habilidades linguísticas, artísticas e físicas dos alunos para ensiná-los a ler, escrever, reproduzir e analisar situações que são representadas no vídeo e remetem a acontecimentos da vida, assim como propor discussões sobre os processos de inclusão e exclusão com os quais nos deparamos.

A temática da brincadeira com cordas pode adquirir uma outra dimensão quando articulada à inclusão e utilizada na perspectiva dos multiletramentos.

Ofertar na sala de aula um ensino direcionado para todas as pessoas, não significa homogeneizar o processo, mas sim, levar em conta a singularidade do ser humano.

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2015, p.20).

Devemos levar em consideração o todo em que estamos inseridos, por isso, considerar nossas diferenças e semelhanças é de fundamental importância,

principalmente para os grupos sociais minoritários, quando são constantemente atacados simplesmente por serem diferentes. Neste caso, a valorização da diferença se torna um fortalecimento de suas raízes, de suas personalidades, e do direito que têm de ser quem são. [...] “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza[...]” (SANTOS, 1995 apud MANTOAN, 2015, p.21).

Tendo em vista as colocações feitas, acreditamos ser importante pensar em práticas que atinjam os diferentes alunos da sala, levando-os a refletir criticamente sobre o que se passa a seu redor.

Sensibilizar os alunos para as diferentes linguagens e seus usos, para a realidade com a qual convive, faz parte do trabalho do professor. Utilizar a imagem da corda enquanto um instrumento lúdico aliado à linguagem da animação cinematográfica. Essa articulação é visível no desenho *Cuerdas* que é um curta-metragem de animação espanhol que foi escrito e dirigido por Pedro Solís García em 2013. Este curta recebeu o Prêmio Goya de melhor curta-metragem de animação em 2014. Isto posto, sugeriremos a seguir um plano de aula abrangendo os componentes curriculares Educação Física, Língua portuguesa e Arte.

Público-alvo

Alunos dos 4° e 5° anos do Ensino fundamental.

Objetivos:

- Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, coreográficas, musicais etc.
- Fruir e refletir sobre pular corda, possibilidades e limitações de diferentes pessoas nesta prática.

Materiais:

Vídeo *Cuerdas* e cordas.

Pedaços de pano.

Justificativa

Ao focarmos nosso olhar para os alunos sem e com algum tipo de deficiência, compreendemos a necessidade de incluir todos nas atividades de aula. Quando se trata de alunos com paralisia, a percepção do professor deve ser mais sensível, pois

dependendo do tipo de atividade, os colegas de sala podem criar resistências para a participação de um aluno que apresente dissonâncias de alguma natureza.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96), ratifica a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, incluindo neste rol as com algum tipo de deficiência.

A Educação Física pode contribuir para a desmistificação do preconceito à diversidade, através de vivências que articulem diferentes áreas do conhecimento e envolvam atividades psicomotoras e socioculturais a fim de propiciar o reconhecimento das potencialidades e a ampliação das possibilidades tanto cognitivas e afetivas quanto corporais.

Aula 1

Apresentar aos alunos o vídeo Cuerdas: <https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps>

O filme relata a história de uma menina que se tornou amiga do menino Nicolas que tem paralisia cerebral. De acordo com o artigo publicado na Revista Prosa Verso e Arte em 18/06/2022:

A relação de amizade entre a pequena Maria e seu colega de orfanato Nicolás, portador de paralisia cerebral, é o fio condutor do curta-metragem espanhol Cuerdas, vencedor do Prêmio Goya 2014, na categoria ‘Melhor Curta-metragem de Animação’. A história, escrita e dirigida por Pedro Solís García, é inspirada na relação de amor e carinho construída entre os filhos do próprio diretor: a filha dele, Alejandra, tem uma ligação especial com o irmão, Nicolás, que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar. “Há cordas que não amarram; e sim, libertam.”– Pedro Solís García. O curta-metragem mostra de maneira sutil e tocante como se dá a aproximação entre María e seu novo colega de turma, Nicolás. A menina, ao contrário dos demais colegas, que preferem manter distância do recém-chegado, logo se aproxima e passa a inclui-lo em todas as brincadeiras, fazendo as adaptações necessárias para que o amigo também possa se divertir. Juntos, María e Nicolás pulam corda, jogam bola, leem livros e empinam pipa. A sensibilidade com que a história é contada faz de Cuerdas um filme tanto para adultos quanto para crianças, arrebatou corações por onde foi exibido. As lições e os valores passados são universais: amizade, amor ao próximo, respeito às diferenças. “A minha filha Alejandra: obrigado por inspirar essa história. Ao meu filho Nicolas: quem dera nunca tivesse inspirado essa história. A lola: por tudo que não tem chorado diante de mim...” O que tornou ‘Cuerdas’, um curta-metragem comovente? Esse singelo “curta”, inspirado nos filhos do autor e diretor Pedro Solis García –

Nicolás, que sofre de paralisia cerebral e Alejandra que faz tudo para o irmão se sentir pleno em sua infância.

Após exibição, discutir o tema do vídeo;

Perguntar aos alunos o que observaram: personagens e suas características físicas e comportamentais; Perguntar ainda sobre os elementos da história- cenário, ambiente; Discutir com os alunos as possibilidades de incluir em outras brincadeiras os alunos que apresentem paralisia ou algum outro tipo de deficiência; Durante a execução das atividades, sempre que possível, enfatizar outros conhecimentos relacionados ao que o vídeo traz enquanto recursos: cor, forma, tamanho de objetos, posicionamentos, direção, que estimulem sua aprendizagem a respeito dos recursos usados no vídeo enquanto texto multimodal;

Aula 2

- Separar os alunos em grupos.
- Discutir a multiplicidade existente na nossa sociedade e as diferentes deficiências físicas que conhecem.
- Propor para que haja um rodízio dentro dos grupos em que alguns alunos são escolhidos para utilizarem os pedaços de pano para limitarem seus movimentos (perna, braço, mão) e sua percepção (venda nos olhos, por exemplo).
- A atividade será conduzida pelos próprios alunos, os quais ora passarão por batedores de corda e possivelmente ajudantes, ora por pessoas com limitações impostas pelos pedaços de pano e praticantes de pular corda.
- Perguntar sobre as principais dificuldades encontradas, tanto para quem ajudava quanto para quem praticava e enfatizar a empatia e a necessidade de se pensar na diversidade humana.

Avaliação

O processo avaliativo observará a participação e a integração de todos durante as aulas, seja essa participação parcial ou integral, dada às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Por meio de gestos e verbalizações dos alunos, podemos observar o que cada um se apropriou quanto às semelhanças e diferenças entre

as personagens da história, suas atitudes em relação à diversidade presente na escola e as linguagens presentes no vídeo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. J. **A Educação Física no contexto escolar**: Uma experiência interdisciplinar no ensino fundamental. 2010. 97 f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) Universidade do Oeste Paulista UNOESTE, Presidente Prudente, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional

comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries** (PCN): Educação Física, vol.07. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 02 out. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, C. S. **Prática Pedagógica de uma professora de educação física de início de carreira**: um estudo de caso. São Carlos: 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CARVALHO, A. B.G.; PESSOA, C. A. S (org). **Catálogo de jogos interdisciplinares no ciclo de alfabetização**: PNAIC 2017. Recife, Ed. UFPE, 2019. E-book

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.

FELÍCIO, R. P. Multiletramentos: inserindo a multiplicidade identitária dos alunos na escola. In: Pinheiro, P. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no magistério)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996

LADEIRA, F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/Ladeira.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-75.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MACHADO, N. J. Interdisciplinaridade e Contextualização. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórica-Metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

MENDES, P. C.; LEANDRO, C. R.; LOPES, M. Práticas intergeracionais e interdisciplinares na Educação: Um exemplo prático no Ensino Básico. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, (51-1), 63-82, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-1_4. Acesso em: 20 jul. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORAN, J. M. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MUNIZ, J.C. in: GRAMANI, D. (org.). **Guia museu vivo do Fandango**. Guaraqueçaba: Associação dos Fandangueiros do Município de Guaraqueçaba. 2008

POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

ROJO, R; Moura, E. **Multiletramentos na escola (org.)**. São Paulo: Parábola. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Educação infantil e Ensino fundamental**, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2022.

SILVA, J. A.; ABRÃO, R. K. **O conhecimento físicomatemático na educação infantil a partir das brincadeiras e jogos populares**. 2011.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational **Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

THIESEN, J.S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p.545-554.

Uma lição de amor: 'Cuerdas', um curta animação baseada na vida real. É muita emoção, não deixe de assistir!. Revista Prosa Verso e Arte, 2022. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/uma-licao-de-amor-cuerdas-um-curta-animacao-baseada-na-vida-real-e-muita-emocao-nao-deixe-de-assistir/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ANEXOS DO PRODUTO

ANEXO A – TEXTO DIGITALIZADO



O Fandango do povo caiçara

José Carlos Muniz*

*"Quando chego no Fandango
Jogo meu chapéu no canto
Quero me benzê primero
Pra espantá o quebranto"*

(verso tradicional de fandango)

O povo caiçara – que vive nas áreas litorâneas do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina – traz em suas origens contribuições étnico-culturais de indígenas, colonizadores portugueses e, em menor grau, de escravos. Apresenta uma forma de vida baseada em atividades de agricultura itinerante, pequena pesca, extrativismo vegetal e artesanato, estabelecendo assim, contato direto com o meio ambiente que o rodeia.

Um dos pontos evidentes da relação deste povo com o seu ambiente é o fandango, que de baile ruidoso ou baderna, como já fora caracterizado, passa hoje a despertar o interesse de pesquisadores, artistas, estudantes e dos próprios caiçaras, principalmente no litoral do Paraná e de São Paulo, onde ainda guarda uma forma peculiar. Diferente do fandango encontrado em outros estados brasileiros, aqui o fandango é próximo ao modo simples de vida que leva o povo que o cultiva, uma vez que assume e integra toda a vida da comunidade, é divertimento, está ligado à economia, e por vezes, revela relações de respeito e religiosidade.

No mutirão ou ajuntamento - como se costumava chamar a reunião dos vizinhos para realizar determinado trabalho na roça, como plantio, colheita ou reparos numa casa, por exemplo - o baile de fandango era oferecido pelo dono do serviço, como pagamento do trabalho realizado, devendo ele ceder sua casa, servir comida da boa e muita bebida. Era de sua responsabilidade o bom andamento daquela função, fandango, divertimento ou festa, e ali entravam e permaneciam apenas aqueles que haviam trabalhado durante o dia e algum convidado do dono da casa.

Se porventura no dia anterior ao trabalho na roça, estivesse ameaçando chover, impossibilitando assim seu andamento, o dono do mutirão fazia promessa a São Gonçalo e como pagamento, deveria, antes da festa, dançar uma moda especial, em homenagem aquele santo do catolicismo - que é invocado nos casos de tempestade, além de ser conhecido como casamenteiro.

O fandango também era dançado no entrudo, como era chamado o carnaval- quando dançavam por vezes mascarados ou pintados com carvão. nas noites que antecediam a quarta-feira de cinzas. A quaresma, entretanto, era uma época muito respeitada nesta cultura. Neste período, as violas eram desencordoadas e penduradas com a boca para a parede, simbolizando o "enterro" do carnaval, como diziam os antigos, e guardando assim os quarenta dias de luto (silêncio) que pede a igreja católica. Na sexta-feira santa se brincava e depois se queimava o boneco do Judas, que era feito de folhas de bananeira e representava o traidor de Jesus. Chegado o sábado de aleluia o fandango era desenterrado e brincado na última casa que fora dançado antes da quaresma.

*Estudante do curso de História da FAFIPAR (Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá), pesquisador da cultura caiçara e ator-bonequeiro integrante do grupo Filmulos de Bonifrates de Guaraqueçaba.

5

Fonte: Muniz, J.C. in: Gramani, D. (org.). Guia museu vivo do Fandango. 2008

Festas na comunidade - como casamentos, aniversários, festas de santo padroeiro, Natal ou ano novo - eram motivo para fazer fandango, sendo necessário apenas convidar o povo das redondezas. Querer dançar e brincar também era motivo para fandango quando não havia festa ou mutirão. Neste caso, fazia-se a finta, como era chamada a arrecadação de mantimentos e bebidas que seriam consumidos no fandango, onde contribuíam aqueles que

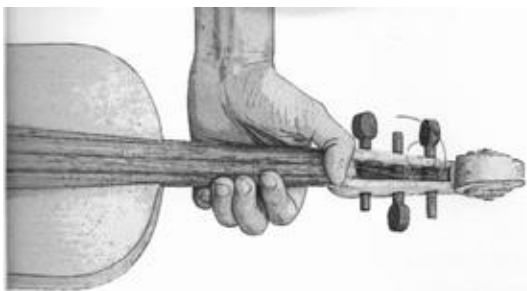
O fandango acontecia sempre nos sábados à noite, amanhecendo domingo. Aos que não estivessem cansados, os violeiros ofereciam a domingueira: tocando e cantando até as duas horas da tarde, satisfazendo a todos.

No fandango não faltava comida! Com pratos preparados à base de pescados, arroz, feijão, assim como alimentos feitos a partir da farinha da mandioca, essencial na mesa caiçara, como os bijus, cuscuz e broinha. A farinha era preparada também para acompanhar o barreado, prato à base de carne consumido principalmente por ocasião do carnaval. O barreado é feito em uma panela de barro, que tem a saída de vapor vedada, e é cozido por meio dia, guardando assim o sabor pelos dias de baile de carnaval. Para acompanhar eram servidas frutas como a banana e a laranja. Além disso, as refeições eram sempre regadas com as cachaças típicas da região: a cataia (infusão de pinga com folha da planta cataia), a mãe com filha (pinga com melado de cana), o quentão de frutas ou a quira (feita a partir da fermentação do caldo de cana).

Durante o fandango os cavalheiros, com seus tamancos feitos de madeira como a canela ou a laranjeira, batiam no assoalho de madeira e tinham sempre à frente, sua dama, realizando passos curtos, essenciais para a realização das modas. A dança seguia o cantar dos violeiros, que alternavam uma marca valsada e outra batida com os tamancos, esta destinada somente aos mais experientes, pois cometer "balaio" ou errar era algo inadmissível, vergonhoso. A recusa da dança por parte da dama era inaceitável, devendo então não mais dançar aquela moda com ninguém. Era o que impunha o fandango, um baile muito respeitoso, onde um pai com toda tranqüilidade levava suas filhas. Os rapazes mais novos observavam e davam a preferência para os mais velhos dançarem, principalmente nas marcas mais difíceis e jamais ofereciam ou bebiam na frente de seus pais. Havia um total respeito ao dono da casa, cabendo ao violeiro inventar e cantar recados em versos, destinados a quem de algum modo não estivesse agradando ou contribuindo com aquele respeito. Por exemplo, quem porventura houvesse bebido demais, logo era convidado pelo verso do cantador, a moderar na bebida ou se retirar da festa.

As modas do fandango, entoadas por dois violeiros, contavam sempre sobre observações feitas ao redor e na comunidade, cantando sobre animais, plantas, flores, amores, intrigas e despedidas. Por vezes contavam desastres amorosos ou pescarias mal sucedidas, fatos que gerariam "falaria" ao final ou até mesmo pequenas confusões. Permaneceram entretanto, as letras melódicas repassadas por gerações e até hoje lembradas por quem as cantou ou dançou, mantidas pela oralidade destes.

Assim era a convivência num fandango, características estas observadas em alguns lugares, principalmente nos mais distantes dos centros urbanos, onde participavam principalmente familiares e conhecidos das redondezas.



Os Instrumentos

*"Eu toco minha viola
vós tocais vossa rabeca
as moças que tão dançando
não são moças são bonecas"*

(verso tradicional de fandango)

Os instrumentos usados no fandango são a viola (artesanal fandanguieira), o adufo (espécie de pandeiro) e a rabeca (instrumento parecido com o violino), por vezes o bumbo ou outro instrumento disponível, ainda que não seja característico.

Estes instrumentos cavoucados na madeira, todos confeccionados pelos próprios fandanguieiros, eram resultado de uma completa convivência com a natureza ao redor. Era necessário conhecer o melhor tipo de madeira, mole para a confecção, de preferência a caxeta (*tacyba bebuya*). O construtor ainda devia observar a fase da lua, fazendo os corte nos meses que não possuem a letra "R", ou seja, maio, junho, julho e agosto, evitando a rachadura e possíveis danos ao instrumento. A cola usada na construção era obtida do sumbarê - uma planta da tinha sua raiz queimada para a feitura da cola. As cordas, no caso da rabeca, eram feitas de tripas de macaco, enroladas uma na outra, para diferenciar e obter diferentes tonalidades. O arco com o qual se toca a rabeca deveria ser de crina de cavalo e o adufo, possuía cobertura com couro de mangueiro (cachorro do mangue), ideal para rufar ou arrastar os dedos.

Até os dias de hoje cada violeiro guardando carinho e respeito pelo seu instrumento, o caracteriza com figuras pintadas, queimadas ou entalhadas na madeira, identificando sua procedência. Os construtores possuem uma crença, com a qual justificam terem aprendido a tocar, ou seja, realizam simpatias e rezas para que seu instrumento toque melhor na sua mão. Com estas simpatias evitam o mau olhado e a inveja sobre seu instrumento, males que os "arruinariam", estragariam as suas qualidades.

Os violeiros e rabequeiros tocam obedecendo o conhecimento oral, guardado nas lembranças e observações feitas nos bailes, sabendo que para cada moda ou marca, tem-se uma forma diferente de tocar. É possível se observar uma meia corda na viola, chamada de cantadeira ou cachorrinho, grilo, turina, periquito, dependendo do local e do violeiro. Esta corda dá o tom para a voz do violeiro e é a partir da qual se afinam as cinco cordas restantes na viola fandanguieira: canutilho, toeira, cantadeira, requinta e bordão.

Por vezes, os violeiros realizam a porfia, uma disputa para ver quem toca ou canta melhor. A disputa pode ser feita também pelos batedores de tamanco, cabendo àquele vencedor, certo reconhecimento e respeito durante o baile. A rivalidade também pode aparecer entre as damas objetivando chamar a atenção daqueles cavalheiros que logo as chamariam para dançar.

Para que todos estes costumes fossem mantidos e assim respeitados por gerações, existem as lendas de ensinamento, sempre com um final desastroso para aquele que desafiasse a tradição. Caso dançasse fandango na quaresma, por exemplo, iria morrer e virar pássaro - o tangará - com canto triste, pulando de galho em galho como se estivesse batendo seu tamanco nas árvores. Outro exemplo é o triste fim que tiveram aqueles que desafiaram a tradição e ousaram dançar numa noite de sexta-feira santa, quando a casa que dançavam afundou completamente, enterrando a todos.

APÊNDICE DA DISSERTAÇÃO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

As perguntas aqui apresentadas fazem parte da pesquisa realizada por Irene da Silva Coelho, Igor de Carvalho Cunha e alunos (as) da Universidade. Esta pesquisa tem a intenção de ouvir os professores e refletir sobre os processos envolvidos no retorno às aulas em 2022. A primeira parte diz respeito à formação acadêmica e a segunda parte aborda questões sobre o processo de volta às aulas e as dificuldades percebidas. Nosso objetivo é refletir sobre as questões que envolvem a realidade das escolas.

Informo que seu nome em momento algum será exposto, sendo substituído pela expressão Professor 1, Professor 2 e assim por diante. Se por acaso se sentir cansado ao responder, fique à vontade para parar e depois retomar as perguntas.

Agradeço desde já a sua participação, pois ela é importante para todos.

Parte 1

Você é professor (a) do () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO () 4º ANO

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Qual sua formação acadêmica?

4. Tem especialização em alguma área? Se sim, qual?

5. Há quanto tempo trabalha como professor (a)?

6. Está nesta escola há quanto tempo?

Parte 2

1. Ao iniciar o ano de 2022, quais foram as dificuldades que percebeu com relação à retomada das aulas junto a seus alunos?

2. Você realizou uma avaliação diagnóstica inicial? Se sim, o que percebeu?

3. Você tem à disposição recursos didáticos? Quais? Qual você mais utiliza em suas aulas e por quê?

4. Dentro da pedagogia dos multiletramentos existem diferentes formas de linguagens:

- Linguagem escrita; ()
- Linguagem oral; ()
- Representações visuais; ()
- Representações sonoras; ()
- Representações táteis; ()
- Representações gestuais; ()
- Representações espaciais. ()

Das linguagens acima descritas, quais você **mais** utiliza em suas aulas? Ordene de 1 a 4 as que mais utiliza em ordem de utilização.

5. Como você utiliza essas linguagens em sua aula?
6. Com que frequência você insere atividades de leitura em suas aulas?
- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) a cada 15 dias e) Sempre
7. Quais os principais tipos de textos utilizados em suas aulas?
8. Há boa aceitação pelos alunos quando usa esses textos? Por quê?
9. Você percebe dificuldades quando utiliza esses textos? Quais ?
10. Você utiliza no processo ensino aprendizagem gestos e movimentos como textos a serem lidos? Cite exemplos utilizados em suas aulas.
11. Você utiliza recursos digitais durante as aulas? () Sim () Não
12. Você nota boa aceitação quando usa recursos digitais? Faz alguma diferença?
13. Você realiza algum projeto interdisciplinar junto com outros (as) professoras? Se sim, com quem e qual é seu objetivo?
14. Há algum projeto interdisciplinar da escola? Qual?
15. No final do mês de junho, você percebeu avanços em seus alunos? Poderia explicar? A que você atribui esses avanços?
16. Para modificar as dificuldades que tem encontrado em seu cotidiano na escola, o que você proporia, mudaria?

**ANEXOS DA DISSERTAÇÃO
ANEXO A-TERMO DE ANUÊNCIA**



**Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Comitê de Ética em Pesquisa**

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “AS LINGUAGENS EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA-CONTRIBUIÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). Irene da Silva Coelho, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período nos meses de julho, agosto, setembro, outubro de 2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

São Vicente, 1 de junho de 2022.

Nome – cargo/função
(Diretora)



ANEXO B_TCLE
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME DO PARTICIPANTE :
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M F
DATA NASCIMENTO (dd/mm/aaaa) :
ENDEREÇO N° APTO:
BAIRRO: CIDADE
CEP: TELEFONE: DDD ()

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: AS LINGUAGENS EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA- CONTRIBUIÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO EF.

2. PESQUISADOR: Irene da Silva Coelho e Igor de Carvalho Cunha
CARGO/FUNÇÃO: Professora Orientadora do Mestrado em Práticas Docentes no EF e professor da rede municipal de Santos UNIDADE DA UNIMES: Pós-Graduação-Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:
SEM RISCO RISCO MÍNIMO X RISCO MÉDIO
RISCO BAIXO RISCO MAIOR

O participante poderá sentir cansaço ao responder o questionário ou não querer mais respondê-lo.

4. DURAÇÃO DA PESQUISA : Da aplicação do questionário: segundo semestre de 2022.
A pesquisa se encontra em fase de revisão bibliográfica neste momento.

III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA CONSIGNANDO:

1. justificativa e os objetivos da pesquisa:

A relevância da pesquisa se deve ao de fato buscar a melhoria no processo de formação de professores e alunos da escola pública numa perspectiva em que as múltiplas linguagens dialogam quando utilizadas pelo professor e contribuem para a ampliação dos multiletramentos.

O objetivo é conhecer se os professores utilizam diferentes linguagens e recursos em suas aulas e como as utilizam tendo em vista o processo ensino e aprendizagem.

2. procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais: aplicação de questionário via formulário google aos participantes.

3. desconfortos e riscos esperados: **risco mínimo**- cansaço ao responder o questionário ou não concluí-lo.

4. benefícios que poderão ser obtidos: Melhoria do processo ensino e aprendizagem e da prática do professor.

5. procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo: não se aplica.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA CONSIGNANDO:

1. acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

2. liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência.

3. salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

4. disponibilidade de assistência, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Não se aplica.

VI. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa

Santos, 1º de junho de 2022.

assinatura do sujeito da pesquisa

Irene da Silva Coelho

assinatura do pesquisador

ANEXO C_AD 4º ANO

Unidade: _____ São Vicente, _____ de _____ de 2022. Nome: _____ nº _____ ano: _____
Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa – 4º Ano



A Raposa e as Uvas

A raposa vinha pela estrada quando viu uma parreira carregada de suculentas uvas vermelhas.

"Essas uvas já estão no papo", pensou.

Doce ilusão. A raposa tentou de tudo, mas os cachos estavam tão altos que não conseguiu apanhar um bago que fosse.

Mateira, ela comentou para quem quisesse ouvir:

— Reparando bem, essas uvas estão muito verdes. Raposas não comem uvas verdes, pois dão dor de barriga.

E foi embora.

Quando já tinha percorrido algumas léguas, um vento forte começou a soprar. Então a raposa voltou depressinha e pôs-se a farejar o chão em busca de bagos de uva.

Moral da história: Quem desdenha quer comprar.



Fonte:
<http://zeferilustra.blogspot.com>

1. (LE-D09-3ºANO)

A raposa estava passeando quando viu uma:

- A) Laranjeira carregada de uvas.
- B) Parreira carregada de uvas.
- C) Mangueira carregada de uvas.

2. (LE-D10-3ºANO)

A raposa queria comer as uvas porque:

- A) estava muito cansada.
- B) estava com muita sede.
- C) estava com muita fome.

3. (LE-D10-3ºANO)

O motivo por que a raposa não conseguiu apanhar as uvas foi que:

- A) as uvas estavam verdes.
- B) a parreira era muito alta.
- C) as uvas eram poucas.

4. (LE-D09-3ºANO)

Este texto é um(a):

- A) convite.
- B) bilhete.
- C) fábula.

ANEXO D - AD 4º ANO MATEMÁTICA

Unidade: _____
 São Vicente, _____ de _____ de 2022.
 Nome: _____ nº _____ ano: _____

Atividade Diagnóstica de Matemática – 4º Ano

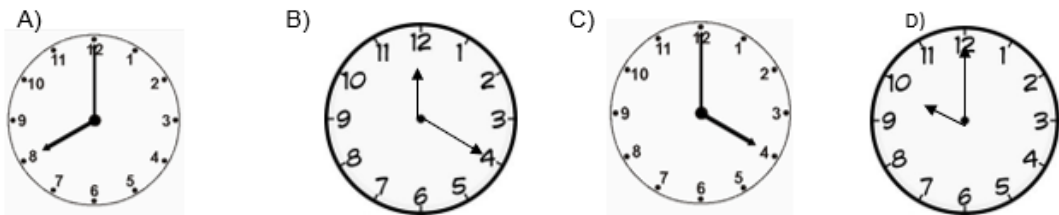
1. **(N-D03-3º ANO)** Denise comprou 4 pacotes de balas. Em cada um desses pacotes haviam 24 balas. Quantas balas Denise comprou ao todo?

Resposta: _____

2. **(N-D03-3º ANO)** Observe os preços dos produtos:
 Anderson comprou um boné, um par de tênis e uma camiseta. Quanto ele gastou?

- | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| a) Vinte e nove reais. | R\$25,00 | R\$98,00 | R\$19,00 |
| b) Cento e trinta e cinco reais. |  |  |  |
| c) Cento e quarenta e dois reais. | | | |
| d) Cento e quinze reais. | | | |

3. Anderson começou a fazer compras 11h30min. e levou 50 min. para sair da loja. O relógio que marca a hora que Anderson saiu da loja é:



4. **(EP-D02-3º ANO)** Veja o quadro de alunos por sala dos 3º anos:
 Pinte o gráfico dos alunos das salas

SALAS	QUANTIDADE
3º A	35
3º B	30
3º C	35
3º D	25
3º E	37



5. **(N-D03-3º ANO)** Resolva as seguintes operações:

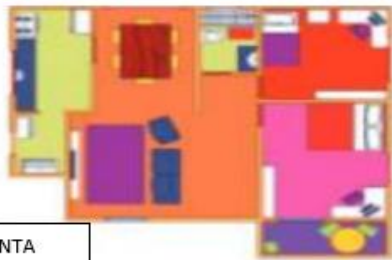
A) $2.803 + 685 =$	C) $2.821 - 718 =$
B) $315 \times 4 =$	

6. **(GO-D01-3º ANO)** Complete a sequência numérica abaixo:



91	95	?	?	?	111

7. **(N-D03-3º ANO)** Compare a planta e a maquete da casa de Paloma e verifique se os cômodos estão localizados de modo correspondentes:



PLANTA



MAQUETE

A) A planta da casa de Paloma corresponde a sua maquete? Por quê?

4. Qual o principal assunto tratado no texto?

5. Você acha que o comportamento de João, que seguiu o conselho de sua mãe após perder a moeda, foi correto? Por quê?

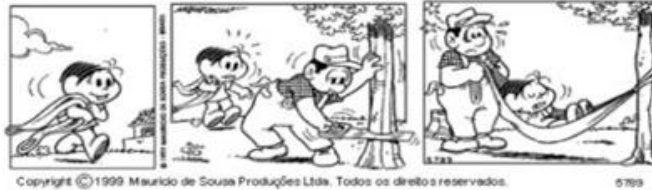
6. Assinale a alternativa em que as palavras estão acentuadas e escritas corretamente:

A) aconselhou - preguiçosa - empregatício

B) trabalhar - distraído - brilhante

C) cazaco - criador - fazendeiro

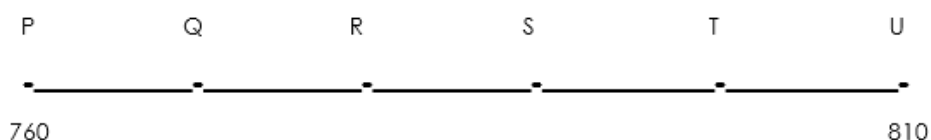
7. Crie um texto a partir da tirinha abaixo, seguindo as orientações: Escolha um título para sua história e organize-o na sequência correta dos fatos. **ATENÇÃO:** Não se esqueça de usar as letras maiúsculas corretamente e fazer uso adequado da acentuação e pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, vírgula e travessão).



ANEXO F - AD 5º ANO MATEMÁTICA

Unidade: _____ São Vicente, ____ de _____ de 2022. Nome: _____ nº ____ ano: ____
Atividade Diagnóstica de Matemática - 5º Ano

1. Atualmente, existe a vacina eficaz contra a febre amarela, que deve ser renovada a cada dez anos. Na reta numérica a seguir, o ponto **P** representa o número 760 e o ponto **U** representa 810.



Em qual ponto está localizado o número 790, sabendo que a diferença entre o valor de um ponto e o outro é de 10 unidades?

- (A) T
- (B) S
- (C) R
- (D) Q

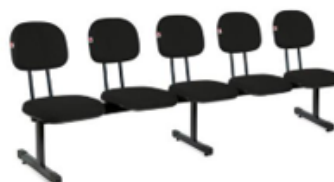
2. Para se prevenir contra a picada de mosquito, Mário aplica repelente em seu corpo a cada 4 horas. Observe no relógio da primeira aplicação. Qual será o horário da próxima aplicação?

- (A) 1 hora
- (B) 12 horas
- (C) 4 horas
- (D) 5 horas



3. Antônio foi ao posto de saúde para se vacinar contra a febre amarela. Na sala de espera, observou que havia 4 fileiras com 5 cadeiras em cada uma. Veja uma das fileiras de cadeiras. Quantas cadeiras existem na sala de espera?

- A) 2
- B) 20
- C) 10
- D) 5

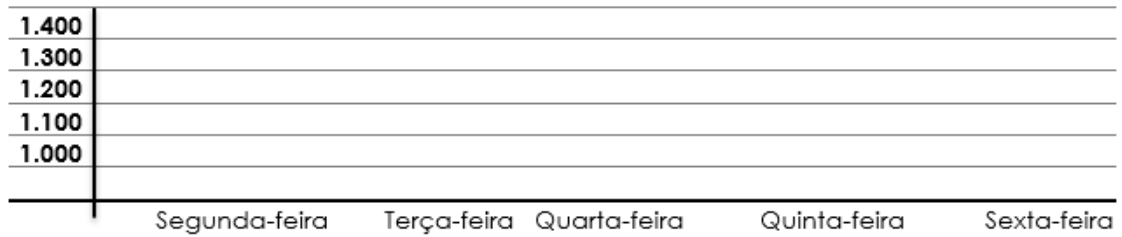


4. A drogaria Farmavida recebeu um lote com 54 repelente e vai distribuí-los entre as 6 filiais. Quantos repelentes serão deixados em cada farmácia?

- A) 9
- B) 36
- C) 6
- D) 30

6. O gráfico a seguir, mostra o número de pessoas vacinadas contra a febre Amarela em uma semana em um posto de saúde.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1.000	1.300	1.200	1.100	1.300



7. Arme e efetue:

$1.345 + 807 =$	$2.561 + 518 =$	$3.570 - 380 =$	4.218
$1.510 \times 5 =$	$1.023 \times 7 =$	$54 \div 9 =$	$126 \div 3 =$