

# **ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM**



**Vol2**

**Rosilene Felix Mamedes**

**Gabriela Tavares Barboza de Lima**

**Josilene de França Santos**

**Edileuza Maria França da Silva**

**Jean Brito da Silva**

**Greiciane Pereira Mendonça Frazão**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ensino de línguas e literatura em contexto de  
aprendizagem [livro eletrônico] : vol. 2 /  
organização Rosilene Felix Mamedes...[et  
al.]. -- João Pessoa, PB : Contatos  
Empreendimentos, 2024.  
PDF

Outros organizadores: Gabriela Tavares Barboza de  
Lima, Josilene de França Santos, Edileuza Maria  
França da Silva, Jean Brito da Silva, Greiciane  
Pereira Mendonça Frazão.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983901-2-9

1. Educação 2. Linguagem 3. Línguas - Estudo  
e ensino 4. Literatura - Estudo e ensino  
5. Práticas educacionais I. Mamedes, Rosilene Felix.  
II. Lima, Gabriela Tavares Barboza de. III. Santos,  
Josilene de França. IV. Silva, Edileuza Maria França  
da. V. Silva, Jean Brito da. VI. Frazão, Greiciane  
Pereira Mendonça.

24-214637

CDD-407

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação intercultural : Línguas e linguagem :  
Estudo e ensino 407

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

## **COMISSÃO EDITORIAL**

Dra. Rosilene Felix Mamedes  
Ma. Nadja Maria de Menezes morais  
Ma. Jôse Pessoa de Lima  
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão  
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

## **COMISSÃO TÉCNICA**

Rosilene Felix Mamedes  
Gabriela Tavares Barboza de Lima  
Josilene de França Santos  
Edileuza Maria França da Silva  
Jean Brito da Silva  
Greiciane Pereira Mendonça Frazão

## **ARTE E DIAGRAMAÇÃO**

Michele Teixeira de Pontes

## PREFÁCIO

A coleção “Ensino de línguas e Literatura em contextos de aprendizagens”, lançada em 2024, é fruto da experiência vivenciada por professores da rede pública de ensino que fazem parte do grupo de Estudo organizado e orientado por mim, Prof. Dra. Rosilene Félix Mamedes. Assim, a partir de trocas e de experienciar a linguagem como fenômeno essencial para aprendizagem. Os artigos pautam-se nos estudos da literatura e da linguística que concebem a língua/ linguagem o quanto interação, como parte essencial do processo de aprendizagem. Dessa forma, entende, ainda o aluno como ser social e agente da sua própria aprendizagem, compreendendo o ensino como algo ativo e reflexivo que deve considerar o que o aluno da sua experiência e do seu contexto social. Nessa perspectiva, o ensino de línguas e literatura pauta-se a partir da diversidade linguística e da necessidade de propiciar aos alunos acesso à educação que visa o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os alunos sejam sujeitos ativos e protagonistas da sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o grupo de estudo organizado por mim, Prof. Dra. Rosilene Félix Mamedes, concebe o ensino a partir das interações em um dinâmica em que o professor- aluno e práticas precisam estar em consonância em prol da aprendizagem e, sobretudo, tenho o aluno, como centro do processo. Já que a educação é a única forma de modificamos e/ou redesenharmos as trajetórias dos nossos alunos, para a construção de um mundo melhor com mais qualidade, educação e protagonismo por parte dos nossos alunos para uma sociedade mais justa e com equidade.

Rosilene Felix Mamedes  
Mestra em Linguística - Proling - UFPB  
Dra. em Letras - PPGL - UFPB  
João Pessoa, julho de 2024.

## SUMÁRIO

<b>A GAMIFICAÇÃO E O ENSINO REMOTO: RELATO DE ESTRATÉGIA PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM DISCENTE EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DA PB.....</b>	<b>6</b>
--	----------

Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Josineide Barbosa Pereira; Rosilene Felix Mamedes

<b>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA E A PRODUÇÃO DE PODCAST NA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>21</b>
---	-----------

Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Edileuza Maria França da Silva; Rosilene Felix Mamedes

<b>PROJETO DE LEITURA: EU, ESCRITOR CABRA DA PESTE.....</b>	<b>34</b>
---	-----------

Edileuza Maria França da Silva; Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Rosilene Felix Mamedes

<b>O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA, COMO L2, NOS ANOS INICIAIS:A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE A PARTIR DA CULTURA DIGITAL.....</b>	<b>39</b>
---	-----------

Gabriela Tavares Barboza de Lima; Katielyne Coelho Cruz Rocha; Rosilene Felix Mamedes

<b>A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>50</b>
--	-----------

Josilene de França Santos; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Rosilene Felix Mamedes

<b>A EDUCAÇÃO RURAL, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DOCÊNCIA CAMPESINA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS, NA PARAÍBA: PARADIGMAS E CONTROVÉRSIAS.....</b>	<b>57</b>
--	-----------

Elizabeth Mendes; Janieli Barbosa Pereira

<b>REALISMO-NATURALISMO NO BRASIL E EM PORTUGAL.....</b>	<b>81</b>
--	-----------

Samuel Amorim da Silva; Valdo Fernandes Cavalcante

<b>A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....</b>	<b>86</b>
--	-----------

Janieli Barbosa Pereira; Elizabeth Mendes

## **A GAMIFICAÇÃO E O ENSINO REMOTO: RELATO DE ESTRATÉGIA PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM DISCENTE EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL DA PB**

Greiciane Pereira Mendonça Frazão

Josineide Barbosa Pereira

Rosilene Felix Mamedes

### **RESUMO**

Este artigo traz um relato da utilização da gamificação durante o ensino remoto no ano letivo de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19 que forçou a suspensão das aulas presenciais, visando a segurança de todos. As escolas integrais seguem um modelo pedagógico alinhado à BNCC, promovendo inovações em conteúdo, método e gestão, com o objetivo de formar cidadãos autônomos, solidários e competentes. No contexto da pandemia, a necessidade de desenvolver competências do século XXI, como resolução de problemas e criatividade, tornou-se evidente, levando à adaptação para o ensino remoto. O ensino remoto evidenciou a necessidade de adequação do ensino-aprendizagem, com os estudantes assumindo um papel mais protagonista e os professores ajustando seus planejamentos para manter o engajamento dos alunos. As competências e habilidades da BNCC foram integradas ao ensino, promovendo a interpretação crítica de textos e a compreensão das práticas sociais de linguagem. Por isso, a *gamificação* foi uma estratégia eficiente, prática e inovadora, utilizando plataformas como Kahoot! e Quizizz, para engajar os alunos e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A *gamificação* é um conjunto de estratégias organizadas que utiliza conceitos e mecanismos dos jogos para transformar um ambiente real e seus objetivos. A *gamificação* e o uso de tecnologias digitais foram cruciais para esse sucesso, destacando a importância de estratégias que se alinhem ao contexto e às necessidades dos estudantes, mostrando-se eficaz, aumentando a participação e o interesse dos alunos.

**Palavras-chave:** gamificação; ensino remoto; aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

No ano letivo de 2020, iniciamos as atividades com otimismo porém, fomos surpreendidos com a parada obrigatória das atividades escolares em abril, considerando a prevenção e resguardo tanto do corpo discente, quanto do corpo docente e demais membros da equipe escola, já que não se tinha a noção dos reais efeitos da pandemia da COVID-19. Com a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 se estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das ações para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

O modelo Pedagógico<sup>1</sup> das escolas Integrais é o sistema que opera um currículo articulado entre a BNCC e sua Parte Diversificada, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, por meio de inovações em conteúdo, método e gestão, fundamentadas em Princípios Educativos, que proporciona aos jovens espaços e condições que permitam seu envolvimento com atividades relacionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, por meio dos quais a prática pedagógica se realiza orientada por três Eixos Formativos, sendo capazes de formar cidadãos autônomos, Solidários e Competentes. Diante disso, a escola cidadã integral, pretende garantir a formação para vida, a formação acadêmica de excelência e além de contribuir para o desenvolvimento das competências para o século XXI.

O século XXI exige dos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades antes não evidenciadas, como capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade e inovação. Mediante o momento de Pandemia, professores e alunos tiveram que se adaptar a um modelo de ensino/aprendizagem oposto ao padrão praticado até então.

Este momento proporcionou a imersão do ambiente escolar ao meio digital, porquanto tornou-se mais evidente a necessidade adequação do ensino-aprendizagem. O estudante tornou-se, de fato, protagonista e, coube ao professor ajustar o planejamento, com o objetivo de motivar os alunos, manter/recuperar o envolvimento, identificar metodologias e ferramentas adequadas para cada contexto educacional.

Neste sentido, o trabalho para o desenvolvimento das “novas” habilidades e competências tiveram que se integrar ao ensino remoto. Os alunos vinculados à escola em questão são estudantes que ao longo dos anos acumularam dúvidas em relação a alguns assuntos

---

<sup>1</sup>ICE - Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos, 2019.

de referência irrefutáveis no desenvolvimento de algumas competências linguísticas. Muitos alunos e alunas moram em comunidades em torno do bairro onde a escola fica situada, e uma boa parcela dos discentes está inserida em situação de vulnerabilidade social, evidenciada com a implantação do ensino remoto, a partir da decretação do estado de emergência, em virtude a pandemia de COVID19. As turmas de 1º ano contavam com 104 alunos e, apesar de o ensino remoto estar disponível a todos os alunos, infelizmente, a falta de recursos tecnológicos e até itens de primeira necessidade reduziu significativamente a participação e acesso destes alunos ao ensino remoto e das ferramentas que tanto poderiam suprir as necessidades educacionais no atual contexto.

Então, o momento trouxe dúvidas e desafios, tanto para professores quanto para alunos, pois é preciso seria necessário “transpôr” as aulas presenciais para o ensino remoto de forma a garantir, o engajamento dos alunos através de formas criativas de se produzir e se apresentar os conteúdos didáticos. Por isso a importância de trabalhar com novos materiais, métodos, linguagens, conceitos, dinâmicas e abordagens na (re)construção de sua metodologia de ensino, diz Montanaro (2016). Sendo assim, como estimular os alunos a não só compreender os conteúdos abordados, mas também absorvê-los de forma efetiva e produtiva? O uso da tecnologia pode ser considerada uma boa resposta para esta questão.

## **2 HABILIDADES DA BNCC E DA PEC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Linguagens e suas Tecnologias, foca no desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa no Ensino Médio, visando integrar conhecimentos dessas áreas para promover o desenvolvimento das competências específicas. As habilidades destacadas incluem a análise crítica de discursos em diversas práticas de linguagem, compreensão das relações de poder e perspectivas de mundo, produção e diálogo baseados em princípios de equidade, democracia e Direitos Humanos. Também enfatiza a contextualização de textos sociais e históricos, uso de elementos coesivos, análise de intertextualidade e interdiscursividade, e produção de textos orais adequados ao contexto, com clareza e uso variado da linguagem, incluindo recursos multimodais e digitais.

A capacidade de relacionar textos e documentos legais aos seus contextos de produção é vista como essencial para a compreensão dos direitos e deveres, ampliando a competência comunicativa dos estudantes. A organização de situações de estudo, uso adequado de



estratégias de leitura, e ferramentas de apoio a apresentações orais são importantes, assim como a análise crítica de parcialidade em textos noticiosos e a produção de notícias, reportagens e outros gêneros de expressão cultural.

O ensino remoto foi orientado pelo Plano Estratégico Curricular (PEC) da SEECT-PB, que norteou a prática pedagógica dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, considerando as habilidades de nivelamento para o 1º ano do Ensino Médio. As habilidades de nivelamento incluem interpretar textos, reconhecer a unidade temática, identificar a finalidade e o gênero de um texto, reconhecer recursos linguísticos expressivos, distinguir fato de opinião e transformar estruturas gramaticais.

### **3 PROPOSTA E AÇÕES DESENVOLVIDAS**

O trabalho com textos não apenas explora a estrutura e o uso da língua, mas também promove debates sobre eventos históricos, sociais e culturais que moldam a identidade individual e fomentam a autonomia. Através dessas práticas, os alunos desenvolvem habilidades de leitura, escrita, interpretação e um senso crítico refinado. A interpretação correta e profunda de textos é facilitada pela consideração do contexto em que as palavras estão inseridas, ampliando a compreensão e a capacidade crítica dos alunos. Compreender as diferentes linguagens e práticas culturais enriquece a apreciação de textos verbais e não verbais. Identificar a temática de um texto e reconhecer seu gênero são passos cruciais para entender sua estrutura interna e os recursos linguísticos que contribuem para seu efeito de sentido. Isso não só aprofunda a compreensão dos textos, mas também promove uma visão crítica das estruturas sociais e culturais.

A transição para o ensino remoto trouxe desafios significativos, já que alunos e professores acostumados ao ensino presencial foram confrontados com um novo ambiente de aprendizado, marcado inicialmente por incertezas e dificuldades.

Apesar do treinamento sobre a ferramenta Google Sala de Aula (doravante GSA), ofertado pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, muitos outros desafios estavam por vir. Orientações, apoio e auxílios foram necessários não só para nossos alunos, mas também para colegas professores e pais/responsáveis. A equipe da área de Linguagens utilizou o GSA para colaborar de forma integrada, desde a concepção das aulas até a implementação prática dos eixos direcionados pelas diretrizes. Esta iniciativa fortaleceu a compreensão da interdisciplinaridade e proporcionou aos alunos confiança e tranquilidade diante dos desafios

do ensino remoto, sabendo que contavam com uma equipe preparada para apoiá-los conforme necessário.

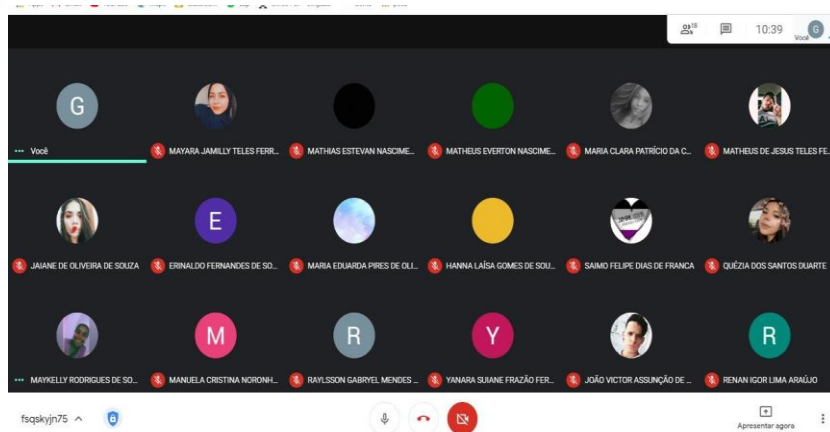
A aplicação do ciclo PDCA foi crucial para reestruturar as ações e planejamento, alcançar resultados específicos e confiáveis nas atividades educacionais. Este método contribuiu para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo ações positivas e corrigindo aquelas que não obtiveram sucesso. A equipe utilizou cursos de formação, leituras, vídeos e pesquisas de opinião com pais e alunos para confirmar que o ensino remoto deve ser mais do que uma simples replicação das aulas presenciais.

A quantidade, velocidade e métodos de criação e disseminação de informações, alcança inúmeras trocas, mudanças sociais e culturais. Assim, promove o surgimento de novas formas de pensar, sentir, agir e viver juntos (Silva, Petry & Uggioni, 2020). Com o progresso tecnológico e a invasão das mídias digitais na rotina das famílias, os estudantes imersos no mundo virtual, adequaram-se rapidamente ao uso dos *smartphones* e a comodidade de “jogar as perguntas no Google”. A perspectiva do imediatismo dos estudantes pode ser utilizado como aliado da aprendizagem e da cultura letrada.

Dessa forma, é inevitável considerar a tecnologia, nos dias atuais, como uma ferramenta essencial para o sucesso no apoio ao ensino. A *gamificação* na educação é um exemplo de estratégia que tem produzido resultados muito positivos, combinando a lógica dos jogos com elementos educacionais. Isso potencializa a absorção do conteúdo, aumenta o engajamento e torna os processos pedagógicos mais acessíveis para os nativos digitais.

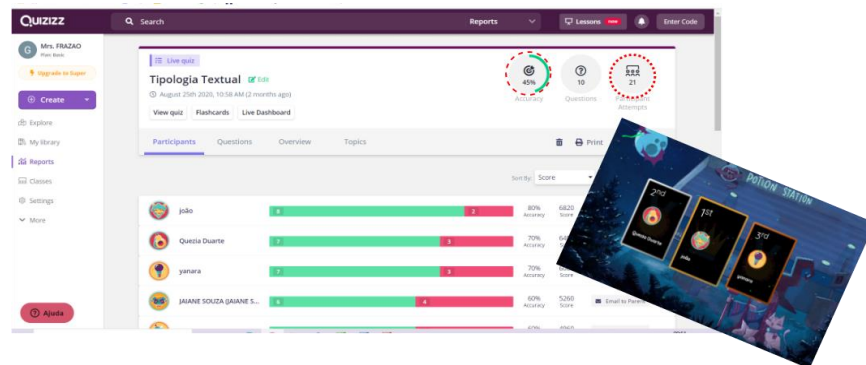
A *gamificação* é uma ferramenta potencializadora dos processos de ensino aprendizagem e, de forma natural e espontânea, contribui para o engajamento dos jovens, permitindo que eles sejam protagonistas das ações de tomadas de decisões e na busca de conhecimento. Então, considerando as plataformas de games educacionais como Kahoot! e Quizizz, esta estratégia ajudou nas experiências que envolvem emoção e cognição do sujeito, construindo sua identidade e se posicionando socialmente frente aos desafios do cotidiano (Massarolo & Mesquita, 2013). Segundo Montonaro (2018), a *gamificação* é um conjunto de estratégias organizadas que utiliza conceitos e mecanismos dos jogos para transformar um ambiente real e seus objetivos. Essa abordagem visa resolver problemas ou desenvolver certos conteúdos, tanto em grupo quanto de forma individualizada, incorporando elementos lúdicos que envolvam o público-alvo.

Imagem 1 - Aula síncrona no Google Meet



Antes da aula pelo Google Meet, disponibilizamos na plataforma Google Sala de Aula o material introdutório sobre o conteúdo Tipologia Textual, sugerido no documento de orientação para o trabalho de nivelamento do 1º ano do Ensino Médio, a ser abordado naquela semana. Durante a aula online, além das explicações e das dúvidas serem sanadas, foi apresentado um Desafio no Quizizz.

Imagem 2 - Jogo no app QUIZZ



As atividades em forma de jogos abordam o problema de modo a fortalecer alguns aspectos clássicos dos jogos, como a competição, a evolução e na superação de obstáculos, a cooperação em torno das habilidades e competências coletivas e individuais do sujeito, e a sensação de recompensa, seja ela quantitativa em termos de pontuação, experiência ou nível, seja ela mais conceitual, onde o prazer de se alcançar o objetivo é proporcional ao esforço dedicado. No caso específico da atividade em questão, os primeiros colocados teriam pontos extras no referido bimestre.

Imagem 3 - Material para estudo

The image shows a Google Classroom interface for a lesson titled "LP - Tipologia Textual" by GREICIANE PEREIRA MENDONÇA FRAZAO. The post includes several resources and instructions:

- Objetivo:** "Nosso objetivo é que vocês possam remeter à constituição estrutural do texto, além de modos de composição textual."
- Objetivos Específicos:**
  - Identificar com propriedade os tipos textuais;
  - Compreender os modos de organização do discurso.
- Atividade:** "Atividade Semana 1 da 1ª Quinzena do 3º Bimestre"
- Recursos:**
  - Assista o vídeo
  - Leia o material
  - Faça o resumo no caderno
  - Poste a foto no formulário LP - Tipologia Textual (Introdução)
  - Prazo: 22 de agosto
- Links:**
  - Vídeo do Youtube Sugerido na Plataforma Ismart
  - Tipos Textuais [ Prof Noslen] ... (https://www.youtube.com/watch...)
  - Mod5-2020-Ling-1EM-Resu... PDF
  - LP - Tipologia Textual (Introd... Formulários Google)
  - Google Forms
  - Acesso ao Material da Plataforma Ismart

An inset image shows a document titled "TIPOLOGIA TEXTUAL ESPÉCIES E CARACTERÍSTICAS" with a sub-heading "LP - Tipologia Textual (Introdução)".

Houve, nesta primeira tentativa e ao vivo, um percentual maior de erros que acertos, quando 45% dos alunos acertaram as respostas, enquanto 55% erraram as respostas. Em pergunta aos alunos sobre as razões de terem errado, alguns disseram que não participaram da aula ou se sentiram “pressionados” em virtude do tempo fixo para responder. Após a análise das respostas, verificação da quantidade de alunos e *feedback*, decidimos aplicar um novo desafio com prazo maior de entrega. Desta vez, utilizamos o Kahoot!. Nesse 2º momento, percebemos que houve um aumento de 67% de participantes, passou de 21 para 35 alunos, comprovando o interesse dos alunos nesta metodologia.

Imagem 4 - Jogo no app Kahoot!

The image shows the Kahoot! app interface during a quiz report for "Tipologia Textual". The interface is in Portuguese and displays the following information:

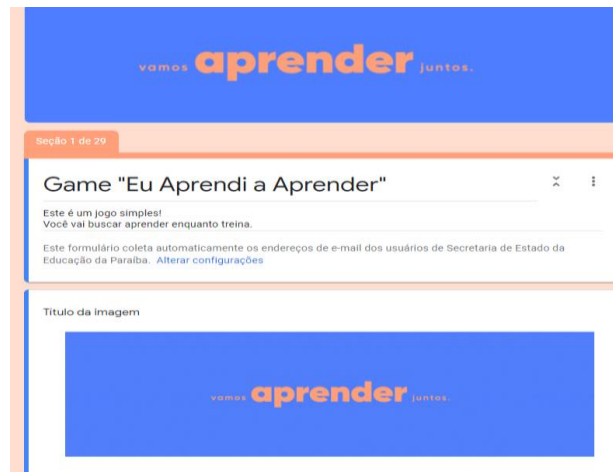
- Relatório:** Tipologia Textual
- Opções de relatório:** (Settings icon)
- Desafio:**
  - Data de início: 26 de agosto de 2020, 9h:48
  - Data de término: 27 de agosto de 2020, 10h
  - Hospedado por greicianefraza
- Resumo:** Jogadores (35), Perguntas (10)
- Bem jogado!** (52% corrigir)
  - Jogue novamente e deixe o mesmo grupo melhorar sua pontuação ou veja se novos jogadores conseguem vencer este resultado.
  - Jogar de novo
- Jogadores:** 35
- Questões:** 10
- Top Performers:**
  - Maykelty (9704, 10 de 10)
  - Renan Igor 1 (9704, 10 de 10)
  - Gabriel Trajano (9230, 10 de 10)

Os alunos se mostraram bastante receptivos, desde o início da proposta de implementar a *gamificação* nas atividades de Língua Portuguesa, constatado pelos resultados obtidos com a porcentagem de acertos na primeira semana após os primeiros contatos com o novo conteúdo, com elevação em torno de 14% da quantidade de acertos, passando de 45% para 51% de acertos. Seja interpretando com base no texto, reconhecendo tanto a unidade temática quanto identificando a própria finalidade do texto, como identificando os elementos constitutivos da

organização interna dos gêneros escritos, as habilidades de nivelamento e BNCC foram o foco desta atividade, alinhado ao trabalho de percepção estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários.

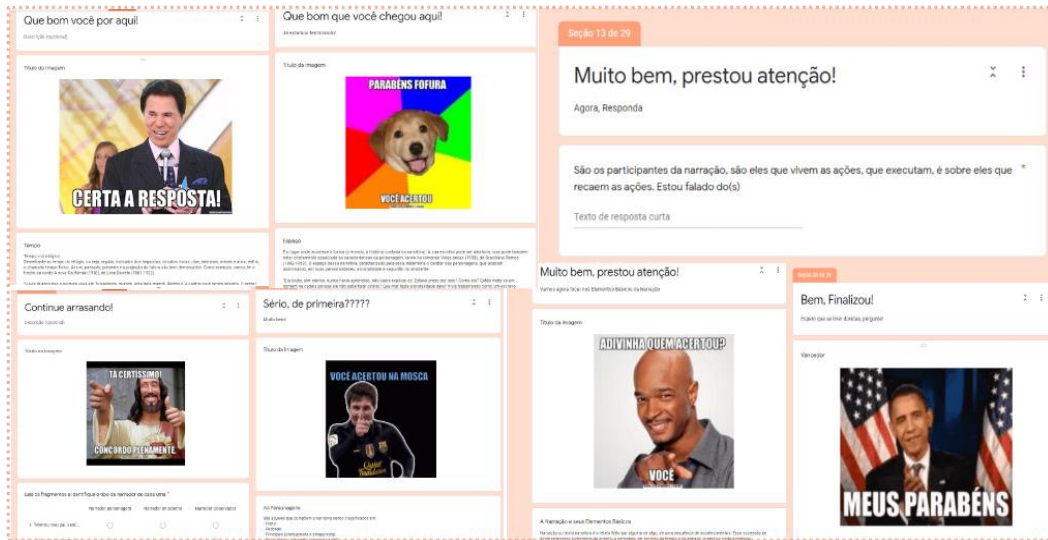
Percebendo o interesse e melhoria das notas dos alunos na proposta que vinha sendo praticada, resolvemos elaborar um game através do *Google Forms*.

Imagem 5 - Google Forms Gamificado



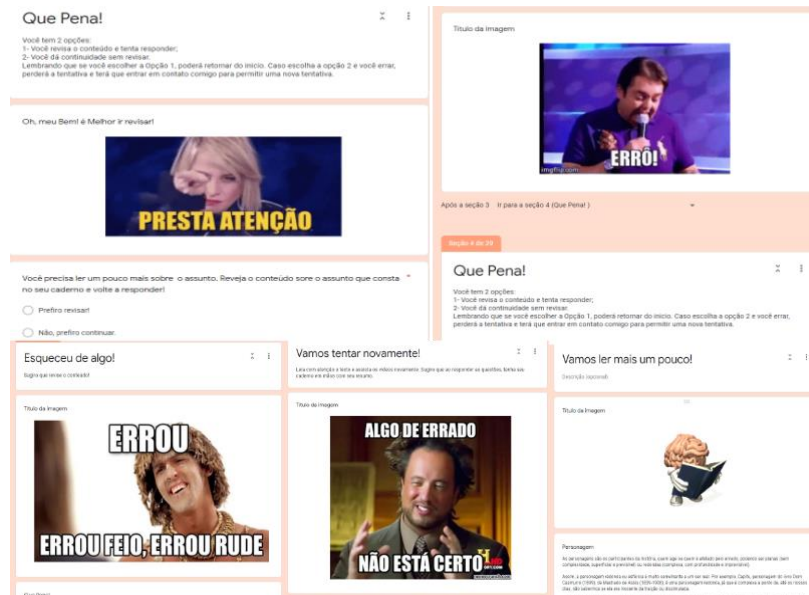
Valemo-nos das possibilidades estruturais que este aplicativo nos dá para modificar a aparência do questionário, saindo de uma estrutura simples de pergunta e resposta para uma estrutura lúdica e com um certo tipo de interatividade, nesta atividade, aplicamos uma nova metodologia. Ao passo que os alunos seguiam lendo e resumindo, foram “testados” com um Game de perguntas e respostas. Cada resposta seria direcionada a novas questões ou conteúdos. Conquanto, esse direcionamento foi feito inserindo itens lúdicos e interativos, tal como *memes* e *gifs* pertencentes ao mundo dos alunos, conforme podemos ver na imagem abaixo.

Imagem 6 - Memes e Gifs em caso de acertos



Em se tratando das respostas “erradas” o formulário foi configurado não para encerrar a tentativa, mas direcionar o aluno a áreas de revisão com novos materiais (textos, vídeos e imagens) sobre o mesmo conteúdo cujo erro o direcionou. Essa foi a forma que encontramos para instigar o aluno a adquirir o conhecimento sobre o conteúdo.

Imagem 7 - Memes e Gifs em casos de erros



O redirecionamento tinha o objetivo de fazer com que os alunos tomassem consciência sobre o protagonismo na sua aprendizagem, mostrando que ele deveria começar a *Aprender a Aprender*, tomando as rédeas da construção do seu conhecimento. Logo após as dúvidas sobre

os conteúdos serem sanadas, na aula online da semana seguinte, aos alunos foi proposto um último desafio sobre o conteúdo. Percebemos que o desempenho dos alunos foi mais efetivo.

Imagem 8 - Jogo no app Kahoot!



O programa de ação para esta quinzena tinha como objetivo fazer com que o aluno praticasse a leitura, identificando e reconhecendo as diversas possibilidades de sentido dos textos, compreendendo o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais. Seja interpretar com base no texto, reconhecendo tanto a unidade temática quanto identificando a própria finalidade do texto, como identificar os elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos, tais habilidades foram o foco desta atividade, alinhado ao trabalho de percepção estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários.

Mesmo focando na leitura e escrita, não deixamos de desafiar os alunos em uma disputa sadia e capaz de permitir a própria autoavaliação. Com isso, duas atividades foram propostas no Quizizz, durante a aula online pelo Google Meet e na plataforma Ismart, seguindo o mesmo procedimento exposto anteriormente.

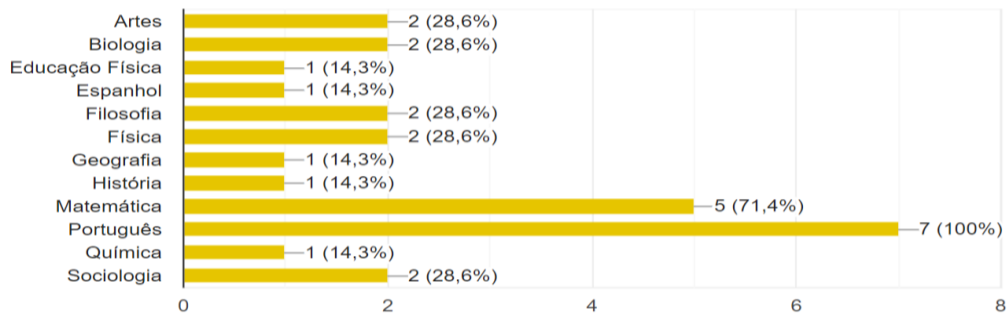
Habilidades de Nivelamento, foram trabalhadas constantemente, pois é a partir delas que os alunos podem compreender o lugar da linguagem no mundo como instrumento de comunicação eficaz e efetiva. Interpretar e reconhecer a unidade temática dos textos são habilidades cotidianas, pois, a partir delas, outras habilidades mais avançadas poderão ser adquiridas nas séries seguintes. Os alunos devem ser capazes, ao final desta etapa de ensino, identificar a finalidade de um texto e seu gênero, identificando os elementos constitutivos da sua organização interna, reconhecendo no texto o valor expressivo e efeito de sentido de recursos linguísticos.

#### 4 PERCEPÇÕES DOS ENVOLVIDOS

A *gamificação* é ferramenta potencializadora dos processos de ensino aprendido e, de forma natural e espontânea, contribui para o engajamento dos jovens, já que seria seu “habitat natural”, permitindo que ele seja protagonista nesse processo. Despertar o interesse do estudante a partir de elementos já dominados por ele, pois faz parte do seu dia a dia, traz resultados mais concretos.

Uma pesquisa junto a pais e alunos foi feita, como forma de avaliação das metodologias e estratégias usadas na disciplina de Língua Portuguesa. 11 pais e 19 alunos responderam na pesquisa. Aos pais, perguntamos “Você percebeu alguma mudança na metodologia /estratégia usada pelos professores, desde o início do Ensino Remoto?” 72,7% dos pais perceberam a mudança nas estratégias, enquanto 27,3% não conseguiram ter essa percepção. Aos que afirmaram que sim, questionamos se eles seriam capazes de indicar em quais disciplinas essa percepção era clara. Ressalto que nesta pergunta era possível marcar diversas respostas.

Nota-se que todos que responderam notaram que na disciplina de Língua Portuguesa houve mudanças nas estratégias usadas. Diante disto, a busca constante por melhorias de metodologias e estratégias foi reconhecida pelos membros envolvidos.



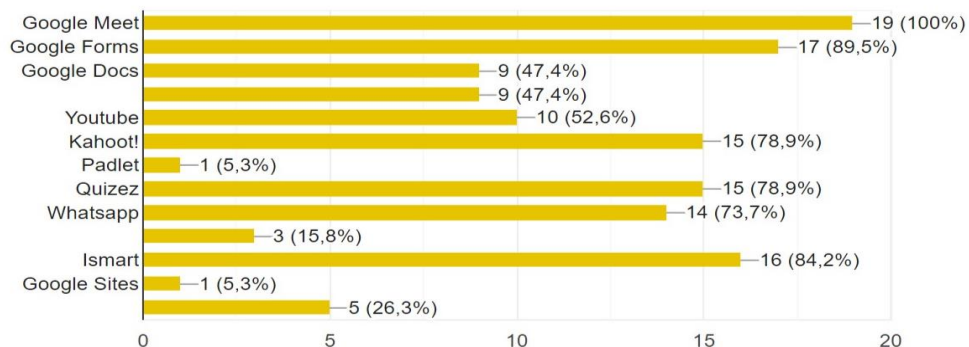
Considerando o aumento no interesse dos alunos e a percepção dos pais, perguntamos se os pais têm percebido melhora no interesse de seu(s) filho(a)(s), se comparado ao início do Ensino Remoto. Mais da 80% dos participantes perceberam aumento, pelo menos mínimo, do interesse dos alunos se comparado ao início dos estudos no modo Remoto. E apenas 18,2% afirmaram que não houve nenhum pouco de interesse.

Quando passamos às respostas dos alunos às perguntas exclusivas para eles, podemos verificar que as mudanças de estratégias e o caminho da *gamificação* permitiu que atingir melhores resultados, no só quantitativo, mas qualitativo. Perguntamos se os alunos haviam



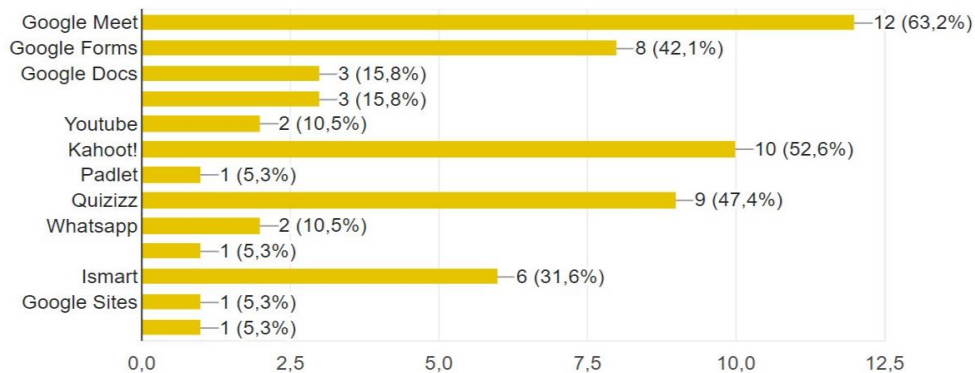
percebido alguma mudança na metodologia/estratégia usada pela Professora de Língua Portuguesa do início do Ensino Remoto naquele momento. A maioria dos alunos (79,9%) percebeu pelo menos o mínimo de mudança dentro da organização e ações das aulas de Língua Portuguesa, enquanto 21,1% não perceberam. Isso nos faz pensar que os alunos, mesmo de forma tímida, consegue diferenciar as metodologias utilizadas pelos professores.

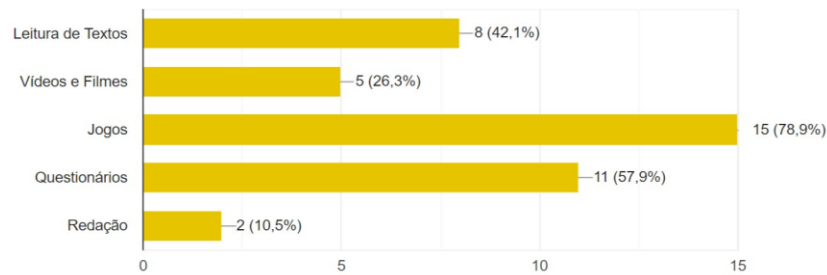
Ao perguntar sobre quais as estratégias listadas foram ou foi utilizada pela professora de Português durante o Ensino Remoto.



Ressalta-se que pela necessidade da aula síncrona, os alunos citaram que o Google Meet como uma estratégia usada pela professora, seguida Goolge forms, Plataforma Ismart e de forma equiparada o Kahoot! e o Quizizz. O whatsapp foi citado por ser uma estratégia de comunicação bastante usada fora da plataforma Google Classroom. Deste as estratégias listadas, perguntamos aos alunos quais as estratégias usadas pela professora de Português eles mais gostaram.

Não foi surpresa o resultado, que corrobora com a ideia do envolvimento dos alunos nas atividades em forma de games ser mais concreta e espontânea. Perguntamos também, quais os tipos de atividades você percebe que tem um maior interesse em participar.





Os alunos que citaram os jogos (games) como preferidos justificaram com “*Gosto dos jogos que ela passa, acho divertido*”, “*Bom, como estamos em um período de quarentena onde as pessoas ficam em casa, acredito que minha preferência seja pelos métodos de prática, como os quizzes, redes sociais, etc.*”, “*Acho que a dinâmica de quizizz, e questionários (Ismart) muito divertida*”, “[*kahoot! e Quizizz*] *É uma forma divertida de aprender*”.

Desta forma, um sistema “gamificado” na educação objetiva o engajamento do estudante, sendo capaz de ser desafiado e resolver os mais diferentes problemas a ele propostos e colocando o aluno no centro da experiência, permitindo-lhe não apenas assumir um papel de protagonista no processo de aprendizagem, atribuindo-lhe a responsabilidade de co-gestor na construção do conhecimento. Segundo Montanaro (2016), uma organização pedagógica que incorpora elementos de *gamificação* exige que o professor atue mais como orientador do que como detentor exclusivo do conhecimento.

Assim, estabelecer estratégias de *gamificação* nos processos de ensino e aprendizagem é uma possibilidade de articulação transversal de conteúdos que tem ganhado notoriedade e que pode ser desenvolvida em suas qualidades mais intrigantes, sobretudo quando se considera o propósito de um engajamento ativo do estudante no contexto da sala de aula, dos conteúdos programáticos e dos objetivos curriculares

A *gamificação* na educação traz, então, a possibilidade do desenvolvimento das habilidades e competências para o século XXI, pois tem como pressuposto, valorizar o poder criativo dos alunos, além de potencializar as qualidades e desafiar para a superação das dificuldades, que refletem, sem sombra de dúvidas, nas soluções inovadoras e criativas de problemas reais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Mudança é a palavra de ordem atualmente. Normalmente, as mudanças aparecem lenta e paulatinamente, porém, com a pandemia do COVID 19 novos e inesperados desafios

trouxeram necessidades de intensas transformações nas práticas pedagógicas. Apesar desta mudança radical, o sistema de ensino não pode obter resultados satisfatório e rápidos, já que é constituído de processos lentos e necessitam de envolvimento em todos que compõem a comunidade escolar: moradores do bairro, professores, alunos, família e gestores.

Inicialmente, enfrentamos a necessidade de migrar as aulas presenciais para o ensino à distância, sem reutilizar os mesmos métodos e estratégias da fase anterior. Alunos, professores e famílias tiveram que colaborar para garantir a qualidade e o desenvolvimento da aprendizagem. À medida que as atividades eram implementadas, novos caminhos foram sendo traçados para melhorar o que foi executado e corrigido o que não teve tanto sucesso. Utilizamos contatos via WhatsApp, com a criação de grupos para estudo e comunicação, além de e-mails e telefonemas, para reduzir o distanciamento existente. Conseguimos diminuir a ausência física, levando uma das principais características da escola: ser um espaço de interação social.

A escola é, de fato, o lugar para as interações sociais e aprendizagens. Contudo, a tecnologia e os jogos vêm sendo relegadas à classe dos meios de diversão e não encontram caminho para se estabelecer como parte deste processo, em razão de a própria escola e professores serem indiferentes a esses modernos modelos educacionais e não o acompanham de modo satisfatório.

Comprovamos que as aulas com estruturas *gamificadas* permitem a ação protagonista dos alunos frente ao processo de aprendizagem. Para Mesquita e Massarolo (2013) as regras da *gamificação* auxiliam nas experiências que envolvem o participante emocional e cognitivamente na construção de sua identidade e de sua posição social diante de desafios cotidianos. A *gamificação* na educação é um caminho para inserir a escola na era da tecnologia. Oliveira et al (2020) reafirmam que tanto gestores, como professores, escola e família insistem “em não encarar essas novas tecnologias de forma natural, todos em posição defensiva, levando-os a inibir o acesso das tecnologias em sala de aula”. Como bem ressalta Moran (2016), as instituições escolares estão “off-line” em uma sociedade “online”.

Neste sentido, a educação contará com um grande apoio no processo de aprendizagem, comprovadamente exitoso, para em fim, não só quebras as amarras do tradicionalismo da educação bancária, que ainda está enraizada em nossa estrutura, como também permitir que os recursos utilizados constantemente pelos alunos não sejam mais inimigos e sim aliados na obtenção de resultados cada vez mais positivos na construção do conhecimento científico e desenvolvimento das habilidades para a vida social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 out. 2021.

WANDSCHEER, Kassiê Talita. **Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas. Desafios da educação em tempos de pandemia**. Organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. – Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. In: **Revista Geminis - Novas mídias e o Ensino Superior** (Artigos). 2013. Disponível em: [http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NME\\_S\\_3.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NME_S_3.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

MONTANARO, P. R. **A caracterização da produção de materiais didáticoeducativos audiovisuais para educação superior a distância na UFSCar. 2010**. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MONTANARO, P.R. **Educação transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OLIVEIRA, Vanuza Cecília de; NEVES, Odair Ledo; MARTINS, Reginaldo Neves; SANTOS, Irinaldo dos. De repente 4.0: mudanças de paradigma. Educacional em tempo de pandemia. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MORAN, José Manuel; José Manuel. Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: **Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino**.

CEREJA, William Roberto. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 1/ 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

# **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA E A PRODUÇÃO DE PODCAST NA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Greiciane Pereira Mendonça Frazão

Edileuza Maria França da Silva

Rosilene Felix Mamedes

## **RESUMO**

A escola moderna deve se comprometer com a formação integral do aluno, incluindo a excelência acadêmica e o desenvolvimento de competências para o século XXI. Metodologias ativas promovem a participação dos alunos na aprendizagem, valorizando suas qualidades individuais e incentivando habilidades críticas e criativas. Essas metodologias preparam os alunos para resolver problemas reais de forma inovadora. O conceito de multiletramento, conforme Rojo (2012), destaca a necessidade de novas ferramentas e linguagens para lidar com a multiculturalidade e multimodalidade dos textos contemporâneos, incorporando novas tecnologias e práticas sociais. A BNCC (2018) enfatiza a importância de desenvolver habilidades que vão além da compreensão de textos, relacionando-os com seus contextos de produção e circulação e promovendo a pesquisa e produção de conhecimento. Inspirada nos princípios de Paulo Freire (2003), a sala de aula invertida combina ensino presencial com ferramentas digitais, promovendo uma aprendizagem ativa centrada no aluno. A produção de podcasts é um exemplo de metodologia ativa, desenvolvendo competências comunicativas e organizacionais em um ambiente colaborativo. Essas abordagens são essenciais para a educação contemporânea, integrando tecnologias e metodologias inovadoras para preparar os alunos para um mundo digital e complexo, mudando o desempenho acadêmico e capacitando-os como cidadãos críticos e conscientes.

**Palavras-chave:** língua portuguesa; metodologias ativas; sala de aula invertida; podcast.

## **1 INTRODUÇÃO**

A escola deve ter a missão de garantir ao aluno a formação para vida, a formação

acadêmica de excelência e de contribuir para o desenvolvimento das competências para o século XXI. Em meio a pandemia, os professores e alunos tiveram que se adaptar a um modelo de ensino/aprendizagem oposto ao padrão praticado até então. Este momento proporcionou a imersão do ambiente escolar ao meio digital, porquanto, tornou-se mais evidente a necessidade de adequação do ensino-aprendizagem. O estudante teve que, de fato, assumir uma posição protagonista nesse processo e coube ao professor ajustar o planejamento, com o objetivo de motivar os alunos, manter/recuperar o envolvimento, identificar metodologias e ferramentas adequadas para cada contexto educacional.

Então, o trabalho para o desenvolvimento das “novas” habilidades e competências tiveram que se integrar ao ensino remoto até o retorno 100% presencial. O engajamento dos alunos através de formas criativas de se produzir e se apresentar os conteúdos didáticos mostra a importância de trabalhar com novos materiais, métodos, linguagens, conceitos, dinâmicas e abordagens na (re)construção de sua metodologia de ensino, diz Montanaro (2016). Sendo assim, estimular os alunos a não só compreender os conteúdos abordados, mas também absorvê-los de forma efetiva e produtiva pode ter a tecnologia como um grande parceiro. De acordo com Martins (1991, p. 40), “O método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecida entre professor e alunos [...]”. Assim, a metodologia de ensino abrange desde as dimensões intraescolares como as extraescolares.

## **2 METODOLOGIAS ATIVAS E OS MULTILETRAMENTOS**

De acordo com Moran, as “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (2018, p.4). Metodologias ativas na educação priorizam, então, as qualidades individuais dos alunos, humanizando-o e transformando-o socialmente despertando um novo pensamento acerca da educação, trazendo o estudante como protagonista na busca pelo conhecimento.

A utilização das metodologias ativas na educação traz a possibilidade do desenvolvimento das habilidades e competências para o século XXI, pois tem como pressuposto, valorizar o poder criativo dos alunos, além de potencializar as qualidades e desafiar para a superação das dificuldades, que refletem, sem sombra de dúvidas, nas soluções inovadoras e criativas de problemas reais. Esta metodologia permite que o aluno, de fato, exerça

o protagonismo tão importante para o desenvolvimento de um cidadão crítico e consciente, além de desenvolver as habilidades e competências necessárias para sua inclusão efetiva no mundo digital.

Com a expansão tecnológica digital de informação e comunicação e as novas demandas sociais, os “letramentos ultrapassam o conceito de pluralidade e passam a ser múltiplos” (Lima, 2019, p. 53). Para Rojo (2012, p.13), o multiletramento é “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Então, para considerar-se multiletramentos “são necessárias novas ferramentas (...) de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (Rojo, 2012, p.21).

Em uma sociedade cada vez mais complexa, de acordo com Freiberg e Berbel (2010), o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes é uma responsabilidade da escola. Assim, para se ter alunos proativos, as metodologias precisam envolvê-los em atividades cada vez mais complexas, para que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados. Eles precisam experimentar inúmeras possibilidades, para se mostrar criativos.

Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás. (Lemke, 1998, apud Rojo, 2012, p.20).

A disponibilização de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, traz as práticas sociais de interação para incorporar-se aos textos, incluindo novos códigos, utilizando novas linguagens (multimodalidade). Assim, de acordo com Rojo (2012), a capacidade e práticas de compreensão e produção de textos compostos de muitas linguagens é uma exigência que a língua para ter significado.

Para Rojo (2018, p.8) o “Multiletramento pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), porém se caracteriza pelo trabalho que surge das culturas de referência discente e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, a fim de ter um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático de textos e discursos para ampliar o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

É notória a influência das novas tecnologias na produção e na leitura de textos, ao passo que modificam as formas de interação pela linguagem e impõem adaptação. Para tanto, são necessárias ferramentas e práticas inovadoras para dar conta da multiplicidade de linguagens

dos textos em circulação. As metodologias de ensino devem incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação (ROJO, 2012).

Pela BNCC (2018) a educação procura

(...) oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. (BRASIL, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da área de Linguagens e suas Tecnologias “busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, educação Física e Língua Inglesa.” (Brasil, 2018), assim, a integração entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, para o desenvolvimento pleno das competências específicas e habilidades a serem exercidas e constituídas no Ensino Médio, é o foco.

As habilidades descritas na BNCC incluem, dentre outras, a capacidade de relacionar o texto, tanto na produção quanto na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação, considerando o leitor previsto, os objetivos, os pontos de vista e perspectivas, o papel social do autor, a época, e o gênero do discurso. É essencial estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção quanto na recepção, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, utilizando e reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, além de organizar informações considerando as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas, como causa/efeito, tese/argumentos, problema/solução, definição/exemplos, entre outras.

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), Também se deve analisar os efeitos de sentido decorrentes dos usos expressivos da linguagem, das escolhas lexicais, e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e o uso crítico da língua. Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, tanto impressas quanto digitais, e utilizá-los de forma referenciada é crucial para que o texto produzido tenha um nível de aprofundamento adequado, indo além do senso comum e sustentando as posições defendidas.

Os textos multimodais diversos, como perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo, e utilizar ferramentas digitais como ferramentas de gif, wiki, site, entre outras, permite falar de si de formas variadas, adequadas a diferentes situações e



objetivos.

Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão é fundamental. Além disso, realizar pesquisas de diferentes tipos, como bibliográficas, de campo, experimentos científicos, levantamento de dados, utilizando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, é uma maneira de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

Selecionar informações e dados necessários para uma pesquisa, sem excedê-los, em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar esses conteúdos de forma autônoma, considerando seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, são habilidades essenciais para compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.

Produzir textos para a divulgação do conhecimento e dos resultados de levantamentos e pesquisas – como textos monográficos, ensaios, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia (colaborativa ou não), infográficos (estáticos ou animados), relatos de experimento, relatórios, relatórios multimidiáticos de campo, reportagens científicas, podcasts ou vlogs científicos, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos, entre outros – considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, permite engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

### **3 SALA DE AULA INVERTIDA**

Para Freire (2003), a educação é um processo de amadurecimento dos sujeitos leitores de mundo, que o constroem e reconstroem a partir de suas vivências e convivências.

No intuito de reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 1º ano, agravados pela pandemia, e prepará-los efetivamente para o mundo do trabalho, que se apresenta mais real que nunca, as metodologias ativas serão cruciais para concretizar o desenvolvimento do protagonismo estudantil e melhorar o desempenho no estudo da língua portuguesa.

A sala de aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, pois permite a junção de ferramentas digitais e ações em aula presencial, otimizando o tempo da aprendizagem

e do professor. Os conteúdos de língua portuguesa foram trabalhados sempre envolvendo outras disciplinas, tais como matemática, através da leitura de gráficos, como história, na leitura e análise de textos históricos e trabalho com literatura, etc.

A sala de aula invertida propõe o estudo de determinado tema/assunto, sendo o aluno instigado a buscar informações básicas/iniciais sejam na internet, assistindo vídeos ou utilizando livros na biblioteca da escola. Em sala, inicia-se os questionamentos iniciais sobre o assunto, para diagnosticar o que foi aprendido e os pontos que necessitam de esclarecimento. Em sala de aula, o professor passa a ser orientador, aqueles que ainda não adquiriram o básico para que possam avançar recebem o reforço e, ao mesmo tempo, oferece problemas mais complexos a quem já domina o básico.

A sala de aula invertida não pode ser vista como uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois, mas sim, tornar o aluno ativo em seu próprio processo de aprendizagem, a partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas. Tal proposta tem um alcance mais amplo, pois combina algumas dimensões da personalização/individualização, já que considera que uma parte do processo de aprendizagem é do aluno e pode acontecer tanto antes de um encontro coletivo em sala de aula, viabilizando roteiros individuais em ritmos diferentes para cada um, e em atividades pós aula presencial.

Sabe-se que o conhecimento está disponível nos mais diversos meios. Ao estudante, estão disponíveis recursos variados na busca do conhecimento. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) possibilita que se ministre aulas de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa que as metodologias tradicionais. O contexto social em que estamos inseridos é o da era tecnológica e, assim, as informações estão à disposição dos sujeitos de forma mais fácil, rápida e atualizada (Freiberger & Berbel, 2010).

No intuito de reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, permitir uma transformação social e prepará-los efetivamente para o mundo digital, que se apresenta mais real que nunca, as metodologias ativas são cruciais para concretizar o desenvolvimento do protagonismo estudantil e melhorar o desempenho no estudo da língua portuguesa. As possibilidades foram amplas, porém, a escolha se deu após a compreensão do perfil de estudantes que estariam envolvidos no projeto, considerando seus interesses. Como também, incentivamos a produção de mapas mentais, desafios, através de pesquisas na biblioteca da escola, que conta com um acervo literário vasto.

No ensino tradicional, os professores buscam garantir que os alunos, de forma geral, adquiram o mínimo de conhecimento esperado e, para isso, “explicam os conceitos básicos e, então, pedem que os alunos estudem e aprofundem esses conceitos por meio de leituras e atividades” (Moran, 2018, p. 55). As metodologias ativas quebram com essa prática e trazem o aluno para papel central e proativo na busca da aprendizagem.

Como uma experiência efetiva de metodologias ativas, buscou-se, desde o início do trabalho com essa metodologia, trazer o método de Sala Invertida para as aulas de língua portuguesa. Inicialmente, propondo pesquisas e estudos e, aos poucos, trazendo para o aluno atividades de reflexão e imersão. Criamos uma página pelo Google Site e nela, sempre antecipadamente, publicamos os conteúdos e as propostas de atividades que seriam abordados nas aulas semanais.

A sala de aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. Na prática, o conhecimento sobre os conteúdos fica a cargo do aluno, tendo o professor a função de orientador dos estudos, cujas fases mais avançadas têm interferência do professor (Moran, 2018).

A escassez do tempo num mundo globalizado reflete o imediatismo e rapidez na obtenção de informações. Nesta perspectiva, foi proposta aos alunos a criação de um *Podcast*, tendo como foco o conteúdo de Figuras de Linguagem. O trabalho com o *Podcast* incentiva os alunos na busca ativa do conhecimento, utilizando-se da estratégia de Sala Invertida.

Conforme Cruz (2009), ao utilizar um *Podcast*, o professor alia informação, entretenimento, dinamismo e rapidez ao processo de ensino-aprendizagem, e envolve os alunos na construção da sua própria aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de competências. Esta ferramenta na educação surge como uma alternativa extremamente potente para ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem, bem como possibilita o desenvolvimento das habilidades orais e de interpretação textual.

O *Podcast* foi utilizada partindo do conteúdo sobre Figuras de Linguagem, que foi separado em tópicos. Cada grupo de alunos ficou responsável por uma classe das figuras de linguagem. Considerando que nossa escola está inserida no modelo de escola integral, destinamos aulas específicas para que os alunos pudessem pesquisar, conhecer o conteúdo e construir o produto final.

Segundo Travaglia (2008), o ensino de Língua Portuguesa deve ter por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários, capacitando-o a empregá-la adequadamente nas mais diversas situações comunicativas.

Primeiramente, foram expostas as orientações sobre a definição e a função do *Podcast*, bem como apresentação de *Podcast* já publicados em plataformas digitais. Partimos do entendimento de Marcuschi (2006) de que um gênero textual só tem sua função plena quando se apresenta e cumpre seu papel na sociedade. Assim, uma das orientações dadas foi a publicação do material em alguma plataforma digital, que ficou a escolha dos alunos.

Figura 1 - Estudos na Biblioteca



Os alunos de cada grupo partiram para a pesquisa sobre o conteúdo, seja utilizando seus smartphones, seja pesquisando na biblioteca da escola. Esse momento foi extremamente produtivo, pois trouxe uma grande interação entre os alunos, uma vez que, ao passo que iam conhecendo sobre o conteúdo proposto, faziam a relação com situação linguísticas do seu próprio cotidiano.

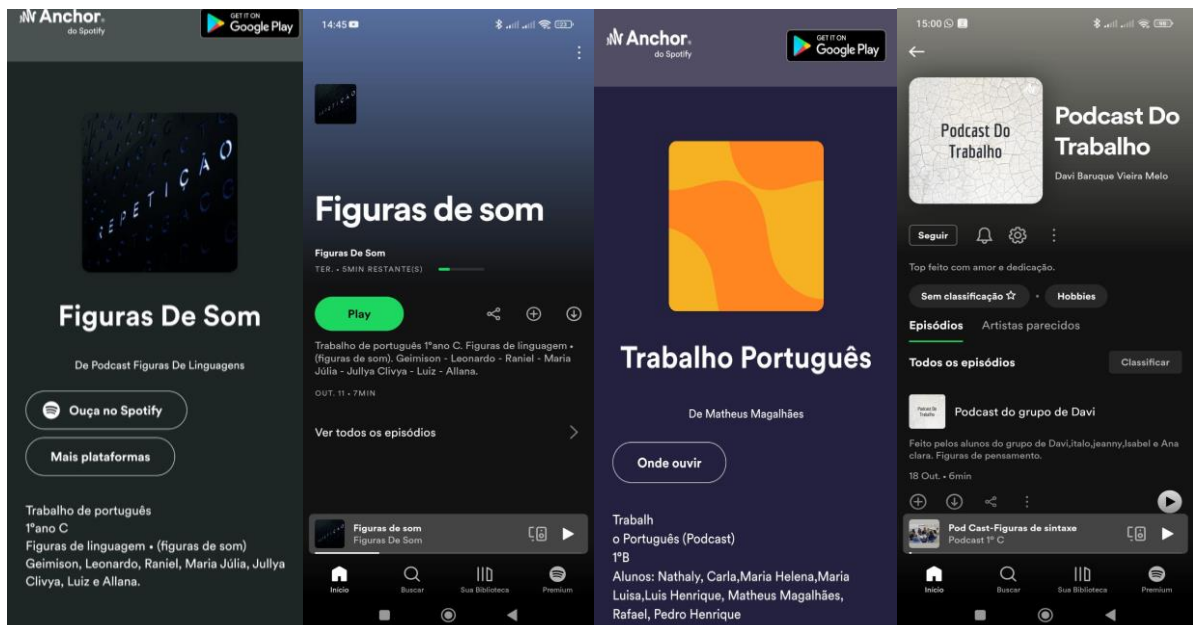
Figura 2 - Alunos separados em grupos para pesquisa na biblioteca



Em sala de aula, reunimos todo o conteúdo já estudado por eles e seguimos para as dúvidas e direcionamentos por grupos. Desta feita, conseguimos acompanhar o desenvolvimento, propiciar reflexões mais avançadas a uns e corrigir os equívocos que eles apresentaram sobre o conteúdo.

Após toda a orientação, os alunos passaram a construir seus roteiros, delegando funções, para então produzir seus *Podcasts*. Alguns alunos apresentaram dificuldades com a ferramenta, com as pesquisas e/ou tecnologia, mas como fizemos um trabalho ordenado e organizado, superaram os problemas e todos entregaram o trabalho de forma satisfatória.

Figura 2: Alguns *Podcasts* criados e publicados pelos alunos



Os alunos produziram seus próprios *Podcasts* sobre os temas/conteúdos apresentados e publicaram em algumas plataformas digitais de áudios gratuitos, como *Spotify*, *Anchor* e enviaram o link por *WhatsApp*. Deste modo, os links e os arquivos foram disponibilizados na página da disciplina, para que todos os alunos tivessem acesso aos conteúdos produzidos por seus colegas e pudessem compartilhar seus conhecimentos com os demais alunos.

Segundo Freiburger e Berbel (2010), o contexto social em que estamos inseridos é o da era tecnológica e, assim, as informações estão à disposição dos sujeitos de forma mais fácil, rápida e atualizada. Então, com essa atividade foi proposto que ao passo que os alunos iam em busca do conhecimento através das atividades, eles puseram em prática o seu protagonismo, sendo este o foco da sala de aula invertida, integrante das metodologias ativas na educação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa de aprendizagem. Os criadores deste conceito, Bergmann e Sams (2018) afirmam que o estudante, tomando posse do seu papel de protagonista, fará uso de espaços extrassala de aula para assistir as explicações gravadas pelo professor, que assume o papel de mediador, ou estudar o material indicado por ele. A sala de aula fica reservada para momentos em que o estudante esclarecerá dúvidas, realizará atividades, trocará conhecimentos e verificará a nível de aprendizagem. Essa metodologia gera engajamento na medida em que proporciona, na sala de aula, momentos dinâmicos de troca de conhecimentos e produção ativa, como um debate, atividade prática, trabalho em equipe, jogo, etc.

Durante todo o ano letivo, consideramos extremamente importante o protagonismo dos alunos, na abordagem da Sala de Aula Invertida. Nesta, o conteúdo e as instruções recebidas são estudados, algum tempo antes da aula, usando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Conforme Valente (2018), as metodologias ativas são práticas pedagógicas diferentes do ensino tradicional, pois, em vez de ser baseado na mera transmissão de informação, chamada de instrução bancária por Paulo Freire (1970), o aluno assume uma postura mais ativa e participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e criando oportunidades para a construção de conhecimento.

As aulas presenciais passaram a ser lugar de trabalhar os conteúdos já estudados pelos alunos, momento de uma abordagem mais complexa sobre ele, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo etc. Assim, a abordagem da sala de aula invertida permitiu, durante o ano letivo um passo além no que se refere às estratégias de ensino, possibilitando a implantação de uma proposta de aprendizagem mais personalizada.

Os desafios dos Kahoot! e o Google Forms, atividades com perfil de jogos, foram ações que orientaram os alunos no desenvolvimento do seu protagonismo e desenvolvimentos das próprias habilidades, desde a simples leitura e interpretação, até o posicionamento crítico reflexivo sobre temas da atualidade. O Google Forms bem direcionados ao conteúdo, alinhado à consolidação do conhecimento a partir das produções como: mapas mentais.

Através do trabalho com textos, as habilidades da BNCC propostas no projeto puderam ser fortalecidas, possibilitando o alcance dos objetivos. Além de questões voltadas à estrutura e uso da língua, foi possível debater sobre acontecimentos históricos, sociais, culturais que

constroem a identidade individual e contribui para o desenvolvimento da autonomia e independência, baseado no ensino interdisciplinar.

A Mudança é a palavra de ordem atualmente. Normalmente, as mudanças aparecem lenta e paulatinamente, porém, com a pandemia do COVID 19 novos e inesperados desafios trouxeram necessidades de intensas transformações nas práticas pedagógicas. Apesar desta mudança radical, o sistema de ensino não consegue obter resultados satisfatório e rápidos, já que é constituído de processos lentos e necessitam de envolvimento em todos que compõem a comunidade escolar: moradores do bairro, professores, alunos, família e gestores.

Infelizmente, muitos alunos não conseguiram acompanhar o avanço tecnológico em virtude das condições sociais e financeiras em que se encontram. Daí a necessidade de instruir, desenvolver e fortalece o perfil protagonista, pois a partir dele será possível que o aluno dedique-se e busque caminhos para o seu crescimento acadêmico e social. Assim, buscamos ajustar as metodologias e recursos que permitissem a participação de todos, considerando suas limitações.

Desta forma, através do projeto proposto e aplicado, comprovamos que com a sala de aula invertida é possível desenvolver e fortalecer a ação protagonista dos alunos frente ao processo de aprendizagem. Neste sentido, a educação contará com um grande apoio no processo de aprendizagem, comprovadamente exitoso, para em fim, não só quebrar as amarras do tradicionalismo da educação bancária, que ainda está enraizada em nossa estrutura, como também permitir que os recursos utilizados constantemente pelos alunos não sejam mais inimigos e sim aliados na obtenção de resultados cada vez mais positivos na construção do conhecimento científico e desenvolvimento das habilidades para a vida social.

## REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/lingua-portuguesa-no-ensino-medio-campos-de-atuacao-social-competencias-especificas-e-habilidades>. Acesso em: 20 set. 2021.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. **A importância da pesquisa como princípio**

**educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental.** Cadernos de Educação, 37, 207-245, 2010.

FREIRE, E. P. A. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391 – 411, set./dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: **Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, n. 13, p. 281-306, 2005.

LIMA, P. A. **O Uso De Metodologias Ativas E Plataformas Digitais Para O Desenvolvimento De Um Projeto De Multiletramentos Em Língua Portuguesa.** Dissertação (mestrado)- Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Taubaté, 2019.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. In: **Revista Geminis-Novas mídias e o Ensino Superior (Artigos).** 2013. Disponível em: [http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_3.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf) f. Acesso em: 10 out. 2021.

MONTANARO, P.R. **Educação transmídia: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais.** 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MORAN, J. M. Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: **Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino.** CARVALHO, M. (Org). Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos, 2017. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar\\_escolas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.* In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(Org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

NOVO, B. N.; MOTA, A. R. P. **A educação como instrumento de transformação da sociedade.** Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a. 31, nº 1638. Disponível em <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-constitucional/4466/a-educacao-como-instrumento-transformacao-sociedade>. Acesso em: 25 jul. 2019.

OLIVEIRA, V. C. DE; NEVES, O. L.; MARTINS, R. N.; SANTOS, I. DOS. De repente 4.0: mudanças de paradigma .EDUCACIONAL Em tempo de pandemia. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

ROCHA, J. B. T.; SOARES, F. A. (2005) **O ensino de ciências para além do muro do construtivismo.** Ciência e Cultura, 57(4), 26-27.



ROJO, R; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SANTOS, C. P., SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda**. Estudos em Avaliação Educacional, 22(49), 353-370, 2011.

SILVA, L.A. DA; PETRY, Z. J. R.; UGGIONI, N. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de santa catarina. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

WANDSCHEER, K. T. Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

## PROJETO DE LEITURA: EU, ESCRITOR CABRA DA PESTE

Edileuza Maria França da Silva  
Greiciane Pereira Mendonça Frazão  
Rosilene Felix Mamedes

### RESUMO

O projeto "Eu, escritor cabra da peste" visa aprimorar a escrita dos alunos e apresentar obras de escritores paraibanos. Justifica-se pela importância de familiarizar os estudantes com essas obras e despertar o interesse pela literatura, solidificando conhecimentos de leitura e enriquecendo o repertório linguístico. Segundo Aristóteles e Platão, a literatura representa a realidade e a vida, e a leitura profunda torna o leitor autônomo em seus pensamentos. Poesia e crônica desempenham papel crucial ao estimular a sensibilidade e reflexão sobre o cotidiano. Infelizmente, o estudo da literatura, especialmente de autores locais, é raro nas escolas. Para combater isso, o projeto inclui oficinas de leitura, onde os alunos leem e criam textos baseados em leituras compartilhadas e experiências. A metodologia segue a sequência de Rildo Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação. O objetivo principal é despertar o gosto pela leitura e incentivar a prática da escrita, aproximando os estudantes da literatura local, com destaque para autores como Ariano Suassuna e Augusto dos Anjos.

**Palavras-chave:** literatura; oficina de leitura; leituras compartilhadas.

### ABSTRACT

The project "Eu, escritor cabra da peste" aims to improve students' writing skills and introduce works by writers from Paraíba. It is justified by the importance of familiarizing students with these works and sparking interest in literature, solidifying reading comprehension, and enriching their linguistic repertoire. According to Aristotle and Plato, literature represents reality and life, and deep reading makes the reader autonomous in their thoughts. Poetry and chronicles play a crucial role in stimulating sensitivity and reflection on daily life. Unfortunately, the study of literature, especially from local authors, is rare in schools. To address this, the project includes reading workshops where students read and create texts based on shared readings and experiences. The methodology follows Rildo Cosson's sequence:

motivation, introduction, reading, and interpretation. The main goal is to foster a love for reading and encourage the practice of writing, bringing students closer to local literature, with a focus on authors like Ariano Suassuna and Augusto dos Anjos.

**Keywords:** literature; reading workshop; shared readings.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente projeto intitulado “*Eu, escritor cabra da peste*”, tem o intuito de contribuir no processo de escrita dos discentes, como também apresentar obras dos escritores da nossa região Paraíba, ao qual justifica-se pela necessidade e importância de propiciar aos estudantes o conhecimento de obras dos escritores, como também despertar a curiosidade dos discentes sobre as diferentes literaturas, e assim solidificar os conhecimentos no processo de leitura e enriquecimento do repertório linguístico.

Para Aristóteles e Platão, a literatura é a mimese, a representação da realidade, da vida e há uma estreita relação entre a ficção e a realidade, trazendo para a sociedade elementos que a identifiquem ou que se deseja que nela se realize e, quando o leitor entende verdadeiramente um texto, quando sua leitura completa o que ele reflete sobre o ser e o estar inserido nas palavras que ele interpreta, torna-se autônomo de seus pensamentos. A poesia e a crônica cumprem esse papel ao despertar-lhe a voz interior, seu ponto de vista, sensibilidade e reflexão sobre as situações do cotidiano. Portanto, os escritores escolhidos da região são: Ariano Suassuna (auto da compadecida) e Augusto dos Anjos (eu e outras poesias).

Infelizmente não é comum nas redes de ensino o estudo da literatura, muito menos de obras dos escritores locais, levando isso em conta vem-se o projeto oficinas de leitura, tendo como proposta realização de leituras e criação de textos que serão desenvolvidos pelos alunos a qual serão desenvolvidos a partir das leituras compartilhadas e experiências entre os estudantes.

A partir dessa proposta utilizamos como base a sequência de Rildo Cosson, a sequência básica que é: motivação, onde é preciso preparar o aluno para o texto, motivá-lo a querer conhecer/ler as obras; Introdução, a apresentação da obra, sendo importante levar a obra de forma física (livro, texto); Leitura, promovendo momentos de debates e troca de opiniões sobre as obras e por fim a interpretação, nesse momento o aluno terá a possibilidade de entender o que está escrito e o que se lê. Finalizando, a primórdio o objetivo principal do projeto é despertar

o gosto pela leitura nos discentes e exercer a prática da escrita, trazendo obras dos escritores locais para que os estudantes sintam a literatura mais próximos de sua realidade.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

- Promover a leitura em todos os segmentos da escola e facilitar o acesso para àqueles que gostaria de desenvolver o hábito da leitura de maneira prazerosa, como também desenvolver o hábito da leitura propiciando o desenvolvimento das competências e habilidades de forma criativa e valorização dos escritores locais.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Proporcionar a leitura individual para estimular preferências e formar leitores autônomos;
- Criar hábitos de leitura dentro e fora da escola;
- Reconhecer a língua e suas variantes como forma de expressão e identidade dos grupos sociais e da época em foco;
- Socializar momentos de leitura através de rodas de conversa para a construção de sentido dos textos, estabelecendo relações com a realidade dos alunos;
- Estimular a realização de Saraus com música, recital e podcasts de textos dos escritores escolhidos;
- Desenvolver contação de histórias, curtas e áudios sobre vida e obra dos (as) escritores (as) escolhidos;
- Confeccionar cartazes, painéis, convite e folders sobre os benefícios da leitura;
- Criar clubes de leitura e oficinas literárias.

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A inserção da literatura por meio de projetos de leituras só vem a constatar a importância de formar leitores críticos, mas é preciso salientar que o letramento literário é diferente de outros tipos de letramento, ocupando um único lugar em relação à linguagem.

De acordo com Cosson o efeito de proximidade que o texto traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade (Cosson, 2011, p.28), neste sentido possibilita enxergar a literatura como arte literária, trazendo diversos aspectos culturais, como; a leitura, texto, autores e assim a formação do diálogo. O autor ainda ressaltar que o importante é que o aluno seja capaz e tenha a liberdade de refletir sobre o que leu, assentando cada partícula de sua realidade dentro da obra, comparando, relacionado para assim poder compartilhar com os demais, estabelecendo um diálogo entre si, ativamente (Cosson, 2006).

Partindo desse ponto Todorov (2009) traz sua contribuição que diz que a literatura pode muito, pode estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos (...), o autor aponta que a literatura vai muito além do conhecimento externo, mas também faz parte do conhecimento interno, aquele conhecimento de se conhecer melhor e obter uma visão mais humanizada para consigo e com os outros. Desta forma, buscamos com esse projeto captar a essência de cada estudante, para que se expressem através de rodas de conversas/leituras, escritos, dramatizações e produções, pois como menciona Colomer (2007) formar cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola.

#### **4 METODOLOGIA**

O projeto é uma metodologia ativa de ensino que provoca a capacidade de análise e de intervenção ele será desenvolvido com estudantes do ensino fundamental II, as oficinas de leitura acontecerão em sala de aula, Sala de Leitura, praças ou biblioteca da escola, e as oficinas de produções literárias, pesquisas, produção de cartazes, realizadas em sala de aula e Laboratório de Informática com atividades de leitura e roda de leitura, saraus, bate-papo, oficinas literárias, contação de histórias e dramatizações. Tendo como base os livros: Eu e outras poesias (Augusto dos Anjos), Auto da Compadecida (Ariano Suassuna). O projeto se desenvolverá da seguinte forma:

1. Exposição do projeto (o que é; como irá ocorrer);
2. Criação dos grupos de leituras (uma equipe ficará com a obra de Ariano Suassuna e outra com a de Augusto dos Anjos);
3. Criação dos locais de leituras (sala, pátio, biblioteca, etc);
4. Planejamento para culminância do projeto (apresentações e exposições);
5. Socializar os resultados obtidos com o projeto.

Diante do exposto, a execução do presente projeto tem como finalidade a melhoria na leitura e escrita dos alunos, assim como também despertar o protagonismo e valorização da literatura, como também a curiosidade em conhecer outros autores paraibanos e suas respectivas obras, pois esta literatura tem o poder de estimular e suscitar o imaginário. Nesse processo, a leitura tem uma importância que vai além do prazer. É através de uma história, que a criança pode conhecer coisas novas, para que efetivamente seja iniciada a construção da linguagem e da oralidade, na sua formação pessoal. Considera-se que o gosto pela leitura se constrói através de um longo processo e que é fundamental para o desenvolvimento se propor atividades diversas e diferenciadas para a formação do leitor crítico. Pensando dessa forma, torna-se necessário e viável, pois pretende fomentar a leitura, a interpretação e a produção por meios de livros físicos e das tecnologias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos momentos a leitura não ganha seu devido valor, sendo vista em segundo plano pelas escolas, sendo considerada uma obrigação do professor incentivar a leitura. Nosso projeto mostra que a leitura não é apenas um ato mecânico, e sim um longo processo de incentivo para que a pessoa desenvolva o hábito de ler e assim tornar-se um leitor que lê porque gosta e sente prazer em suas leituras.

O processo de estímulo ao hábito de leitura e escrita pode ser feito de uma forma bem prazerosa, através do projeto: *Eu, escritor cabra da peste*. O hábito de leitura e escrita necessita ser estimulado na infância, pois é na infância que se estabelece os fundamentos para a vida adulta, é uma fase de curiosidade e disposição das crianças, para apresentar a elas a leitura, é um momento de descobertas que pode ser apresentado através da página de um livro.

## REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A Leitura literária na escola**. São Paulo. Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, RILDO. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p.28.2011.

TODOROV. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA, COMO L2, NOS ANOS INICIAIS: A AQUISIÇÃO DA ORALIDADE A PARTIR DA CULTURA DIGITAL**

Gabriela Tavares Barboza de Lima

Katielyne Coelho Cruz Rocha

Rosilene Felix Mamedes

### **RESUMO**

Este artigo aborda a importância da oralidade evidenciando que a linguística, enquanto ciência, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento das práticas de ensino de língua inglesa, oferecendo uma base teórica sólida e orientações práticas para os professores, além de contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem dos alunos. Destinado a, (i) evidenciar os problemas na oralidade que podem surgir durante o processo da aquisição de língua inglesa nos anos iniciais; (ii) compreender a imersão na língua inglesa quando posta em prática nas aulas de inglês; (iii) refletir como o uso da tecnologia pode favorecer o ensino da língua inglesa, como L2 nos anos iniciais. Utilizamos as contribuições de Krashen (1985), Chaguri (2005), Gil (1999), dentre outros. Como será observado como os alunos estão adquirindo o ensino de L2, nos anos iniciais, será utilizada também uma pesquisa descritiva para identificar e descrever o caminho percorrido nesse processo.

**Palavras-chave:** anos iniciais; inglês; ensino; aprendizagem.

### **ABSTRACT**

This article addresses the importance of orality, highlighting that linguistics, as a science, can play a fundamental role in the development and improvement of English language teaching practices, offering a solid theoretical and practical basis for teachers, in addition to contributing to a more comprehensive understanding of students' learning processes. Intended to, (i) highlight the speaking problems that may arise during the process of acquiring the English language in the initial years; (ii) understand English language when put into practice in English classes; (iii) reflect on how the use of technology can favor the teaching of

the English language, as an L2, in the initial years. We used the contributions of Krashen (1985), Chaguri (2005), Gil (1999), among others. As it will be presented as students who are acquiring L2 teaching in the initial years, descriptive research will also be used to identify and describe the path taken in this process.

**Keywords:** elementary school; english; teaching; learning.

## 1 INTRODUÇÃO

A oralidade é uma parte essencial do ensino e aprendizagem do inglês, pois proporciona aos aprendizes oportunidades valiosas para praticar e desenvolver suas habilidades de comunicação, compreensão auditiva, fluência e integração cultural, preparando-os para se comunicarem efetivamente em um mundo cada vez mais globalizado. Mas, essa prática muitas vezes não é estimulada adequadamente, fazendo assim nascerem novos falantes da língua inglesa que apenas reproduzem, mas não compreendem o que está sendo dito.

O presente artigo busca evidenciar que a linguística, enquanto ciência, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento das práticas de ensino de língua inglesa, oferecendo uma base teórica sólida e orientações práticas para os professores, além de contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, como os estudantes dos anos iniciais estão em processo de desenvolvimento da fala, leitura, escrita e motora tornam-se mais suscetíveis à aprendizagem. Posto isso, é importante reconhecer que o desenvolvimento durante os anos iniciais é altamente individual e pode variar significativamente de uma criança para outra, visto que vários fatores como ambiente familiar, experiências de vida, educação e oportunidades de aprendizagem desempenham um papel crucial nesse processo. Portanto, é essencial fornecer um ambiente de apoio e estimulação para promover um desenvolvimento saudável e positivo durante essa fase de aquisição da linguagem.

Assim, para que a criança possa descobrir esse novo universo de forma mais exitosa, o papel do professor é fundamental para que o processo da oralidade seja desenvolvido de modo estratégico, lúdico e assertivo, de modo que as crianças possam compreender os vocábulos concretamente para em seguida verbalizá-los. Conforme Krashen (1988, p. 76) “o processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio



humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo.”

Sabemos que o ensino de L2 (língua estrangeira como segunda língua) nos anos iniciais não foi contemplado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017), porém este ensino já acontece na rede privada de ensino, do município de João Pessoa, e a Prefeitura Municipal de João Pessoa inovou e está oferecendo na rede de ensino municipal o adicional na grade curricular implementando a língua inglesa, uma vez por semana aos anos iniciais.

A partir da nova disciplina ministrada por professores devidamente licenciados e selecionados, as escolas contam com o livro didático recentemente adquirido pela rede e que proporciona atividades lúdicas, trazendo propostas didáticas com músicas, áudios, adesivos, destaques para montar, pinturas, diálogos, histórias, dentre outros. Assim como, o material abarca o universo digital, que oportuniza os alunos a serem imersos no virtual, realizando as atividades a partir de jogos e recursos digitais, tais como: caixa de som, televisão, quadro interativo, dentre outros meios. Somado a esta implementação, a rede municipal dispõe de formações continuadas a cada quinze dias para os professores de língua inglesa, ministradas pelos coordenadores da secretaria de educação de língua inglesa e pelos editores do livro didático, contribuindo no suporte pedagógico e abrandar as dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos profissionais.

Neste sentido, este professor de língua inglesa que estará à frente da educação voltada aos anos iniciais, também deve levar em consideração o meio no qual os alunos estão inseridos, examinando os recursos disponíveis e selecionando quais podem ser considerados adequados para alicerçar a aprendizagem, tais como: flashcards, caixa de som, fantoches, storytelling, livro didático, dentre outros.

Além disso, o professor precisa repensar a sua práxis de modo que estabeleça conexão com o digital e lúdico para que os elementos do ensino fundamental I para que essas crianças sejam nativos digitais e estejam abertas a desvendar os novos desafios linguísticos possíveis de uma nova língua. Contudo, vale ressaltar que o uso do livro didático adequado para que o ensino-aprendizagem seja um meio facilitador para com a língua inglesa e seus respectivos alunos. Fugindo de lições tradicionais, o livro didático deve acompanhar as mudanças socioculturais somadas a imersão digital que possibilitem o aprendizado de forma mais conectada a atualidade, proporcionando atividades digitais, de modo que envolvem atividades por meio de jogos, músicas, áudios, vídeos, dentre outros. Livros estes, que permitam que o professor e alunos possam utilizar não somente na sala de aula, apenas lendo e escrevendo.

Tais atualizações no material didático requerem um direcionamento e formação

adequada para os professores de língua inglesa, de forma que os professores possam aprender e se sentir seguros diante do material trabalhado dentro da sala de aula, por meio das formações continuadas. Assim, visto que os docentes de Língua Inglesa não são direcionados para os anos iniciais, faz-se necessária uma formação continuada, bem como atualização docente e para que o profissional se mantenha estimulado a desenvolver novas práticas na sala de aula, somado a um livro didático conectado ao mundo digital, são potencialmente indicadores de um ensino-aprendizagem frutífero para todo o corpo estudantil.

Dito isso, este artigo terá como objeto investigar como a língua inglesa vem sendo desenvolvida nos anos iniciais das escolas municipais de João Pessoa, visto que é uma proposta inovadora e, que diferentemente da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que consta a não obrigatoriedade da disciplina de inglês para anos iniciais, delimitando a partir do sexto ano. Para isso, teremos como recorte para nosso objeto de estudo as práticas de ensino de Língua Inglesa em uma turma de 3º ano do fundamental I da rede municipal de João Pessoa.

## **2 OS PROBLEMAS NA ORALIDADE DURANTE O PROCESSO DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS**

Durante a aquisição do inglês como segunda língua, as crianças podem enfrentar uma variedade de desafios relacionados à oralidade. Por este motivo, a paciência, o incentivo e o feedback construtivo são essenciais para ajudar as crianças a ganharem confiança em suas habilidades linguísticas e superarem os desafios da oralidade durante a aquisição do inglês. Como principal problemática aponta-se a ausência de metodologias voltadas para a educação infantil, visto que o ensino de língua inglesa para os anos iniciais na rede pública de ensino é algo recente.

O presente projeto surgiu a partir da preocupação sobre como os anos iniciais da rede municipal de ensino, em que os alunos estão memorizando a língua estrangeira e não aprendendo, dificultando a oralidade dos vocábulos, uma vez que, eles apenas repetem, de forma mecânica e não compreendem o que está sendo dito, além das dificuldades fonéticas em gesticular os sons. Levando em conta que, ainda vivemos no reflexo de uma educação tradicional, que prioriza o básico do pronunciar e esquecem o comunicar. Isso pode ser reflexo da aprendizagem da língua materna, em que o ensino é pautado em regras pelo modelo do ensino tradicional.

A partir disso, temos a premissa que as estratégias utilizadas no ensino de inglês dos

anos iniciais ainda são muito intuitivas, visto que é uma espécie de adequação do ensino dos outros níveis, porém não se leva em conta que o público do fundamental I tem peculiaridades que o professor formado na licenciatura de Letras não possui a habilidade. Nesse sentido, por exemplo, para desenvolver habilidades a partir do lúdico e do universo infantil, visto que não se pode ensinar a crianças como adolescentes ou adultos, além de obter um livro didático que favorece o desenvolvimento e habilidades do público infantil. Dessa forma, esse docente que está na educação infantil se sente desafiado a encontrar novas formas de ensinar a língua inglesa a partir do universo infantil, atendendo a suas especificidades.

Posto isso, este projeto de pesquisa parte da premissa de que o ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais na rede municipal de ensino de João Pessoa, atualmente, estão focados na exposição a vocabulários e realização de atividades no livro didático, não sendo suficiente para se tornar fluente, embora também sejam importantes.

## 2.1 A IMERSÃO NA LÍNGUA INGLESA QUANDO POSTA EM PRÁTICA NAS AULAS DE INGLÊS

Sabe-se que na fase da aquisição da linguagem o sujeito possui mais facilidade em adquirir um novo idioma, tendo em vista que, conforme Crystal (1987, p. 237) “[...] até os sete anos a criança aprende o idioma estrangeiro e a língua nativa naturalmente, da mesma forma, porque as conexões neurais ocorrem de forma rápida pelo desenvolvimento cerebral acelerado. Após essa idade, aproximadamente, a aprendizagem passa a ser bilíngue [...]”.

Sabe-se da importância da língua inglesa na atualidade a partir de um contexto global que coloca a língua e seus falantes em lugar prestigiado, assim, inserir os alunos da rede pública em condições que favoreçam que os possibilitem de forma curricular o domínio de L2, é além de um direito ao ensino, uma forma inclusiva de inserir os alunos em condições de igualdade para conhecer novas culturas por meio de um novo idioma. Nesse sentido, este projeto se torna relevante porque visa investigar estratégias de ensino que possibilitem a aquisição do ensino de L2 nos anos iniciais da rede pública, a partir da cultura digital como um meio facilitador para o ensino-aprendizagem, tema este, ainda muito escasso quanto à pesquisa.

Ressalta-se que esta pesquisa é pioneira, haja vista que este modelo de ensino da rede municipal é algo novo e recente. Diante da necessidade de evidenciar o ensino de língua inglesa na região de João Pessoa nos anos iniciais, faz-se importante investigar como o ensino de língua inglesa voltado para crianças está sendo desenvolvido pelos professores.

## 2.2 O USO DA TECNOLOGIA PODE FAVORECER O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA, COMO L2 NOS ANOS INICIAIS

Sabe-se a importância da língua inglesa na atualidade a partir de um contexto global que coloca a língua e seus falantes em lugar prestigiado, assim, inserir os alunos da rede pública em condições de ensino-aprendizagem que os possibilitem de forma curricular o domínio de L2, é além de um direito ao ensino, uma forma inclusiva de inserir os alunos em condições de igualdade para conhecer novas culturas por meio de um novo idioma. Nesse sentido, este projeto se torna relevante porque visa investigar estratégias de ensino que possibilitem a aquisição do ensino de L2 nos anos iniciais da rede pública de ensino, tema este, ainda muito escasso quanto à pesquisa.

Ao fornecer input linguístico por meio de atividades lúdicas, como jogos, músicas e histórias, as crianças são incentivadas a se envolverem ativamente com o idioma, facilitando a aquisição da oralidade em inglês. No entanto, consolidar práticas metodológicas ativas requer recursos adequados para tal, em que muitas vezes dificulta o processo do ensino. Além disso, atividades lúdicas em inglês podem reduzir a ansiedade associada ao aprendizado de uma nova língua, aumentar a motivação e o engajamento das crianças, e criar associações positivas com o idioma, contribuindo para um progresso mais rápido e duradouro na aquisição da oralidade em inglês.

Além disso, atividades lúdicas em inglês podem reduzir a ansiedade associada ao aprendizado de uma nova língua, aumentar a motivação e o engajamento das crianças, e criar associações positivas com o idioma, contribuindo para um progresso mais rápido e duradouro na aquisição da oralidade em inglês.

O ensino de inglês para crianças no Brasil tem uma história relativamente recente e foi influenciado por diferentes contextos sociais, políticos e educacionais ao longo do tempo. Nos primeiros anos do século XX, o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o inglês, estava centrado principalmente nas elites brasileiras e nas instituições educacionais mais privilegiadas. O inglês era visto como uma língua de prestígio e acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Sobre este avanço Lemes afirma que:

[...] a legislação que prevaleceu do início a metade do século XX, apontava a indispensabilidade do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, porém, nem sempre o que foi descrito se cumpriu. A não efetivação do que a legislação havia estabelecido não aconteceu por fatores como a falta de espaço nas grades curriculares ou até mesmo carência de professores especializados (Lemes, 2019, p. 28).

Nos últimos anos, o ensino de inglês para crianças no Brasil tem sido influenciado pelo avanço da tecnologia e da globalização. A internet e as redes sociais proporcionaram novas oportunidades para a prática da língua inglesa fora do ambiente escolar, enquanto aplicativos e plataformas online oferecem recursos educacionais interativos para crianças de todas as idades. Hoje, o ensino de inglês para crianças no Brasil continua a evoluir, com um foco crescente na comunicação oral, na interação social e na cultura inglesa. As escolas e instituições de idiomas buscam proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e envolvente, preparando as crianças para um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

Vale ressaltar que no que diz respeito à língua inglesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas principais: ouvir, falar, ler e escrever, destacando a importância de integrar o ensino de inglês com outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade. No entanto, segundo a BNCC, a língua inglesa para os anos iniciais não é uma disciplina obrigatória, dessa forma, cada instituição deve adaptar as diretrizes de acordo com suas características e necessidades locais. Para Krashen (1985, p.49), “existem dois independentes de se desenvolver habilidades em segundas línguas:” seja com o processo de aquisição da mesma seja com a aprendizagem. Assim, temos uma diretriz nacional ausente para tal público, de modo que as práticas pedagógicas dependem exclusivamente do professor, refletir quais melhores estratégias se adequam aos anos iniciais, quais didáticas e recursos é o mais viável para desenvolver as habilidades linguísticas da L2.

A partir disso, podemos compreender que desenvolver a oralidade em inglês nas crianças requer uma abordagem cuidadosa e estimulante, que leve em consideração sua idade, nível linguístico, interesses e estilo de aprendizagem. Podemos ter como estratégias eficazes para promover o desenvolvimento da oralidade em inglês nas crianças, tais como: exposição ao Idioma, modelagem de linguagem, atividades interativas, uso de recursos multimídia, celebração do progresso, dentre outros. Para Chaguri (2005)

O papel que uma LE desempenha nas séries iniciais é auxiliar as relações sociais e culturais da criança, possibilitando um desenvolvimento intelectual mais sólido para criança através do aspecto cultural que a LI possui, de forma a desenvolver as potencialidades individuais e ao mesmo tempo o trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades. O aluno das séries iniciais pode perceber que através do seu trabalho e do seu esforço é possível transformar e intervir no meio onde vive (Chaguri, 2005, p.9).

Dessa forma, para promover um processo de aquisição de língua inglesa mais natural, é importante adotar uma abordagem que reconheça a importância da exposição regular ao idioma, a prática significativa em contextos autênticos e a motivação intrínseca dos alunos, tendo como consequência prática e interação em inglês, os alunos podem naturalmente desenvolver suas habilidades linguísticas de forma mais eficaz e autêntica, ressalta Krashen (1982, p.84) "os erros são uma parte natural e inevitável do processo de aquisição de uma língua. Eles não devem ser corrigidos de maneira direta e excessiva, pois isso pode prejudicar a confiança e a motivação do aprendiz."

Ao implementar essas estratégias de forma consistente e adaptada às necessidades individuais das crianças, é possível criar um ambiente estimulante e eficaz para o desenvolvimento da oralidade em inglês desde os primeiros anos de vida, conforme Hymes (1972, p.269) "a competência comunicativa não é uma habilidade inata, mas sim uma construção social que é aprendida e desenvolvida através da participação em práticas comunicativas em comunidades de fala."

A oralidade é uma habilidade essencial para a comunicação efetiva em qualquer língua. Ao desenvolver a habilidade de expressar ideias, opiniões e sentimentos verbalmente, os alunos podem se comunicar de forma mais clara e precisa em uma variedade de situações sociais e profissionais. Como também, a prática da oralidade na sala de aula também contribui para a melhoria da pronúncia dos alunos. Ao ouvirem e imitarem modelos de fala correta, os alunos podem aprimorar sua própria pronúncia e entonação em inglês.

A língua é um fenômeno social, um processo coletivo de produção de significados. Aprender uma língua é, antes de mais nada, participar de um jogo social, o jogo da linguagem, que é como um 'tabuleiro de xadrez', em que os movimentos só podem ser feitos dentro de certas regras`. (Lopes Moita, 2006, p. 252).

Portanto, o trabalho com a oralidade na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento global das habilidades linguísticas dos alunos e sua preparação para se comunicarem efetivamente em inglês em uma variedade de contextos socioeducacionais. Assim como, é necessário refletir que embora recursos pedagógicos adicionais possam facilitar o processo de aprendizagem de línguas, a criatividade, o engajamento e a dedicação do professor e dos alunos são fatores ainda mais importantes para alcançar o sucesso na aquisição da língua-alvo em contextos com recursos limitados. Então, sim, é possível explorar a aquisição da língua-alvo mesmo com recursos pedagógicos limitados. Embora recursos adicionais possam enriquecer a experiência de aprendizagem, a qualidade do ensino de línguas não está

necessariamente ligada à quantidade de recursos disponíveis. Quanto ao docente, Souza; Santos; Santos (2016) enfatizam:

“No que tange o educador de LI algumas qualificações lhe são exigidas, não sendo suficiente apenas dominar a parte pedagógica que é uma necessidade primária de qualquer profissional da docência. Dentre essas qualificações estão: o domínio do idioma em questão, pelo menos de forma básica, capaz de transmitir aos alunos uma boa bagagem do mesmo nas modalidades oral e escrita; uma boa formação inicial na área, complementada por uma formação continuada, da qual faz parte especialização na área, cursos de extensão, de aperfeiçoamento e, caso seja possível, uma preparação voltada para a imersão no idioma, através de um intercâmbio; e gosto pelo que faz, pois, infelizmente, nem todos os professores de inglês gostam do que fazem, principalmente aqueles que não têm formação na LI, mas que são postos para atuar, na maioria dos casos por falta do professor graduado na área.” (Souza; Santos; Santos, 2016, p, 11-13)

Tendo em vista que no curso de letras-inglês, não há disciplinas específicas voltadas ao ensino de inglês para crianças, por ser voltado aos anos finais e ensino médio, dificultando a formação do professor em formação, que por sua vez, reflete nas práticas de ensino do professor em atuação.

Deste modo, surge um desfalque e uma evasão de professores para este público, a ausência de metodologias voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental I é um reflexo da formação de professores. Dentre algumas alternativas de suprir tamanha necessidade, podemos apontar que o educador busque constantemente oportunidades de formação continuada. Isso pode incluir participação em cursos de especialização, workshops, seminários e conferências relacionados ao ensino de inglês como língua estrangeira. A formação continuada ajuda o educador a se manter atualizado com as melhores práticas de ensino e desenvolver novas habilidades pedagógicas.

Por fim, vale ressaltar que ao longo do processo de aquisição é necessário compreender que sim, as características da língua materna (L1) de uma criança podem influenciar sua aquisição do inglês como segunda língua (L2). Essa influência pode ocorrer de várias maneiras, tais como: interferência linguística, transferência positiva, influência cultural, transferência de estratégias de aprendizagem e atitudes em relação ao Inglês.

Portanto, as características da língua materna de uma criança desempenham um papel importante na aquisição do inglês como segunda língua, afetando sua fonologia, gramática, vocabulário, estratégias de aprendizagem e atitudes em relação ao idioma.

### 3 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, procuramos atingir o intuito de evidenciar que as crianças adquirem habilidades de comunicação oral em inglês de maneira mais eficaz quando são expostas a *input* linguístico lúdico e envolvente, que inclui atividades interativas, jogos, músicas e histórias em inglês. Para isto, o aprendizado de uma língua, especialmente para crianças, é mais eficaz quando ocorre de forma natural, contextualizada e divertida.

Ao fornecer *input* linguístico por meio de atividades lúdicas, como jogos, músicas e histórias, as crianças são incentivadas a se envolverem ativamente com o idioma, facilitando a aquisição da oralidade em inglês. Essas atividades não apenas promovem a exposição ao *input* linguístico compreensível, mas também estimulam a interação social, a criatividade e a imaginação das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da fluência e da proficiência oral em inglês.

Além disso, atividades lúdicas em inglês podem reduzir a ansiedade associada ao aprendizado de uma nova língua, aumentar a motivação e o engajamento das crianças, e criar associações positivas com o idioma, contribuindo para um progresso mais rápido e duradouro na aquisição da oralidade em inglês.

### REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHAGURI, J. P. **A Importância do Ensino da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. In: O DESAFIO DAS LETRAS, Rolândia: FACCAR, 2005.

LEMES, Loreci. **A importância do ensino da língua inglesa desde as séries iniciais nas escolas do campo**. Loreci Lemes; orientadora Nazaré Nunes Barbosa Cesa. Abelardo Luz, 2019.

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

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 252-275.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1989, p. 88.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.



HYMES, D. **On Communicative Competence**. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (1972, p. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

**On Communicative Competence.**

Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1541741>.  
Acesso em: 20 mai. 2024.

SOUZA, J.B. SANTOS, E.J.S. SANTOS, G.C. **Formação do professor de língua inglesa: por um ensino de qualidade**. 2016, p. 11-13.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Josilene de França Santos

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

Rosilene Felix Mamedes

### RESUMO

Esse artigo surge com a proposta de refletir sobre um dos principais problemas da Educação em nosso país, que é o Letramento, qual seja, o domínio das habilidades leitoras e de escrita e sua aplicação nas atividades práticas na sociedade. Que muitos confundem com alfabetização, que o domínio do código linguístico. Trazemos uma distinção entre alfabetização e letramento, apontando as diferenças e semelhanças entre esses dois conceitos. Abordamos o que é leitura e as consequências da falta de domínio dessa habilidade para o aluno, para a sociedade e para a Educação em nosso país. Refletimos sobre o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem e na busca de soluções para auxiliar a solucionar essas dificuldades de aprendizagem, já que, a solução não está centrada apenas na atuação do professor em sua prática em sala de aula. E finalizamos retomando sobre as causas e as consequências dessa problemática tão recorrente e persistente em nossa educação à décadas, que é o Letramento, ou seja, o domínio das habilidades de ler e escrever de forma eficiente e autônoma e sua aplicação prática no meio social em que vivemos.

**Palavras-chave:** leitura; ensino; aprendizagem.

### 1 INTRODUÇÃO

A importância do ato de ler e de escrever está fundamentada na ideia de que o homem se faz livre por meio do domínio da palavra. o uso da linguagem é tão importante que a evolução do homem através da história se divide em antes e depois da escrita.

A leitura contribui para a aquisição e o aprimoramento da argumentação, além de potencializar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação, oralidade e o posicionamento crítico do aluno enquanto cidadão, ou seja, agente transformador do meio e da sociedade em que vive.

Quem lê com frequência escreve melhor, desenvolve o raciocínio, a organização das ideias e o domínio da ortografia, tornando-se um leitor competente, independente, com mais autonomia e confiança.

A linguagem escrita e oral são igualmente importantes, mas cabe ao aluno dominar o uso da linguagem escrita padrão, pois, é essa que é exigida nas avaliações externas, as quais são realizadas com base na capacidade dos alunos em ler, interpretar e escrever e é nesse contexto que se insere a escola, espaço do saber e responsável pelo domínio e divulgação do saber sistemático.

A leitura também é necessária para aprimorar e desenvolver a habilidade comunicativa.

O hábito da leitura deve ser adquirido e desenvolvido gradualmente, tirando proveito daquilo que se lê, refletindo, discutindo, questionando. Dessa forma, a leitura se tornará parte da rotina do aluno.

O nosso país enfrenta grandes desafios na educação, dentre elas está o baixo rendimento dos alunos em relação à leitura e a escrita, demonstrado pelas provas e avaliações oficiais que medem esses indicadores, tais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), SAEB (Sistema de avaliação da Educação Básica), Provinha Brasil, Prova ANA e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essa defasagem é decorrente de vários fatores escolares e extraescolares. Se faz mister, que os docentes têm que ser capacitados para lidar com essas novas gerações de alunos, que dispõem de muitos recursos tecnológicos atrativos fora do ambiente escolar e que por esse motivo, muitas vezes enxergam a escola como um ambiente monótono, cansativo e castrador, no qual, os mesmos são obrigados a seguir regras que muitos dos seus lares não oferecem.

Sabemos que o domínio dos processos de codificação e decodificação são etapas fundamentais e imprescindíveis para o acesso e domínio da língua escrita, já que, a alfabetização se desenvolve num contexto de letramento, sendo dessa forma, processos indissociáveis.

O professor convive com uma realidade escolar desafiadora, formar alunos leitores críticos, conscientes do seu papel na sociedade e que sintam prazer em estudar e na leitura, tudo isso em mundo cada dia mais globalizado e digital, no qual a leitura e a escrita são fatores primordiais para que o aluno consiga se tornar um leitor competente e atuante em sua prática social.

## 2 ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO

São vários os fatores que atuam sobre o processo de ensino aprendizagem, mas dentre eles o que mais impacta esse processo é a leitura pois, dominar e utilizar o código linguístico significa comunicar-se com competência.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) leitura compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor- ouvinte-espectador com os mais diversos tipos de textos e suas interpretações.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais é necessário construir o entendimento na comunidade escolar de que o ato de ler, vai além do ato de decodificar símbolos linguísticos, trata-se de uma prática social que deve envolver a leitura da palavra e a do mundo. Portanto, é necessário que a leitura agregue sentido ao processo de ensino aprendizagem, caso contrário será um simples ato de decodificação de símbolos linguísticos, que em nada contribuirá para a formação dos educandos.

Quando se fala em adquirir habilidades de leitura muitas pessoas associam ao processo de alfabetização. Ambos são processos que caminham juntos, são indissociáveis porque um perpassa pelo outro, já que, a alfabetização deve ser realizada através da leitura e não há como desenvolver habilidades leitoras se o sujeito não for alfabetizado, ou seja, se ainda não domina o código linguístico.

O Brasil, em pleno século XXI, ainda apresenta níveis de desempenho em Leitura por nossos alunos muito preocupantes, ou seja, os mesmos ainda não dominam a capacidade de raciocínio e reflexão suficientes para se posicionarem diante do texto lido e argumentarem de forma produtiva.

Para Kleiman (2013) a leitura é um processo que se evidencia através da Interação entre os diversos níveis de conhecimentos do leitor; o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

O aluno não é uma caixinha vazia, ele chega a escola carregando uma bagagem de conhecimentos extra escolares e que, a esses serão agregados o conhecimento sistemático oferecido pela escola.

Segundo Silva (2015)

“Para que o leitor possa fazer uso social da leitura, não bastará que ele seja alfabetizado, no sentido restrito de ter adquirido as habilidades necessárias para decodificar a linguagem escrita. Faz-se necessário que além de ser alfabetizado, ele seja letrado”. (2015, p.11)

Nesse sentido compreendemos que a leitura é um processo amplo e complexo que envolve ler, reproduzir e ressignificar o texto lido para que o aluno consiga ter uma compreensão do mundo ao seu redor, transformando-se e transformando sua realidade e o meio em que vive, através de sua prática social.

Para Marcuschi (2008)

“Compreender exige habilidade, interação e trabalho (...) não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (...) Sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter(...) A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.” (Marcuschi, p.230)

Dessa forma concluímos que a leitura, enquanto prática social, se efetiva na construção de sentido, alicerçada pela tríade autor-texto-leitor.

Reforçando essa ideia, Koch (2002) afirma que o leitor é um ator/construtor social, o texto passa a ser considerado o lugar próprio da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos.

Concordamos com a visão de Silva (2015) ao afirmar que

“Através da leitura aprimora-se a habilidade de prever e construir hipóteses, antecipando o conteúdo a ser lido. Dessa forma, com a competência leitora desenvolvida, o aluno se emancipa para continuar aprimorando-se de forma autônoma. Diante disso pode-se afirmar que a leitura é uma apropriação cultural que possibilita o acesso a outros conhecimentos. (Silva, p.14)

Diante do que foi exposto é crucial a efetivação de propostas de intervenção que venha facilitar essa aquisição das habilidades leitoras dos alunos, para que eles possam ser inseridos no mundo da leitura de forma produtiva e competente, além de construir o hábito da leitura, para isso, o papel do professor como mediador desse processo irá resultar na qualidade do aprendizado.

### **3 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, é função da escola formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade e entendemos que isso só ocorrerá

quando desenvolvermos o cidadão leitor em nossos alunos. Sabe-se que um dos maiores desafios da atualidade na educação é sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente em relação a Leitura e a escrita, tendo em vista o atual contexto, alunos desmotivados e desacreditados da educação.

O docente enfrenta diariamente uma realidade sofrível, alunos rebeldes, apresentando as mais diversas dificuldades de aprendizagem, com escolas que muitas vezes não dispõem de material didático para oferecer, apenas o livro didático, sobrecarregados com uma demanda de trabalho e de funções que na maioria das vezes extrapolam suas obrigações, salários baixos e muita burocracia. E o professor necessita se desdobrar para dar conta de toda essa demanda e, buscar soluções para resolver os déficits de aprendizagem dos alunos, sem que haja um suporte que o prepare para esse propósito.

Diante desse cenário, cabe ao professor não apenas ser o mediador, mas também ser motivador. Para Freire (1996, p.39) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Entendemos assim, que o sistema educacional em nosso país vem enfrentando um momento de crise e de descrédito.

A educação brasileira aguarda à décadas por políticas públicas que não fiquem apenas no papel mas, que sejam efetivadas e tragam melhores qualidades para o ensino, que favoreçam a aprendizagem dos alunos e tragam melhores qualidade de trabalho para os professores, que se desdobram diariamente no chão da escola, sem conseguir resolver a problemática mais gritante de nossa educação, que é o baixo rendimento dos alunos.

Acreditamos que a leitura mediada interfere positivamente na qualidade do ensino, mas também no desenvolvimento da confiança e da autonomia dos alunos, já que, facilita o aprendizado e estimula o gosto pela leitura.

O baixo rendimento dos alunos em relação a proficiência na leitura é responsável pelo seu fracasso também nas demais disciplinas pois, o mesmo não consegue compreender, interpretar, raciocinar de maneira clara, rápida e crítica por isso não consegue progredir com eficiência nos estudos além de, não conseguir escrever com produtividade, porque se a leitura eficiente é a interiorização do conhecimento, a escrita é a exteriorização desse conhecimento.

A mediação incentiva os sujeitos a assumirem uma postura e um lugar de protagonistas sociais, qual seja, aquele que age, interfere, constrói e amplia, ressignificando suas ações e atitudes no meio social do qual faz parte. Para que isso ocorra, a leitura precisa ser eficiente e crítica para que a apropriação seja realizada pelo sujeito.

Para Perroti (1999) a leitura vai além do que se pode apresentar em seu formato verbal

abarcando interpretações de expressões socioculturais que cercam o sujeito, que engloba formatos não verbais. Dessa forma, é necessário que o sujeito compreenda o que lê, pois a compreensão é o resultado da relação do leitor com o texto, ato que pode ser mediado pelo professor.

Segundo Emília Ferreiro ler não é decodificar e escrever não é copiar, entendemos assim, que a leitura e a escrita são processos amplos e complexos que exigem do leitor raciocínio crítico, capacidade de reflexão e conhecimento de mundo para que possa ressignificar as ideias lidas, aplicando-as ao mundo e a realidade em que vive, para que assim, o sujeito construa o sentido para o conhecimento a ele oferecido.

Acreditamos que para a maioria dos alunos que não gostam de estudar ou que dizem que não gostam de ler, isso se dá pelo fato de não conseguirem fazer essas associações, porque não conseguiram adquirir essas habilidades leitoras ao longo de sua jornada acadêmica.

Para adquirir o conhecimento é necessário uma presença ativa do sujeito diante do conteúdo, para que ocorra a interiorização, que se completa com a compreensão e ressignificação do texto lido.

A mediação oferece andaimes que possibilitam o entendimento do texto, oferecendo possibilidades para que o leitor se transforme em um sujeito atuante e capaz de modificar a si mesmo a ao outro.

O andaime é o suporte que é oferecido temporariamente ao aluno para que ele consiga adquirir habilidades de leitura e de escrita, mas, que vão sendo retiradas a medida que o aluno vai adquirindo autonomia em sua prática leitora e de escrita.

Portanto, o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino aprendizagem é auxiliar a aluno a desenvolver as competências cognitivas de percepção e a compreender o mundo, sendo um ato de simbolização e de acesso ao conhecimento de forma crítica e reflexiva.

#### **4 CONCLUSÃO**

Muito se tem pesquisado, teorizado sobre os problemas da educação, assim como, buscado possíveis soluções para os mesmos, no entanto ainda convivemos com problemas que se arrastam a décadas e que ainda estão longe de serem solucionados, porque exigem políticas públicas comprometidas e eficientes. Dentre esses problemas, podemos destacar as deficiências de aprendizagem em Leitura e escrita de nosso alunado que se iniciam na Educação Infantil, se arrastam durante o Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio.

Os alunos não dominam as habilidades de Leitura e escrita necessários para que consigam obter êxito no prosseguimento de seus estudos e em suas atividades de práticas sociais.

Na escola essas deficiências são responsáveis pelas reprovações constantes, pela evasão escolar e pela sensação de incapacidade que afetam muitos alunos, principalmente aqueles das classes menos favorecidas.

Constantemente busca-se culpar o professor pelo fracasso escolar dos alunos, quando na realidade a verdadeira origem está no sistema de ensino vigente que não prepara o professor adequadamente para as demandas de sua práxis, a falta de políticas públicas eficientes, o sistema que “empurra” o aluno para as séries seguintes sem solucionar as suas defasagens e a falta de um olhar mais humanizado para a nossa Educação.

Precisamos de uma solução urgente para a nossa Educação que clama soluções para que os nossos alunos possam ter melhores perspectivas quanto ao seu futuro.

## REFERÊNCIAS

- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, I. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PERROTI, Edmir (. **Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor)**. In: PRADO, Jason; Paulo Condini (Org.) **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. P. 39-40.
- ROCC, Maria Tereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. Centro de Referência em Educação Mário Covas. São Paulo; FDE nº13, p.37-42, 1994.
- SILVA, Geraldine Thomas da. **Interação entre leitura e escrita: O impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio**. Biblioteca digital de Teses e Dissertações da PUCRS. Porto Alegre, 2015.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura e de escrita**. Porto Alegre: Artemed, 1998.



# A EDUCAÇÃO RURAL, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DOCÊNCIA CAMPESINA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS, NA PARAÍBA: PARADIGMAS E CONTROVÉRSIAS

Elizabeth Mendes<sup>2</sup>

Janieli Barbosa Pereira<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo discutirá a respeito dos principais paradigmas e controvérsias que giram em torno da educação rural e da Educação do Campo no contexto histórico nacional e local, e sobre o educador que atua nas regiões campestres, sua formação e seu papel na garantia do ensino de qualidade para esses sujeitos. Com a ajuda de sociólogos, geógrafos, pedagogos, entre outros, tentaremos refletir sobre conceitos e definições dessas duas vertentes educacionais. Por fim, faremos uma relação entre o que foi analisado sobre paradigmas e controvérsias educacionais e o axioma educacional experimentado pelo município de Queimadas na Paraíba.

**Palavras-chave:** educação rural; educação do campo; paradigmas; papel docente.

## 1 INTRODUÇÃO

É comum dizer que o termo Educação do Campo é recente e é fruto de lutas sociais lideradas por populações não urbanas. E, como já sabemos, o termo Educação do Campo tem ganhado força ao longo dos últimos anos. No entanto, ainda existem muitas políticas públicas que desrespeitam os povos que vivem do contexto campestre, principalmente, no quesito educação.

Nesse sentido, abordaremos conceitos a respeito de educação rural e relacionaremos, comparativamente, com a Educação do Campo, tendo como objetivo principal discutir os paradigmas e controvérsias dessas duas vertentes educacionais. Assim, como objetivos específicos pretendemos analisar a formação e o papel docente do contexto não urbano, e relacionar esses conceitos às experiências educacionais do município de Queimadas.

---

<sup>2</sup> Mestra em educação - UFCG

<sup>3</sup> Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

Para isso, conversaremos rapidamente com Thomas Kuhn sobre o conceito de paradigmas, e com Bernardo Fernandes, Mônica Molina, Roseli Caldart, entre outros, sobre os paradigmas da educação rural e da Educação do Campo, além disso, os geógrafos Biazzo e Witacker nos orientam sobre os conceitos e definições de rural-campo e cidade-urbano, pois, para nosso estudo, é imprescindível a clareza desses conceitos. Porém, essa discussão se torna mais social e humanizada a partir das contribuições de Ellen Vieira Santos e Miguel Arroyo com a ótica da sociologia sobre esses termos.

Nessa perspectiva, buscamos agregar pessoas ligadas aos movimentos sociais, também, fazem parte desse elenco. Frei Sérgio Gorgen é uma dessas pessoas. Por ser ativista, além de pesquisador, seu olhar sobre essa luta soma e enriquece este trabalho. Além do mais, a presença já citada Roseli Caldart somadas à Eliane Costa e Paulo Freire, entre outros, vem para afirmar a importância do(a) docente no fortalecimento e desenvolvimento de cidadãos da práxis, mas que para atingirmos esse objetivo é preciso capacitar esses (as) profissionais para essa causa.

Por último, tentaremos relacionar os paradigmas estudados no contexto histórico nacional com o contexto histórico municipal queimadense, onde analisaremos o Plano Municipal de Educação 2015 - 2025, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo 2002, bem como a Lei de Diretrizes e Bases 1996, a fim de verificar os pontos que estão sendo trabalhados no sentido de implementação do ensino no contexto campesino e na formação/capacitação docente para os que atuam nas regiões não urbanas do município estudado.

## **2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Para iniciar nossa conversa apresentaremos uma brevíssima reflexão sobre o conceito de paradigma, à luz da definição de Thomas Samuel Kuhn (1994). O citado autor nos diz que paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões de comunidade científica. Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que Kuhn chamou de revoluções científicas.

O surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias compreendendo o conhecimento como um processo infinito (Kuhn. 1994, p. 38).

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Como a ciência é política e esta tem como sentido a liberdade, na tentativa de interpretação de uma mesma realidade pode surgir diferentes paradigmas.

É o caso do campo da Educação do Campo que vem construindo seu paradigma

a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações humanas. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios (Fernandes; Molina. 2004, p.32)

Neste trabalho o conceito de território não é utilizado apenas quando se refere ao espaço geográfico, controlado por determinada instituição ou relação social. Utilizamos também para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade.

Isto posto, e antes de começarmos a nos debruçar sobre os paradigmas e controvérsias da educação rural e da Educação do Campo, queremos chamar-lhes a atenção para uma questão mais específica, que está relacionado aos paradigmas rural-urbano e campo-cidade. Assim, para se compreender o rural e o urbano no contexto contemporâneo é necessário, antes de qualquer coisa, vinculá-los ao seu par dialético, ou seja, o campo e a cidade.

Para expressar o que estamos entendendo sobre campo-cidade e rural-urbano, é necessário distinguirmos com clareza os seus significados, pois como destaca Whitacker (2010, p.191):

Esta distinção é necessária porque cidade e campo se caracterizam por representar concentração e dispersão [...]. Urbano e rural se distinguem por serem atributos e constituintes, condições e condicionantes. Enfim, cidade e campo são formas espaciais. Urbano e rural possuem, [...] uma dimensão processual, são conteúdo e contingente.

Campo e cidade são formas concretas, “materializam-se e compõem as paisagens produzidas pelo homem; ‘urbano’ e ‘rural’ são representações sociais, conteúdos das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente na sociedade” (Biazzo, 2009, p.144).

Historicamente, esses pares rural-urbano e campo-cidade não podem ser compreendidos separadamente, já que não existiriam isoladamente, pois embora “apresentem um conteúdo social e histórico específico, só podem ser compreendidos enquanto uma totalidade concreta do modo de produção capitalista” (Souza, 2010, p.195 *apud* Lopes; Wendel, 2010). Campo e

cidade, rural e urbano, expressam, numa perspectiva marxista, no modo de produção capitalista, a culminância do processo de divisão técnica, social e territorial do trabalho.

Dito isto, e considerando que compreendemos o fator indissociável dos termos rural-urbano e campo-cidade, continuaremos o texto agregando a este os conceitos de rural e urbano que, antes de tudo, servem para designar dois tipos diferentes de produção e organização do espaço, embora esta dimensão não esteja dissociada do seu conteúdo relacional e social.

A cada um destes tipos de espaços correspondem formas de uso social definidas, geralmente, por fatores demográficos como o número de habitantes, a densidade populacional ou por fatores econômicos como o tipo de atividade econômica, ou ainda por indicadores sociais, como a presença de determinados bens de uso coletivo.

Assim, podemos argumentar que o conceito de urbano, geralmente associado à ideia de cidade, remete para um ambiente produzido e modificado. Mas, essa definição não parece ser suficiente, pois o espaço rural é também modificado, ainda que nele as características do ambiente natural sejam mais visíveis. Porém, não aprofundaremos esse assunto, pois, não é intenção deste trabalho adentrarmos nesse tema. A partir daqui, nos dedicaremos aos tipos de educação (rural ou campesina) e suas controvérsias.

Sabemos que o direito ao acesso a uma educação de qualidade é de todos e de todas. Essa educação tem que ser diferenciada a depender de questões peculiares que fazem parte de certos povos, como a cultura e o modo de vida, por exemplo.

Nesse sentido, a educação quando aplicada para os povos do campo deve ser considerado, desde o seu planejamento, os aspectos que norteiam a vida no campo para que esses aprendam não apenas conteúdos didáticos, como também aprendam a valorizar sua cultura, sua história, e aprendam novos manejos e técnicas referentes às suas atividades diárias.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo carecem de educação diferenciada daquelas que vivem na cidade é recente. E esse reconhecimento ganhou força por meio dos movimentos sociais e a partir da instituição do Conselho Nacional de Educação e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que leva em consideração os indivíduos desse meio (Henriques et al, 2007).

No entanto, há paradigmas que precisam ser quebrados e esclarecidos em relação à educação para os povos do campo. Tais paradigmas são formulados embasados em algumas questões: o que é educação rural? O que é Educação do Campo? Se ambas atendem às pessoas que não vivem nas zonas urbanas, por que seus nomes são diferentes?

Essas questões serão esclarecidas no decorrer do artigo.

### 3 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO RURAL

De um modo geral, os indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade.

Nesse sentido, a educação rural foi destinada à população agrícola, sendo esta constituída por todas aquelas pessoas em que a agricultura representa o seu principal meio de sustento, sendo essas pessoas os camponeses, ou seja, aqueles indivíduos que residem e ao mesmo tempo trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho, seja este um salário, um lucro ou um juro (Ribeiro, 2012).

Quando se discute a educação rural, é colocado em pauta o paradigma do capitalismo agrário. Uma vez que o rural é compreendido como relação social do campo a ser inserida no modelo econômico denominado de agronegócio<sup>4</sup>. Nesse sentido, “a educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (Fernandes, 2006).

A educação rural foi criada com base nos interesses do capital e é fruto deste, ou seja, pela busca do desenvolvimento do capitalismo no campo, e não no interesse em buscar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo. O novo modelo de negócio que tem como base a industrialização, neste caso, o agronegócio é o agente que leva o Estado a formular políticas educativas “em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quando na agricultura” (Ribeiro, 2012, p.297).

Compreendemos que o sistema capitalista incorporou a reforma agrária com interesses de modernização do campo através da introdução de máquinas e equipamentos, insumos agrícolas, técnicas de manuseio e de administração rural, dentre outros. Por isso, a escola ficou com a função de instruir os povos camponeses para o trabalho com esses apetrechos. Com base nessas colocações, fica explicado a relação entre a educação rural, a reforma agrária e o desenvolvimento econômico (Ribeiro, 2012).

Adendo, em épocas de latifúndio, para o pobre manter-se vivo era uma verdadeira proeza, que dirá ter acesso à educação. Essa sempre foi privilégio das elites. Para os pobres e

---

<sup>4</sup> O agronegócio é o novo modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. É uma forma de modernizar a agricultura capitalista e ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância, somente, ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (Fernandes; Molina. 2004).

campeiros restavam-lhes trabalhar em regime escravo ou barato (na melhor das hipóteses) para esses latifundiários, mantendo assim, a ignorância das letras, sendo tratados a ferro e fogo pelos senhores das terras. Haja visto que,

[...] nos domínios rurais, a autoridade dos proprietários de terras não sofria réplica. Tudo se fazia consoante a sua vontade, muitas vezes caprichosa e despótica [...] tinha a capela onde era rezada as missas. Tinha escolas de primeiras letras onde padre-mestre desasnava os meninos (HollandA. 1995, p.80).

Adir a tudo que foi dito até aqui, no Brasil, a educação rural está relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao homem do campo, não considerando seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, saberes que são repassados de pai para filho, de geração em geração. Nesse sentido, uma das críticas relacionadas à educação rural se refere ao objetivo de trabalho desta, em que a escola é responsável pela capacitação do aluno, treinando-os ao invés de educá-los, atendendo aos interesses das elites capitalistas.

O paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais. Não deixando margem para desobediências ou rebeldias. Sobre isso nos fala Kosik (2002, p. 14)

“[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. Por esse motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água [...] e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e irracional”.

Em contraposição à essa escola de “treinos”, surge a educação do campo construída através dos movimentos populares, organizados pelos camponeses que lutam por uma escola que articule o trabalho produtivo à educação escolar, ambos baseados no princípio da cooperação e alicerçada na solidariedade daqueles que vivem no campo (Ribeiro, 2012).

Construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-las. Os protagonistas dessa realidade são quem fazem essa transformação: os sujeitos produtores de conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade (Fernandes; Molina. 2004, p.34).

#### 4 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A expressão “Educação do Campo” nasceu das discussões que aconteceram em 1997 na realização do ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), na Universidade de Brasília. A construção dessa ideia se deu a partir de estudos e pesquisas sobre as diferentes realidades do campo feita através do envolvimento de grupos dos movimentos sociais, universidades, professoras/professores, famílias camponesas e escolas rurais, entre outras instituições públicas e privadas, onde começou-se a cunhar um conceito de Educação do Campo.

Esse processo começou pela I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998), passou pela II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (2004) e já estamos vivendo um novo paradigma da Educação do Campo nascido da luta pela terra e pela Reforma Agrária, onde se cria e se recria o campesinato na formação do Brasil. Portanto, a Educação do Campo não se restringe a assentamentos rurais, mas se expande para as regiões de comunidades da agricultura camponesa.

De acordo com Fernandes (2006), quando se fala em Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo, pressupõe-se que seja a mesma coisa. No entanto, essas expressões nasceram simultaneamente, mas são distintas, ao mesmo tempo, que se complementam. A Educação da Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais e é parte da Educação do Campo.

Outros contextos de educação do campo são: agricultura familiar, indígena, quilombola, ribeirinhos, extrativistas e outros, conforme está expresso nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. Os atores sociais que lutam pela Educação do Campo são compostos pelos movimentos sociais, organizações sindicais, diferentes comunidades, escolas rurais, dentre outros.

“A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo [...]” (Caldart, 2012, p.261).

O termo “no” e “do” campo levam em consideração que a Educação do Campo deve abranger os valores, os costumes, a cultura, a produção, o modo de vida dos povos do campo e não a imposição de uma educação que pertencem às cidades e que não possuem nenhuma ligação com esses povos. Nesse sentido, “[...] fica a definição de que o direito à Educação do

Campo pertence a todos àqueles que vivem “do” e “no” campo, e não somente aos que vivem ‘do’ campo” (Cavalcante, 2010).

O conceito de campo possui diversas dimensões, pois ele pode ser entendido como espaço de vida de pessoas que vivem “no” campo e dependem “do” campo, ou como um espaço de pessoas a qual a única relação que possuem com o campo, é a produção de mercadoria, não havendo aí nenhuma relação de identidade para com a terra.

A Educação do Campo, apontada como “política pública de desenvolvimento” de áreas rurais está voltada para a população camponesa, os quais possuem extrema ligação com o campo, vivem nele e é dele que tiram sua subsistência. No entanto, apenas como “política de desenvolvimento” envolve também aqueles que apenas vivem da terra produzindo mercadorias, como o agronegócio (Santos; Miguel, 2012).

Gorgen (2004, p. 13) diz que “a diversidade cria identidades locais e ambientais. Liga territórios, práticas sociais e cultura”. Então, apesar das diferentes formas de se relacionar com o território, seja produzindo mercadorias, seja por meio da educação ou pela organização política, o território, em si, é apenas o lugar onde essas coisas acontecem e a educação é mais do que uma maneira de se relacionar, de fazer com que haja relações entre indivíduos, a educação é o elemento transformador de territórios.

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo, não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (Fernandes; Molina. 2004, p.36).

A identidade campesina tem como base de sua existência o território, onde reproduzem suas relações sociais e a educação é parte essencial desse processo. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento, e isso só é possível com uma educação voltada para seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural.

A educação não exclui, pelo contrário, ela une pessoas proporcionando aprendizagens e descobertas, levando ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de diversos territórios. “Educação é um direito social e não uma questão de mercado” (Munarim, 2011, p.10). Pois, a educação no sentido de organizadora e produtora da cultura de um povo, sendo ela também produzida por uma cultura – nesse caso, a cultura do campo – não pode



seguir a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (Munarim, 2011).

Ainda de acordo com o autor supracitado, é por meio da educação, e em específico a Educação do Campo, alicerçada no princípio da cooperação, que é possível que haja uma recriação no campo, sendo esta no sentido de existir uma renovação de valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertencimento e de identidade com a terra. Sendo assim, instigando a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social de todos e todas as pessoas que vivem no campo e dependem do campo para sobreviver.

Além do mais, o paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que na relação campo-cidade existe um processo de interdependência que traz contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços, de modo que se complementem: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade* (Fernandes; Molina. 2004, p.40).

A Educação do Campo procura romper com a alienação do território e luta contra o agronegócio, fruto de uma sociedade desigual e que faz a expropriação do campesinato ser intensa. A destruição do território camponês significa o fim de sua existência nessa condição, em prol do crescimento econômico pela territorialização a partir do modelo capitalista: *agrobusiness*.

A agricultura camponesa é adepta ao poli culturismo e não ao produtivismo e nem se utiliza de insumos externos (agrotóxicos, sementes geneticamente modificadas, e outros insumos). Seu potencial de produção está na diversidade e no uso dos recursos naturais. “Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte, os índices de desenvolvimento estão entre os maiores” (Fernandes; Molina. 2004, p.42)

## **5 CONTROVÉRSIAS/DIFERENÇAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A partir dos paradigmas arrolados nas páginas anteriores sobre educação rural e Educação do Campo, elaboramos uma tabela, de modo, que essas diferenças fiquem mais evidentes para uma melhor análise e reflexão.

Como em todo tema controverso, a Educação do Campo e a rural traz alguns pontos convergentes que também acompanharemos pela tabela abaixo.

Tópicos	RURAL	CAMPO
Povos	Camponeses	Camponeses
Trabalho	Assalariado rural	Auto sustentável (agricultura familiar) – agroecologia
Agricultura	Monocultura – acumulação	Policultura – principal sustento
Cotidiano	Trabalham e, às vezes, são residentes	Trabalham e sempre são residentes
Economia	Capitalismo agrário - agronegócio	Agricultura familiar – sustentabilidade
Desenvolvimento	Não são protagonistas do processo	Organizado por seus componentes
Educação	Baseado do capitalismo – acumulação de riquezas e esgotamento dos recursos naturais	Articula trabalho e educação – princípio da cooperação e solidariedade
Escola	Treinar os povos para as novas técnicas de mecanização e industrialização	Organizada pelos camponeses – desenvolvimento dos recursos naturais, preservação do meio ambiente, valorização do saberes e identidade locais
Conhecimentos	Não considera os conhecimentos dos povos nativos	Valorização e fortalecimento da identidade e dos saberes nativos
Contexto educacional	Elege e seleciona o que interessa como modelo econômico cultural	Assentamentos, agricultura familiar, indígena, quilombola, ribeirinho, extrativista e outros
Identidade	Não há laço de ligação com a terra/campo	Contato profundo com as coisas da terra/campo. Desenvolvimento produtivo sustentável.
Atores	Camponeses subalternos do capital	Movimentos sociais, organizações sindicais, diferentes comunidades, escolas rurais, famílias e outros
Cidade/Campo	Predomínio da necessidade urbana	Vínculo – “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade”

Retomando um pouco o paradigma da *questão agrária* e o paradigma do *capitalismo agrário*, são questões postas quando se discute a respeito do campo brasileiro, entendendo esse como um espaço não urbanizado. A diferença básica entre os dois está no fato de que no primeiro há o envolvimento dos atores que compõem esse espaço, cooperando uns com os outros e lutando pelas políticas públicas ineficientes e de puro interesse econômico. Mas, no segundo, há somente o interesse do capital, não existindo aí nenhuma “querela” agrária (Santos; Miguel. 2012).

Nesse sentido, entendemos a *questão agrária* observando a coluna verde – Campo – da tabela, e o *capitalismo agrário* pode ser observado na coluna amarela – rural – da tabela. De

acordo como os tópicos da tabela a semelhança está ligada ao tipo de povo que vive nesses espaços/territórios, ou seja, o camponês. Esse sujeito pode estar envolvido com as questões agrárias ou com o capitalismo agrário.

Ainda observando a tabela e interagindo com os esclarecimentos de Santos e Miguel (2012), o rural é compreendido como a “relação social do campo a ser inserido no modelo econômico predominante, no caso, o agronegócio”. Sendo assim, a educação rural é fruto dos interesses do capital.

Então, temos a Educação do Campo como a antagonista dessa ideia – entendendo, aqui, a educação refletida como desenvolvimento e o campo como território. Mas, convém ressaltar que diferentemente do crescimento que apenas leva em consideração a melhoria de indicadores puramente econômicos, o desenvolvimento busca não somente a melhoria deste, mas também a melhoria da qualidade de vida das pessoas que residem no campo.

A análise crítica da escola rural com sua proposta centrada no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais são um dos motivos, que firmam uma necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da Educação do Campo. Outro motivo que podemos citar para a necessidade de mudar esses paradigmas é a proposta de desenvolvimento para o campo com questões voltadas para a sustentabilidade e biodiversidade, pois propõem novas relações entre as pessoas e a natureza e os demais seres dos ecossistemas.

Além disso, a Educação Campesina leva “em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual” (HenriqueS et al, 2007).

[...] as escolas do campo são aquelas que tem sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (Henriques et al, 2007, p.14).

Na legislação brasileira a Educação do Campo é tratada como educação rural e são definidas pelos espaços das florestas, da pecuária, das minas e da agricultura. No entanto, a primeira ultrapassa a segunda ao incorporar os espaços pesqueiros, extrativistas, ribeirinhos e caçaras, conforme consta da Resolução n. 2/2008 (Brasil, 2012, p.7). Sendo assim, o campo passa a ser considerado um espaço de inter-relação entre os seres humanos e as práticas que constroem e reconstroem condições específicas da sua existência social perpassada pela dimensão humana.

Congruente a esse movimento e considerando o campo como espaço de diversos gêneros, de muitas culturas e de diversas particularidades trata-se de uma luta por uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, “entendendo que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que de fato contemple os povos do campo” (Santos, 2011, p. 19).

## **6 O EDUCADOR NA ESCOLA DO CAMPO**

A perspectiva de Educação do Campo leva-nos a pensar em um novo sentido de escola, não só por exigência de atendimento aos educandos, mas pela reflexão de sua função social, seu caráter formativo, a formação de professoras (es), o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras (es) do campo.

Educadoras (es), em muitos lugares, têm sido sujeitos importantes na resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. Estão a frente de mobilizações pelo direito à educação e para impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas. Por isso, sua valorização é identidade da Educação do Campo também.

Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos [...] Construir a Educação do Campo significa formar educadoras e educadores do campo para atuação em diferentes espaços educativos (Caldart. 2004, p.22)

Sendo a educadora(o) o instrumento principal para a aplicação da Educação do Campo, este carece de uma formação voltada para esse meio e não adaptada para esse meio. Pois, “esse entendimento nos ajuda a afirmar que a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico. Trata-se de um território de cidadania e de formação humana” (Costa. 2012, p.60).

As palavras de Paulo Freire (2002) sobre esse tema são as seguintes:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora [...] assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE. 2002, p.18).

Partindo desses pressupostos, para proporcionar à(ao) educanda(o) as condições que favoreçam assumirem-se como seres sociais e históricos, é preciso que as(os) educadoras(es) sejam capacitados para isso, pois, sendo essas(es) profissionais as principais atrizes/atores do processo de ensino aprendizagem, torna-se essencial que elas(es) conheçam as peculiaridades pertencentes ao campo, indispensáveis para a vida dos camponeses, como as práticas da agricultura familiar, da pesca, do extrativismo, suas crenças e seus valores.

As (Os) docentes devem proporcionar aos sujeitos camponeses, sentimentos de valorização e pertencimento, de modo a enriquecer seus saberes somados a novos saberes, permitindo o desenvolvimento sustentável de suas comunidades e seus povos. No entanto, é importante lembrar que esse profissional também é um ser em desenvolvimento e que precisa estar motivado/determinado a enfrentar o desafio que se apresenta em seu caminho. Desenvolver e desenvolver-se como pessoas da práxis.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (2002), em seu artigo 13, desta que:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, do jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizam, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respetivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 36-37).

De acordo com essas diretrizes, o sistema de ensino deve apresentar formação complementar para a docência camponesa, tratando com respeito o jeito de viver, individual e coletivo, de cada região. É papel do sistema preparar a(o) profissional educador para lidar com as diversidades regionais, com qualidade de ensino e contribuindo, com isso, para o fortalecimento e valorização da identidade desses povos, norteando uma convivência solidária e colaborativa a partir da ética e da fidelidade aos princípios da Educação do Campo.

Assim sendo, busca-se uma escola com intenções de um projeto desenvolvimentista de sujeitos que analisem criticamente as escolhas aceitas pela sociedade e que sejam capazes de perceber alternativas de um novo projeto político, que vincula a escola a um papel fundamental no processo de transformação social (Molina; Sá; 2012).

Congruente a isso, entendemos que a escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos e para os que vivem no campo é também um espaço de luta e resistência.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidade das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes os horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo; Caldart; Molina. 2011, p. 14).

Entendemos que a escola vai além de seus muros. Seu desafio é suscitar inúmeras possibilidades de articular os saberes culturais da realidade dos(as) educandos(as) aos conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida, deixando para trás a cultura fragmentada e individualista do sistema do capital.

Nesse sentido, o termo “professor (a) do campo” é carregado de significados. Nos leva a refletir acerca de uma estrutura educacional em que os sujeitos camponeses sejam valorizados e suas identidades sejam preservadas. A formação desse(a) profissional não deve se resumir em ensinar codificar e decodificar. Sua postura na sociedade não pode ser neutra, o ato de educar implica algo maior do que isso. Ele precisa instigar a emancipação do camponês para o exercício da cidadania.

Para tanto, considerando que a Educação do Campo seria um paradigma em construção que deve estar embasado em objetivos que garantam a emancipação do sujeito do campo e na sua participação como sujeito histórico (Teixeira, 2012), cabe à escola do campo à condução de trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino aprendizagem vigentes (Molina; Sá, 2012).

Por isso, a(o) professora (o) deve se propor a adotar práticas que envolvam a sociedade e que estes estejam dispostos a lutar ao lado dos povos do campo por melhores condições de vida no campo (Ghedin; Nascimento; Santos, 2012). Na criação dos processos pedagógicos, as (os) educadoras (es) são fundamentais, pois, precisam ir além da reprodução de técnicas e receitas prontas que levem somente ao conformismo do sujeito por ele formado, atendendo somente ao mercado de trabalho. A (o) professora (o) deve participar ativamente dos processos de construção de políticas educacionais e nas políticas de formação específicas do campo.

A escola precisa cumprir sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais (Caldart. 2004, p. 23).

À vista disso que foi posto até aqui sobre educação rural, Educação do Campo, suas escolas e seus atores, faremos uma relação sobre esses pontos com o município de Queimadas propondo alinhar uma definição sobre as experiências educacionais desse município.

## **7 PARADIGMAS E CONTROVÉRSIAS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PB**

À luz do que foi exposto sobre os paradigmas e controvérsias da educação rural e da Educação do Campo, faremos uma exposição sobre as escolas queimadense e seus/suas docentes, de modo que seja possível identificar qual paradigma é experimentado nesse município.

Consideremos que em Queimadas não há escolas municipais de ensino médio, essas são estaduais. As escolas municipais são de educação infantil, incluindo creches, maternais e pré alfabetização, e ensino fundamental anos iniciais e anos finais, sendo que nas regiões não urbanas só encontramos escolas de ensino infantil e fundamental anos iniciais.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) 2015 – 2025 de Queimadas havia 54 escolas não urbanas em 2014 (ano de elaboração do Plano), onde atuavam 149 professoras (es) em classes seriadas e multisseriadas.

O município de Queimadas não possui áreas de Assentamento, Remanescente de Quilombo ou Comunidades Indígenas. As escolas são, em sua maioria, multisseriada, o que implica na necessidade de um trabalho de nucleação de unidades escolares tendo em vista um melhor atendimento ao alunado (Plano Municipal de Queimadas 2015 – 2025, p. 64).

Esse trecho do PME do município demonstra que a Agricultura Familiar (modalidade da Educação do Campo, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo de 2002), não foi incluída no texto, flexibilizando, com isso, a possibilidade de fazer Educação do Campo de verdade. No entanto, ainda refletindo sobre a citação acima, percebemos que as turmas escolares multisseriadas é justificativa suficiente para que haja nucleações com vistas para a melhoria da oferta de ensino para as populações não urbanas.

Contudo, no corpo do texto do PME percebemos uma certa contradição, pois, o roteiro afirma não haver, no país, políticas educacionais que garantam ensino contextualizado para os camponeses: “em todo o Brasil a educação, em áreas rurais, é marcada pela ausência de políticas educacionais que garantam...”, mas, no decorrer da matéria é mencionada e citada a Resolução

n. 2 de 2008, artigo 7º que fala sobre o dever de ofertar apoio pedagógico, didático e estrutural, entre outras coisas, respeitando a realidade local desses povos.

É citado também, no texto do Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, artigo 28, que trata da obrigação de adequar a escola à vida do campo, vinculando igualdade, diversidade e especificidade.

Nesse sentido, e supondo que já entendemos a importância de uma formação de qualidade docente para que este (a) cumpra seu papel de principal ator/atriz no desenvolvimento do sujeito, garantindo o cumprimento dos dispositivos legais no que se refere à necessidade de adequação do ensino escolar aos padrões da vida campesina, observamos as metas estabelecidas e encontramos alguns itens que merecem uma reflexão mais rigorosa sobre capacitação profissional ofertada.

A meta 1 sobre universalizar a educação infantil, no item 1.13 – diz que a secretaria de educação deverá elaborar plano de formação continuada para os profissionais de educação infantil, e no item 1.16

Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (Plano Municipal de Educação de Queimadas 2015 – 2025, Meta 1; 1.16, p. 102)

É interessante perceber que neste caso, as nucleações (mencionadas nos parágrafos anteriores como uma necessidade para resolver questões de multisseriação), podem ser restritas ao ensino fundamental, já que esse fragmento da meta está direcionado às crianças de educação infantil. Deixamos, então, alguns itens para reflexão, sem, contudo, intencionar buscar respostas imediatas, pois o nosso objetivo de estudo atual não são os fechamentos e/ou nucleações das escolas, mas não podemos deixar de anotar esse tema para estudos posteriores.

Qual critério deve ser seguido para decidir o fechamento de uma escola? Quantos direitos estarão sendo negados a esse cidadão? Será que é somente os menores de cinco anos que devem permanecer em escolas próximas de suas residências? Qual a garantia de que uma nucleação pode trazer melhoria da qualidade de ensino? Enfim, outras questões podem ser postas à reflexão, mas trataremos disso em outro trabalho.

Voltando às metas do PME sobre formação de professores (as), a meta 5 trata da alfabetização de crianças, e o item 5.1, tece comentários sobre a articulação de estratégias para a qualificação e valorização do profissional alfabetizador (a) contando com parcerias entre



governo federal, estadual e universidades públicas para o desenvolvimento e aplicação dessas estratégias. No item 5.6, diz o seguinte:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as), para a alfabetização, em parceria com Governo Federal, Governo Estadual, Universidades Públicas e Particulares (Plano Municipal de Educação de Queimadas 2015 – 2025, p. 113).

Essa meta vai de encontro às determinações para a formação profissional contida na LDB/96, artigos 61 e 62, porém, não deixa clara a intenção de formação para o contexto campestre, articulando a LDB/96 com as Diretrizes Operacionais/ 2002, artigo 13.

A meta 16 do Plano Municipal diz o seguinte:

Formar, em parceria com a União e o Estado, em nível de pós-graduação, 60% (sessenta por cento) dos professores de educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino (Plano Municipal de Educação de Queimadas 2015 – 2025, p. 137).

Aqui podemos perceber que há uma chance de conectar a questão do campo, quando menciona “demandas e contextualizações do sistema de ensino”. Mas, a secretaria de educação de Queimadas promove formação profissional a partir de parcerias com empresas como Alpargatas e Editora Ática – com o pacote Acerta Brasil. Além de aderir à planos de formação docente e avaliação discente como o SOMA (estadual) e Mais Alfabetização (Federal), onde nenhum desses considera o contexto campestre em seus materiais de formação.

Nesse sentido, percebemos que a formação oferecida para os profissionais da educação do município de Queimadas não traz o verdadeiro teor garantido em lei de valorizar a realidade social, cultural, econômica e étnica de cada região não urbana desta comarca.

Acreditamos importante analisarmos a meta 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula, na educação superior, para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida, para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Plano Municipal de Educação de Queimadas 2015 – 2025, p. 128).

Neste município não há instituições de ensino superior público, sendo assim, as estratégias traçadas para o atingimento dessa meta é de difícil entendimento, pois, como posso oferecer o que não tenho? Talvez o item 12.12 possa resolver um pouco dessa questão, já que prescreve

consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior (Plano Municipal de Educação de Queimadas 2015 – 2025, p. 130).

Podemos entender neste item que haverá incentivo financeiro para possíveis capacitações profissionais de âmbito superior em instituições públicas de outros municípios, estados e/ou países. Mas, no item 12.13 encontramos outra contradição: “Expandir atendimento específico à população do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas áreas”. Foi dito anteriormente que a comarca não possui comunidades indígenas ou quilombolas, então qual a intenção dessa oferta de formação?

Considerando que o PME está alinhado ao Plano Nacional e Estadual de Educação, suas metas e estratégias são definidas a partir do diagnóstico educacional do próprio município queimadense,

considerando contexto histórico, geográfico, socioeconômico, cultural e ambiental, o que proporcionou uma visão holística da realidade municipal, possibilitando assim, a definição de proposições capaz de assegurar mudanças significativas na performance educacional do município no decorrer de dez anos (Plano Municipal de Queimadas 2015 – 2025, p.19, 20).

É bom observar que o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2015 – 2025, realizado em 2018, descreve o avanço de cada meta como “em andamento” ou “parcialmente alcançado”. É claro que ainda temos tempo para tentar concluir algumas metas, porém, as estratégias traçadas para a formação profissional de educadores (as) com atuação no campo, não estão claras ou não existem.

Sendo assim, compreendendo que o próprio município não reconhece a Agricultura Familiar como uma modalidade de Educação Campesina como pode formalizar uma capacitação adequada a esses povos nesse município? Além do mais, as políticas de nucleação nessa região são muito intensas, o que faz enfraquecer ainda mais as questões relacionadas ao direito à educação no contexto campesino.

Não é nosso foco para este trabalho analisarmos as questões de fechamento e/ou nucleação de escolas no município queimadense, mas é pertinente observar o papel docente

neste quadro. Então, vamos apresentar uma tabela elaborada com dados colhidos no site do INEP, e outra tabela elaborada a partir de dados da Inspeção de Ensino de Queimadas, onde mostraremos a diluição paulatina a princípio, e repentinamente brusca nos últimos anos, de escolas campesinas no município pesquisado.

**TABELA 1 – QUANTIDADE DE ESCOLAS ATIVAS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS - PB**

	TOTAL	URBANA			TOTAL	RURAL			TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA		ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
2013	25	3	10	12	62	0	62	0	87
2014	24	3	8	13	59	0	59	0	83
2015	24	2	8	14	55	1	54	0	79
2016	25	2	9	14	53	1	52	0	78
2017	24	2	9	13	44	1	43	0	68
2018	26	2	9	15	42	1	41	0	68
2019*			6	4**			32	0	42
									51,72%

Fonte: INEP

\*dado relativo ao número de escolas ativas hoje.

\*\*número relativo às escolas reconhecidas no município hoje.

**TABELA 2 – QUANTIDADE DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM QUEIMADAS - PB**

	urbana	Rural	total	FECHADAS	NUCLEADAS*
2017	6	59	65	13	1**
2018	6	46	52	14	1***
2019	6	32	38	27	1****
				<b>TOTAL 54 = 51,85%</b>	

Fonte: Inspeção Técnica de Ensino do município de Queimadas (2019).

\*referente à novos prédios, construídos nas regiões não urbanas.

\*\*essa escola foi construída para receber 4 escolas daquela localidade<sup>5</sup>;

\*\*\*instituição construída para receber 5 escolas daquela localidade<sup>6</sup>;

\*\*\*\*será entregue em novembro de 2019 um estabelecimento de ensino que receberá 6 escolas das regiões aproximadas<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Essa unidade se localiza ao sudeste do município de Queimadas (região do Sítio Lutador) e ali foi instalada uma “padaria escola” com a finalidade de ministrar cursos de panificação para as pessoas daquela comunidade e, conseqüentemente, distribuir pães às crianças diariamente. Sua população tem na Agricultura Familiar sua fonte de renda.

<sup>6</sup> Essa unidade se localiza à noroeste do município de Queimadas (região do Zé Velho e Ligeiro). A região é não urbana, mas suas gentes são trabalhadores assalariados, pois, ficam próximas do Distrito Industrial de Campina Grande, facilitando essa demanda.

<sup>7</sup> Essa unidade está sendo construída e a previsão de entrega é novembro de 2019, está localizada à sudoeste do município de Queimadas, sua população tem a Agricultura Familiar como fonte de renda. Apesar de não estar pronta, as crianças já foram alocadas aqui, desde 2018, quando suas escolas já foram fechadas.

A tabela 1 nos mostra dados totais de escolas públicas e privadas, sendo que seus dados estão incorretos, pois o município não comporta 15 instituições de ensino privado, além disso, no ano de 2013, o INEP divulgou o número de 62 escolas rurais, mas, o Plano Municipal de Educação afirma que havia 54 escolas nessa época. Outro dado incorreto é que em 2015 foi criada uma escola estadual rural, essa escola não existe efetivamente. Sendo assim, suas informações deixam grandes margens de dúvidas sobre seus dados e sua análise não passaria de fábulas.

De qualquer modo, na Tabela 2, podemos observar que em níveis percentuais, a apresentação traz informações mais próximas da realidade concreta que temos hoje no município, pois de acordo com os dados da Inspeção Técnica de Ensino, são 54 escolas fechadas em pouco mais de dois anos, sendo que apenas 15 escolas foram encaminhadas para as instalações dos prédios nucleados, as demais foram deixadas à própria sorte.

Não é objetivo deste trabalho analisar a situação dessas políticas de fechamento, como já foi sinalizado, porém, é de suma importância que seja feita uma análise mais profunda, já que estamos vivendo tempos de hegemonia capitalista com vertentes destrutivas para a Educação do Campo e seus povos.

Partindo desse pressuposto, devemos compreender melhor a função e o papel do (a) docente nessa proposta, pois temos visto até aqui que é esse (a) profissional que pode fazer toda a diferença na vida das pessoas do campo. É encargo do (a) professor(a) instigar a reflexão crítica nas pessoas com quem se relaciona, seja na escola ou em outro ambiente.

É esse profissional que pode desenvolver pessoas capazes de lutar por seus direitos, e, mais do que isso, e antes disso, pessoas capazes de perceber o que está acontecendo ao seu redor, e de modo crítico conseguirá desenvolver ações de restauração ambiental, de preservação do meio em que vivemos, com dignidade, solidariedade e cooperação.

Então, de acordo com os dados e informações trazidas até aqui, podemos considerar que é o paradigma da educação rural que temos vivido neste município, porém, essa é outra pesquisa que deve ser feita com mais profundidade, pois, acreditamos que há algumas sementes plantadas em alguns profissionais da educação, já que grande parte deles são camponeses também.

## 8 APONTAMENTOS FINAIS

A discussão sobre paradigmas de educação rural e Educação do Campo exige conhecimentos mais profundos e específicos, pois, trata-se de uma questão mais ampla sobre as questões agrárias e as questões capitalistas. É importante perceber que esses paradigmas variam de acordo com as características de cada região, pois, cada espaço traz sua própria história cultural, social, econômica e étnica. Mas, ao mesmo tempo, é uma luta de todos os povos de perfil campesino.

Partindo desse pressuposto, é extremamente importante compreender a realidade concreta (considerando a possibilidade do “infinito acrescentamento” a essa realidade – conforme Kosik (2002)) de cada ambiente, de modo que se torne claro os motivos de continuar a lutar e para que mais pessoas se juntem aos movimentos sociais, nessa busca constante pelos direitos do povo que estão sendo extorquidos cada vez com mais brutalidade, cada vez com mais desgaste dos recursos naturais.

Como bem disse Kosik (2002, p.38): “Para a sociedade capitalista a mercadoria é a realidade absoluta visto que ela é a unidade de todas as determinações, o embrião de todas as contradições”. É preciso quebrar esse paradigma. O agronegócio precisa ser suprimido pela agroecologia. Para isso, as pessoas precisam resistir às investidas destruidoras das elites do capital.

Nesse sentido, a formação docente deve ser voltada para o autodesenvolvimento crítico, de modo, que a identidade desse profissional seja assumida realmente. Assim, o papel do (a) educador (a) será de grande valor para a transformação de toda a sociedade, pois, as questões capitalistas não atingem somente os povos do campo. Os povos urbanos também merecem atenção.

O agronegócio determina a lógica da maior parte das políticas de desenvolvimento. Esse poder avassalador atinge a todos os seres humanos, por isso, a escola torna-se um instrumento de conscientização dos povos, seja rural ou urbano/campo ou cidade. Então, o (a) professor (a) bem-preparado tem o poder de mudar o mundo.

O município de Queimadas não é o único privilegiado pelo descaso das políticas públicas específicas para os povos não urbanos. A gestão municipal não segue para o “sul”, mas sim, segue o “norte” aderindo às campanhas e programas apresentados pelo governo federal e estadual que, por sua vez, estão alinhados ao modelo capitalista americano. Mas isso já é outra história.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BIAZZO, P. P. **Campo e rural, cidade e urbano**: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. In: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA-ENGRUP. IV, 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. p. 132-150.

BRASIL. Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução N. 2, de 28 de abril de 2008. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 01 set. 2019.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano**: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, set. 2010.

COSTA, E. M. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE; Paulo. In: Revista Paulo Freire: **um educador do povo**. Roseli Salette Caldart; Edgar Jorge Kolling (Orgs). 3 ed. São Paulo/SP: Ed ANCA, 2002.

GHEDIN, E.; NASCIMENTO, G. R.; SANTOS, J.R. A. **O Pronera como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo**. In: GHEDIN, E. (org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GORGEM, F. S. A.. **Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa**. 2ª ed. RS: Vozes, 2005.

HENRIQUES, R. et al. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília – DF, 2007.

HOLLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03 set. 2019.

INSPETORIA TÉCNICA DE ENSINO. **Escolas fechadas em Queimadas**. Queimadas: Seduc, 2019.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 2002.

KUHN, T. S.. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LOPES, R. (1998), **Dinâmicas de Competitividade Territorial**: Portugal por Referência. Tese de doutoramento, Lisboa, iscte – Instituto Universitário de Lisboa.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M.. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B.. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, A. **Educação na Reforma Agrária**: gênese da Educação do Campo no Brasil. Ellen Vieira Santos (Org.). In: Educação do campo: identidade em construção. FETAEMG. 2ª edição, 2011.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015 – 2025. Queimadas: Seduc, 2019.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, E. V. **Educação do Campo: Identidade em Construção**. Ellen Vieira Santos (Org.). In: Educação do campo: identidade em construção. FETAEMG. 2ª edição, 2011.

SANTOS, J. B.; MIGUEL, T. B. **Educação do campo: um novo paradigma**. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.2, p. 386 – 398. Maio - Jul. 2012.

TEIXEIRA, M. F. **A luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação de educadores do campo**. In: CAVALCANTI, C. R.; COUTINHO, A. F.. (Orgs.). Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo. Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

WHITACKER, A. M. **Campo e cidade. Cidades médias e pequenas. Algumas proposições para a pesquisa e o debate**. In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Org.). Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso. Salvador: CEI, p. 187-194, 2010 (Série Estudos e Pesquisas, 87).



## REALISMO-NATURALISMO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Samuel Amorim da Silva  
Valdo Fernandes Cavalcante<sup>8</sup>

### 1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho contém um resumo das escolas literárias *Realismo-Naturalismo* tanto no Brasil quanto em Portugal. É apresentado neste, um breve resumo do que foi e significou tais escolas literárias em sua época. É mostrado um panorama de obras tal qual *O cortiço* de Aluísio de Azevedo, considerado uma obra mestra. Retratam-se todas as características destas escolas literárias na referida obra, e outras que são mencionadas neste trabalho de pesquisa.

Esta investigação também apresentará, outras obras que marcaram fortemente a época dos supracitados movimentos literários. O resumo destes movimentos literários nos ajudará, talvez, a esclarecer dúvidas, e ampliar mais o conhecimento do Realismo-Naturalismo.

Abordar-se-á, assim, elementos de bastante relevância servirão como documentário para posteriores estudos e pesquisas tanto destas quanto de outros modelos literários que formam um conjunto de escolas.

### 2 REALISMO-NATURALISMO

#### 2.1 REALISMO-NATURALISMO EM PORTUGAL

Em Portugal, mais precisamente em Coimbra, o movimento Realismo que data de seu início em 1865, estava ligado a um grupo de intelectuais da geração de 70 liderados por Antero de Quental. Houve uma considerável influência do realismo francês, que marcava a anticlericalidade, antiburguês e apresentava característica de ser anti-romântico.

O caráter revolucionário foi marcante no movimento. Denunciou as questões sociais. Possui características políticas, e trabalha exatamente no âmbito do cotidiano humano. Entrou em decadência em 1890e terminou em 1900, com a morte do escritor Eça de Queirós, considerado o grande representante da ficção realista e Abel Botelho, da naturalista.

---

<sup>8</sup>Aluno do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 10/2018

## 2.2 A FICÇÃO REALISTA-NATURALISTA PORTUGUÊS

A poesia teve um caráter puramente revolucionário, tendo servido como arma de combate de denúncia, de questões sociais. Tinha um conteúdo puramente filosófico, de reflexão Profunda sobre a existência, com base no cotidiano. Também cumpre essa característica de denúncia o romance que atacava fortemente a burguesia, criticava o clero e o sistema monárquico. São estes os autores que marcam o *Realismo-Naturalismo* em Portugal: Antero de Quental, Oliveira Martins, Teófilo Braga, Guerra Junqueiro, Castilho, Cesário Verde, José Maria de Eça de Queiroz, autor da obra: O primo Basílio.

### Trecho de uma poesia de Quental

Amem a noite os magos crapulosos.  
 E os que sonham, com virgens impossíveis,  
 E os que se inclinam, mudos impassíveis,  
 A borda dos abismos silenciosos...

Tu, lua com teus raios vaporosos,  
 Cobre-os, tapa-os, e torna-os insensíveis,  
 Tantos aos vícios cruéis e inextinguíveis,  
 Como aos longos cuidados dolorosos!

## 2.3 REALISMO-NATURALISMO NO BRASIL

O realismo naturalismo no Brasil apresentava os mesmos pontos de vistas filosóficos que se deu em Portugal. No século XIX as ideologias começavam a mudar. A burguesia, que antes estava presente na literatura, como objeto único, agora passa a ter outro valor ideológico. O realismo vai se preocupar com as classes sociais e com outros modos de enfocar a alma humana. Será uma literatura voltada para o crítico, que se importa com o trabalhador. Com o homem na sociedade. É a realidade que essas escolas vão se preocupar de agora em diante. Veremos alguns autores que apresentam características destas escolas literárias.

## 2.4 MACHADO DE ASSIS

As personagens de Machado são profundamente brasileiras, mas seus traços de brasilidade não se identificam aos traços de que a tradição literária romântica nos ensinou a considerar brasileiros, como por exemplo, o índio corajoso e exótico, ou o sertanejo folclórico e pitoresco. Não a brasilidade de Machado de Assis evita a falar de índios coloridos e tipos regionais. A brasilidade de Machado consiste, assim, na fidelidade com que o romancista traz para seus romances todo o ambiente da sociedade urbana brasileira, miniaturizada nos salões primeiros anos da República. Machado recria, em seus romances, o mundo carioca (e brasileiro) de sociedade arcaica, cujos hábitos antigos e cerimoniais e cujas atitudes convencionais dissimulavam, na boa educação e nos modos polidos, toda a violência de uma sociedade escravocrata, onde o apadrinhamento e o jeitinho “solucionavam, sempre que necessário, as situações geradas por uma estrutura social assentada nos privilégios de uma desigualdade de bens”.

Sendo considerado o mais importante dos naturalistas brasileiros, sua obra não apresenta uma preocupação demasiada das patologias humanas, como de fato ocorre na obra de Zola. Seu enfoque concentra-se na realidade, mostrando de forma bem clara a influência do meio que ocorre no homem, este, por sua vez como produto deste meio. Ele bebe das fontes para essa teoria de Hipólito Taine.

A sua obra mestra: O cortiço é fortemente marcado pelo proletariado urbano que por sua vez está em formação. Os personagens são trabalhados buscando sempre a coletividade em que eles são influenciados pelo meio em que vivem.

Destaca-se, na obra o ambiente. Buscando esta idéia da coletividade, procura-se ver também, e por esta razão, o lugar em que estes personagens estão inseridos, onde eles foram colocados. A multidão de personagens também caracteriza a obra de que estas, os falando. Tudo isto tem como pano de fundo a intenção do autor Aluísio de Azevedo, pois a intencionalidade era espelhar o aparecimento de uma nova classe no Rio de Janeiro em meados do século XIX.

### 2.4.1 O Cortiço

O Cortiço data de 1890 e é considerado o mais relevante dos romances de Aluísio de Azevedo.

O personagem João Romão tem por característica psicológica a ganância. é um

comerciante, também dono de uma pedreira e de um grande terreno, na cidade do Rio de Janeiro, lugar em que constrói casinhas pequenas de baixo custo para alugar.

Tem uma empregada que o ajuda no Armazém, esta por sua vez é casada com um português. Chama-se Bertoleza. Passo a passo forma-se o cortiço que incomoda o vizinho Miranda, dono de uma loja próxima. Chefe de uma família composta pela esposa Estela e pela filha Zulmira, Miranda sempre reclamada situação sórdida do lugar. João Romão por sua vez, também não aprecia o vizinho e com ele manterá rivalidade. O cortiço vai cada vez mais ganhando habitantes.

Tem também o personagem Jerônimo, um operário português que trabalha na pedreira, resolve mudar-se com sua esposa, que se chama Piedade, para o cortiço, daí o ponto de partida para as alterações. Jerônimo apaixona-se pela mulata Rita Baiana, que tinha um pretendente que se chamava Firmo. No desenvolver da trama os dois personagens que disputavam Rita, termina por enfrentarse, mais tarde Firmo morre numa cilada preparada por Jerônimo, em que é assassinado brutalmente com pauladas, e assim, ele acaba se juntando com ela. João Romão ao se interessar por Zulmira, filha do já citado Miranda e mudar de condição de vida. Os moradores do outro cortiço acabam ateando fogo no cortiço de João Romão com fins de vingar a morte do capoeirista Firmo que era morador deste outro cortiço que tinha o nome de “Cabeça-de-galo”. Depois de destruído, João Romão volta a construí-lo, e aí tem-se um novo cortiço, agora mais prospero.

Por fim, o português dono do cortiço, João Romão, se casa com Zulmira e vivem felizes para sempre.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro que as escolas literárias, fortemente armadas pelo foco do criticismo, denunciam uma sociedade hipócrita, sem escrúpulos e que estava à margem do intelectualismo e formalismo. A sociedade não foi poupada de receber severa crítica, através dos intelectuais da época que a veicularam.

Focaliza-se a alma humana, suas atitudes, seus anseios, e suas aspirações. O homem passou a ser notado nestes movimentos literários. A própria palavra *Realismo* nos ajuda a entender mais facilmente qual era o seu objeto de análise: o *ser* em seu cotidiano. Enfatizava o homem ligado à sociedade.

Estas escolas literárias parecem estar atuantes ainda hoje. O que foi retratado há anos, ainda hoje se ve a olhos nus todas as mazelas humanas, todas as desgraças que aconteceram no passado e que ainda acontecem no presente.

É preciso que o intelectualismo, que desperta a crítica á hipocrisia, faça de maneira clássica como sempre atuou, seu ataque ao falso moralismo, como por exemplo, a marca da caridade ostensiva da época.

O que realismo fez foi colocar os pontos nos is. Cada um em seu devido lugar. O homem pobre passou a ser visto de forma diferente. Criticou a burguesia e por sua vez o romantismo em que esta classe tinha seu devido lugar e importância, enfim mostrou a verdadeira face da moeda como que para a desvelando todos os segredos de uma sociedade.

### REFERÊNCIAS

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura portuguesa**. São Paulo. Cultrix, 1970.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O Naturalismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.

LAJOLO, Marisa. **Machado de Assis**. São Paulo, Abril Educação, 1980. Coleção Literatura Comentada.

\_\_\_\_\_ **A literatura Brasileira através dos textos**. São Paulo. Cultrix, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SARAIVA, Antonio José & LOPES, Oscar. **Historia da literatura portuguesa**. Porto, Porto Editora. 1969.

ANDRADE, Mario. **Literatura comentada**. São Paulo: Nova Cultura, 1998.

MIGUEL-PEREIRA, L. **Historia da literatura brasileira**. Prosa de ficção (de 1870 a 19200 Rio de Janeiro, Livraria José Olimpio Editora/Mec, 1978).

## A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Janieli Barbosa Pereira<sup>9</sup>

Elizabeth Mendes<sup>10</sup>

### RESUMO

A gestão democrática traz para as escolas a participação de todos nas tomadas de decisão. Quebra do antigo regime de gestão vertical<sup>11</sup>, onde decisões eram tomadas apenas pelo gestor e acatadas por todos. No modelo democrático o gestor determina objetivos que serão alcançados com êxito pelo trabalho coletivo. As estratégias serão discutidas e decididas por todos, com direito de vez e voz, ao contrário do que acontecia antes, onde tudo era decidido de forma ditatorial. A escola deixa de ser um lugar de cumprimento de ordens para se tornar um ambiente de diálogos, decisões coletivas e bem-estar para todos que se veem assistidos, pois suas opiniões e ideias são escutadas e levadas em consideração. Desse modo o gestor deixa de ser o detentor de todo poder para partilhar decisões em prol da melhoria da educação assim gerando novos cidadãos praticantes da cidadania, ciente da importância da democracia desde o ambiente escolar até a convivência em comunidade.

**Palavras-chave:** gestão democrática; escola; gestor.

### 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um país com muitos problemas sociais, desemprego, saúde, educação, habitação e poluição são alguns dos itens a serem citados, esses são discutidos e por vezes solucionados graças ao regime de governo democrático, que busca tratar todos os públicos de forma igualitária. Sendo assim, as escolas, que tem importante função social, adotaram uma gestão similar a fim de aplicar a democracia, mostrando-a na prática, ensinando ao corpo componente como agir democraticamente e como respeitar questões adotadas para o bem

---

<sup>9</sup> Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

<sup>10</sup> Mestra em educação - UFCG

<sup>11</sup> Gestão vertical: Em uma organização vertical, as decisões vêm sempre de cima para baixo, seguindo a hierarquia. Os colaboradores recebem um conjunto de orientações a seguir e devem trabalhar de acordo com o que lhes é passado. (Marques, José Roberto. 2017)

comum, desfazendo com o individualismo identificado nos dias atuais, além de contribuir para o exposto na constituição no que diz respeito a função do Estado para a melhora do ensino:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (Constituição, art. 129, 1937.)

Este artigo irá expor conceitos da gestão democrática no âmbito educacional e tem como objetivo analisar as dificuldades desta gestão dentro do contexto das escolas públicas a partir da postura atuante do seu gestor, onde supostamente este vem a ser o responsável por criar novas estratégias e reflexões para fatores que impedem o bom desempenho do corpo escolar e uma melhor qualidade de ensino, aplicando os preceitos da democracia.

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (Paro, 1986, p. 160)

Para o embasamento teórico deste trabalho, foram utilizadas referências de escritores como Lück (2006), Gadotti (2006) e Ledesma (2008), pois os mesmos teorizam assuntos sobre o tema abordado neste artigo, entre outros.

De início apresentaremos um breve histórico dos modelos das escolas tradicionais e suas gestões hierárquicas em comparação a escolas que utilizam o modelo de gestão democrática. Em seguida iremos analisar e discutir o que realmente é uma gestão democrática, quais as contribuições de uma gestão democrática para a comunidade escolar e qual é o papel do gestor em uma gestão democrática.

Neste contexto este artigo também busca mostrar que a gestão democrática pode tornar o corpo escolar em colaboradores de fundamental importância na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas ações desencadeadas no aspecto administrativo e pedagógico com perspectiva de promover uma educação igualitária e de qualidade para todos.

## 2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA APLICABILIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

Gestão democrática é a forma de gerenciamento transparente e justo, que possibilita a participação de todos os envolvidos a fim de promover ações para atingir objetivos que beneficiem a todos de forma igualitária. (VIEIRA, 2005, p. 7 – 20). No âmbito escolar, de acordo com a publicação de 2014 do Centro de Referências de Educação Integral, a gestão escolar democrática é, em tese:

[...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

A finalidade da gestão escolar é de que a excelência acadêmica seja exercida de forma plena nas esferas pedagógica, administrativa e financeira. Perante essas esferas a gestão pode ser autocrática ou democrática. A gestão pedagógica é a parte que irá gerir a área educativa estabelecendo objetivos para o ensino em função da comunidade e dos alunos.

A gestão autocrática é aquela na qual a gestão e o poder de decisão ficam a cargo do diretor, este tem autonomia e passa a decidir tudo “sozinho” buscando aquilo que ele considera o melhor para sua instituição. Neste modelo existe diálogo mas no entanto a decisão final fica a critério do gestor, sendo essa escolhida não pela vontade da maioria e sim por desígnio do mesmo.

A participação é muitas vezes, limitada, controlada e puramente formal. A estrutura técnica se sobrepõe aos indivíduos envolvidos e o poder e a autoridade (leia-se: autoridade: como não prática social- sem visão crítica) se instalam de forma sutil, com obediência, dentro de uma perspectiva clássica de administração que repudia a participação, o compartilhar idéias, a liberdade para expressar-se, a deliberação de decisões e o respeito às iniciativas. (Assis, Valéria R.O., 2005)

A estrutura democrática é apontada na LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, no Título II que trata dos PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 3º artigo, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;”, o que ampara a importância da aplicabilidade deste modelo. A gestão democrática estará em comum pensamento com o corpo docente da escola tentando sanar as necessidades e dificuldades dos discentes, contudo todas as repartições continuarão com suas funções específicas, ou seja, a gestão administrativa será sempre responsável pela parte física e



técnica colocando em prática o regimento interno e as diretrizes da escola e a gestão financeira continuará responsável pelos custos e benefícios priorizando os cálculos corretos dos gastos, as prestações de contas e comprovar perante a forma da lei a aplicação das verbas que estão sendo recebidas e aplicadas na escola em prol da educação dos alunos. A ideia é que todo o corpo caminhe em comum pensamento, este, sendo criado a partir de reuniões, encontros, etc.

A gestão democrática estabelece pilares que precisam funcionar de forma equalizada, estabelecendo o envolvimento, contribuição e responsabilidade com o trabalho em que terão a missão de cumprir com êxito para alcançar o sucesso da instituição educativa. Desta forma, o principal viés deste tipo de gestão no ambiente escolar é a comunicação otimizada para a criação de decisões justas e coerentes, capazes de construir uma escola de sucesso.

### **3 O PERFIL DO GESTOR PARA A IMPLANTAÇÃO E MANUTENÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Diante de toda estrutura de uma gestão democrática, se faz necessário um profissional responsável e capaz de liderar com maestria para que suas ações não sejam determinadas, mas conversadas, dialogadas e sendo assim possa-se construir não apenas ordens, mas acima de tudo, objetivos, ideias que façam o ambiente escolar alçar voos tanto de forma administrativa, quanto na melhoria da aprendizagem dos seus discentes. Mais uma vez vale ressaltar que, o [...] autoritarismo expresso na forma de organizar o trabalho, contido no regulamento, deixa clara a máxima de que disciplinar é domesticar. (Ledesma e Nascimento, 2008, p. 295). Este modelo desconstrói a harmonia do ambiente e desta forma a equipe passa a não se importar com resultados.

Um profissional que se disponibiliza a se adequar a uma gestão democrática tem que compreender que as ações não são nem isoladas, nem neutras e estas, não serão por si só capazes de se promover e conseguir avanços consistentes e duradouros para a instituição escolar.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (Luck, 2006, p. 21).

Dentro desse contexto o gestor se torna o mediador que fará que tudo percorra em fluxo constante e equilibrado, mantendo o controle das ideias lançadas e as adequando em conjunto com os docentes e toda comunidade escolar. O gestor deve liderar, unir e motivar sua equipe,

acompanhar seus projetos e desenvolvimentos para que todos se sintam amparados e acompanhados pela figura de maior representatividade na escola: o diretor. O gestor sendo firme e coerente, agindo sempre de forma ética não ficará, em momento algum, exposto a injustiças, assim como, não perderá sua força de líder, e, desta forma não precisará agir de forma arbitrária.

Portanto, pode-se encarar a liderança como forma de trabalho coletivo, na qual é preciso saber escutar; saber expor com clareza suas idéias; capacidade organizativa (saber definir um problema, propor soluções, atribuir responsabilidades, coordenar o trabalho, acompanhar e avaliar a execução). (Tosta, 2010. p. 22).

Com base em tudo que foi exposto nota-se a importância de se ter um gestor que construa novos caminhos, mobilizando junto com toda a comunidade escolar a transformação da realidade daquela escola. Ser gestor em um ambiente democrático é ser além de líder um multiplicador de ideias e pensamentos, um mediador que traz novas possibilidades de organização dos processos educativos, abrindo mão da cultura de se ter o poder absoluto, para compartilhar as decisões de forma coletiva, usando a habilidade de dialogar ao invés de ordenar.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DO CORPO DOCENTE NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Pode-se entender que administrar uma instituição não é uma tarefa simples o que exige do Diretor vasto conhecimento e experiência para delegar tarefas é ter uma visão vasta de todas as situações do ambiente escolar. Porém, o mesmo, por ter tantos deveres pode ficar sobrecarregado e dessa forma acabar sem cumprir todas as suas funções. Porém, seguindo alguns parâmetros obrigatórios das instituições de Ensino, o Gestor poderá coordenar com maior excelência o corpo escolar. Um desses parâmetros é o projeto político-pedagógico (PPP), que atualmente configura uma das melhores ferramentas para acompanhamento durante todo o ano letivo.

O PPP é um documento que norteia as principais ações da escola através de um planejamento que tenha como meta a excelência na educação. O PPP se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 12 e 14 de 1996, onde pode-se entender a congruência entre ele e a gestão democrática:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O PPP deve conter as missões, as metas e as diretrizes políticas, buscando sempre englobar a democracia e a boa distribuição de recursos, adequando-se a realidade da escola e da comunidade. Mesmo sabendo que a base curricular é única, percebe-se uma variação cultural grande em todo país, desta forma, se faz necessárias algumas alterações que constarão justamente no PPP. No que se refere à Gestão Democrática é fundamental a colaboração dos docentes na elaboração do mesmo, uma vez que os mesmos executarão e/ou participarão, em tese, de todas as ações propostas e conseqüentemente, serão responsáveis pelo alcance dos objetivos principais junto com o gestor.

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (Gadotti, 2004, p.96).

Por fim, vale frisar que as decisões e as escolhas a serem seguidas devem ser expostas a fim de que todas as pessoas envolvidas possam estar cientes e opinar, se desfazendo de seu individualismo para o bem comum, para que se possa concretizar a mudança. O PPP deve ser elaborado coletivamente, para que o trabalho seja organizado e alinhado em prol do máximo aprendizado do aluno.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto ao longo desse estudo, não se faz necessário esforço para compreender que o melhor modelo de gestão escolar atual é o democrático, tendo em vista as possibilidades de crescimento resultantes das trocas de ideias, decisões em conjunto e dinamismo. No entanto, mesmo estando, inclusive, resguardada por lei, a gestão democrática ainda não está sendo posta em prática de forma eficaz e eficiente.

Dentro da rotina escolar, a gestão democrática é contrária a concepção de autoritarismo, pois se expande para uma visão democrática, a fim de estimular os integrantes a terem a oportunidade de expressar suas habilidades e lideranças. Do mesmo modo Lück et al (2005) nos afirma que, ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado e na melhoria do processo pedagógico (Lück. et al, 2005, p.17). Portanto, todos, nessa perspectiva, devem participar independente de onde se enquadra no organograma e/ou segmento da escola.

Na gestão democrática a educação é tarefa de todos, deve-se ter início na família, mas também ter desenvolvimento a partir de medidas disponibilizadas pelo governo e adotadas pela sociedade. É fundamental a participação de todos os públicos que estão inseridos no processo educativo, o trabalho em equipe alcançam movimentos reais e o mais importante, presenciar e acompanhar o sucesso do aluno, pois ele, é e deve ser sempre o principal beneficiado, com educação de qualidade e escola bem estabelecida para que o mesmo se torne um cidadão íntegro e crítico, entendendo o seu papel na sociedade acreditando na sua capacidade intelectual.

Sendo assim, a gestão escolar democrática, diante do que procuramos expor, visa favorecer a qualidade da educação nos sistemas de ensino, seja ele privado ou público. A democracia favorece a formação de pessoas mais justas e éticas, plantando hoje a sociedade que desejamos para o amanhã.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Valéria Ribas de Oliveira. **Gestão Democrática X Autoritarismo**, 2005. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/gestao-democratica-x-autoritarismo/2667#>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição de 1824, 1937 e 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei9394/96) / 9º. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

LEDESMA, Maria R. K; NASCIMENTO, Clara G. S. G. **A prática da gestão no interior da escola: uma relação de poder**. In: KRAUSE-LEMKE, Cibele et al. Cultura, Linguagem e educação: relações de poder. Guarapuava: Unicentro, 2008.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, José Roberto. **O que é gestão horizontal e vertical e suas principais características**, 2017. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/o-que-e-gestao-horizontal-e-vertical-e-suas-principais-caracteristicas/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOSTA, Ana Cláudia da Silva. **O sistema de organização e a gestão da escola**. Rio de Janeiro, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal**. In. CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

ISBN: 978-6-59839-012-9



9

786598

390129



**Contatos**

**E d i ç õ e s**